

# **EXPANSÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COREIA DO SUL E NOS BRIC**

*EXPANSION AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN SOUTH KOREA AND BRIC*

*EXPANSIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN DE LÁ EDUCACIÓN SUPERIOR EM COREA DEL SUR Y BRIC*

**GÉRLIA MARIA NOGUEIRA CHAVES**

Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Analista em Ciência e Tecnologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasília – DF  
[gerliamnc@gmail.com](mailto:gerliamnc@gmail.com)

**IVAN ROCHA NETO**

Doutor em Eletrônica pela University of Kent.

Professor Colaborador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre – RS  
[neto-ivan@hotmail.com](mailto:neto-ivan@hotmail.com)

Recebido em: 12/04/2022

Aceito em: 13/09/2022

Publicado em: 28/08/2023

## **Resumo**

Este artigo apresenta uma análise da expansão da educação superior na Coreia do Sul e nos países que constituem os BRIC, destacando um dos elementos em comum desse processo: a internacionalização. O objetivo deste trabalho é entender o desenvolvimento desses aspectos no Brasil, ao situar o País no contexto de países que muito ampliaram suas educações superiores e suas economias. O estudo utiliza abordagens qualitativa e quantitativa, com pesquisa documental, bibliográfica e de dados estatísticos sobre a temática abordada. Por meio da discussão e da análise comparativa dos dados, compreende-se que apesar dos contextos históricos e culturais diversos, esses processos no Brasil sofreram influências semelhantes e seguiram em geral os mesmos padrões dos demais países pesquisados. O Brasil tem pela frente desafios análogos aos da Índia e da China na educação superior em relação ao baixo percentual de conclusão e a baixa qualidade. Apenas na China foi localizado programa de internacionalização aproximado ao modelo do Ciência sem Fronteiras, o qual se recomenda ter seus presentes efeitos avaliados.

**Palavras-chave:** Educação superior. Internacionalização. Coreia do Sul. BRIC. Ciência sem fronteiras.

## Abstract

This article shows an analysis of the expansion of higher education in South Korea and the countries that belongs to BRIC, highlighting one of the common elements of this process: the internationalization. The objective of this work is to understand the development of these aspects in Brazil, placing the country in the context of countries that have greatly expanded their higher education and economies. The study uses qualitative and quantitative approaches, with documental, bibliographic and statistical data research on the topic addressed. Based on the discussion and comparative data analysis, it is understood that despite the different historical and cultural contexts, these processes in Brazil suffered similar influences and generally followed by the same standards as the other countries surveyed. Brazil faces similar challenges to those like India and China in higher education in relation to the low percentage of completion and the low quality. It was only located in China an internationalization program similar to the Science without Borders model, which is recommended to have its present effects evaluated.

**Keywords:** Higher education. Internationalization. South Korea. BRIC. Science without borders.

## Resumen

Este artículo presenta un análisis de la expansión de la educación superior en la Corea del Sur y en los países que componen los BRIC, destacando uno de los elementos comunes de este proceso: la internacionalización. El objetivo de este trabajo es comprender el desarrollo de estos aspectos en Brasil, colocando el país en el contexto de países que han ampliado enormemente su educación superior y sus economías. El estudio utiliza enfoques cualitativos y cuantitativos, con búsqueda de datos documentales, bibliográficos y estadísticos sobre el tema abordado. Mediante discusión y análisis comparativo de datos, se entiende que a pesar de los diferentes contextos históricos y culturales, estos procesos en el Brasil sufrieron influencias similares y generalmente siguieron los mismos estándares que los otros países encuestados. El Brasil enfrenta desafíos similares a los de India y China en la educación superior en relación con el bajo porcentaje de cumplimiento y la baja calidad. Solamente en China hubo un programa de internacionalización similar al modelo de Ciencia sin Fronteras, el cual es recomendable evaluar sus efectos actuales.

**Palabras clave:** Educación universitaria. Internacionalización. Corea del Sur. BRIC. Ciencia sin fronteras.

## 1 Introdução

---

O desenvolvimento socioeconômico dos países depende cada vez mais de avanço científico e tecnológico e, para isso, a existência de recursos humanos bem formados é essencial. Diante dessa evidência, países desenvolvidos e em desenvolvimento têm direcionado suas políticas educacionais para a formação de pessoas visando o avanço da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). A ampliação do acesso à educação superior é consequência das referidas políticas e, a exemplo do que ocorreu com países desenvolvidos, houve uma grande expansão da educação superior em países em desenvolvimento nas últimas décadas. Na visão de Carnoy *et al.* (2016), isso se trata de uma recuperação histórica, que pareceu acontecer de

forma mais acelerada que em períodos de desenvolvimento análogos nas economias pós-industriais na Europa, no Japão, nos EUA e na União Soviética. Apesar de os países em desenvolvimento apresentarem aspectos históricos e culturais diversos em muitos casos, o processo de ampliação da educação superior, não obstante apresentando diferenças, manifesta padrões e componentes semelhantes.

Diante do fenômeno da globalização, a internacionalização da educação se mostra como um desses elementos em comum de formação de recursos humanos em nível superior, visando o avanço da CT&I para o crescimento econômico e social dos países em geral. Apesar disso, a internacionalização da educação superior se dá de formas diferentes em países desenvolvidos e em desenvolvimento: enquanto os primeiros são quase sempre os provedores, os segundos quase em regra são os receptores do conhecimento internacionalizado.

Utilizando-se de abordagem em uma perspectiva mais abrangente, o objetivo deste artigo é melhor entender o desenvolvimento dos aspectos expansão e internacionalização da educação superior no Brasil, situando-o no contexto de alguns países que muito ampliaram seus ensinos superiores e suas economias. Busca-se, em especial, tratar da criação de uma política pública de internacionalização, como foi o caso, no Brasil, do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Além do Brasil, foram escolhidos mais quatro países sobre os quais tratar a respeito dos aspectos mencionados neste estudo: a Coreia do Sul, país desenvolvido apontado como exemplo revolucionário da transformação da economia pela educação na atualidade, e Rússia, Índia e China, listados por diversos organismos internacionais como economias em desenvolvimento, que compõem com o Brasil os BRIC. Esses últimos são países que estão entre os dez maiores do mundo em extensão territorial e tamanho populacional e que, pela disponibilidade de matéria prima e mão de obra, e mercado interno amplo, formam um bloco de potências economicamente emergentes.

Dada a realização de análise de forma comparativa a que este trabalho se propõe, apesar de os BRIC, que iniciou diálogo em 2006, ter passado a BRICS com a inclusão da África do Sul em 2011, a opção por não incluir esse país no presente trabalho se deu pelo fato de embora havendo indicadores econômicos em comum com os demais países que justificam a inclusão no bloco, no que diz respeito ao recorte da pesquisa, que é a expansão e a

internacionalização da educação superior, os números na África do Sul não são tão expressivos nesses aspectos como os dos demais países eleitos.

Aspectos históricos e culturais da Coreia do Sul e dos países que formam os BRIC são tratados enquanto elementos elucidativos do processo de expansão da educação superior nesses países. Junto a essas informações, neste artigo, estão dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é o grupo formado por países desenvolvidos que apoiam a democracia representativa e a economia de mercado e que, por meio da discussão de políticas econômicas, exercem influência mundial sobre a formulação de políticas nas mais diversas áreas, entre essas, a educacional.

A Coreia do Sul é um dos quase quarenta países membros da OCDE, e o Brasil, a Índia e a China são três dos cinco considerados principais parceiros. Mesmo a Rússia não estando listada no primeiro ou no segundo grupo, é possível consultar dados inclusive sobre esse país junto à OCDE, visto essa dispor de dados de estrutura, finanças e desempenho dos sistemas educacionais e do estado atual da educação em todo o mundo.

A política de internacionalização da educação superior na Coreia do Sul e nos BRIC é abordada, a partir de seu surgimento paralelo ao da política de expansão da educação superior, como consistindo em política pública com objetivo de melhora da qualidade e adequação da educação às demandas da economia global. Nesse sentido, além de informações da OCDE, são apresentados dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por meio de diversos quadros do fluxo internacional de alunos de ensino superior; bem como, são trazidos, a respeito do fluxo para os Estados Unidos (EUA) especificamente, subsídios do *Institute of International Education* (IIE), que é uma organização sem fins lucrativos que promove as relações dos EUA com outros países na área educacional.

Ao longo deste trabalho é possível verificar a complexidade das políticas de expansão e de internacionalização da educação superior nos países aqui estudados, que são permeadas por influências da OCDE, da Unesco, do Banco Mundial, e até mesmo da Organização Mundial de Comércio (OMC). Conforme Martins (2018), enquanto os organismos multilaterais difusores mundiais de ideias apresentam aos vários países o conceito de modelo global emergente (*emerging global model*) como sugestões normativas para o ensino superior em suas reuniões com diversos atores estratégicos na administração pública e especialistas na área,

também em seus seminários e documentos recorrentemente são encontrados termos como sociedade do conhecimento (*knowledge society*) e economia do conhecimento (*knowledge economy*).

## 2 Metodologia

---

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a expansão e a internacionalização da educação superior na Coreia do Sul e nos países que constituem os BRIC. Foram investigados estudos diversos, relatórios e dados estatísticos de organismos internacionais como OCDE, Unesco e IIE sobre os países pesquisados, e legislação brasileira relacionada ao tema, por meio da qual foi possível aprofundar o entendimento da história recente da educação superior no Brasil.

O passo inicial de qualquer pesquisa científica é a pesquisa documental, que são fontes primárias, e a pesquisa bibliográfica, que se trata de fontes secundárias (MARCONI; LAKATOS, 2017). Analisando as vantagens e as desvantagens existentes nas metodologias de pesquisa científica, a presente opção considerou, particularmente, o fato do principal benefício da pesquisa bibliográfica ser proporcionar o acesso muito mais extenso aos dados do que seria possível ao pesquisador localizar diretamente (GIL, 2010); bem como, a análise documental possuir a vantagem de dar estabilidade aos resultados, por se tratar de uma fonte que continuará existindo mesmo com o transcorrer do tempo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A fim de alcançar o objetivo de melhor compreender o desenvolvimento dos aspectos expansão e internacionalização da educação superior no Brasil, posicionando-o no contexto de países que muito ampliaram seus ensinos superiores e suas economias, o método comparativo foi escolhido, tendo em vista, conforme Marconi e Lakatos (2017), tratar-se de método apropriado para estudos de amplo alcance, tanto qualitativos quanto quantitativos. Desse modo, a presente pesquisa realizou a sistematização e a discussão de forma comparativa desses dados levantados.

### 3 Discussão dos Dados

---

Esta parte do trabalho traz a apresentação e o debate dos dados sobre a expansão e a internacionalização da educação superior, dividindo-se em cinco subpartes, cada uma correspondente a um dos países escolhidos para se tratar a respeito dos referidos aspectos: Coreia do Sul, China, Rússia, Índia e Brasil.

#### 3.1 Coreia do Sul

---

Após o período de colonização japonesa, de 1910 até 1945, da ocupação do Norte do território pela União Soviética e da parte Sul pelos Estados Unidos, em 1945, e da destruição pela guerra entre as duas Coreias no início da década de 1950, a Coreia do Sul, enquanto passava de sociedade rural pobre para sociedade moderna, pode expandir a educação básica nas décadas de 1950, 1960 e 1970, e a educação superior a partir de 1980 (CHA, 2004).

Além de quase todos os jovens adultos coreanos terem ensino médio, dentre os países da OCDE, a Coreia possui o maior percentual de jovens entre 25 e 34 anos de idade com educação superior; proporção essa, que era de 58%, em 2008, e se expandiu para 70%, em 2018 (OCDE, 2019). Esses percentuais são considerados pela OCDE, decorrentes das altas taxas de ingresso na educação superior de estudantes com idade inferior à média, e ao fato de a Coreia ter alcançado taxa de 94% em conclusão de bacharelados em 2018, que se trata da mais alta entre os países que fazem parte daquela Organização.

Os dados do desempenho coreano na educação superior são todos admiráveis quando comparados com os demais países estudados. Esse sistema educacional que, dentre outros feitos, possibilitou a várias universidades coreanas passarem a fazer parte da lista das 100 melhores do mundo, nas avaliações internacionais, é tido como modelo de formação de recursos humanos, que é a base para o extraordinário desenvolvimento econômico da Coreia do Sul em poucas décadas (FUJITA; FINK, 2012). Contudo, mesmo observando que as demandas da industrialização e da expansão da economia modificaram muitos aspectos, inclusive a tradição cultural coreana de priorizar as matérias de humanidades, passando a enfatizar matérias práticas como o ensino de ciência e tecnologia, Cha (2004) questiona se esse desenvolvimento econômico alcançado na última metade do século XX realmente pode ser creditado ao investimento em educação, considerando a contribuição dessa parcial e restrita. O que é consenso é que as características culturais coreanas como a solidariedade da coletividade, a

espiritualidade – especialmente, a confuciana – e a homogeneidade étnica, cultural e linguística são elementos que produziram a enorme revolução educacional ocorrida na Coreia do Sul nas últimas décadas (CHA, 2004; FUJITA; FINK, 2012).

A OCDE (2019) destaca que a maior parte dos estudantes coreanos de ensino superior estão matriculados em instituições privadas e que, não obstante os valores das taxas de bacharelados na Coreia ocupando a quarta posição entre os mais caros dentre os seus países com dados disponíveis – menores apenas que nos Estados Unidos, Austrália e Japão–, 80% dos estudantes desses cursos estavam matriculados em instituições privadas totalmente independentes do governo em 2017, sendo esse o maior percentual dos países da OCDE.

A internacionalização da educação superior é um aspecto tido como determinante para o avanço educacional e socioeconômico sul-coreano. Nunes Sobrinho (2004) comenta a respeito de sua experiência na Coreia, em 1997, que à época se pensava que jovens brilhantes de Seul eram enviados pelo governo para os EUA e alguns outros países para estudar, e ao voltarem impulsionavam o desenvolvimento coreano. Para o pesquisador, essa era uma percepção simplista, tendo em vista que o financiamento dos estudos dos alunos coreanos no exterior, em geral, não era feito com recursos públicos, mas pelas respectivas famílias.

Fujita e Fink (2012) explicam que, na Coreia do Sul, os estudantes foram incentivados pelo governo, na década de 1960, a irem para o exterior a fim de que conhecimentos mais avançados fossem absorvidos mais rapidamente, com o objetivo de qualificar recursos humanos visando que suas empresas fortalecessem seus padrões internacionais de competitividade. Os autores esclarecem, ainda, que isso não era mais feito desde 1987, quando passou a haver poucos bolsistas governamentais coreanos, sendo selecionados em geral aqueles de elevada capacidade, para realizar cursos de alta especialização e em áreas deficitárias na Coreia. A crescente opção atual pelos estudos de graduação no exterior, para uma parcela dos coreanos, indica ter relação com não conseguirem ingressar nas melhores universidades coreanas, e com o fato desses estudos no exterior serem comparativamente mais baratos do que os custos da preparação para o vestibular e das taxas dessas universidades coreanas (CHA, 2004; FUJITA; FINK, 2012).

Conforme dados de 2017 da Unesco (2019), o fluxo internacional de alunos de ensino superior da Coreia do Sul, ou seja, de estrangeiros que estudam na Coreia e de coreanos que estudam no exterior, deu-se da seguinte forma naquele ano:

**Quadro 1** - Fluxo global de alunos de ensino superior da Coreia do Sul.

Dez principais países de origem		Dez principais países de destino		Indicadores-chave	
China	44.163	Estados Unidos	56.186	Total de estudantes coreanos no exterior	105.399
Vietnã	4.656	Japão	13.121		
Mongólia	2.707	Austrália	8.316	Taxa de mobilidade de saída	3,4%
Uzbequistão	1.716	Canadá	5.277		
Japão	1.455	Reino Unido	5.157	Total de estudantes estrangeiros na Coreia	70.796
Estados Unidos	1.190	Alemanha	4.825		
Paquistão	1.020	França	2.275	Taxa de mobilidade de entrada	2,3%
Indonésia	919	Malásia	1.434		
Índia	775	Hong Kong	1.273		
Malásia	740	Nova Zelândia	1.087		

Fonte: Adaptado pelos autores dos dados do Instituto de Estatística da Unesco de 2017 (UNESCO, 2019).

A partir desses elementos, é possível observar que em 2017 os estudantes estrangeiros matriculados no ensino superior na Coreia resultavam em 2,3% do percentual total e se originavam especialmente de países também asiáticos. Quanto aos destinos internacionais dos 3,4% de estudantes coreanos que cursam ensino superior no exterior, é possível verificar que os EUA se destacam na preferência e que os países da Europa não são as primeiras opções. Conforme dados do IIE (2019), a Coreia do Sul era o terceiro país com maior número de estudantes estrangeiros em vários níveis de ensino nos EUA no período 2018 a 2019: eram 52.250, com 25.161 na graduação e 15.518 na pós-graduação, totalizando 40.679 no ensino superior. Portanto, tendo havido uma diminuição em relação ao número de estudantes coreanos no ensino superior naquele país em 2017, que era de 56.186, como mostra o Quadro 1 com dados da Unesco (2019).

### 3.2 China

Assim como alguns autores que fizeram afirmações análogas em relação à Coreia do Sul, as características culturais em comum de países orientais indicam favorecer o desenvolvimento educacional na opinião de Debs e Hugueney (2012), que consideram que a sociedade chinesa, pelo fato de ser fortemente influenciada pelo confucionismo, sempre conferiu amplo valor à educação. Tendo em vista o confucionismo tratar-se de um sistema ético-filosófico que valoriza a educação como meio para o aperfeiçoamento da condição



humana, essas observações dos autores podem ajudar a explicar o fenômeno que possibilitou a grande expansão da educação superior nesse país, a partir da resolução do governo chinês de investir na educação da população.

Há dois períodos distintos de grande expansão da educação superior na China, após o governo socialista de Mao Tse-Tung (1949-1976), na visão de Costa e Zha (2015). Esses autores apontam como sendo o primeiro período das mudanças relativas ao formato dos cursos na década de 1980, e da criação das múltiplas fontes de arrecadação de impostos para a educação básica e para a educação superior, passando essa última a ter, inclusive, projeto de financiamento do Banco Mundial e de empresas.

O segundo período de grande expansão da educação superior chinesa, para Costa e Zha (2015), começou em 1999 com o expressivo aumento do número de matrículas, e rapidamente tornou a China o maior sistema de ensino superior do mundo. Segundo esses autores, entre os fatores que propiciaram esse cenário, estão: o incentivo ao funcionamento de instituições privadas; a adoção de cobrança de taxas pelas universidades públicas; o financiamento estudantil para apoiar estudantes economicamente desfavorecidos; e o ensino a distância.

Ainda, em 2010, somente 9% de adultos chineses de 25 até 64 anos de idade haviam concluído o ensino superior, e quando considerados os chineses entre 25 até 34 esse percentual alcançava apenas 18%. Apesar disso, a participação chinesa no ano de 2015 já representava comparativamente o maior número de estudantes com educação superior entre os países da OCDE-G20 (OCDE, 2019). A previsão da OCDE, baseada nos modelos de ingresso na educação superior, em 2017, é que 67% dos chineses de idade entre 25 até 34 anos ingressarão no ensino superior, percentual superior à média de 65% da OCDE. No que diz respeito à destacada participação no conjunto de estudantes com educação superior da OCDE-G20, a previsão da OCDE (2019) é de crescimento médio de 2,6% ao ano até 2030, com a ressalva de que poderá haver uma diminuição, visto o declínio populacional na China.

Debs e Huguenev (2012) registram que no processo de abertura da economia, após a Revolução Cultural de Mao Tse-Tung, a internacionalização surgiu como uma estratégia para aumentar os recursos humanos qualificados, da ausência de pesquisa e da baixa qualidade da educação superior na China. Segundo esses autores, a partir de 1978 Deng Xiaoping passou a

enviar, a cada ano, 3.000 cientistas chineses para realizarem estudos no exterior, visando modernizar as áreas de agricultura, indústria, ciência e tecnologia e militar; e essa concessão de bolsas para pesquisadores e estudantes chineses continua sendo realizada pelo governo local, em áreas prioritárias, conforme os planos para formação e aperfeiçoamento dos recursos humanos em médio e longo prazos.

Assim como acontece na Coreia do Sul, a dificuldade de aprovação nos processos de seleção altamente competitivos para as melhores universidades chinesas impulsionou os estudantes a optarem por realizar cursos de graduação no exterior (OCDE, 2019). Ainda, segundo dados da OCDE, os estudantes deixam a China para preferencialmente estudarem em países de língua inglesa. Em 2017, com o total de estudantes chineses de ensino superior matriculados no exterior representando 2%, a despeito da média da OCDE ser 5%, os referidos estudantes compunham a maior participação numérica entre os países membros e parceiros daquela Organização, com taxa de 23% (OCDE, 2019). É possível verificar os dados no Quadro 2, a partir de fonte da Unesco (2019), que detalha os números de alunos de ensino superior da China nos dez principais países de destino no exterior no ano em questão:

**Quadro 2** - Fluxo global de alunos de ensino superior da China.

Dez principais países de destino		Indicadores-chave	
Estados Unidos	321.625		
Austrália	128.498		
Reino Unido	96.543	Total de estudantes chineses no exterior	928.090
Japão	79.375	Taxa de mobilidade de saída	2,1%
Canadá	66.161		
Coreia do Sul	44.163		
Hong Kong	31.113	Total de estudantes estrangeiros na China	178.271
Alemanha	27.765	Taxa de mobilidade de entrada	0,4%
França	24.788		
Nova Zelândia	17.646		

Fonte: Adaptado pelos autores dos dados do Instituto de Estatística da Unesco de 2017 (UNESCO, 2019).

Conforme dados do IIE (2019), a China era o primeiro país com maior número de estudantes estrangeiros em vários níveis de ensino nos EUA no período 2018 a 2019: eram 369.548, com 148.880 na graduação e 133.396 na pós-graduação, totalizando 282.276 no ensino superior. Isso significa uma diminuição em relação ao número de estudantes chineses na educação superior naquele país desde 2017, que era 321.625 como mostra o Quadro 2 da

Unesco (2019), cujos números também indicam que, assim como na Coreia, os países europeus nem sempre são os primeiros destinos dos chineses.

Independentemente de não estarem disponíveis as informações sobre os países de origem dos alunos estrangeiros no ensino superior da China, segundo a Unesco (2019), em 2017, o percentual dos estudantes estrangeiros matriculados no ensino superior na China, sobre o total de estudantes, era 0,4%. Segundo Debs e Hugueney (2012), muitos estudantes estrangeiros de diversas regiões do planeta são recebidos por Instituições de Ensino Superior (IES) chinesas e, com o apoio do governo chinês, o governo dos EUA lançou o programa *100,000 Strong*, a fim de enviar 100.000 estudantes estadunidenses para estudar na China. Vieira e Maciel (2012) explicam que, em novembro de 2009, a *One Hundred Thousand Strong Initiative* foi anunciada para a China, buscando atenuar a diferença na proporção de estudantes americanos na China e de chineses nos Estados Unidos, que à época era 1/10.

### 3.3 Rússia

---

Diante do processo de dissolução da União Soviética em consequência do desgaste da ideologia política e socioeconômica comunista, havendo a partir de 1989 a sucessiva proclamação de independência das diversas repúblicas soviéticas, em 1991 a Rússia tornou-se independente. Para Morgan e Guilherme (2017), a Rússia ainda é um país em transição para a modernização, que sofre pressão dos processos de modernização e de europeização, sendo esse último aspecto uma demanda constante na história do ensino superior russo, que adotou o Processo de Bolonha sem fazer parte da União Europeia. Paranhos e Sá (2012) observam que, mesmo o sistema educacional superior da Rússia possuindo instituições de alto nível como a Universidade Nacional de Pesquisa, por falta de recursos e de investimentos após o período soviético, decaiu a excelência acadêmica russa que havia sido alcançada anteriormente em decorrência dos grandes investimentos em diferentes áreas com objetivos militares.

A despeito dos problemas enfrentados dadas as particularidades da recente história russa, esse país tem uma das maiores taxas de escolarização superior dentre os países da OCDE. Em 2018, a Rússia ocupou a segunda posição, com seis em cada dez estudantes russos na faixa etária entre 25 e 34 anos, ou 63% desses, atingindo o nível superior de educação, ficando apenas

atrás da Coreia do Sul, tratando-se esse percentual de número bem superior à média de 44% dos países da OCDE e a média de 38% dos países do G20<sup>1</sup> (OCDE, 2019).

A grande singularidade no caso da Rússia é atingir altos índices na educação superior com os montantes de investimento em educação, pesquisa e desenvolvimento menores que em outros países em desenvolvimento, como informam Morgan e Guilherme (2017). Além disso, segundo esses autores, nas instituições públicas russas, o estudo pode ser gratuito ou pago, e analisam que o apoio a indivíduos apresentando necessidades provenientes de insuficiência cultural e socioeconômica deveria ser ampliado tanto na Rússia como na China. Na visão de Morgan e Guilherme (2017), o modelo brasileiro é um exemplo do que pode ser seguido no aspecto apontado, visto o sistema de cotas adotado no Brasil, bem como os empréstimos financeiros subsidiados, visando possibilitar o acesso ao ensino superior.

Uma ampla estrutura de cooperação internacional vem sendo montada na Rússia, explicam Paranhos e Sá (2012), com previsão de intercâmbio de todas as IES com seus pares internacionais, como: Alemanha, Inglaterra, Holanda, França, Suíça, outros países europeus desenvolvidos, e com os EUA com quem se busca comercializar produtos de pesquisa e apoiar o empreendedorismo nas universidades russas. Conforme esses autores, o governo russo investe também na atração de profissionais internacionais de alto nível para que a realização de projetos de interesse do país seja beneficiada pela experiência desses, e para isso, instituiu programa de cooperação internacional para financiamento de projetos de cientistas renomados internacionalmente a serem desenvolvidos em IES russas por equipes formadas por esses cientistas.

Paranhos e Sá (2012) registram, ainda, que a busca por integrar centros de pesquisa, universidades e empresas russas às estruturas internacionais, objetiva que os resultados das pesquisas científicas sejam documentados e transformados em lucros palpáveis. A Rússia, o menos populoso dos BRIC, demonstra preferir concentrar os esforços de internacionalização do conhecimento otimizando custos e direcionando essa objetivamente aos interesses do país,

---

<sup>1</sup> G20 – Grupo dos 20 é uma organização internacional criada em consequência da crise financeira internacional de 1998, e que reúne 19 países desenvolvidos e em desenvolvimento e a União Europeia visando manter o crescimento econômico global.

por meio do recebimento de especialistas em determinadas áreas e da firmação de parcerias com IES estrangeiras de ponta.

Conforme dados de 2017 da Unesco (2019), o fluxo internacional de alunos de ensino superior da Rússia e apresentava de acordo com o Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3** - Fluxo global de alunos de ensino superior da Rússia.

Dez principais países de origem		Dez principais países de destino		Indicadores-chave	
Cazaquistão	65.237	Alemanha	9.620	Total de estudantes russos no exterior	56.659
Uzbequistão	20.862	República Chéquia	5.979		
Turcomenistão	17.457	Estados Unidos	5.081	Taxa de mobilidade de saída	1,0%
Ucrânia	15.263	Reino Unido	3.920		
Tajiquistão	14.204	França	3.691	Total de estudantes estrangeiros na Rússia	250.658
China	11.950	Finlândia	2.733		
Bielorússia	11.600	Itália	2.303	Taxa de mobilidade de entrada	4,3%
Arzerbaijão	11.269	Bielorússia	1.952		
Índia	6.544	Quirguistão	1.535		
Quirguistão	5.523	Cazaquistão	1.511		

Fonte: Adaptado pelos autores dos dados do Instituto de Estatística da Unesco de 2017 (UNESCO, 2019).

Nos dados do Quadro 3 vê-se que 4,3% dos estudantes matriculados no ensino superior na Rússia tratava-se de estrangeiros em 2017, sendo o maior percentual entre os países aqui pesquisados. Verifica-se serem estudantes vindo de países, em sua maioria, anteriormente repúblicas soviéticas. Segundo dados do IIE (2019), a Rússia possuía 5.292 estudantes estrangeiros em vários níveis de ensino nos EUA no período 2018 a 2019. Não foram localizados na fonte do IIE (2019) os dados exclusivos da graduação e da pós-graduação. Diferentemente dos demais países pesquisados neste estudo, os EUA não apareceram como o primeiro destino no exterior dos estudantes russos de educação superior, conforme dados do Quadro 3, com informações da Unesco (2019).

### 3.4 Índia

A independência da Índia foi reconhecida pelos ingleses em 1947, dois anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando modelos políticos e econômicos colonialistas passaram a não ser aceitos. Schwartzman (2015) ressalta que as desigualdades sociais relacionadas aos aspectos etnia, casta, gênero e riqueza se mantiveram após a independência e, que foram centrais para todas as políticas de educação superior indianas.

Segundo dados da OCDE (2019), 71% dos adultos indianos não completaram nem o ensino médio, e mesmo a participação de adultos com educação superior estando em crescimento, essa ainda é baixa. Até 2011, apenas 11% dos adultos indianos de 25 até 64 anos de idade tinham educação superior, sendo essa a terceira menor taxa dos países da OCDE, ficando atrás, apenas, da China, com 10% e da África do Sul, com 7%, mas quando considerados jovens adultos entre 25 e 34 anos, esse percentual subiu para 14%, sendo a média do G20 de 32% no primeiro caso e 38% no segundo (OCDE, 2019).

Além dos desafios sociais, alguns especificamente indianos, como a questão das castas, é possível ver por meio do trabalho de Schwartzman (2015) que há, na Índia, as seguintes questões comuns a outros países emergentes cuja educação superior expandiu-se rapidamente em poucas décadas: a proliferação de instituições de ensino superior, problemas com a qualidade da educação, universidades públicas passando a cobrar mensalidades dos estudantes, sistema de cotas, e o setor privado se transformando em um grande negócio que detém a maioria dos matriculados. Esse número maior de matrículas em instituições privadas que atinge percentual de 60 %, enquanto a média do G20 é de 33%, é atribuído, em parte, às melhores condições de aprendizado, sendo um dos fatores apontados para isso a considerável menor proporção aluno/professor do que nas instituições públicas (OCDE, 2019). A OCDE assinala como característica particular dos cursos de graduação na Índia o fato de serem bacharelados, não existindo cursos de ensino superior de ciclo curto como os ofertados em outros países.

A Educação a Distância (EaD) também é muito presente na Índia e, conforme Duarte e Pádua (2012), a Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi foi fundada pelo governo federal, em 1985, visando atender às classes menos favorecidas e fora dos centros urbanos da Índia, funcionando em todo o país, com cursos a distância. Segundo esses autores, volta-se, ainda, para estudantes internacionais de países como Sri Lanka e Bangladesh, e outros membros do *Commonwealth*.<sup>2</sup> Schwartzman (2015) esclarece que a expansão da EaD é ofertada quase sempre por instituições públicas como a Indira Gandhi, mas além dessas pelas Universidades Abertas Estaduais e que, aproximadamente, 1/4 das matrículas na educação superior na Índia se davam em instituições de ensino a distância.

---

<sup>2</sup> *Commonwealth* é uma associação composta por mais de cinquenta países ricos e pobres, que em grande parte pertenciam ao Império Britânico, e que compartilham objetivos comuns como desenvolvimento, democracia e paz.

Análogo aos chineses, os indianos com graduação, apesar de serem apenas uma parte pequena da população, equivalem à maioria dos números dos países da OCDE e do G20; acontecendo igualmente em relação aos doutores, que representam em termos populacionais quantidade ínfima, mas os quase 29.000 que concluíram doutorado em 2017 na Índia, trata-se de número igual ao da Alemanha e do Reino Unido (OCDE, 2019). Apesar desse cenário, seguindo os padrões de ingresso existentes e uma população crescente, a estimativa da OCDE é a entrada de 42% dos indianos jovens na educação superior, tratando-se a média do G20 de 66%, e sendo a previsão para um número que em 2015 era 17,6%, de que em 2030 a contribuição da Índia seja de 20,8% para a população de nível superior.

Houve no passado importante papel governamental no incentivo ao estudo de alunos indianos no exterior; e há décadas, na Índia, existe o reconhecimento da importância dessa formação no exterior para o aperfeiçoamento educacional, pontuam Duarte e Pádua (2012). Contudo, os autores esclarecem que atualmente o financiamento público indiano de estudos no exterior praticamente inexistente, pois é uma ideia que não tem apoio governamental ou mesmo acadêmico, tendo em vista o pensamento de que os investimentos públicos devem ser feitos na estrutura das instituições de educação superior dentro do país.

Apesar dos estudantes indianos financiarem seus estudos no exterior com recursos próprios, a Índia ocupa a segunda posição entre os países com maior número de estudantes de ensino superior nos Estados Unidos. Segundo dados do IIE (2019), a Índia é o segundo país com maior número de estudantes estrangeiros em vários níveis de ensino nos EUA no período 2018 a 2019: 202.014, e, diferentemente da Coreia e da China, possui menos alunos na graduação (24.813), do que na pós-graduação (90.333).

Segundo Schwartzman (2015), parte da população indiana tem acesso adequado à língua inglesa por meio da família e da educação básica e, sendo essa a língua adotada no ensino superior na Índia, esse é um fator determinante também para se obter educação e emprego de qualidade. O autor entende que a grande quantidade de estudantes indianos que vão estudar e, que após os estudos, permanecem não apenas nos Estados Unidos, mas no exterior em geral, pode ser explicada, em parte, pelo passado como colônia britânica e pelo acesso ao inglês.

Conforme a OCDE (2019), por volta de 1% dos estudantes de ensino superior indianos haviam se matriculados no exterior em 2017, e, assim como na China, a maior parte estava em

países de língua inglesa. É possível verificar isso no Quadro 4 com dados de 2017 de fluxo internacional dos alunos de ensino superior da Índia fornecidos pela Unesco (2019), que apontam a preferência por países de língua inglesa, embora de regiões geográficas diversas.

**Quadro 4 - Fluxo global de alunos de ensino superior da Índia.**

Dez principais países de origem		Dez principais países de destino		Indicadores-chave	
Nepal	10.952	Estados Unidos	142.618		
Afeganistão	4.378	Austrália	51.976		
Butão	1.979	Canadá	32.616	Total de estudantes indianos no exterior	332.033
Nigéria	1.859	Reino Unido	16.421	Taxa de mobilidade de saída	1,0%
Bangladeche	1.566	Alemanha	13.387		
Iran	1.558	Emirados Árabes	13.370		
Iêmen	1.454	Nova Zelândia	12.552	Total de estudantes estrangeiros na Índia	45.432
Estados Unidos	1.415	Ucrânia	7.669	Taxa de mobilidade de entrada	0,1%
Seri Lanca	1.242	Quirguistão	6.828		
Malásia	1.235	Rússia	6.544		

Fonte: Adaptado pelos autores dos dados do Instituto de Estatística da Unesco de 2017 (UNESCO, 2019).

Observa-se um percentual de 0,1% de estudantes estrangeiros entre os matriculados no ensino superior na Índia, em 2017. Para Duarte e Pádua (2012), não obstante existindo um número significativamente maior de indianos estudando no exterior do que de estudantes estrangeiros estudando na Índia, é fato que a Índia é um polo importante de atração de estudantes de diversos países em desenvolvimento na sua região geográfica, apesar de vir perdendo lugar para Coreia do Sul, Cingapura e Malásia. A instalação de IES estrangeiras na Índia é uma outra vertente, apontada por esses autores, da internacionalização do ensino superior que acontece naquele país.

### 3.5 Brasil

Segundo dados da OCDE (2019), enquanto a taxa média dos países pertencentes ao grupo é 39%, o percentual de conclusão do ensino superior no Brasil é cerca de 18% entre adultos de 25 até 64 anos de idade. Apesar disso, na última década houve significativo aumento percentual da conclusão da educação superior pelos adultos jovens brasileiros de 25 até 34 anos de idade: passando de 11% no ano de 2008 para 21% em 2018 (OCDE, 2019). Constata-se nos dados da OCDE em relação a conclusão do ensino superior nos demais países estudados no presente trabalho, que esse percentual de 21% atingido pelo Brasil aproxima o País dos extremamente populosos China e Índia, que possuem taxas semelhantes na mesma ocasião,



conforme dados anteriormente apresentados. No entanto, também, verifica-se a grande distância a que o ensino superior desses três países se encontra dos outros dois países aqui investigados, visto a taxa de conclusão por adultos jovens (25 até 34 anos) da Coreia do Sul ser de 70% e a da Rússia ser 63%.

É possível compreender esses dados por meio da história nacional recente, tendo em vista que, após o período de ditadura militar (1964-1985) no Brasil, com os direitos educacionais conquistados na Constituição Federal de 1988, houve a universalização da Educação Básica na década de 1990. Em consequência disso, aconteceu a expansão da educação superior brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual estabeleceu a diversificação dos formatos das IES e dos cursos, sendo possível a multiplicação de IES privadas, de cursos e, conseqüentemente, de vagas na graduação.

Para a OCDE (2019), o fato de mais de 3/4 dos estudantes de bacharelado no Brasil estarem em IES privadas, em muito contrasta com o que acontece na maior parte dos países do bloco, onde menos de 1/3 desses estudantes estão nessas instituições. É necessário observar que a maioria dos países da OCDE são europeus e oferecem, em geral, educação superior pública gratuita de qualidade. No conjunto dos países investigados por este trabalho, apenas a Coreia do Sul pertence ao grupo da OCDE, que além de ter alto percentual de bacharelados matriculados em IES privadas a custos altos como já foi abordado, cobra mensalidades no ensino superior público.

Deste modo, as informações anteriores colhidas neste estudo apontam que a Coreia do Sul e países dos BRIC, em seus processos de superação das respectivas insuficiências educacionais de suas grandes populações, com a expansão da educação básica e a necessidade de ampliar igualmente a educação superior em curto prazo como forma de impulsionar suas economias, incentivaram a multiplicação das IES privadas.

Além disso, Coreia do Sul, Rússia, Índia e China passaram a cobrar mensalidade dos alunos em suas IES públicas, tratando-se o Brasil da única exceção entre esses, visto que as IES públicas brasileiras se mantêm totalmente gratuitas, pois, inclusive, na Rússia onde alguns estudantes podem ainda ter acesso gratuito à universidade pública, outros têm que pagar mensalidades.

Diante da preponderância do fornecimento privado da educação superior paga e da limitação de vagas em IES públicas gratuitas no Brasil, a OCDE (2019) considera complexo o cenário brasileiro para a elaboração de políticas de democratização do acesso à educação superior. O Brasil também se diferencia dos outros países, nos dados da OCDE (2019) que mostram a tendência das IES públicas a terem maior quantidade de recursos de ensino do que as IES privadas. De acordo com dados de 2017, as instituições privadas apresentavam média de 42 alunos/professor no Brasil, número que se trata da maior proporção entre os países da OCDE e países parceiros; em contraste com cerca de 11 alunos/professor em instituições públicas brasileiras, um dos índices mais baixos dos países da OCDE.

Em presença desse quadro, surgiram o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado por meio Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), que é um programa de financiamento estudantil e, alguns anos depois, o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), que trata-se um programa de bolsas para estudantes de baixa renda. O Fies e o Prouni são políticas do governo federal visando solucionar a questão da democratização do acesso, visto que muitos daqueles que não dispunham de recursos financeiros para custear as mensalidades de IES privadas passaram a dispor de financiamento ou de bolsas parciais ou integrais.

Nesse sentido, buscando ampliar as vagas nas IES públicas, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 abril de 2007 (BRASIL, 2007). O Reuni foi criado visando ampliar e democratizar o acesso e a permanência na educação superior por meio de medidas de aumento do número e interiorização das vagas de ensino superior nas IES federais.

Essa democratização foi além disso mais consolidada com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a qual garante a alunos integralmente provenientes do ensino médio público a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

É necessário ressaltar que, a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no que diz respeito ainda à democratização do acesso, foi um marco legislativo para a

expansão também da EaD, que era praticada no Brasil até aquele momento conforme definição da LDB anterior, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). A execução de políticas de EaD a partir das possibilidades abertas pelas determinações da nova LDB se deu com a criação, pelo Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), em 1996, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) dez anos depois, sendo a UAB composta por universidades públicas e prioritariamente voltada para formação de professores da educação básica.

Conforme Hipólito (2020), em 2017 o setor privado era responsável por 90,6% dos alunos matriculados na EaD no Brasil. Diante desse dado da educação superior a distância brasileira, quando comparados com os dos outros países dos BRIC, percebe-se que a EaD é ofertada de forma distinta dos demais. Conforme registrado anteriormente neste trabalho, a EaD é oferecida na Índia quase que exclusivamente por IES públicas. O trabalho realizado por Moraes (2019), a respeito da EaD no Brasil, na Rússia e China, constatou tendência à massificação e ao lucro rápido nas IES de ensino privadas que oferecem EaD no Brasil; não encontrou cursos superiores a distância em IES privadas na Rússia nem na China, mas localizou nos documentos desses países discurso aproximado às diretrizes dos organismos internacionais.

Assim sendo, diante do fato de o Brasil ser o único dentre esses países a oferecer educação superior pública totalmente gratuita e menos de 10% das matrículas na EaD serem em IES públicas, é possível afirmar que a EaD em todos esses países é majoritariamente paga, o que indica que a implementação de políticas diferentes em contextos díspares, levaram todos a uma mesma prática, ou seja, o financiamento privado da educação superior.

Hipólito (2020) considera haver em relação à EaD no Brasil um círculo vicioso perverso, visto que se a baixa qualidade do ensino superior privado a distância oferecido pressionou os preços para baixo, a sustentabilidade financeira dos cursos passou a ser possível pela grande escala, a qual implica na manutenção ou na baixa da qualidade acadêmica ao estimular ainda mais a competição por preço.

Os dados aqui levantados dão indícios de que a EaD, enquanto ferramenta imprescindível de acesso à educação em países continentais como os BRIC, muito contribuiu atualmente com o grande negócio que se tornou a educação superior no cenário global da

economia de mercado, inclusive tendo presença significativa no fornecimento dessa modalidade de educação a alunos estrangeiros como no caso da Índia.

Na visão de Chaves e Castro (2016), há um embate entre os organismos multilaterais, que aponta a complexidade da política de internacionalização da educação superior pautada pela Unesco para os governos como forma de cooperar com a justiça e a igualdade social entre esses formandos redes globais de solidariedade por meio de soluções comuns. Conforme as autoras explicam, isso acontece visto a OMC oferecer essa internacionalização como um serviço, o que envolve relações comerciais entre os países.

Diante desse cenário, a baixa qualidade da educação superior a distância ou presencial que se destaca como o principal problema, entre os vários decorrentes da ampliação do acesso, mostra-se como desafio a ser vencido por meio de novas políticas públicas para o setor no Brasil e em países como Índia e China, e as políticas de internacionalização têm sido apresentadas pelos governos nesse sentido.

A história atual da internacionalização do conhecimento acadêmico no Brasil teve como marco principal as fundações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1951, que desde então são as maiores agências governamentais responsáveis pela concessão de bolsas para formação de recursos humanos no País e no exterior.

O crescimento da concessão de bolsas no exterior nas últimas décadas é um indicador da busca pela promoção da internacionalização da educação superior por essas agências, especialmente a partir de 2012 quando, além das bolsas de pós-graduação, o governo brasileiro passou a conceder grande número de bolsas de graduação-sanduíche visando a internacionalização da CT&I e a elevação da competitividade brasileira, por meio da criação do CsF. Assim como os demais países objeto do presente estudo, por meio de suas respectivas políticas, com o CsF o Brasil buscou acompanhar uma tendência mundial de investimento dos países em mobilidade acadêmica para formação de recursos humanos.

Nos países europeus a mobilidade acadêmica foi impulsionada com a assinatura de Acordo de Bologna em 1999, e nos Estados Unidos, tratando-se do principal destino de estudos no exterior da maior parte dos estudantes da Coreia do Sul e dos BRIC, essa foi impulsionada na última década pela *One Hundred Thousand Strong Initiative* que, como explicam Vieira e

Maciel (2012), promoveu programas com a China como já foi visto anteriormente, como também, com países da América Latina, dando origem ao CsF.

A Capes e o CNPq implementaram 92.880 bolsas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras, das quais 73.353 foram de graduação sanduíche no exterior, ou seja, 79% das bolsas (BRASIL, 2016). As demais bolsas no exterior foram de mestrado, doutorado-sanduíche, doutorado pleno e de pós-doutorado; e no Brasil, as bolsas para estrangeiros foram de pesquisador visitante especial e de atração de jovens talentos (BRASIL, 2016). As bolsas contemplavam a realização de estudos nas áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), em instituições de ensino e pesquisa em quase 50 países (BRASIL, 2016). O Programa, que foi instituído em 2011 e que teve as últimas bolsas concedidas em 2016, apresentou custo estimado superior a R\$ 13 bilhões, segundo McManus e Nobre (2017), que informam ainda que os investimentos privados no CsF corresponderam à concessão de aproximadamente 20 mil bolsas até 2015.

Conforme dados de 2017 da Unesco (2019), disponíveis no Quadro 5 a seguir, relativos ao fluxo internacional de alunos de ensino superior do Brasil, os percentuais são bem próximos dos da Índia, ficando abaixo dos demais países investigados neste trabalho. No mesmo Quadro 5, a influência da proximidade geográfica pode ser percebida como nos dados desses demais países, sendo possível notar além disso a influência da língua portuguesa como critério de escolha do país:

**Quadro 5** - Fluxo global de alunos de ensino superior do Brasil.

Dez principais países de origem		Dez principais países de destino		Indicadores-chave	
Angola	1.906	Argentina	12.789	Total de estudantes brasileiros no exterior	58.841
Colômbia	1.697	Estados Unidos	12.357		
Peru	1.446	Portugal	7.764		
Paraguai	1.232	Austrália	5.551		
Japão	1.111	França	4.171		
Guiné-Bissau	1.080	Canadá	2.979	Taxa de mobilidade de saída	0,7%
Argentina	1.076	Alemanha	2.575		
Bolívia	974	Reino Unido	1.730		
Portugal	713	Espanha	1.402		
Estados Unidos	638	Itália	1.237		

Fonte: Adaptado pelos autores dos dados do Instituto de Estatística da Unesco (2019).

Tendo em vista à época o fluxo dos bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras, conforme dados do IIE (2019), em 2015 o Brasil ocupou o sexto lugar entre os países com

maior número de estudantes estrangeiros em vários níveis de ensino nos EUA. De acordo com o *IIE*, período 2018 a 2019, o Brasil caiu para a nona posição: com o total de 16.059 estudantes, sendo 7.768 na graduação e 4.732 na pós-graduação, totalizando 12.500 no ensino superior. Esse número total é um pouco maior que em 2017, que era de 12.357 segundo o Quadro 5 com dados da Unesco (2019).

Em decorrência do Programa CsF houve o surgimento de outros programas governamentais, como os linguísticos. O Programa Inglês sem Fronteiras foi instituído por meio da Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), visando capacitar os alunos de graduação para os testes de inglês para a admissão nas universidades estrangeiras. Posteriormente, foi criado, pela Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014 (BRASIL, 2014), o Programa Idiomas sem Fronteiras, visando habilitar não apenas em inglês, mas em diversos idiomas, além de alunos, professores e pessoal técnico-administrativo das IES públicas e privadas, e docentes de idiomas da rede pública de educação básica; bem como, habilitar estrangeiros em língua portuguesa.

Posteriormente, mas efeito também da experiência de internacionalização com o CsF e da descontinuidade do Programa, houve a criação e a implementação, pela Capes, do Programa Institucional de Internacionalização (Capes-Print). Adotando formato diferente do CsF, o Programa Print objetiva fomentar a internacionalização das IES apoiando projetos com duração de quatro anos, nas áreas de interesse das instituições, que visem a formação de redes de pesquisas internacionais, por meio da mobilidade, tanto para as instituições estrangeiras como em direção às instituições nacionais, de professores e alunos, especialmente, doutorandos e pós-doutorandos ligados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional (CAPES, 2022).

O Edital lançado em 2017, com duração de quatro anos e investimento de R\$ 300 milhões anuais, recebeu 109 propostas, e selecionou 36 dessas (REVISTA BRITISH COUNCIL, 2019). O Print se mostra como um programa mais aproximado das práticas tradicionais de internacionalização pela Capes, tendo em vista a promoção da cooperação internacional e as modalidades de bolsa que oferece.

## 4 Considerações Finais

---

A despeito da grande expansão da educação superior vista na Coreia do Sul e nos BRIC, é possível notar que há muito o que ser feito ainda nesse aspecto na maioria desses países. Particularmente, no Brasil, o percentual de cerca de 18% relativo à conclusão do ensino superior entre adultos de 25 até 64 anos de idade, já comparados com os países estudados neste trabalho e com a média dos países da OCDE, trata-se de um percentual baixo mesmo na comparação com países da América Latina. Segundo dados da OCDE (2019), esse percentual brasileiro é semelhante ao do México, mas bem menor que os de vários países do bloco, uma vez que na Argentina a taxa é 36%, no Chile o percentual é 25%, e 23% é a percentagem tanto na Colômbia como na Costa Rica.

Entre os vários efeitos decorrentes da ampliação do acesso à educação superior nos países pesquisados, constata-se além disso a acentuação da divisão das IES em instituições de elite e instituições de massa, sendo ofertados nesses últimos cursos nos formatos mais técnicos, mais curtos e em grande parte nas áreas de humanas, tendo em vista terem mensalidades mais baixas. Por outro lado, nota-se nesses países, em geral, que seus esforços no sentido de desenvolverem IES de elites, nas últimas décadas, têm propiciado com cada vez mais frequência ser possível encontrar IES chinesas e coreanas listadas entre as 100 melhores universidades do mundo nas seguintes classificações internacionais: *Times Higher Education* (THE), *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) e *QS World University Rankings*.

A internacionalização acadêmica e para formação de recursos humanos (KNIGHT, 2005), sobre a qual trata o presente trabalho, tem sido praticada pelos países analisados neste artigo de forma predominantemente passiva, considerando os conceitos de internacionalização ativa e passiva (MARRARA, 2008; LIMA; CONTEL, 2011), visto o envio de bolsistas para desenvolverem estudos e pesquisas no exterior em número maior ao de recebimento de estrangeiros. A exceção é Rússia, pois considerando, especialmente, o grande percentual de jovens que cursam ensino superior na Rússia, é possível apontar comparativamente como baixa a taxa de envio de estudantes russos de educação superior para realizarem os estudos no exterior; já a porcentagem de estudantes estrangeiros nas IES russas é bastante alta, quase o dobro da alcançada pela Coreia do Sul, configurando a preponderância da prática de internacionalização ativa naquele país.

A tendência constatada de ampliação da internacionalização da formação acadêmica, ao ser verificada quanto às práticas de financiamento nos países aqui estudados, deixa evidente que grande parte dos estudantes de educação superior realizam seus estudos no exterior sem nenhum incentivo governamental atualmente. O financiamento público, que acontece em áreas prioritárias, na Coreia do Sul praticamente deixou de existir há três décadas; na Índia também é quase inexistente; na Rússia o financiamento público de estudos no exterior acontece de modo moderado e pontual; na China o financiamento governamental, opostamente ao da Coreia, passou a ser feito há três décadas. No Brasil esse financiamento vem sendo feito continuamente desde a década de 1950, por meio de programas de concessão de bolsas na maioria de pós-graduação *stricto sensu*, com candidatos selecionados, em geral, buscando atender necessidades específicas de formação de recursos humanos para aperfeiçoar o ensino e a pesquisa nacionais, estando esse modelo próximo ao do financiamento público da internacionalização historicamente praticado pelos demais países analisados.

Contudo, o CsF mostrou-se um Programa com características bastante peculiares, voltado para áreas mais restritas, e tendo em vista enviar ao exterior um grande número de estudantes de graduação em curto espaço de tempo e, por não ter tido continuidade, apresentou-se como política emergencial de governo, não havendo indícios dessa tempestividade ser comum às políticas praticadas pelos demais países aqui pesquisados, exceto pela China e sua *One Hundred Thousand Strong Initiative* como os Estados Unidos, embora aquele país tenha buscado praticar internacionalização mais ativa em relação aos EUA.

Diante do esforço dispendido pelas agências governamentais executoras do CsF e do volume de recurso financeiro público envolvido em uma política educacional ousada na concessão de tantas bolsas em curto prazo, há necessidade da obtenção de dados consistentes dos efeitos que continua produzindo apesar do seu término, a fim de que possam subsidiar decisões sobre a pertinência ou não desse tipo de política de internacionalização do conhecimento acadêmico e a respeito do fato de que aspectos precisam ser aperfeiçoados visando maior impacto. No momento, avaliações somente são possíveis com a utilização de recortes de aspectos do Programa Ciência sem Fronteiras, tendo em vista que as Agências executoras, Capes e CNPq, não dispõem de ferramentas suficientes que possibilitem a análise de todo o conjunto de dados.



## Referências

---

BANCO MUNDIAL. **Data**. 2022. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Programa Ciência sem Fronteiras**, Brasília: MCTI, 2016. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Brasília: Diário Oficial da União, 2012 Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt**. Brasília: Capes, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 973**, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lei\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lei_2001/110260.htm). Acesso em: 13 mar. 2022

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm). Acesso em: 13 mar. 2022.

CARNOY, M. *et al.* **Expansão das universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRICS?**. Brasília: CAPES, 2016.

CHA, Y. K. Coreia do Sul: persiste o dilema humanismo x utilitarismo. *In*: WERTHEIN, J; CUNHA, C. (org.). **Educação e Conhecimento: A experiência dos que avançaram**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação, p. 49-96, jul., 2004.

CHAVES, V. L. J.; CASTRO, A. M. D. A. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 118-117, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540>. Acesso em: 23 mar. 2022.

COSTA, D. M.; ZHA, Q. O processo de massificação da educação superior chinesa. **Revista de Gestão Universitária na América Latina (GUAL)**, Florianópolis, p. 134-152, dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/viewFile/1983-4535.2015v8n4p134/30867>. Acesso em: 09 jan. 2022.

DEBS, C. E.; HUGUENEY, C. A Internacionalização do ensino superior na China: entre a massificação e a excelência. *In*: MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES (org.). **Mundo afora: políticas de internacionalização de universidades**. n. 9. Brasília: MRE, 2012.

DUARTE, C. S. S.; PÁDUA, T. P. A Internacionalização do ensino superior na Índia. *In*: MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES (org.). **Mundo afora: políticas de internacionalização de universidades**. n. 9. Brasília: MRE, 2012.

FUJITA, E.; FINK, D. Coreia sem fronteiras – notas sobre a globalização da educação e sinergias para o Brasil. *In*: MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES (org.). **Mundo afora: políticas de internacionalização de universidades**. n. 9. Brasília: MRE, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HIPÓLITO, O. **A expansão da educação a distância: reflexões sobre políticas públicas e desafios privados**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2020. Disponível em:

[http://abed.org.br/arquivos/A\\_expansao\\_da\\_educacao\\_a\\_distancia\\_oscar\\_hipolito.pdf](http://abed.org.br/arquivos/A_expansao_da_educacao_a_distancia_oscar_hipolito.pdf). Acesso em: 06 mar. 2022.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL (IIE). **Open doors 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Open-Doors-2019>. Acesso em: 19 mar. 2022.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. *In*: WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (eds.). **Higher education in latin america: the international dimension**. Washington: The World Bank, 2005.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, v. 4, p. 245-262, 2008.

MARTINS, C. B. Universidade não pode virar refém de pautas políticas, diz sociólogo. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 ago. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/08/universidade-nao-pode- virar-refem-de-pautas-politicas-diz-sociologo.shtml>. Acesso em: 09 jan. 2022.

MCMANUS, C.; NOBRE, C. A. Programa brasileiro de mobilidade científica - ciência sem fronteiras - resultados e perspectivas preliminares. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 89, n. 1, p. 773-786, mai., 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0001-37652017000200773](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-37652017000200773). Acesso em: 19 mar. 2022.

MORAES, R. A. Educação a distância no Brasil, Rússia e China: rumos para o desenvolvimento e a inovação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas: UNICAMP, v. 19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654081/21048>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. A. Internationalization of Higher Education: some reflections on Russia and China. **Educação**, Porto Alegre: PUC-RS, v. 40, n. 3, p. 315-323, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84854915006>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Unesco Institute for Statistics. Data for the Sustainable Development Goals. **Global flow of tertiary-level students**, 2019. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acesso em: 19 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a glance 2019**: OECD indicators. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en). Acesso em: 19 fev. 2022.

PARANHOS, C. A. R.; SÁ, A. S. C. Programas de internacionalização do ensino na Rússia. *In*: MINISTÉRIO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (org.). **Mundo afora**: políticas de internacionalização de universidades. n. 9. Brasília: MRE, 2012.

REVISTA BRITISH COUNCIL. Estratégias e avanços no caminho da internacionalização. A força do planejamento: universidades traçam caminhos para ampliar processo de internacionalização. **British Council**, Brasília, p. 14-19, 2019.

SCHWARTZMAN, S. Demanda e política pública para o ensino superior nos BRICS. **Cad. CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, mai./ago., 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200267&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200267&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 13 fev. 2022.

VIEIRA, M.; MACIEL, A. Programa de internacionalização do ensino superior nos Estados Unidos. *In*: MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES (org.). **Mundo afora**: políticas de internacionalização de universidades. n. 9. Brasília: MRE, 2012.