

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES (PPGECI)

MARIANA DE SOUZA ALVES

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PÚBLICA FEDERAL: ESTUDO DE CASO DA UFPE

RECIFE

2022

MARIANA DE SOUZA ALVES

**POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PÚBLICA FEDERAL: ESTUDO DE CASO DA UFPE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, na linha de pesquisa 3 - Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof^ª Dra^a Bruna Tarcília Ferraz.

RECIFE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A474p Alves, Mariana de Souza
Políticas de Internacionalização na Educação Superior Pública Federal : Estudo de Caso da UFPE / Mariana de Souza
Alves. - 2022.
210 f. : il.
- Orientadora: Bruna Tarcilia Ferraz.
Inclui referências e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades, Recife, 2022.
1. Internacionalização da Educação Superior. 2. Universidade Pública. 3. Pernambuco. 4. Estratégias e políticas de
internacionalização. I. Ferraz, Bruna Tarcilia, orient. II. Título

MARIANA DE SOUZA ALVES

**POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PÚBLICA FEDERAL: ESTUDO DE CASO DA UFPE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, na linha de pesquisa 3 - Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Aprovado em: 30/05/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Bruna Tarcília Ferraz (UFRPE)
(Orientadora e Presidente da Banca)

Prof^ª. Dr^ª. Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Madson Góis Diniz (UFPE)
(Examinador Externo à Instituição)

AGRADECIMENTOS

Nenhum de nós chegou onde estamos sozinhos. Seja a assistência que recebemos óbvia ou sutil, reconhecer a ajuda de alguém é uma grande parte da compreensão da importância de agradecer¹ (MACKAY, Harvey, tradução nossa).

Este trabalho é fruto de muitas mãos além das minhas: de quem me orientou, colaborou, revisou, contribuiu com ideias, transcreveu entrevistas, pesquisou dados e de quem me apoiou, de perto ou de longe. Gostaria de agradecer a várias pessoas, sem as quais a tarefa de escrever esta dissertação seria imensamente mais árdua:

À minha amada família, meus pais, minha irmã, meu cunhado e minha querida sobrinha Isadora, por estarem sempre ao meu lado, em todos os momentos;

Ao meu noivo, pelo amor, companheirismo e ajuda, e à sua família, pelo carinho, apoio e confiança;

À minha orientadora, Professora Bruna, pelo suporte incondicional que recebi, pelo companheirismo, pela preocupação e cuidado que teve comigo e por me guiar sempre com competência, objetividade e clareza, me apontando os melhores caminhos;

Às minhas queridas amigas, em especial a Beta e Nina, irmãs de coração, que me ajudam e tranquilizam há duas décadas, em vários momentos da vida, inclusive neste;

Aos amigos da DRI, que me encorajaram a entrar neste mestrado e me ajudaram em vários momentos, revisando o texto, coletando dados e me incentivando sempre;

Aos entrevistados, pela abertura, confiança e disponibilidade;

Aos amigos da FAUBAI, pelo apoio, carinho e pelas experiências compartilhadas;

Aos professores e colegas do PPGECI, que foram meus companheiros de trajetória nesta jornada, mesmo que remotamente, em especial à nossa representante, Dani;

Ao G3 (Grupo da Linha de Pesquisa 3), por compartilhar comigo as dificuldades e as descobertas deste momento - em especial a Gleyce Kelly, pela amizade e compreensão;

Aos professores pela presença e considerações realizadas na qualificação e defesa;

Aos autores Jane Knight, Suzana Monteiro, Luciane Stallivieri e Giorgio Marinoni, por me enviarem textos que serviram de substrato a este trabalho;

A todos que contribuíram de alguma forma neste processo:

Meu muito obrigada!

¹ No idioma original: *None of us got to where we are alone. Whether the assistance we received was obvious or subtle, acknowledging someone's help is a big part of understanding the importance of saying thank you.*

RESUMO

A internacionalização constitui hoje a missão e o destino das universidades, de acordo com Almeida Filho e Santos (2012). A pesquisa aqui desenvolvida buscou compreender como se deu o processo de internacionalização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especificando a concepção e as políticas de internacionalização institucionalmente adotadas e os segmentos envolvidos em sua elaboração. A importância deste trabalho reside no fato de a internacionalização, suas motivações, estratégias e práticas possuírem estreita relação com o contexto da instituição (DEWIT, 2013; KNIGHT, 2020) e na escassez de trabalhos que realizem uma análise das instituições pernambucanas. A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, de natureza descritiva, e desenvolveu-se através da estratégia de estudo de caso e de técnicas de análise de conteúdo. A análise dos dados revelou que a compreensão sobre a internacionalização na UFPE iniciou de forma abstrata e evoluiu para uma bricolagem de diferentes concepções. De forma geral, atualmente prevalece o entendimento de que a internacionalização deve envolver todos os setores da universidade, por ser um processo transversal, e prestar um serviço à sociedade, com foco especial na sustentabilidade. Identificamos também 3 diferentes fases nas estratégias de internacionalização da UFPE: inicialmente havia um foco na mobilidade transfronteiriça, depois na expansão de iniciativas e parcerias e na internacionalização em casa e, por fim, na democratização do acesso e na institucionalização de políticas. Concluímos ainda que a origem da demanda pela internacionalização da instituição possui origem externa e interna, neste último caso com destaque especial para o segmento docente da comunidade acadêmica. Constatamos também a importância da Diretoria de Relações Internacionais da UFPE como protagonista, articuladora e facilitadora do processo de internacionalização da instituição, mesmo diante das resistências e obstáculos encontrados e de dificuldades do contexto nacional e internacional. Por fim, indicamos alguns pontos que a universidade deve observar no desenvolvimento futuro de suas políticas, destacando a garantia do reforço da cooperação Sul-Sul e de maior participação de todos os setores da comunidade acadêmica na elaboração das políticas institucionais.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior; Universidade Pública; Pernambuco; Estratégias e políticas de internacionalização

ABSTRACT

Internationalization constitutes today, according to Almeida Filho and Santos (2012), the mission and the destiny of universities. This research sought to understand how the internationalization process of the Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) took place, specifying the concept and internationalization policies institutionally adopted and the segments involved in its elaboration. The importance of this work lies in the fact that internationalization, its motivations, strategies and practices are closely related to the context of the institution (DEWIT, 2013; KNIGHT, 2020) and in the absence of works that analyse institutions from the state of Pernambuco. The research we conducted was qualitative and descriptive, and was developed through the case study method and content analysis techniques. Data analysis revealed that, at UFPE, internationalization was initially seen as an abstract concept, which evolved into a bricolage of different conceptions. In general, the understanding that currently prevails is that internationalization must involve all sectors of the university and must provide a contribution to society, with a special focus on sustainability. We have also identified 3 different phases in UFPE's internationalization strategies: initially there was a focus on cross-border mobility, then on the expansion of initiatives and partnerships and on internationalization at home and, finally, on the democratization of access and the institutionalization of policies. We also concluded that the demand for the internationalization of the institution has both external and internal origin, in the latter case, with special emphasis on the professors. We also confirmed the importance of the International Relations Office as a protagonist, articulator and facilitator of the institution's internationalization process, even in the face of internal resistance, obstacles and difficulties in the national and international context. Finally, we indicate some points that the university should observe in the future development of its policies, among which we highlight: ensuring the strengthening of South-South cooperation and greater participation of all sectors of the academic community in the elaboration of institutional policies.

Keywords: Internationalization of Higher Education; Public university; Pernambuco; Internationalization strategies and policies

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultado da Pesquisa CAPES sobre o estado de Internacionalização das IES brasileiras (2017)	54
Tabela 2- Número de universidades brasileiras com assessorias internacionais (2002)	105
Tabela 3- Programas Erasmus Mundus na UFPE (2008-2016)	114
Tabela 4- Disciplinas BRaVE na UFPE (2018 a 2021).....	121
Tabela 5- Vagas / Inscritos nos cursos do NucLi (2013-2021)	126
Tabela 6 - Cursos de Idiomas ofertados pela Cling (2020-2021).....	127
Tabela 7- Testes de proficiência aplicados pela Cling (2020-2021)	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução das principais terminologias da educação internacional	29
Quadro 2- Mudanças em razões que movem a internacionalização.....	32
Quadro 3- Abordagens da Internacionalização	34
Quadro 4- Estratégias de internacionalização a nível institucional.....	36
Quadro 5- Marco de referência da internacionalização “em casa”	38
Quadro 6- Atores e seus papéis na internacionalização do ensino superior	43
Quadro 7- Principais iniciativas dos governos PT no campo educacional.....	74
Quadro 8- Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa	88
Quadro 9- As seis fontes de evidência de Yin.....	91
Quadro 10- Caracterização dos entrevistados	95
Quadro 11- Procedimentos realizados de acordo com as fases de desenvolvimento da Análise de Conteúdo.....	98
Quadro 12- UFPE em números	100
Quadro 13- Relação de Reitores da UFPE e Diretores da DRI (1998-2022)	106
Quadro 14- Associações / Redes de Educação Superior das quais a UFPE participa (2022)	132
Quadro 15- Resoluções, normativos e políticas de internacionalização da UFPE	133
Quadro 16- Benefícios da Internacionalização na UFPE	144
Quadro 17- Riscos da Internacionalização para a UFPE.....	146
Quadro 18- Obstáculos à internacionalização da UFPE.....	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pilares da Internacionalização	38
Figura 2- Gráfico sobre percepção dos impactos da COVID-19 nas ações de internacionalização das IES brasileiras	42
Figura 3- Países que constituem o Espaço Europeu de Ensino Superior	46
Figura 4- Proporção de estudantes internacionais matriculados no Ensino Superior por país.....	59
Figura 5- Fluxos de mobilidade do Brasil – Para onde nossos estudantes vão e de onde eles vêm (2019)	60
Figura 6- Gráfico de evolução do total de matrículas em cursos de graduação – IES Públicas X IES Privadas (1960-2020)	68
Figura 7- Gráfico de distribuição de programas de pós-graduação por status jurídico (1998-2020)	70
Figura 8- Evolução da distribuição geográfica da rede federal de ES no Brasil	75
Figura 9- Gráfico de evolução de Matrículas em cursos de graduação ao ano – IES Federais, Estaduais e Municipais (1980-2020).....	76
Figura 10- Gráficos de composição racial e socioeconômica dos jovens de 18 a 24 anos que acessam o ensino superior – Brasil – 1992-2019.....	77
Figura 11- Gráfico de matrículas em cursos de graduação – IES Públicas X IES Privadas (1956-2020)	78
Figura 12- Gráficos do quantitativo anual de novas bolsas do Prouni (2005-2017) e novos contratos do Fies (1999-2017) – Brasil	79
Figura 13- Orçamentos dos principais fundos de apoio à pesquisa científica e tecnológica no Brasil (FNDCT, CNPq e CAPES) 2000 a 2020	80
Figura 14- Total de IES por categoria administrativa e organização acadêmica (2020)	83
Figura 15- Número de instituições de educação superior e matrículas de graduação, segundo a organização acadêmica (2020)	84
Figura 16- Evolução da CCI à DRI	107
Figura 17- Estrutura organizacional da DRI UFPE.....	108
Figura 18- Verbas de Internacionalização da DRI-UFPE (2016-2019)	110
Figura 19- Distribuição de Bolsas CsF Implementadas por Estado de Origem (2011-2016)	113

Figura 20- Distribuição de Bolsas CsF Implementadas por IES de Origem em Pernambuco – 15+ (2011-2016).....	113
Figura 21- Estudantes em mobilidade da UFPE por programas – Porcentagens (1999 a 2019).....	114
Figura 22- Gráficos de estudantes de graduação iniciando mobilidade <i>incoming</i> e <i>outgoing</i> por ano.....	115
Figura 23- Gráfico do país/continente de origem dos estudantes de mobilidade <i>incoming</i> (1999 a 2019.1).....	117
Figura 24- Gráfico de país/continente de destino dos estudantes de mobilidade <i>outgoing</i> (1999 a 2020).....	117
Figura 25- Cursos de graduação que mais enviaram e receberam estudantes de mobilidade da UFPE e áreas de conhecimento - Top 15 (1999-2017).....	118
Figura 26- Convênios internacionais vigentes da UFPE por país e continente – março de 2022	128
Figura 27- Convênios internacionais em processo na UFPE por país e continente – março de 2022	129
Figura 30- Mapa de convênios vigentes da UFPE divididos em Norte e Sul Global (2022)	130
Figura 29- Iniciativa de propositura de convênio internacional na UFPE (2022).....	130
Figura 30- Quantidade de convênios internacionais existentes por ano - UFPE (2014-2022).....	131
Figura 31- Ações/Estratégias de internacionalização da UFPE destacadas	160
Figura 32- Eixos estratégicos da internacionalização da UFPE	164

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Ascom	Assessoria de Comunicação
BM	Banco Mundial
BRAFITEC	Brésil-France Ingénieur Technologie
Brafitec	Programa Brésil-France Ingénieur Technologie
BRAVE	Brazilian Virtual Exchange
C&T	Ciência e Tecnologia
CAA	Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão
CCEN	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCI	Coordenação de Cooperação Internacional
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEA	Centro de Estudos Avançados
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE
CF	Constituição Federal
CGRIFES	Conselho de Gestores de Relações Internacionais das IFES
Cling	Coordenação de Línguas para Internacionalização
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cofecub	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
COIL	Collaborative Online International Learning
CONFIS	Conselho Fiscal da UFPE
CONSAD	Conselho de Administração da UFPE
CONSOL	Conselho Social da UFPE
CONSUNI	Conselho Universitário da UFPE

CPS	Centro Paula Souza
CsF	Ciência sem Fronteiras
CTG	Centro de Tecnologias e Geociências
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DB	Declaração de Bolonha
DCE	Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores
DOU	Diário Oficial da União
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EAIE	Associação Europeia de Educação Internacional
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ELAP	Emerging Leaders in the Americas Program
eMOVIES	Espaço de Mobilidade Virtual no Ensino Superior
ES	Educação Superior
ETF	Escolas Técnicas Federais
EUA	Estados Unidos da América
FADE	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
FDR	Faculdade de Direito do Recife
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIPSE	Programa Consórcios em Educação Superior Brasil – Estados Unidos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORGES	Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa
GAPE	Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico
GCUB	Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras
IaH	<i>Internationalization at Home</i> Internacionalização em Casa
IAU	<i>International Association of Universities</i> Associação Internacional de Universidades
IEAF	Instituto de Estudos da África

IEASIA	Instituto de Estudos da Ásia
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPE	Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
IHES	<i>Internationalisation of Higher Education for Society</i> Internacionalização da Educação Superior para a Sociedade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Inglês sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
Marca	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MOVI	Programa de Mobilidade Virtual Internacional
MPDG	Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão
MRE	Ministério de Relações Exteriores
NAFSA	Associação de Educadores Internacionais
NLC	Núcleo de Línguas e Culturas
NuLi	Núcleo de Línguas - Idiomas sem Fronteiras
Nuffic Neso	<i>Netherlands Education Support Offices</i>
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OUI	Organização Universitária Interamericana
PAEC	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação
PB	Protocolo de Bolonha
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche
PDU	Programa de Desenvolvimento das Universidades
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação

PEI	Plano Estratégico Institucional da UFPE
PLE	Português como Língua Estrangeira
PMI	Programa de Mobilidade Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
PROACAD	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (depois torna-se a PROGRAD)
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
PROGEST	Pró-Reitoria de Gestão Administrativa
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
Promisaes	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROPESQI	Pró-Reitoria de de Pesquisa e Inovação
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAPA	Seminário Anual de Planejamento e Avaliação da UFPE
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sig@	Sistema de Informações e Gestão Acadêmica
SINFRA	Superintendência de Infraestrutura
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SODES	Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores da UFPE
SSI	Superintendência de Segurança Institucional
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
SUNY	State University of New York
Supercom	Superintendência de Comunicação

SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i> (Forças, fraquezas, Oportunidades, Ameaças)
TCU	Tribunal de Contas da União
UFBA	Universidade Federal do Pará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Júlio de Mesquita
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco
UR	Universidade do Recife

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	22
2.1	Um Breve Histórico da Internacionalização	23
2.2	Definindo e Relacionando Globalização e Internacionalização	25
1.3	Os Porquês da Internacionalização	29
1.4	“Formatos”, Abordagens e Estratégias de Internacionalização	33
1.5	Definindo os Rumos da Internacionalização da Educação Superior: Atores e Influências Globais	43
1.6	Mitos, Equívocos e Verdades sobre a Internacionalização	47
1.7	Estado Atual da Internacionalização das Universidades	51
1.8	Os Desafios da Internacionalização	54
1.9	Por uma Visão Decolonial da Internacionalização	58
3	A UNIVERSIDADE BRASILEIRA	65
3.1	O Contexto Histórico da Universidade Brasileira	66
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	85
3.1	A Pesquisa Qualitativa	86
3.2	Estratégia de Pesquisa: Estudo de Caso	88
3.2.1	Fontes de dados utilizadas	91
3.2.2	Caracterização dos entrevistados	94
3.2.3	Período estudado	95
3.3	Análise de Conteúdo	96
4	A INSTITUIÇÃO ESTUDADA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	99
4.1	Contextualização	100
4.1.1	Um breve histórico e números	100
4.1.2	Estrutura e organização administrativa	102
4.2	Situando a Política de Internacionalização da UFPE	104
4.2.1	A Diretoria de Relações Internacionais da UFPE	104
4.2.2	Orçamento de Internacionalização na UFPE	109
4.2.3	A mobilidade estudantil e os programas de bolsas de estudos	110
4.2.3.1	<i>A Mobilidade Virtual</i>	120
4.2.4	CAPES PrInt	122

4.2.5	Idiomas.....	124
4.2.6	Os convênios de cooperação internacional e as redes de educação superior.	127
4.2.7	Formalização de Políticas, Resoluções e Normativos	132
4.2.8	Outras Iniciativas	133
5	AS CONCEPÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO	136
5.1	O Cenário da Internacionalização no Brasil.....	137
5.2	Conceitos de Internacionalização na UFPE	140
5.3	Benefícios e riscos percebidos	143
6	POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO.....	148
6.1	Motivações.....	149
6.2	A internacionalização na agenda.....	151
6.3	Obstáculos	153
6.4	Internacionalização, elitismo e inclusão	157
6.5	Ações e estratégias destacadas.....	160
6.5.1	Materialização de políticas e acompanhamento das ações	167
6.5.2	Países de colaboração	169
7	O PAPEL DOS SEGMENTOS ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS	172
7.1	Consciência da comunidade acadêmica.....	173
7.2	Apoio do Gabinete do Reitor	175
7.3	Resistências.....	176
7.4	Origem da demanda	178
7.4.1	Influências externas	179
7.4.1.1	<i>Rankings</i>	181
7.4.2	Demanda Interna.....	183
7.5	Setores que participam da elaboração das políticas institucionais	185
7.6	A importância da DRI no processo de internacionalização da UFPE.....	189
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
	ANEXO – Roteiros das entrevistas semi-estruturadas	208

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui desenvolvida debruça-se sobre a investigação das políticas de internacionalização criadas e implementadas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nosso problema de pesquisa, portanto, consiste na seguinte questão: como se deu o processo de internacionalização na UFPE?

O objetivo geral deste trabalho é analisar o processo de internacionalização da UFPE, e está dividido em três objetivos específicos:

- a. Especificar a concepção de internacionalização adotada pela UFPE;
- b. Identificar as políticas e estratégias de internacionalização implementadas pela instituição;
- c. Estabelecer o papel dos segmentos envolvidos na elaboração dessas políticas.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu tanto das minhas experiências pessoais quanto profissionais. Quando me tornei estudante da Graduação em Comunicação Social na Universidade Federal de Pernambuco, tive a oportunidade de estagiar na Assessoria de Comunicação (Ascom) da instituição. Devido ao conhecimento prévio em idiomas estrangeiros, fiquei responsável por elaborar as notícias ligadas à então Coordenação de Cooperação Internacional (CCI) da UFPE, divulgando principalmente as oportunidades de estudos no exterior. Logo após a conclusão do curso de jornalismo, resolvi realizar uma imersão em outro país, estudando inglês em uma faculdade na Irlanda durante 07 meses.

Em 2014, ingressei novamente na UFPE, desta vez como servidora, fui alocada na Diretoria de Relações Internacionais (nova denominação da CCI), passando a lidar diariamente com as questões de internacionalização da instituição. Além de desempenhar a função de assessora de comunicação do setor, tive a oportunidade de trabalhar em outras unidades da Diretoria, o que me permitiu ter uma visão mais ampla dos processos nela desenvolvidos. De 2014 a 2015, coordenei a Mobilidade *Incoming*, responsável pelos estudantes estrangeiros que ingressam na UFPE através de programas de convênios.

No período de 2014 a 2017, administrei ainda o projeto Sustain-T, ligado ao programa Erasmus Mundus. Criado em 2004, o Erasmus Mundus fornecia bolsas totalmente financiadas pela Comissão Europeia para que estudantes, professores e técnicos administrativos da Europa desenvolvessem estudos, treinamentos ou pesquisas em países da América Latina. Os bolsistas latino-americanos, por sua vez, desenvolviam suas atividades na Europa. Ao participar das reuniões de preparação e avaliação do

Sustain-T, tive pela primeira vez a oportunidade de comparar os modelos de ensino e internacionalização dos diferentes países e de instituições públicas e privadas, o que despertou ainda mais meu interesse sobre as particularidades da internacionalização das IES públicas brasileiras.

Entre 2019 e 2021, atuei também na assessoria da presidência da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). Fundada em 1988, a FAUBAI reúne mais de 200 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras de todas as regiões do país e segmentos de atuação (instituições comunitárias, particulares, municipais, estaduais e federais). A associação tem a finalidade de promover o aperfeiçoamento da cooperação internacional como instrumento para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração das instituições associadas. Para cumprir esse objetivo, a FAUBAI promove regularmente a integração e a capacitação dos gestores de relações internacionais por meio de seminários, workshops e reuniões regionais e nacionais, além de divulgar a diversidade e as potencialidades das IES brasileiras junto às agências de fomento, representações diplomáticas, organismos e programas internacionais.

Ao ingressar na FAUBAI, pude participar tanto como organizadora quanto como expectadora das Conferências anuais da associação, que reúnem cerca de 600 representantes de IES brasileiras e estrangeiras e de organizações de educação internacional. Nesse ambiente, pude acompanhar discussões e workshops sobre o tema, consolidando meu interesse na área de políticas de internacionalização.

A importância em analisar as políticas de internacionalização da UFPE é justificada primeiramente pela relevância do tema em si. Almeida Filho e Santos (2012) colocam que a universidade passou por várias fases desde sua criação e, em cada fase, uma missão característica de sua época foi evidenciada, sendo sua missão atual a internacionalização. Segundo os autores, a incumbência das universidades europeias, no primeiro momento, foi o de guarda e proteção dos valores da civilização, em especial da cristã. Com a reforma humboldtiana dos anos 1800, orientada por um espírito de liberdade individual de discentes e docentes e pela valorização da pesquisa científica, a universidade assumiu sua segunda missão: o mandato institucional e político sobre a responsabilidade da produção de conhecimento.

A terceira missão da universidade se evidenciaria a partir da Segunda Guerra Mundial, que transformou a área de Ciência e Tecnologia em “assunto de Estado”, com importância fundamental no desenvolvimento social e econômico das nações. O reforço deste componente de investigação científica e as preocupações trazidas com o cenário

pós-guerra consolidaram a nova incumbência da universidade: seu “compromisso social”, expressado nas atividades de prestação de serviços, de extensão, de transferência de conhecimento e de inovação e na inclusão na agenda universitária de questões como a inclusão social e a sustentabilidade.

A quarta e atual missão - e também o destino - da universidade seria justamente a internacionalização, marcada pelo reforço, no século XXI, dessa característica universitária que existe desde a Idade Média. Nesse contexto, a internacionalização se transforma em missão, afirmam os autores, quando mobilizada de forma intencional e consciente para atingir os seguintes objetivos: “reforçar projetos conjuntos e integradores; dar maior dimensão às atividades de formação, pesquisa e inovação; conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; e contribuir para a consolidação de espaços integrados de conhecimento” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 145). O primeiro objetivo associaria a diversidade cultural à universalidade científica; o segundo favoreceria a mobilidade organizada e uma colaboração constante; e o terceiro e o quarto reforçariam o papel de centralidade da universidade como “protagonista incontornável do mundo global” (2012, p. 146).

A noção, o conceito e até mesmo o termo internacionalização datam dos anos 1990 (DEWIT, 2013). Foi nesta década que surgiram os trabalhos pioneiros da área, liderados por pesquisadores como a canadense Jane Knight, que publicou incontáveis artigos e livros abordando o conceito de internacionalização, suas motivações, abordagens, indicadores, tendências e mitos (1994, 2001, 2003, 2004, 2011).

A relevância da pesquisa é reforçada também pelo fato do contexto interferir imensamente não apenas no conceito de internacionalização, mas também nas práticas adotadas e experiências vivenciadas (DEWIT, 2013), oferecendo diferentes perspectivas até para os problemas em comum.

Qualquer exame da internacionalização precisa considerar as diferenças entre países e regiões do mundo, reconhecendo que as prioridades, razões, abordagens, riscos e benefícios diferem entre o Leste e o Oeste, o Norte e o Sul, países remetentes e receptores, desenvolvidos e em desenvolvimento. Reconhecer a importância e singularidade do contexto local é crucial e sugere que a internacionalização precisa ser customizada para a situação local e que uma abordagem da regionalização do tipo “tamanho único para todo o mundo” não é apropriada. (KNIGHT, 2020, p. 13)

Assim, considerando o reduzido número de trabalhos que realizam um panorama do processo de internacionalização no Brasil, especialmente no estado de Pernambuco, julgamos ser de extrema importância criar um registro e análise formal de uma instituição pública pernambucana. A UFPE foi a instituição escolhida tanto pela sua

representatividade no cenário da Educação Superior do estado quanto pela relação da pesquisadora com a IES. O estudo pode ainda ser utilizado como base por outros pesquisadores que pretendam criar um retrato do contexto da internacionalização do ensino superior em Pernambuco e na região Nordeste.

Este trabalho possui também a intenção de servir de alicerce à autoanálise da IES aqui estudada, que poderá proceder à avaliação e, caso necessário, à reformulação ou adaptação de suas políticas de internacionalização.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Um Breve Histórico da Internacionalização

O caráter internacional da educação superior não é um fenômeno recente, conforme apontam diversos autores (KNIGHT, 2003; MAUÉS, BASTOS, 2017; SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012). Desde a Idade Média foi possível verificar o deslocamento de estudantes e professores entre instituições europeias, na busca de saberes e da vivência de novas culturas.

Inicialmente, argumenta DeWit (2013), as universidades utilizavam coletivamente o termo abrangente “educação internacional” para referir-se às ações desenvolvidas com foco internacional, como a mobilidade de estudantes e docentes. “Isto era menos um conceito do que um termo abrangente, que buscava englobar toda uma série fragmentada de atividades internacionais, pouco relacionadas entre si, na educação superior” (DEWIT, 2013, n.p.).

Apesar de ser possível identificar publicações relacionando o termo internacionalização à educação superior ainda na década de 1970, apenas nos anos 1990, explica o pesquisador holandês, foi possível observar uma transição mais permanente do termo “educação internacional” para o termo internacionalização, que possui um sentido mais integrado. DeWit coloca ainda que o termo internacionalização abrangente na verdade seria uma tautologia: “a internacionalização não é internacionalização se não for abrangente, ou então não passa da velha educação internacional” (DEWIT, 2013, p. 22).

Essa mudança está intimamente ligada à globalização. O setor da educação superior foi marcado, desde o fim dos anos 1990, pelo crescimento da importância e atenção dadas à internacionalização das instituições. Segundo Stallivieri, a adesão a essa estratégia constitui, inclusive, uma questão de sobrevivência: “é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras” (STALLIVIERI, 2002, p.2). Foi nesse momento que as ações pontuais, representadas principalmente pela mobilidade de docentes e discentes, passaram a ser sistematizada pelas IES através de políticas e planos de ação.

Morosini (2019, p. 12) é categórica ao afirmar que “a principal razão do interesse pela internacionalização da educação superior veio com a globalização: globalização e internacionalização são conceitos imbricados”. A pesquisadora coloca ainda, retomando conceitos de Altbach e DeWit (2015), que essa relação apresenta duas fases: a pré-globalização e a globalização. Na pré-globalização, a internacionalização era natural às

universidades, tinha foco na pesquisa e visava conferir prestígio e potencializar a competitividade dos egressos. Com a “globalização da internacionalização”, a educação passou a ser considerada como um serviço, com foco na função ensino, e fundamentando-se no “paradigma da Sociedade do Conhecimento” (MOROSINI, 2019).

Santos e Almeida Filho (2012) acrescentam outras duas razões para a nova dimensão que a internacionalização assumiu a partir daquele período: a massificação do acesso ao ensino superior que aconteceu no século XX, tornando expressiva e relevante toda matéria relacionada a ele, e o processo de integração europeia, que permitiu as primeiras experiências de internacionalização do sistema científico e de mobilidade acadêmica globalmente reconhecidas.

Inicialmente, no Brasil, entre os anos de 1930 e 1960, predominava um modelo muitas vezes assimétrico de cooperação, que não oferecia a possibilidade de colaboração real entre as instituições (LAUS, 2005). Porém, esse processo teria permitido a formação de um grupo de experts que exerceriam papel fundamental no desenvolvimento científico das IES brasileiras, especialmente nas áreas das ciências sociais e humanidades. No fim da década de 1960, ganhou força o processo de formalização de acordos bilaterais de cooperação científica e tecnológica entre as instituições

Ainda nos anos 1970, a cooperação internacional teria assumido um importante papel na expansão das universidades e na ampliação dos Programas de Pós-graduação (PPGs), vistos pelo governo como um imperativo para a formação de mão de obra qualificada. O objetivo principal, então, era o crescimento econômico sustentável, que estaria intimamente ligado à criação de uma massa crítica de pesquisadores (LAUS, 2004). A partir dos anos 1980, a evolução dos PPGs possibilitou a mudança do foco da função de “recursos humanos” para a implementação de grupos de pesquisa interinstitucionais e uma internacionalização menos passiva.

Apenas nos anos 1990, entretanto, com a criação de políticas efetivas para a área, a internacionalização se expandiu “como tendência por todo o sistema” (LAUS, 2004, p. 4) e ganhou repercussão real no Brasil, impulsionada principalmente pelo fato da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) apontar a necessidade de um “padrão internacional” na avaliação dos PPGs e pesquisas desenvolvidas pelas IES. Os Programas de pós-graduação, especialmente os Mestrados e Doutorados, são inclusive apontados por Laus como o “coração” da internacionalização universitária.

A internacionalização do ensino superior teria sido iniciada, portanto, “de maneira induzida e em atenção às prioridades do Estado e se concretiza com uma ação concertada entre o governo e as instituições em busca da criação de massa crítica para impulsionar o desenvolvimento nacional” (LAUS, 2004, p.1). O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), do Ministério de Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) são inclusive apontados por Laus (2004) como os principais atores desse processo.

A necessidade das instituições de ensino superior de adequarem-se à demanda externa e interna e de solidificarem seus processos de internacionalização se traduziu na elaboração de políticas e programas a nível institucional em grande parte das universidades.

2.2 Definindo e Relacionando Globalização e Internacionalização

Por motivos didáticos, é importante distinguir o conceito de internacionalização do de globalização, já que são frequentes as tentativas de utilização dos termos como sinônimos. Globalização, conforme definição de Knight, é o “fluxo de tecnologias, economias, conhecimentos, pessoas, valores e ideias através de fronteiras” (2003, p. 3, tradução nossa)². Ela afeta cada país de forma diferente, devido às diferenças culturais, históricas, econômicas e metas prioritárias de cada nação. A internacionalização da educação superior pode ser considerada uma resposta à globalização, mas, por sua vez, ela também afeta os rumos da globalização.

A internacionalização, por sua vez, constitui um conceito plural e abrangente, e as políticas e estratégias adotadas pelas IES estão intimamente relacionadas ao entendimento por elas adotado. Beelen e Jones (2015) mencionam que a constante introdução de novos termos e definições nas discussões da área constituem inclusive um motivo de críticas. Acreditamos ser fundamental que nos familiarizemos com alguns desses conceitos.

A definição de internacionalização, no fim dos anos 80, era feita em termos de atividades, programas e serviços desenvolvidos a nível institucional e o termo “educação internacional” era o mais utilizado para descrevê-la. Em 1992, a pesquisadora canadense Jane Knight desenvolveu uma abordagem que tratava da internacionalização enquanto processo, no que se tornaria uma das definições mais duradouras e difundidas atualmente.

² No idioma original: *the flow of technology, economy, knowledge, people, values and ideas... across borders.*

Após atualizar sua definição, Knight passou a descrever a internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundário” (KNIGHT, 2004, p. 11. apud KNIGHT, 2020, p. 25).

A autora explica que todos os termos foram cuidadosamente escolhidos: “processo” deixa claro que a internacionalização constitui um esforço contínuo e um processo de mudança, e não uma ideologia. A dimensão “internacional” representa a relação entre diferentes nações e culturas; a “intercultural” explicita a diversidade de culturas que coexistem dentro de um mesmo país/comunidade ou instituição; e a “global” transmite a ideia de um processo mundial. “Finalidade” refere-se ao papel geral que a educação superior desempenha em um país/região ou à missão de uma instituição; “função” aos elementos ou tarefas essenciais de um sistema de ES ou IES específica, geralmente incluindo ensino, pesquisa e extensão; e “oferta” se refere ao oferecimento de cursos e programas educacionais no próprio país ou no exterior.

Knight ressalta que propõe um conceito intencionalmente neutro, pois uma definição de internacionalização da ES “deve ser neutra e isenta de motivações, benefícios, atividades e resultados, pois estes variam enormemente nos diferentes países, de instituição para instituição e de região para região” (KNIGHT, 2020, p. 24). Uma definição neutra, complementa a autora, “permite maior universalidade, uma pauta de pesquisa mais ampla sobre o fenômeno, e um conjunto mais diversificado de ações, atores, políticas, atividades e resultados” (id. *ibid.*).

A autora argumenta ainda que uma definição difere de uma descrição porque objetiva explicar o significado de um conceito/termo, e não os seus atributos. Uma definição incluiria os elementos essenciais, que geralmente não mudam ao longo do tempo, enquanto uma descrição seria constituída por características ou detalhes específicos, como motivações, estratégias, atores ou resultados e, portanto, podendo mudar de acordo com o contexto.

Hudzik (2011, p. 6) trabalha com o conceito de internacionalização integral, abrangente ou *comprehensive*, descrita como o “compromisso, confirmado por meio da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior” (tradução nossa)³. Ela moldaria todo o *ethos* e

³ No idioma original: *commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education.*

os valores da instituição, sendo fundamental sua adoção por todos os setores da universidade, da administração central aos docentes, discentes, e unidades de apoio. A internacionalização, acrescenta o autor, constitui um “imperativo institucional, e não apenas uma possibilidade desejável” (HUDSIK, 2011, p. 6, tradução nossa)⁴, que impacta inclusive a comunidade externa à universidade.

DeWit (2013) responde à definição proposta por Hudsik dizendo que ela não se trata de um novo conceito em si, servindo mais como um plano de ação para enfatizar a importância de conferir centralidade à internacionalização das instituições, inserindo-a nos centros de suas políticas, e não numa posição marginalizada. Knight (2020) segue uma linha de argumentação semelhante, alegando que a proposta de Hudsik trata-se de uma descrição que enfatiza a passagem do compromisso à ação, e não de uma definição. A autora ressalta ainda que o adjetivo “abrangente”, apesar de não ser elucidado na descrição, traz a ideia de inclusão de todos os elementos ou atividades de internacionalização.

Isto tem prós e contras, pois cada instituição precisa selecionar cuidadosamente as políticas e estratégias de internacionalização que melhor correspondam a seus objetivos, necessidades e prioridades. Uma instituição pode ficar sobrecarregada e inclusive paralisada ao ser demasiado inclusiva ou abrangente e não adotar uma abordagem “estratégica” da internacionalização. (KINGHT, 2020, p. 27).

DeWit, em parceria com Hunter, revisitou a definição anteriormente elaborada por Knight para refletir a percepção cada vez maior da necessidade de tornar a internacionalização mais inclusiva e menos elitista, conceituando-a como:

O processo de integração *intencional* de uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, nas funções e na oferta da educação pós-secundária, *a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e para fazer uma contribuição significativa para a sociedade.* (DEWIT & HUNTER, 2015, p. 3, grifos do autor, tradução nossa)⁵.

Knight avalia que, embora a proposta seja bem intencionada e contenha uma motivação e resultados atraentes para a internacionalização, ela contém afirmações normativas, o que uma definição não deveria fazer. “Ao especificar um resultado normativo, esta definição aumenta a atratividade da internacionalização, mas limita sua

⁴ No idioma original: *It is an institutional imperative, not just a desirable possibility.*

⁵ No idioma original: *The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society (grifos do autor).*

neutralidade e universalidade e se torna outra descrição da internacionalização” (KINGHT, 2020, p. 27).

No cenário nacional, Stallivieri (2019) corrobora a ideia de DeWit e Hunter, alegando que além de intencional, a internacionalização precisa contribuir significativamente para a sociedade, no que chama de internacionalização responsável (*Responsible Internationalization*). A autora menciona ainda os valores que devem permear esse processo: equilíbrio, prestação de contas, sustentabilidade, inclusão e conformidade (tradução nossa)⁶.

Morosini (2019) segue linha semelhante, ao argumentar que é impossível pensar a internacionalização sem pensar na interculturalidade, já que a mesma constitui um meio para concepções mais amplas, ligadas ao “bem viver”, ao desenvolvimento sustentável e à criação de uma cidadania global. A autora afirma, inclusive, que organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) seguem essa mesma linha de raciocínio ao adotar uma noção de internacionalização ligada à consecução dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Desse modo, Morosini considera que:

Internacionalização da educação superior é o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos, fortalecendo a capacidade científica nacional, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável. (MOROSINI, 2017, apud MOROSINI, 2019, p. 18)

Corroborando essa posição, Bradenburg, DeWit, Leask e Jones propõem em 2019 a *Internationalisation of Higher Education for Society* (IHES), ou Internacionalização da Educação Superior para a Sociedade, que “visa explicitamente beneficiar a comunidade em geral, em casa ou no exterior, por meio de educação internacional ou intercultural, pesquisa, serviço e engajamento” (BRADENBURG et al, 2019, n.p, tradução nossa)⁷. Os autores partem do conceito de internacionalização proposto por DeWit para propor a IHES, que constituiria o componente de reponsabilidade social da definição anteriormente proposta.

⁶ No idioma originalmente utilizado: *Balance, Accountability, Sustainability, Inclusion e Compliance, representados pela sigla BASIC.*

⁷ No idioma original: *Internationalisation of Higher Education for Society (IHES) explicitly aims to benefit the wider community, at home or abroad, through international or intercultural education, research, service and engagement.*

Knight afirma que há tantas interpretações e empregos do termo internacionalização que ele acabou se tornando uma expressão que designa “qualquer coisa internacional relacionada à educação superior” (KNIGHT, 2020, p. 22). A pesquisadora fez em sua obra um resumo que ilustrou a evolução dos vocábulos relacionados à internacionalização e ressalta o fato de que eles refletem as prioridades e as fases ao longo dos anos.

Quadro 1 - Evolução das principais terminologias da educação internacional

Termos contemporâneos 10 últimos anos	Termos recentes 20 últimos anos	Termos novos 30 últimos anos	Termos em evolução 40 últimos anos	Termos tradicionais 50 últimos anos
<i>Termos genéricos</i>				
<ul style="list-style-type: none"> – mobilidade internacional de programas e provedores – <i>soft power</i> – diplomacia do conhecimento – internacionalização inteligente – aprendizado Internacional colaborativo online 	<ul style="list-style-type: none"> – regionalização – planetização – glocalização – cidadania global – internacionalização “verde” – rankings globais – globalização 	<ul style="list-style-type: none"> – educação sem fronteiras – educação transfronteiriça – educação transnacional – educação virtual – internacionalização “no exterior” – internacionalização “em casa” 	<ul style="list-style-type: none"> – internacionalização – educação multicultural – educação intercultural – educação global – educação à distância – educação offshore ou no exterior 	<ul style="list-style-type: none"> – educação internacional – cooperação internacional para o desenvolvimento – educação comparada – educação por correspondência

Fonte: Knight (2020)

Tão importante quanto o conceito de internacionalização adotado pela instituição são as razões que a levaram a internacionalizar-se. A seguir, discutiremos com mais detalhes este tópico.

1.3 Os Porquês da Internacionalização

A motivação é um fator primordial na determinação das estratégias de internacionalização a serem adotadas por uma IES, refletindo-se nas políticas e programas a serem implementados e, principalmente, nos benefícios e resultados esperados.

A multiplicidade de motivos e o fato de evoluírem e mudarem é o que contribui para a complexidade da internacionalização e a crescente confusão e fascinação sobre o que ela significa e envolve [...]. Sem um conjunto claro de razões, acompanhadas por um conjunto de objetivos e definições de políticas, um plano de implementação e um sistema de monitoramento/avaliação, o processo da internacionalização é, muitas vezes, uma resposta ad hoc, reativa e fragmentada ao enorme número de novas oportunidades internacionais disponíveis (KNIGHT, 2020, p. 29).

Ao analisar as várias razões que movem a internacionalização, em meados dos anos 1990, Knight e DeWit estabeleceram quatro grupos: social/cultural; política; acadêmica e econômica. No início da história das universidades, a motivação

predominante era a cultural/acadêmica: a busca pelo conhecimento e pela compreensão de outras culturas. Esses grupos mais tradicionais de motivações “embora menos dominantes atualmente, sempre estiveram e sempre estarão presentes no ensino superior” (DEWIT, 1998, n.p., tradução nossa)⁸.

Com o processo do desenvolvimento dos Estados-nação e a expansão colonial, as motivações políticas ganharam força, impulsionadas pela dominação cultural, econômica e acadêmica. O ápice ocorreria após a segunda Guerra Mundial, com a ascensão da influência norte-americana como potência mundial e a disseminação de sua cultura – a *american way of life*, seu idioma e sistemas de organização. DeWit explica ainda que, embora esse movimento tenha sido encarado como imperialismo norte-americano, ele era apresentado pelos Estados Unidos como um estímulo à paz mundial.

Embora seja bastante tentador simpatizar com essa visão de internacionalização do ensino superior, deve-se, ao meu ver, ter cuidado com uma motivação política tão pura [como a paz mundial] para a internacionalização. De quem seria essa paz e essa compreensão do mundo? O ensino superior no resto do mundo estava e está em condições de colocar seu entendimento em pé de igualdade com o mundo acadêmico americano e europeu? Tal visão oferece espaço para uma identidade nacional própria? (DeWit, 1998, n.p., tradução nossa)⁹

A identidade nacional, afirma DeWit, constitui inclusive uma das motivações mais claras para a internacionalização da educação superior, pois participar de um ambiente global em termos de igualdade permitiria a libertação da dominação ocidental.

Muitos líderes nacionais foram educados no exterior e, nesse outro ambiente cultural, tornaram-se mais apegados à sua própria identidade nacional do que antes. A educação internacional não é apenas um confronto com o outro, mas também, e talvez ainda mais, com a própria cultura. (DeWit, 1998, n.p., tradução nossa)¹⁰

Após o fim da Guerra Fria, a ênfase teria mudado para as motivações econômicas, que predominam até hoje. Elas estão expressas pela ênfase na internacionalização como resultado da demanda moderna de uma força de trabalho mais global; pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e desenvolvimento conjuntos internacionais de

⁸ No idioma original: *These rationales, although less dominant now, have always been and still are present in higher education.*

⁹ No idioma original: *Although it is quite tempting to sympathise with such a view of internationalisation of higher education, one, in my view, should be careful with such a pure political rationale for internationalisation. Who's peace is it and who's understanding of the world? Was and is higher education in the rest of the world in the position to place its understanding on equal terms with that of the American and European academic world? Does such a view provide space for an own national identity?*

¹⁰ No idioma original: *Many national leaders have had their education abroad, and, in that other cultural environment, became more attached to their own national identity than before. International education is not only a confrontation with the other but also, and maybe even more, with the own culture.*

tecnologia; e pela atenção reforçada ao marketing da educação superior no mercado global como um produto de exportação (DeWit, 1998).

Knight (2007) também alerta para o fato de que motivações acadêmicas, culturais e sociais parecem perder cada vez mais a importância diante das razões econômicas e políticas, que despontam como forças motrizes centrais das políticas de educação superior a nível nacional. Ao analisar atentamente as políticas, planos e prioridades dos atores principais, como IES, governos/ministérios, associações acadêmicas regionais/nacionais e internacionais e agências governamentais internacionais, afirma a autora, é possível perceber que “a internacionalização da educação e pesquisa está estreitamente vinculada com a competitividade na economia e inovação, a grande disputa por cérebros, a busca por status mundial e o *soft power*¹¹” (KNIGHT, 2020, p. 41).

Os impulsionadores das motivações políticas e econômicas que direcionam as IES, explica DeWit, são fatores predominantemente externos, porém as universidades também recebem pressões internas demandando a internacionalização. “O próprio ambiente acadêmico mudou radicalmente nos últimos cinquenta anos. O ensino superior tornou-se mais desregulamentado, diversificado em fontes de renda, privatizado e orientado para o mercado”, coloca o autor. (DEWIT, 1998, n.p., tradução nossa)¹².

À medida que a internacionalização foi evoluindo e ganhando novos significados, Knight (2004) viu a necessidade de revisar as quatro categorias propostas anteriormente e de distinguir os níveis a partir dos atores/partes interessadas na internacionalização, conforme tabela a seguir. A autora menciona também que ficou tentada a acrescentar uma nova categoria, que reconhecesse a importância que as instituições passaram a atribuir ao *branding*, à conquista de uma reputação internacional para poder competir no cenário mundial. Knight optou, entretanto, por encarar esse fator como um “meio”, e não um fim, considerando que ele está integrado nos quatro grupos preexistentes. Na tabela abaixo é possível conferir os níveis e categorias das motivações que guiam as universidades, segundo a autora.

¹¹ O termo *soft power* foi elaborado pelo cientista político norte americano Joseph Nye, na obra denominada *Soft Power: The Means to Success in World*. O conceito busca explicar a possibilidade de um sujeito (país, instituição, grupos políticos, etc.) influenciar comportamentos e causar tendências por meio do seu entendimento ideológico e cultural, sem utilizar pressões armamentistas. A tradução literal do termo é a de poder suave/brando (DOS SANTOS, 2017).

¹² No idioma original: *The academic environment itself has changed radically in the past fifty years. Higher Education has become more deregulated, diverse in income sources, privatised and market oriented.*

Quadro 2- Mudanças em razões que movem a internacionalização

<i>Quatro categorias de razões (1999)</i>	<i>Níveis de razões (2020)</i>
Nível acadêmico - Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento - Ensino - Ampliação do horizonte acadêmico - Desenvolvimento institucional - Perfil e status - Melhoria da qualidade - Padrões acadêmicos internacionais	Nível individual - Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais - Promoção de carreira - Compreensão e aptidões interculturais - Conhecimento de questões nacionais/ internacionais - Desenvolvimento de rede internacional
Nível econômico - Geração de receita - Competitividade - Mercado de trabalho - Incentivos financeiros	Nível institucional - Melhoria da qualidade - Incremento de pesquisa e inovação - <i>Branding</i> e perfil internacional - Capacitação - Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional - Alianças estratégicas - Produção de conhecimento - Geração de renda
Nível político - Política exterior - Segurança nacional - Assistência técnica - Paz e compreensão mútua - Identidade nacional - Identidade regional	
Nível social - Identidade cultural nacional - Entendimento intercultural - Desenvolvimento de cidadania - Desenvolvimento social e comunitário	Nível nacional - Desenvolvimento de recursos humanos/aptidões - Maior acesso à educação superior - Ganho de cérebros - Intercâmbio comercial - Construção da nação - Desenvolvimento sociocultural - Diplomacia - <i>Soft power</i>
	Nível regional - Alinhamento de sistemas nacionais - Identidade regional - Alianças geopolíticas - Competitividade regional

Fonte: Knight (2020)

DeWit (1998) ressalta que é necessário levar em conta que há uma grande diversidade de partes interessadas nesse processo e que cada um desses grupos possui múltiplas razões, com diferentes prioridades. Essas motivações, inclusive, costumam ser similares entre os diferentes grupos, porém estão em ordens hierarquicamente diferentes. Também seria importante, argumenta o autor, observar que essas razões são geralmente implícitas e que as prioridades podem mudar ao longo do tempo e dependendo do país/região.

Embora seja possível ver a finalidade da internacionalização como melhoria da qualidade, aumento do acesso e serviço à sociedade, algumas pessoas veem a internacionalização do ponto de vista de seus benefícios econômicos e comerciais. Isto certamente se aplica a países e instituições que são altamente dependentes da receita procedente de estudantes do exterior. Outras veem a internacionalização por seus efeitos de influência geopolítica; na era dos ranqueamentos, a internacionalização é vista como um meio para melhorar a

classificação e o perfil de uma instituição ou país. Outras razões incluem o desenvolvimento de alunos e alunas como “cidadãos e cidadãs globais” ou a garantia de que a pesquisa internacional conjunta enfrente os desafios globais. (KNIGHT, 2020, p. 24)

As motivações pelas quais uma instituição se internacionaliza possuem relação direta com a visão de internacionalização adotada e são determinantes para a definição de abordagens e estratégias a serem adotadas. Aprofundaremos estes tópicos na seção a seguir.

1.4 “Formatos”, Abordagens e Estratégias de Internacionalização

DeWit (2013) observa que a internacionalização da educação superior assumiu vários formatos ao longo das últimas décadas. Nos anos de 1970 e início dos anos 1980, o objetivo principal de grande parte dos países era simplesmente a cooperação. Em seguida, o desenvolvimento de programas de mobilidade como o Erasmus, na Europa, mudou o ênfase para a mobilidade de estudantes e professores e o desenvolvimento de currículo. Países como a Austrália e o Reino Unido, explica o autor, teriam ido na contramão e mudado o foco da internacionalização da ajuda para o comércio, estabelecendo taxas integrais para estudantes internacionais. “Contra todas as expectativas, tem sido surpreendente ver que isso não resultou em uma diminuição de estudantes internacionais, mas em um aumento substancial, seguindo o princípio ‘o que custa caro deve ser bom’” (DEWIT, 2013, p. 22, tradução nossa)¹³.

Nos anos de 1990, influenciadas principalmente pela crise da economia asiática e pela interrupção do grande fluxo de estudantes desses países, a Austrália e o Reino Unido dariam início a um novo rumo da internacionalização, avalia DeWit (2013), comumente chamada de educação *cross-border*, transnacional ou *offshore*. As IES começam a estabelecer campus ou operações de franquias sediados em outros países, como Singapura, Malásia, Vietnã e África do Sul.

Esta mudança na internacionalização que ocorreu na década de noventa e evoluiu ainda mais na década passada, é referida como uma mudança de paradigma da cooperação para a competição, uma abordagem mais comercial para o ensino superior internacional. [...] Recentemente, porém, também notamos uma reação ao forte enfoque comercial na educação internacional. O setor de ensino superior entendeu que uma abordagem muito comercial comprometerá a qualidade da educação, a reputação das instituições e, com

¹³ No idioma original: *Against all expectations, it has been surprising to see that this did not result in a decrease of international students but in a substantial increase, following the principle ‘what you have to pay much for must be of good value’.*

isso, o fluxo futuro de estudantes nacionais e internacionais. (DEWIT, 2013, p. 22-23, tradução nossa)¹⁴

Considerando a diversidade dos países, sistemas educacionais, políticas locais, recursos e objetivos das IES, é natural que as formas como as mesmas optam por abordar o processo de internacionalização também sejam múltiplas. As abordagens representam os aspectos que serão enfatizados na implementação do processo de incluir uma dimensão internacional no ensino superior.

Uma abordagem à internacionalização reflete ou caracteriza os valores, prioridades e ações que são adotados durante o trabalho de implementação da internacionalização. Uma abordagem não é fixa. As abordagens mudam durante os diferentes períodos de desenvolvimento. [...] Não existe uma abordagem certa. A noção de abordagem é introduzida para ajudar a descrever e avaliar a maneira como a internacionalização está sendo conceituada e implementada (KNIGHT, 2004, p. 18, tradução nossa)¹⁵

Essas abordagens, explica Knight (2004), não são mutuamente exclusivas, e tem o propósito de ajudar as instituições e os elaboradores de políticas a refletir sobre como eles têm abordado o processo de internacionalização e a forma como eles gostariam de fazê-lo no futuro. A autora divide as abordagens identificadas em dois grupos, de acordo com o nível de sua aplicação, conforme a tabela que disponibilizamos abaixo.

Quadro 3- Abordagens da Internacionalização

Abordagens em nível nacional ou setorial		Abordagens em nível institucional	
Programas	A internacionalização do ensino superior é vista como o fornecimento de programas de financiamento (bolsas) que facilitem às instituições e aos indivíduos a oportunidade de se envolver em atividades internacionais, como mobilidade, pesquisa e vínculos.	Atividades	A internacionalização é descrita em termos de atividades como estudo no exterior, currículo e programas acadêmicos, vínculos institucionais e redes, projetos de desenvolvimento e filiais do campus.
Motivações	A internacionalização do ensino superior é apresentada em termos de porque é importante que o setor nacional de educação superior	Motivações	A internacionalização é descrita em relação às principais motivações ou razões que a guiam. Isso pode incluir padrões acadêmicos, geração de renda, diversidade cultural e

¹⁴ No idioma original: *This shift in internationalisation in the nineteen nineties and further evolved in the past decade, is referred to as a shift in paradigm from cooperation to competition, a more commercial approach to international higher education. [...] Recently though, we also notice a reaction on the strong commercial focus in international education. The higher education sector has understood that too much of a commercial approach will jeopardize the quality of education, the reputation of the institutions, and by that the future inflow of national and international students.*

¹⁵ No idioma original: *An approach to internationalization reflects or characterizes the values, priorities, and actions that are exhibited during the work toward implementing internationalization. An approach is not fixed. Approaches change during diferente periods of development. [...] There is no right approach. The notion of approach is introduced to help describe and assess the manner in which internationalization is being conceptualized and implemented.*

	se torne mais internacional. As motivações em si variam enormemente e podem englobar o desenvolvimento de recursos humanos, alianças estratégicas, comércio, construção nacional e desenvolvimento social / cultural.		desenvolvimento de alunos e funcionários.
<i>Ad hoc</i>	A internacionalização do ensino superior é tratada como uma resposta <i>ad hoc</i> ou reativa às muitas novas oportunidades que estão sendo apresentadas para a oferta, mobilidade e cooperação internacional na educação pós-secundária.	Resultados	A internacionalização é apresentada na forma de resultados desejados, como competências do aluno, maior representatividade, mais acordos internacionais e parceiros ou projetos.
Política	A internacionalização do ensino superior é descrita em termos de políticas que abordam ou enfatizam a importância da dimensão internacional ou intercultural na educação pós-secundária. As políticas podem ser de diversos setores, por exemplo, educação, relações exteriores, ciência e tecnologia, cultura ou comércio.	Processo	A internacionalização é considerada um processo onde uma dimensão internacional é integrada nas funções de ensino, aprendizagem e serviço da instituição.
		Em casa (<i>at home</i>)	A internacionalização é interpretada como a criação de um cultura ou clima no campus que promova e apoie a compreensão internacional / intercultural e se concentre em atividades dentro do campus.
Estratégica	A internacionalização do ensino superior é considerada um elemento-chave de uma estratégia nacional para atingir os objetivos e prioridades de um país, tanto domésticos quanto internacionais.	Transfronteiriça (<i>cross-border</i>)	A internacionalização é vista como o fornecimento transfronteiriço de educação para outros países através de uma variedade de modos de oferta (presencial, à distância, e-learning) e através de diferentes arranjos administrativos (franquias, filiais do campus, etc.).

Fonte: Traduzido e adaptado de Knight (2004)

Assim como diferem as abordagens adotadas pelas IES, são múltiplas também as estratégias que serão desenvolvidas por essas instituições. Ao tratar de estratégias de internacionalização, adotaremos o entendimento de Knight (2004), que utiliza o termo com o intuito de ultrapassar a ideia de atividades internacionais e fornecer a noção de uma abordagem mais planejada, integrada e estratégica. Assim como diferem os objetivos e motivações de cada instituição na adoção de políticas de internacionalização, também são múltiplas as abordagens e estratégias para alcançar esses fins.

Assim como não é viável para uma universidade proporcionar aos seus alunos todos os possíveis cursos de formação virtualmente existentes, ou investigar todos os problemas de todas as áreas científicas [...], também com a internacionalização se impõe uma seleção de objetivos ou de metas e uma definição das estratégias e ações, em número necessariamente limitado, que melhor correspondam à concretização desses objetivos (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p. 144)

As estratégias dizem respeito, portanto, às atividades desenvolvidas a nível institucional de forma intencional, articulada e deliberada, tendo em vista a consecução dos objetivos institucionais. Knight desenvolveu uma tabela classificando as múltiplas estratégias possíveis em dois grupos: “de programa” e “organizacionais”, conforme esquematizado na tabela a seguir.

Quadro 4- Estratégias de internacionalização a nível institucional

Estratégias de Programa		Estratégias Organizacionais	
Programa Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de intercâmbio de estudantes - Estudo de língua estrangeira - Currículos internacionalizados - Estudos de área ou temáticos - Trabalho / estudo no exterior - Estudantes internacionais - Processo de ensino / aprendizagem - Programas de graduação conjunta / dupla - Treinamento intercultural - Programas de mobilidade de professores / funcionários - Professores e palestrantes visitantes - Ligação entre programas acadêmicos e outras estratégias 	Operações	<ul style="list-style-type: none"> - Integração em sistemas de planejamento, de orçamento e de revisão de qualidade em nível institucional e departamental - Estruturas organizacionais adequadas - Sistemas (formais e informais) de comunicação, ligação e coordenação - Equilíbrio entre promoção e gestão centralizada e descentralizada da internacionalização - Suporte financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos
Pesquisa e Colaboração Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de área e temáticos - Projetos de pesquisa conjunta - Conferências e seminários internacionais - Artigos e trabalhos publicados - Acordos internacionais de pesquisa - Programas de intercâmbio de pesquisa 	Administração	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso expresso dos líderes superiores - Envolvimento ativo do corpo docente e funcionários - Motivação e objetivos articulados para internacionalização - Reconhecimento da dimensão internacional em declarações de missão institucional, no planejamento e em documentos de regulamentação
Relações externas: Doméstica e transfronteiriça	<p><u>Doméstico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Parcerias baseadas na comunidade com grupos de organizações não governamentais ou grupos do setor público / privado - Serviço comunitário e projetos interculturais <p><u>Transfronteiriço:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos de assistência ao desenvolvimento internacional - Entrega transfronteiriça de programas educacionais (comerciais e não comerciais) 	Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio de unidades de serviço com abrangência institucional, como alojamento estudantil, arrecadação de fundos, ex-alunos, tecnologia da informação - Envolvimento de unidades de apoio acadêmico, como biblioteca, ensino e aprendizagem, desenvolvimento de currículo, treinamento de professores e funcionários

	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos, parcerias e redes internacionais - Treinamento baseado em contrato e programas e serviços de pesquisa - Programas de ex-alunos no exterior 		<ul style="list-style-type: none"> - Serviços de apoio ao estudante para alunos <i>incoming</i> e <i>outgoing</i>, como programas de orientação, aconselhamento, treinamento intercultural, aconselhamento sobre vistos
Extracurricular	<ul style="list-style-type: none"> - Clubes e associações estudantis - Eventos internacionais e interculturais no campus - Ligação com grupos culturais e étnicos baseados na comunidade - Grupos de apoio e programas de apadrinhamento 	Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos de recrutamento e seleção que reconhecem experiência internacional - Políticas de recompensa e promoção para reforçar as contribuições do corpo docente e da equipe - Atividades de desenvolvimento profissional de professores e funcionários - Suporte para missões internacionais e licenças sabáticas

Fonte: Traduzido e adaptado de Knight (2004)

É importante frisar que as estratégias acima apresentadas são muitas vezes adotadas de forma combinada e simultânea, a partir de uma análise do perfil e das necessidades de cada instituição e das comunidades onde elas estão inseridas. “Isso pressupõe escolher, dentre as diversas formas de cooperação, aquelas que tenham potencial para melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa localmente produzida, de modo a fomentar o crescimento perene e sustentável da região (GOROVITZ, 2020, p. 11).

As estratégias/atividades de internacionalização são atualmente divididas em dois grupos pela grande maioria dos autores (KNIGHT, 2004; DEWIT, 2013; MOROSINI, 2019): *Internationalization at home*, ou internacionalização em casa e *cross-border education*, ou internacionalização transfronteiriça. Knight ressalta que “a educação transfronteiriça apresenta implicações significativas para a internacionalização situada no campus, e vice-versa” (KNIGHT, 2020, p. 31). A seguir, apresentamos um gráfico que mostra a relação de influência recíproca entre globalização e internacionalização e fornece exemplos de atividades compreendidas dentro de cada um desses “pilares da internacionalização”, de acordo com Knight.

Figura 1- Pilares da Internacionalização



Fonte: Knight (2020).

Historicamente, a internacionalização transfronteiriça surgiu antes, embora não com esta nomenclatura, e “consiste em todas as formas de educação superior realizadas, presencialmente, além das fronteiras do país” (MOROSINI, 2019, p. 18). Como a pesquisadora observa, entretanto, a mobilidade constitui um fator importante, “mas insuficiente para internacionalizar uma universidade” (id.ibid.).

Partindo justamente do princípio de retirar o foco da mobilidade física, surgiu o conceito de “internacionalização em casa”, inicialmente introduzido por Nilsson em 2003. Para os propósitos desta pesquisa, trabalharemos com a definição de Beelen e Jones: “*internationalization at home (IaH) é a integração proposital de dimensões interculturais e internacionais no currículo formal e informal para todos os estudantes, dentro do ambiente de aprendizagem doméstico*”. (BEELEN & JONES, 2015, p. 12, tradução nossa)¹⁶. Na tabela apresentada a seguir, é possível conferir exemplos de atividades específicas de IaH.

Quadro 5- Marco de referência da internacionalização “em casa”

Internacionalização “em casa” – situada no campus
Currículo e programas ou cursos
– programas novos com temas internacionais

¹⁶ No idioma original: *Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students, within domestic learning environments.*

<ul style="list-style-type: none"> – inserção da dimensão internacional, cultural, global ou comparativa em cursos ou disciplinas já existentes – estudo de língua estrangeira – estudos de áreas ou regionais – titulações conjuntas ou duplas.
<p>Processo de ensino/aprendizado</p> <ul style="list-style-type: none"> – ênfase no processo de ensino/aprendizado, não só no conteúdo – envolvimento ativo de estudantes do exterior, estudantes que retornam de estudos no exterior e diversidade cultural da sala de aula no processo de ensino/aprendizado – mobilidade virtual de estudantes para disciplinas e projetos de pesquisa conjuntos – maior uso de mídias sociais – uso de pesquisadores/as e professores/as do exterior e especialistas internacionais/ interculturais locais – integração de estudos de caso internacionais, interculturais, encenações, cenários de solução de problemas, aprendizagem baseada em projetos, trabalho em equipe, comunidades aprendentes, materiais como subsídio – aprendizado em serviço – integração de resultados e avaliações de aprendizado internacional, intercultural e global
<p>Atividade de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> – centros de áreas e temas – projetos de pesquisa e inovação baseados em redes – conferências e seminários internacionais – artigos e textos publicados em conjunto – convênios internacionais de pesquisa – programas de intercâmbio de pesquisas – parceiros estrangeiros de pesquisa em setores acadêmicos e outros – integração de pesquisadores/as visitantes nas atividades acadêmicas no campus
<p>Atividades cocurriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> – programas de desenvolvimento de lideranças internacionais/globais – seminários e <i>think tanks</i> interdisciplinares – seminários com palestrantes de renome – estágios virtuais
<p>Atividades extracurriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> – clubes e associações de estudantes – eventos internacionais e interculturais no campus – parceiros de línguas, programas de amizade, programas de estudantes oradores – vínculo com grupo cultural e étnico situado na comunidade – grupos e programas de apoio entre pares
<p>Vínculo com grupos culturais/étnicos situados na comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> – envolvimento de estudantes em organizações culturais e étnicas através de estágios, trabalho voluntário, treinamento e pesquisa aplicada – envolvimento de representantes de grupos culturais e étnicos locais em atividades de ensino/aprendizado, pesquisa e eventos e projetos extracurriculares

Fonte: Knight, 2020.

Uma mudança importante, aponta Knight (2020), está ocorrendo em relação principalmente à internacionalização do currículo e do processo de ensino, compreendidos dentro da IaH. Há uma ênfase cada vez maior no desenvolvimento de competências interculturais nos estudantes, além da demanda por aptidões de comunicação e compreensão de questões globais. Apesar de os tradicionais estudos de áreas e idiomas continuarem sendo importantes, explica a autora, os resultados e atributos de aprendizagem para preparar os estudantes para viver num mundo conectado e contribuir com ele ganham cada vez mais importância.

O presente está sinalizando que é necessário pensar em uma educação para o futuro. Assim, fica evidente que um dos grandes desafios para a educação, para

os educadores e para os que conduzem a administração das instituições de Ensino Superior consiste em definir como a comunidade acadêmica, seus estudantes, professores, pesquisadores e gestores podem aprender a dinâmica da comunicação intercultural, desenvolver uma consciência global, aprender a cultura de outros países, atuar em ambientes multiculturais e transformar-se em pessoas internacionais, preparadas para os desafios do futuro. (STALLIVIERI, 2017, p. 44)

Seguindo essa linha, DeWit e Leask propuseram o seguinte conceito de internacionalização do currículo: “a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo de um programa de estudo, bem como nos seus resultados da aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio” (DEWIT, LEASK, 2015, p. 11, tradução nossa)¹⁷. A internacionalização curricular seria garantida, segundo Stallivieri (2017), através de práticas como a leitura de autores estrangeiros, realização de estudos de casos de outras nações e da análise de problemas e soluções desenvolvidos com o olhar de outras culturas.

A internacionalização em casa vem ganhando importância fundamental nos últimos anos, fortalecida pelos debates sobre o elitismo no acesso aos programas de mobilidade tradicionais, devido aos altos custos envolvidos. Apesar disso, Knight (2020) observa que a mobilidade transfronteiriça de pessoas, programas, provedores e políticas/projetos teve um aumento constante na última década, com tendência para a mobilidade dentro de regiões.

A OCDE (2020) analisa que em 2018, 5,6 milhões de estudantes de ensino superior estudaram em outros países, mais que o dobro dos números de 2005, e que a taxa de crescimento entre 1998 e 2018 foi de aproximadamente 4,8% ao ano. No Brasil, o índice referente ao ano de 2017 foi de cerca de 1% dos estudantes.

Também é considerável o crescimento de programas de educação à distância e outras iniciativas do que convencionou-se chamar “mobilidade virtual”, estimulados tanto pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação quanto pelos altos custos da mobilidade presencial e até mesmo por questões ambientais e políticas.

O impacto de desastres ambientais, epidemias, sanções econômicas, relocação de refugiados, restrições financeiras e migração está sendo significativo no escopo e na escala da mobilidade acadêmica internacional. Isto apresenta enormes, mas diferentes desafios e oportunidades para muitos tipos de mobilidade acadêmica internacional (KNIGHT, 2020, p. 36)

¹⁷ No idioma original: *Internationalization of the curriculum is the process of incorporating international, intercultural and global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study.*

Um dos mais recentes impulsionadores da mobilidade virtual e da internacionalização em casa foi a crise sanitária mundial provocada pela pandemia de COVID-19, que constitui um exemplo claro de como os fatores externos influenciam a internacionalização como um todo, mas principalmente a mobilidade acadêmica.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou oficialmente a descoberta de um novo coronavírus, após a detecção de um surto de pneumonia de origem desconhecida na China, em dezembro de 2019. O vírus rapidamente se espalhou pelo globo e, em 11 de março, a OMS declarou pandemia do SARS-Cov2.

As medidas tomadas surtiram efeito imediato no ensino superior. Elas afetaram, muitas vezes de forma dramática, as condições sob as quais o ensino superior repentinamente teve que realizar pesquisas e o que agora é frequentemente chamado de ‘educação online de emergência’; os alunos precisam de assistência; os funcionários enfrentam desafios sem precedentes, incluindo insegurança no emprego; os dirigentes de universidades tiveram que reinventar como administrar suas operações no campus. As consequências serão sentidas durante muito tempo. (IAU, 2020, p. 6, tradução nossa)¹⁸

Inúmeros países fecharam suas fronteiras, suspenderam aulas presenciais e até mesmo a emissão de vistos. Sem tempo para preparação nem dos estudantes nem dos professores, muitas IES acabaram recorrendo às aulas virtuais como uma forma tentar cumprir o calendário de aulas, mas as condições de acesso tanto aos equipamentos quanto à internet nem sempre são ideais.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em abril de 2020, 3,4 bilhões de pessoas estavam em *lockdown* em mais de 80 países ao redor do mundo, o que representa 43% da população mundial. A organização informou ainda que, no mesmo período, as instituições de ensino de 185 países encontravam-se fechadas, afetando mais de 1,5 bilhão de estudantes (89,4% do total mundial) (IAU, 2020).

Embora a crise tenha afetado todos os estudantes do ensino terciário, ela teve um impacto severo na internacionalização do ensino superior. Em particular, a crise afetou a segurança e o status legal dos estudantes internacionais em seus países anfitriões, a continuidade do aprendizado e a entrega do material dos cursos, e a percepção dos estudantes sobre o valor de sua formação, o que

¹⁸ No idioma original: *The measures taken have had an immediate effect on higher education. They have impacted, often dramatically, the conditions under which higher education all of a sudden had to perform research and what is now often referred to as ‘emergency online education’; students need assistance; staff face unprecedented challenges, including job insecurity; university leaders had to reinvent how to run their campus operations. The consequences will be felt way into the future.*

poderia trazer consequências terríveis para mobilidade de estudantes internacionais nos próximos anos. (OECD, 2020, p. 231, tradução nossa)¹⁹

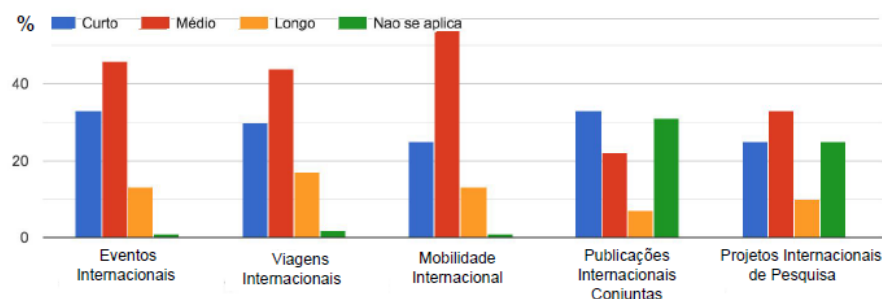
Na tentativa de analisar o impacto que a pandemia teve no ensino superior, a IAU aplicou uma pesquisa on-line de março a abril de 2020. A *survey* foi respondida por 424 instituições de 109 países. Em relação à internacionalização, quase 90% das IES responderam que a pandemia teve um impacto negativo na mobilidade internacional de estudantes e 60% delas que houve um incremento nas iniciativas de mobilidade virtual / aprendizado colaborativo on-line. Em relação à pesquisa, o maior impacto registrado teria sido o do cancelamento das viagens internacionais (83%) e de conferências científicas (81%) (IAU, 2020).

A FAUBAI também administrou em maio de 2020 uma pesquisa junto às IES brasileiras para avaliar o impacto da pandemia no cenário brasileiro. Das 93 universidades respondentes, 30,1% encontravam-se totalmente fechadas e 66,7% parcialmente abertas, com funcionamento apenas dos serviços essenciais. Quase metade das IES adotaram programas de auxílio específicos para os estudantes estrangeiros que se encontravam no Brasil e para seus discentes que encontravam-se no exterior, enquanto 20,4% relataram que os estrangeiros retornaram aos seus países de origem e 16,1% que os alunos brasileiros regressaram ao Brasil. Observamos na figura abaixo as ações de internacionalização que teriam sido mais impactadas pela pandemia, de acordo com as universidades brasileiras.

Figura 2- Gráfico sobre percepção dos impactos da COVID-19 nas ações de internacionalização das IES brasileiras

Na sua opinião, que ações de internacionalização de sua instituição poderão ser afetadas pela COVID-19, em curto, médio e longo prazos (para cada ação, indique uma única coluna)

93 respostas



Fonte: FAUBAI (2020)

¹⁹ No idioma original: *While the crisis has affected all tertiary students, it has had a severe impact on the internationalisation of higher education. In particular, the crisis has affected the safety and legal status of international students in their host country, the continuity of learning and the delivery of course material, and students' perception of the value of their degree, all of which could potentially have dire consequences for international student mobility in the coming years.*

É interessante observar que, de acordo com a pesquisa da FAUBAI, quase 80% das IES relataram manter contato com os parceiros internacionais para troca de informações sobre medidas adotadas frente à COVID-19.

1.5 Definindo os Rumos da Internacionalização da Educação Superior: Atores e Influências Globais

Para apreender e analisar as motivações e estratégias de internacionalização de uma IES e até mesmo a promoção do caráter internacional da educação superior como um todo, é fundamental levar em consideração os atores envolvidos no processo. A internacionalização, lembra Knight (2020), envolve uma série de iniciativas, políticas e regulamentações que atuam nos níveis internacional, regional, nacional e, claro, institucional. Disponibilizamos a seguir uma tabela elaborada pela pesquisadora que elenca diferentes atores separados por tipo, nível de atuação e papéis desempenhados (em relação a esta última categoria, a autora faz a ressalva de que os atores, muitas vezes, desempenham múltiplos papéis).

Quadro 6- Atores e seus papéis na internacionalização do ensino superior

Diferentes níveis de atores	Diferentes tipos de atores	Diferentes papéis de atores
Institucionais Nacionais Subnacionais Sub-regionais Regionais Inter-regionais Internacionais	Instituições / provedores públicos/privados de educação Departamentos ou órgãos governamentais Organizações não (ou semi) governamentais Associações profissionais e grupos de interesses especiais Fundações Empresas privadas Agências de garantia de qualidade Empresas de TI	Formulação de políticas Regulamentação Defesa de direitos Financiamento Oferta de programas Articulação em rede Pesquisa Troca de informações Garantia de qualidade Credenciamento

Fonte: Knight (2020).

Apesar de não possuírem em geral o mesmo peso na definição de políticas de internacionalização (DEWIT, 2013), é fundamental mencionar o papel dos discentes no processo de internacionalização. Como ressalta Knight, a maior parte dos milhões de estudantes internacionais matriculados em IES ao redor do mundo são autofinanciados, “ou seja, eles e suas famílias pagam por seu próprio trabalho acadêmico. Os alunos são,

portanto, a maior fonte de fundos para a educação internacional - não governos, instituições acadêmicas ou filantrópicas” (KNIGHT, 2007, p. 294, tradução nossa)²⁰.

É importante destacar também o papel dos atores globais nos rumos que a internacionalização assume na sociedade. A atuação destes organismos está relacionada a uma série de questões educacionais e políticas mais amplas, como a mercantilização da educação, a imposição de padronizações curriculares por agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e as avaliações de rankings internacionais.

[...] o próprio conceito de cooperação internacional implícito nas avaliações é reducionista, uma vez que elas igualam cooperação a publicações conjuntas (MARGINSON, 2017). Infere-se, portanto, que a forma como a internacionalização tem sido medida pelos rankings acadêmicos apresenta limitações significativas, resultantes do reducionismo e da simplificação de algo complexo, dinâmico e multifacetado. Tais ferramentas parecem se limitar ao cotejamento de um percentual reduzido de dimensões decorrentes dos processos institucionais de internacionalização, sendo avaliados apenas quantitativamente e reforçando o instrumentalismo econômico que permeia a internacionalização da educação superior global (LEAL, STALLIVIERI, MORAES, 2018, p 15-16).

Almeida (2014) argumenta que, embora em momentos e graus variados, as regulações neoliberais preconizadas por estes órgãos trouxeram consequências semelhantes para os países da América Latina, como a racionalização de recursos públicos, ampliação do número de IES privadas, aumento de programas de financiamento público para bolsas em IES privadas, e implantação de avaliações centradas em resultados, dentre outros. A pesquisadora cita ainda “a importância dada ao treinamento da força de trabalho por competências globais; o estímulo da mobilidade internacional e o desenvolvimento de pesquisas internacionalmente competitivas conectadas às redes globais de conhecimento” (ALMEIDA, 2014, p. 22).

Alguns acontecimentos internacionais também tiveram grande repercussão na internacionalização da Educação Superior, por constituírem “momentos favoráveis à internacionalização”, como coloca Stallivieri (2017). A pesquisadora destaca a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior da UNESCO, realizada em Paris, em 1998, quando especialistas de todo o mundo sinalizaram a “necessidade de internacionalização, não mais vista como uma opção feita por algumas instituições, mas como um objetivo

²⁰ No idioma original: *that is, they and their families pay for their own academic work. Students are, therefore, the largest source of funds for international education – not governments, academic institutions or philanthropies.*

necessário para estimular o desenvolvimento equilibrado das nações pela oferta de educação” (STALLIVIERI, 2017, p. 48).

O documento de orientação da Conferência Mundial da UNESCO, intitulado “Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior”, proclamava que a organização continuaria “a fazer da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior” (UNESCO apud STALLIVIERI, 2004, p. 19).

Com a globalização e os desafios trazidos para as universidades de revisar e atualizar suas estratégias para poder formar “cidadãos globais”, analisa Stallivieri (2017), as universidades viram-se praticamente obrigadas a adotar a cooperação internacional como um caminho para conseguir o apoio necessário ao desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O episódio que provavelmente teve maior importância e repercussão na educação superior mundial, entretanto, foi a assinatura da Declaração de Bolonha (DB), cujos desdobramentos geraram o que ficou conhecido como o Processo de Bolonha. A DB constitui um compromisso assinado em 19 de junho de 1999 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, com o objetivo de estabelecer o que chamou de “Espaço Europeu de Ensino Superior” (EEES). O documento elenca seis objetivos, que citamos resumidamente abaixo:

- Adoção de um sistema de formação de fácil compreensão e comparação;
- Adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais: graduação e pós-graduação, sendo o diploma do primeiro ciclo relevante como qualificação para o mercado de trabalho;
- Estabelecimento de um sistema comum de créditos – o *European Credit Transfer System* (ECTS). Créditos também poderão ser adquiridos em contextos fora da educação superior, incluindo aprendizado ao longo da vida;
- Promoção de mobilidade;
- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade da educação superior;
- Promoção das dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas de mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

A Declaração de Bolonha teve origem em outro importante documento, assinado um ano antes, na França, pelos ministros da Educação da França, da Alemanha, da Itália e da Inglaterra, no evento de jubileu dos 800 anos da Universidade de Paris: a Declaração de Sorbonne (1998). Ela destacava o papel fundamental das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais europeias e “acentuou a criação do espaço europeu do Ensino Superior como a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, para além do desenvolvimento geral de todo o continente”, de acordo com a própria DB (1999).

Ao longo dos 22 anos desde a assinatura da DB, mais países foram se integrando ao EEES, no que passou ser conhecido como Processo de Bolonha (PB), devido ao fato de que novos documentos e iniciativas são acrescentadas a partir das reuniões de avaliação realizadas a cada dois anos para acompanhamento do PB. Dezenove outros países firmaram o compromisso e passaram a integrar o bloco, que conta atualmente com 48 membros²¹ (28 deles integrantes da União Europeia), conforme mapa disponibilizado abaixo.

Figura 3- Países que constituem o Espaço Europeu de Ensino Superior



Fonte: Site oficial do EEES - EHEA (2020)

²¹ Membros em 2021: Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bielorrússia, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República da Macedônia, Romênia, Rússia, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia, Vaticano.

O Processo de Bolonha, argumentam Bianchetti e Thiengo (2018), teria surgido da iniciativa dos países europeus de recuperar a hegemonia eurocêntrica que estava em declínio a partir da globalização e do predomínio do modo de produção capitalista, que possibilitaram o surgimento de “países centrais” em outras partes do mundo, como os Estados Unidos da América e o Japão.

Política e economicamente, a estratégia foi o estabelecimento, sete anos antes, da União Europeia, um espaço comum de livre circulação de pessoas e mercadorias com uma moeda única. No campo educacional, a ideia foi constituir o EEES, que também promoveria a livre circulação de docentes, discentes, pesquisadores e créditos estudantis. A DB, além de reorganizar a universidade dos países que assinaram o compromisso, “gradativamente vai tornar-se paradigma para iniciativas em relação à (re)organização e funcionamento de universidades para além das fronteiras europeias” (BIANCHETTI, THIENGO, 2018. p. 417).

Este projeto tem uma dupla face: a manifestamente acadêmica, que pretende integrar, unificar e estandardizar o ensino superior europeu para facilitar a mobilidade dos estudantes, e a efetiva integração europeia ao nível universitário e do mercado de trabalho. E também tem uma face econômica, que consiste em tornar operativas as consignas e recomendações emanadas do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e da Organização Mundial do Comércio, que, em nome da sustentabilidade financeira da universidade, propõem sutilmente a ‘economização’, a mercantilização, a empresarialização e o gerenciamento da universidade, com o pretexto de que é necessário ‘modernizá-la’, ‘desburocratizá-la’ e ‘abri-la ao mercado’. Porém, paralelamente a esta retórica se vai introduzindo um discurso tecnológico e tecnocrático que vai impondo pautas, critérios e condições financeiras, técnicas, materiais e culturais, colocando no centro do sistema valores como eficiência, produtividade, competitividade, rentabilidade, análise custo-benefício, avaliação por resultados, gestão por objetivos. (BIANCHETTI, 2010, p. 270-1 apud BIANCHETTI, THIENGO, 2018, p. 415).

A reformulação do Ensino Superior promovida pelo PB também incentiva a internacionalização e a cooperação com países fora do EEES, principalmente através de programas de incentivo e financiamento como os editais da Comissão Europeia. Essas iniciativas acabam possibilitando a disseminação ainda maior dos modelos e propostas contidas na declaração e nos adendos posteriores a países que não firmaram a DB.

1.6 Mitos, Equívocos e Verdades sobre a Internacionalização

Em 2011, Knight elencou o que chamou de “cinco mitos sobre a internacionalização”, suposições implícitas que se estabeleceram sobre o tema e que precisam ser expostas e debatidas. Esses mitos, esclarece Knight, não se aplicam a todas

as instituições ou a todos os países, mas resgatam pressupostos muito comuns que precisam ser discutidos para garantir que a internacionalização siga no “caminho correto”.

O primeiro mito, de que “estudantes estrangeiros como agentes de internacionalização”, alerta para o fato de que uma grande quantidade de estudantes internacionais no campus não significa que o currículo e nem a cultura institucional são internacionalizados. Em muitas instituições, alerta a autora, os estudantes internacionais são marginalizados social e academicamente, experimentam tensões étnicas ou raciais ou acabam circulando em grupos isolados dos alunos locais.

A crença de que quanto mais acordos internacionais ou participações em redes uma instituição possui, mais prestígio adquire e mais atraente se torna para outras IES e estudantes é outro mito da internacionalização. Uma longa lista de parceiros, avalia Knight, muitas vezes reflete acordos que existem apenas no papel, e não relacionamentos frutíferos ou produtivos entre as instituições.

O terceiro mito exposto por Knight é a crença de que quanto mais internacional é a universidade – em termos de estudantes, corpo docente, currículo, pesquisa, participação em redes – melhor é a sua qualidade. Esse engano, alerta a autora, tem ligação com a busca por posições mais altas nas avaliações de rankings regionais ou globais. “É altamente questionável se as tabelas de classificação medem com precisão a internacionalidade de uma universidade e, mais importante, se a dimensão internacional é sempre um indicador robusto de qualidade”. (KNIGHT, 2011, p. 14-15, tradução nossa)²².

Os rankings em geral constituem uma questão bastante controversa no ensino superior como um todo, ao adotar uma perspectiva do estilo “*one size fits all*”, que preconiza a adoção de estratégias/critérios/indicadores únicos, aplicados a todas as instituições. O indicador de internacionalização, presente em vários desses rankings, segue o mesmo princípio.

Pressupõe-se equivocadamente que um produto se encaixa em todas as instâncias, ou que um estilo ou procedimento caberia em todas as aplicações relacionadas. Porém, é evidente que nem todas as Instituições de Ensino Superior se encaixam nos mesmos modelos proposto para Internacionalização. Seja pela sua vocação, seja pelo seu perfil, nem todas as IES possuem os atributos desejáveis para alcançar os indicadores mínimos de Internacionalização [...]. Por mais que desejem buscar os níveis de Internacionalização recomendados, muitas IES ficam muito aquém das condições mínimas necessárias para comparecer nesse cenário e interagir com

²² No idioma original: *It is highly questionable whether the league tables accurately measure the internationality of a university and, more importantly, whether the international dimension is always a robust indicator of quality.*

os seus atores. Compreendem que, seja pela sua localização geográfica, pela dificuldade de acesso, pela ausência de pesquisas e de pesquisadores de alto impacto na ciência, seja pela falta de domínio de línguas estrangeiras, os desafios são importantes e estão muito distantes das situações e demandas emergenciais que essas IES precisam atender como prioridades das sociedades onde estão inseridas. (STALLIVIERI, 2019, p. 10)

A questão dos rankings internacionais possui relação também com o quarto mito indicado por Knight: as creditações internacionais feitas por agências de garantia de qualidade externas ou estrangeiras, especialmente americanas, ou órgãos de acreditação profissional. Essas avaliações não abrangem necessariamente, argumenta Knight, o escopo, a escala ou o valor das atividades internacionais ligadas ao ensino/pesquisa e extensão em desenvolvimento pelas instituições.

Finalmente, o último mito que Knight menciona é o pressuposto de que o objetivo dos esforços de internacionalização de uma IES é melhorar a sua reputação global, o “*branding* global”. Essa suposição confunde as políticas e planos de internacionalização com uma campanha de marketing. A pesquisadora esclarece que é possível que um plano estratégico bem implementado possa de fato trazer maior visibilidade a uma universidade, mas isso seria um subproduto, e não o objetivo principal.

Os “cinco mitos da internacionalização” possuem um elemento comum, alerta Knight: a tentativa de medir quantitativamente os benefícios da internacionalização, ignorando os fatores humanos intangíveis.

DeWit (2013) retomaria os mitos de Knight ao elencar o que ele chamou de “concepções equivocadas” em relação à internacionalização, cujo reconhecimento seria fundamental à compreensão dos desafios e oportunidades trazidos pela internacionalização. Segundo o autor, a fonte da maior parte desses equívocos reside na confusão entre estratégias para promover a internacionalização e o processo de internacionalização em si; ou seja, quando os “meios” se tornam os fins.

Dentre os nove equívocos que lista, DeWit menciona dois itens explorados por Knight anteriormente: as crenças de que ter muitos alunos ou convênios internacionais significa um alto nível de internacionalização. O autor holandês acrescenta, entretanto, várias outras concepções errôneas à lista, as quais reproduzimos de forma resumida a seguir:

- Pensar que ter poucos estudantes internacionais na sala de aula vai fazer a internacionalização ser bem-sucedida, um equívoco diretamente ligado ao mencionado anteriormente, que cria uma desproporção entre o número de estudantes locais e internacionais e pode criar tensões;

- Acreditar que internacionalização significa estudar ou viver no exterior, quando a mobilidade é apenas um dos instrumentos de promoção da internacionalização;
- Encarar a internacionalização como educação na língua inglesa, uma tendência provocada pela influência do idioma como meio de comunicação predominante na pesquisa;
- Ver a internacionalização como a oferta de disciplinas com conteúdo ou conotação internacional, como “estudos asiáticos” ou “negócios internacionais”;
- Assumir que não há necessidade de testar competências interculturais e internacionais e que os estudantes as adquirem naturalmente ao realizar estudos ou estágios no exterior ou ao participar de uma disciplina internacionalizada.
- Acreditar que a educação superior é internacional por natureza, já que a mobilidade de docentes e discentes é uma prática que existe há séculos, e que, por isso, não seria necessário estimular ou guiar a internacionalização.
- Encarar a internacionalização como um fim, e não um meio.

Tão importante quanto compreender os equívocos e mitos relacionados à internacionalização, argumenta Knight (2020), é compreender as suas verdades fundamentais. Uma dessas verdades é justamente, conforme apontado por DeWit, o reconhecimento de que a internacionalização não é um fim em si mesmo, e sim um processo de mudança para alcançar objetivos pré-estabelecidos. Essa compreensão, afirma a autora, possibilitaria a integração da dimensão internacional de forma mais sustentável nas finalidades e funções da educação superior.

A pesquisadora canadense aponta como verdade também o fato de que a internacionalização traz benefícios, mas também riscos e consequências indesejadas, e que é fundamental estar ciente disso para empreender estratégias apropriadas. Além disso, seria imperativo reconhecer que a globalização e a internacionalização, apesar de diferentes, estão ligadas.

As duas últimas verdades elencadas por Knight estão bastante interligadas: “a internacionalização é um processo customizado, um tamanho único não serve para todos”, já que “a internacionalização se baseia no contexto local e o respeita”.

Ela visa complementar, harmonizar e ampliar a dimensão local, e não dominá-la. Caso não se respeite esta verdade fundamental, existe uma forte possibilidade de que haja consequências negativas e que se veja a internacionalização como um agente homogeneizante ou hegemônico. Honrar a cultura e o contexto locais é um princípio da internacionalização (KNIGHT, 2020, p. 58).

A identificação dos mitos, equívocos e verdades ligadas à internacionalização resulta de estudos aprofundados da evolução deste setor e, principalmente, do estado atual da internacionalização universitária. A seguir, vamos apresentar pontos importantes levantados por pesquisas nacionais e estrangeiras que avaliam o estado atual da internacionalização da educação superior brasileira e mundial.

1.7 Estado Atual da Internacionalização das Universidades

Organismos nacionais e internacionais realizam pesquisas periódicas para tentar identificar o nível atual de internacionalização das IES brasileiras e estrangeiras. Uma das maiores pesquisas aplicadas a nível global é a *IAU Global Survey on Internationalization*. A pesquisa é considerada uma ferramenta para fazer um balanço do estado atual da internacionalização da educação superior no mundo e conhecer as diferenças regionais.

Criada em 1950 com apoio da UNESCO, a *International Association of Universities* – Associação Internacional de Universidades (IAU) é a maior associação global de instituições de ensino superior do mundo, reunindo membros de mais de 130 países. A IAU é uma organização não governamental independente e atua como a porta voz global do ensino superior junto à UNESCO e outras organizações internacionais de ensino superior.

A internacionalização é uma das prioridades estratégicas da IAU, que tem o objetivo de promover uma internacionalização inclusiva, justa e ética. A associação publica relatórios de pesquisas sobre o tema, com análises globais e regionais dos dados sobre tendências e desenvolvimentos no campo do ensino superior internacional e formulação de políticas na área. Em setembro de 2019, o IAU publicou o relatório da quinta *Global Survey on Internationalisation of Higher Education*, da qual participaram 907 IES de 126 países.

As IES preocupam-se com o fato de a internacionalização tornar-se acessível apenas a indivíduos com recursos financeiros e beneficiar certos países em detrimento de outros. A cooperação internacional e o desenvolvimento de capacidades podem ser ferramentas eficazes para contrabalançar os efeitos da concorrência excessiva, mas o financiamento da internacionalização, o conhecimento de uma língua estrangeira e dificuldades administrativas, como o reconhecimento de diplomas estrangeiros e períodos de estudos no exterior, são obstáculos importantes a ultrapassar.

Uma abordagem estratégica para a internacionalização está se tornando mais comum, mas tal abordagem ainda não está em vigor em todas as IES. Na verdade, o mais comum é a existência de uma política ou uma estratégia de internacionalização. No entanto, isso não é suficiente se as estruturas e

atividades adequadas não forem implementadas e financiadas de forma apropriada (IAU, 2019, p. 16, tradução nossa)²³

Um dos pontos mais importantes levantados pelo estudo foi o de que mais de 90% das IES mencionam a internacionalização em sua missão / plano estratégico, o que a IAU assinala como um sinal claro de como a internacionalização se espalhou globalmente e do movimento contínuo em direção a uma abordagem estratégica para a internacionalização na maioria das IES no mundo.

Os benefícios mais importantes trazidos pela internacionalização percebidos a nível global são o fortalecimento da cooperação internacional, a capacitação e a melhoria da qualidade do ensino, em todas as regiões, exceto na América do Norte, que elenca como benefício mais importante a maior consciência internacional e o envolvimento mais profundo com questões globais por parte dos discentes.

A percepção sobre os riscos da internacionalização, analisa a IAU, se manteve estável desde as primeiras edições da consulta global, com os riscos elencados na seguinte ordem: “oportunidades internacionais acessíveis apenas a alunos com recursos financeiros” é o principal risco institucional, seguido de “dificuldade para avaliar / reconhecer a qualidade dos cursos / programas oferecidos por instituições estrangeiras” e “competição excessiva com outras instituições de ensino superior”. O maior risco social percebido globalmente é “comodificação e comercialização de programas de educação”, além da fuga de cérebros, que aparece como um risco importante para todas as regiões, exceto a América do Norte.

Em termos de atividades, a mobilidade estudantil como um todo, seja ela de entrada ou de saída, foi apontada como principal prioridade em todas as regiões, seguida por parcerias estratégicas e colaboração em pesquisa internacional.

As IES mencionaram como os principais impulsionadores da internacionalização no nível institucional os escritórios internacionais, enquanto os motivadores externos

²³ No idioma original: *HEIs are concerned with internationalization becoming accessible only to individuals with the financial means and benefiting certain countries at the expense of others. International cooperation and capacity building could be an effective tool to counterbalance the effects of excessive competition but financing of internationalization, knowledge of a foreign language and administrative hurdles, such as recognition of foreign diplomas and periods of studies abroad, are important obstacles to overcome.*

A strategic approach to internationalization is becoming more common, but such an approach is not yet in place in all HEIs. Rather, it is more the presence of policy or a strategy for internationalization that is becoming the norm. However, this is not enough if adequate structures and activities are not put in place and funded appropriately.

mais citados foram “demanda do mercado”, “demanda de IES estrangeiras” e “políticas governamentais”.

O principal obstáculo interno e externo, em todas as regiões, é a insuficiência de recursos financeiros. Outras dificuldades citadas na pesquisa foram dificuldades administrativas/burocracia, a dificuldade de reconhecimento e equivalência das qualificações, programas de estudos ou créditos cursados no exterior e, no caso da América Latina e Caribe, a falta de conhecimento em línguas estrangeiras. A exceção foi a América do Norte, onde o maior obstáculo percebido é a política anti-imigração.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também aplicou um questionário sobre internacionalização junto às universidades brasileiras em 2017²⁴. A pesquisa foi enviada a 430 instituições de ensino superior brasileiras que possuem programas de pós-graduação avaliados pela CAPES com nota de 3 a 7. Mais de 300 respostas foram consideradas válidas e utilizadas na compilação. O questionário possuía alguns pontos principais: a situação atual de internacionalização da instituição, seu projeto de internacionalização e metas para os 4 anos seguintes.

Apesar de estar focado na pós-graduação *stricto sensu*, elemento primordial da missão institucional da CAPES, consideramos que as questões gerais permitem uma visão do estado de internacionalização das instituições como um todo.

A CAPES perguntou sobre como as IES consideravam sua situação de internacionalização, baseando-se em três alternativas: pouco internacionalizada, medianamente internacionalizada e altamente internacionalizada. A maior parte das instituições se considerou pouco ou medianamente internacionalizadas, com apenas oito IES declarando-se altamente internacionalizadas. Entre as instituições pouco e medianamente internacionalizadas, 52,5% não possuem planos de internacionalização integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional, e 65% acreditam que é necessária uma consultoria externa para construção desse plano.

Dentre as IES com maior número de cursos de pós-graduação por instituição e com 100% de aproveitamento das bolsas do Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE) disponibilizadas pela CAPES (totalizando 48 instituições), 100% das universidades possuem um escritório designado para assuntos internacionais e 72% delas também

²⁴ A pesquisa teve como objetivo avaliar o nível de internacionalização das IES brasileiras antes do lançamento do Programa Institucional de Internacionalização CAPES/PRINT, que será abordado no tópico 4.2.4, mais adiante.

possuem uma estratégia de capacitação do corpo técnico. A seguir, disponibilizamos os principais números da pesquisa realizada pela CAPES.

Tabela 1- Resultado da Pesquisa CAPES sobre o estado de Internacionalização das IES brasileiras (2017)

Estado da Internacionalização	Quantitativo
Altamente internacionalizadas	2,5%
Nível médio de internacionalização	27,5%
Pouco internacionalizadas	55%
Não são internacionalizadas	15,3%
Não tem planos de internacionalização	52,5%
Solicitaram ajuda da CAPES para desenvolver planos de Internacionalização	34,4%
Alegam não possuir condições de implementar a internacionalização	7,5%
Possuem condições de receber visitantes	84%
Possuem condições de receber visitantes, porém não possuem planos estratégicos para isso	64%
Das 430 instituições com Pós-graduação, 320 responderam (74,5%)	

Fonte: Adaptado de Prado (2019).

Ao analisar as respostas obtidas no questionário, a CAPES concluiu em seu relatório que o processo de internacionalização nas IES brasileiras não é mais incipiente, mas que ainda existe uma forte tendência nacional à internacionalização passiva (predomínio da mobilidade de docentes / discentes nacionais para o exterior), com baixas taxas de atração de profissionais internacionais. A Coordenação observa, entretanto, que a atração de professores visitantes estrangeiros já aparece entre as prioridades do processo de internacionalização das IES.

A internacionalização das universidades brasileiras é necessária para tornar a educação superior responsiva aos requerimentos e desafios da sociedade globalizada. Essa pesquisa evidencia que o processo de internacionalização nas instituições brasileiras não é mais incipiente, porém são necessários ajustes a esse processo para torná-lo mais eficiente. A internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para a ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas. (CAPES, 2017, p. 46)

Ao considerar o estado atual da internacionalização nacional e mundial, é natural que nos questionemos sobre os desafios que ainda se apresentam à internacionalização da educação superior e sobre o seu futuro. Na próxima sessão vamos apresentar alguns diagnósticos e prognósticos realizados por autores de destaque na pesquisa desta temática.

1.8 Os Desafios da Internacionalização

Os desafios práticos da internacionalização são os mais fáceis de serem identificados. Trazendo o debate para os responsáveis pelos escritórios de relações internacionais das universidades brasileiras, o British Council realizou em 2018 o

workshop “Diagnosticando e apoiando a implementação com qualidade de planos de internacionalização” (tradução nossa)²⁵. No encontro, estes profissionais puderam discutir e elencar os desafios que encontram no dia-a-dia, dentre os quais destacamos: fazer as pessoas trabalharem juntas dentro da universidade; oferecer infraestrutura para mobilidade; reduzir a desigualdade de acesso e de oportunidade; transformar colaborações individuais em institucionais; construir parcerias sustentáveis e duradouras; e estabelecer relações horizontais com os parceiros (British Council, 2019).

Os desafios mais subjetivos, entretanto, exigem análises mais cuidadosas e constituem questões bem mais complexas, por envolverem o próprio âmago da internacionalização. Apesar do conceito de internacionalização ser relativamente recente, muitos autores e pesquisadores levantam há anos a necessidade de se repensar o próprio conceito e a prática, os valores e as finalidades da internacionalização.

Ninguém poderia ter predito que a era da globalização fosse mudar a internacionalização, fazendo com que ela passasse do que foi tradicionalmente considerado um processo baseado em valores de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios mútuos e capacitação para um processo que se caracteriza cada vez mais por competição, comercialização, interesse próprio e produção de status (KNIGHT, 2015 apud KNIGHT, 2020, p. 42).

Comentando justamente sobre a relação entre globalização e internacionalização, Bradenburg e DeWit (2017) afirmam que há uma tendência de imputar uma conotação negativa à globalização, como se ela fosse “má” e a internacionalização “boa”. Esse antagonismo faria com que pessoas ignorassem que atividades ligadas à comodificação da educação superior, por exemplo, são cada vez mais executadas sob a bandeira da internacionalização.

Hoje, a internacionalização se tornou a “salvadora” do Ensino Superior, o fundamento moral que precisa ser defendido e a epítome da justiça e da equidade. A comunidade de ensino superior ainda acredita fortemente que, por definição, a internacionalização leva à paz e à compreensão mútua, as forças motrizes por trás de programas como o Fulbright na década de 1950. Apesar de ter ganhado peso moral, seu conteúdo parece ter se deteriorado: a forma perdeu sua substância. A internacionalização tornou-se sinônimo de “fazer o bem” e as pessoas questionam menos sua eficácia e sua natureza essencial: um instrumento para melhorar a qualidade do ensino ou da pesquisa. (BRADENBURG; DEWIT, 2017. p. 15-17, tradução nossa)²⁶

²⁵ No idioma original: *Diagnosing and supporting quality implementation of internationalisation plans.*

²⁶ No idioma original: *Today, internationalization has become the white knight of Higher Education, the moral ground that needs to be defended, and the epitome of justice and equity. The higher education community still strongly believes that by definition internationalization leads to peace and mutual understanding, the driving forces behind programs like Fulbright in the 1950s. While gaining moral weight, its content seems to have deteriorated: the form lost its substance. Internationalization has become a synonym of “doing good” and people are less into questioning its effectiveness and essential nature: an instrument to improve the quality of education or research.*

DeWit levanta outra questão importante ao ponderar que “o discurso da internacionalização é muito dominado por um pequeno grupo de envolvidos: líderes do ensino superior, governos e corpos internacionais” (2013, p. 24, tradução nossa). A voz dos docentes, discentes e técnicos administrativos, por exemplo, que seriam justamente os que mais sofreriam os impactos das políticas de internacionalização, não teriam o mesmo peso na determinação desse discurso.

A internacionalização também estaria cada vez mais focada em avaliações que tentam medir os seus benefícios ou resultados de forma quantitativa – número de convênios, de estudantes no exterior, de estrangeiros na IES, de projetos de pesquisa, etc. Esse ponto tem relação íntima com as avaliações realizadas por rankings nacionais e internacionais de “qualidade” das IES, que frequentemente utilizam esses quantitativos como critérios, conforme discutimos anteriormente.

Embora a tentativa de quantificar resultados como indicadores-chave de desempenho possa servir para cumprir requisitos de prestação de contas, nem sempre se captam os desempenhos-chave intangíveis de estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores e da comunidade em termos de experiências interculturais, percepções mais profundas de problemas internacionais, questionamento de valores, mudanças em identidades culturais e pessoais, e uma apreciação mais profunda da interconectividade do mundo. Todos estes são benefícios significativos da internacionalização. (KNIGHT, 2020, p. 57)

A abordagem prioritariamente pragmática da internacionalização é outro fator apontado por DeWit, que critica a falta de mais debates focados nos riscos da internacionalização e nas questões éticas envolvidas, como as fraudes de diplomas e a falta de garantia de qualidade na educação transfronteiriça.

O pesquisador holandês menciona que um outro fator que leva à necessidade de repensar a internacionalização é a noção de que a mesma está relacionada não apenas à relação entre países, mas também à relação entre culturas e entre o global e o local. Knight (2020) também identifica a regionalização em geral e em especial da educação superior como um desenvolvimento importante e inesperado da globalização, com inúmeras iniciativas de colaboração e reformas em nível regional.

A necessidade de repensar a internacionalização nos moldes em que ela existe hoje, segundo DeWit, estão fundadas em uma razão básica:

A razão geral é que consideramos a internacionalização do ensino superior um objetivo em si mesmo, em vez de um meio para um fim. A internacionalização não é nem mais nem menos que uma forma de melhorar a qualidade do ensino

e da pesquisa. Esse objetivo é frequentemente esquecido na busca por metas quantitativas. (DEWIT, 2013, p. 25, tradução nossa)²⁷

Tanto Knight quanto DeWit alertam também para o fato de que o termo internacionalização está se tornando uma expressão usada universalmente para “descrever toda e qualquer coisa remotamente vinculada às dimensões mundial, intercultural, global ou internacional e corre o perigo de perder seu sentido e direção” (KNIGHT, 2020, p. 41).

O fenômeno de acrescentar adjetivos caracterizando a internacionalização (holística, integrada, abrangente, etc.), continuam os autores, também não contribuem necessariamente para a sua revitalização. DeWit argumenta inclusive que, embora ele compreenda e simpatize com a tentativa de expandir e aprofundar a noção de internacionalização, a criação de novas definições e rótulos não apenas não ajuda, como pode atrapalhar. “Não se pode concluir senão que esses rótulos são tautologias, usando palavras diferentes para dizer a mesma coisa, mesmo que a repetição não forneça mais clareza” (DEWIT, 2013, p 26, tradução nossa)²⁸.

Outro importante desafio da internacionalização, presente frequentemente em discussões sobre o tema, é justamente a sua elitização e o fato de apenas uma pequena parcela da comunidade acadêmica ter de fato acesso aos seus benefícios, levando em consideração tanto a instituição em si quanto os grupos que a constituem. Stallivieri argumenta que, embora a internacionalização seja benéfica, é imprescindível analisá-la através de diferentes ângulos, “que possibilitem compreender se a Internacionalização é realmente para todos ou se estamos diante de um fenômeno que aumenta as desigualdades sociais, que realça oportunidades somente para uma elite acadêmica”. (STALLIVIERI, 2019, p. 11). É necessário, conclui DeWit (2013), direcionar o debate para os pontos-chave do processo de internacionalização.

Se quisermos levar a internacionalização adiante, temos que olhar para suas realizações; seus equívocos; a mudança do cenário global e o debate decorrente sobre a internacionalização como um "conceito ocidental" ou como uma repetição do antigo pelos novos *players*; internacionalização para uma pequena elite ou para todos; as semelhanças e diferenças entre intercultural e internacional e global, e outros desenvolvimentos e valores fundamentais. Se a internacionalização deve se revitalizar, isso não será o resultado de novos

²⁷ No idioma original: *The overarching reason is that we consider internationalisation of higher education too much as a goal in itself instead of as a means to an end. Internationalisation is not more and less than a way to enhance the quality of education and research. That objective is too much forgotten in the strive for quantitative goals.*

²⁸ No idioma original: *One cannot conclude otherwise than that these labels are tautologies, using different words to say the same thing even if the repetition does not provide more clarity.*

rótulos, mas do debate e da ação sobre essas questões-chave (DEWIT, 2013, p. 27, tradução nossa)²⁹

O desafio que Knight identifica, ao lançar um olhar para o futuro da internacionalização, é o de examinar as práticas e políticas vigentes para verificar os valores e finalidades que a estão guiando, em busca do reforço dos valores da cooperação, do intercâmbio e da parceria para benefício mútuo.

[...] a internacionalização é interpretada de muitas maneiras por pessoas, instituições e países diferentes. Sempre será assim. Isto é uma parte natural de ser um processo – um processo de mudança que é, ao mesmo tempo, reativo, proativo e estratégico para ambientes locais e globais. O desafio de fortalecer e reforçar os valores de cooperação, benefícios mútuos, parcerias e capacitação ao mesmo tempo que se reconhecem as forças que induzem a uma ênfase crescente em competitividade, comercialização, interesse próprio e incremento de status é central para a reformulação da internacionalização do ensino superior e a manutenção das finalidades e benefícios acadêmicos como prioritários e centrais. (KNIGHT, 2020, p. 60)

A seguir, discutiremos possibilidades de análise da internacionalização e os seus desafios por uma lente bastante específica: a decolonialidade.

1.9 Por uma Visão Decolonial da Internacionalização

[...] a visão de normalidade e de naturalização da internacionalização, como consequência da globalização e implementada a partir da racionalidade da modernidade ocidental, muito me incomoda, pois internacionalização deveria ser espaço de questionamento sobre o papel da educação no século XXI, principalmente em contextos de educação pública. (MARTINEZ, 2017, p. 91)

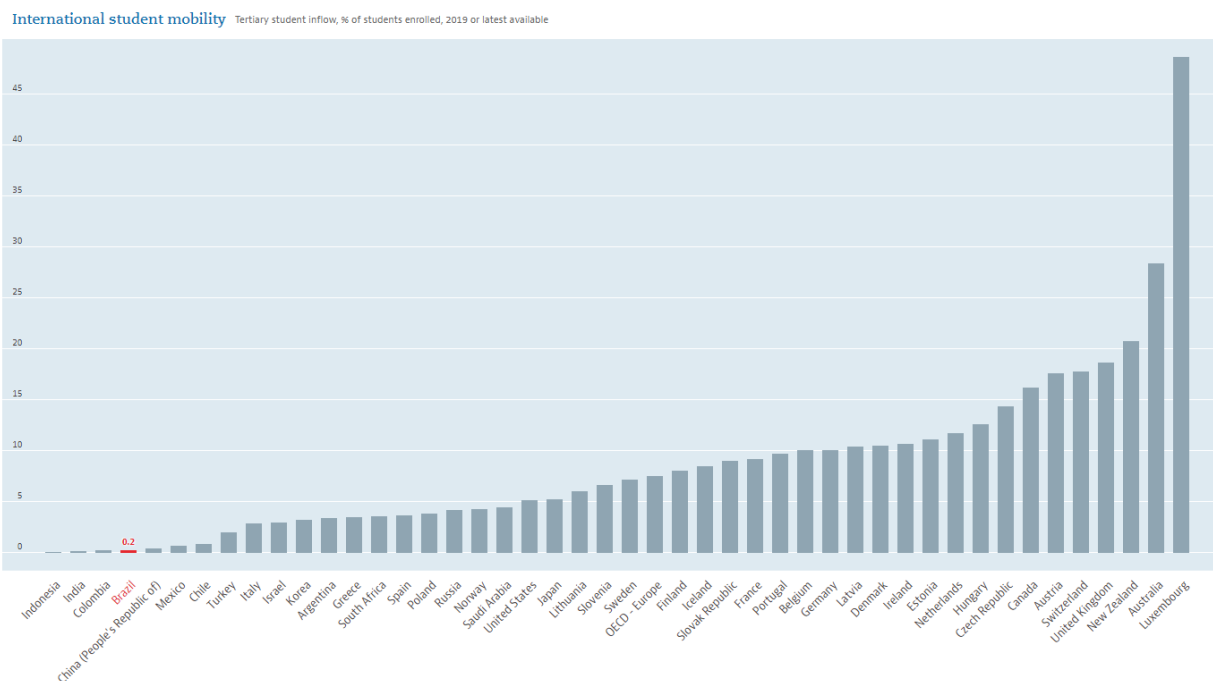
Para além do pensamento crítico sobre a internacionalização, vários autores (MARTINEZ, 2017; LEAL, MORAES, 2018; STRECK, ABBA, 2018; MACEDO, 2020; PICCIN, FINARDI, 2021) constataram a necessidade de pensar a internacionalização da Educação Superior e o cenário atual de assimetrias que podem ser constatadas entre o Norte Global e o Sul Global a partir de uma perspectiva epistemológica decolonial.

A assimetria entre Norte e Sul pode ser notada mais facilmente ao analisar o fluxo de estudantes em mobilidade internacional. Dados do último levantamento realizado pela OECD, referentes ao ano de 2019, mostram a disparidade da porcentagem de estudantes internacionais matriculados em relação ao total de estudantes do ensino superior em

²⁹ No idioma original: *If we want to bring internationalisation a step further we have to look at its accomplishments; its misconceptions; the changing global landscape and the related debate about internationalisation as a 'western concept' or as a repetition of the old by the new players; internationalisation for a small elite or for all; the similarities and differences between intercultural and international and global, and other fundamental developments and values. If internationalisation is to revive, that will not be the result of new labels, but of the debate and action on these key questions.*

países como Brasil (0,2%), México (0,7%), Argentina (3,4%), África do Sul (3,6%) – único país do continente africano a aparecer no gráfico, e países como Canadá (16,2%), Reino Unido (18,7%), Nova Zelândia (20,8%), Austrália (28,4%) e Luxemburgo (48,6%). Estes números retratam claramente o que a pesquisadora Fernanda Leal denomina a “hegemonia dos países do Norte no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica” (2018, p. 12).

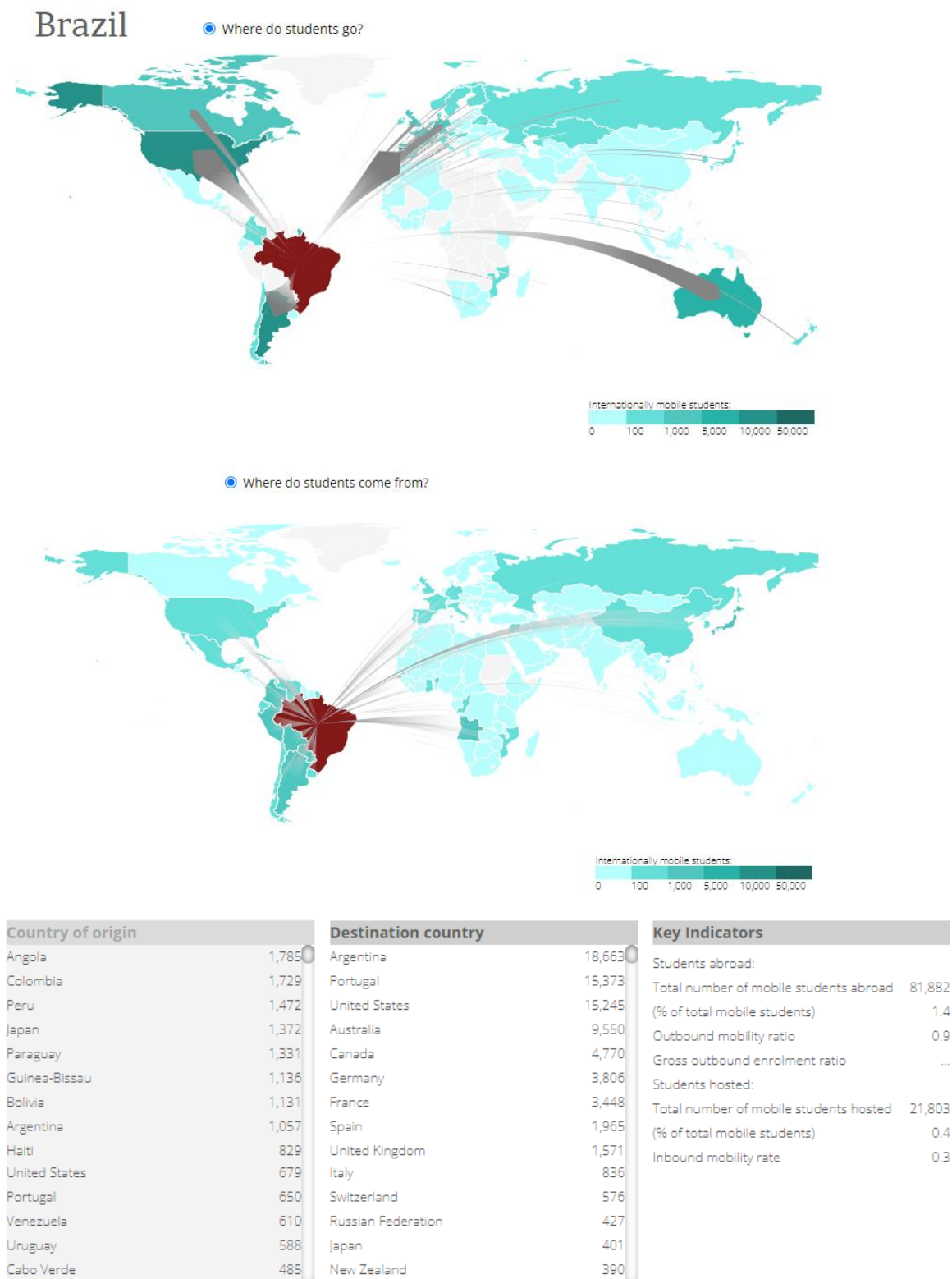
Figura 4- Proporção de estudantes internacionais matriculados no Ensino Superior por país



Fonte: OECD (2022) - dados referentes a 2018-2019

Ao analisar dados específicos relativos ao Brasil, disponibilizados pela UNESCO e apresentados a seguir, é interessante notar também que, apesar de receber estudantes internacionais principalmente de países da América Latina e África, não encontramos países de nenhum desses continentes dentre os países de destino dos estudantes brasileiros, cujos dez principais destinos são compostos exclusivamente por países da Europa e América do Norte.

Figura 5- Fluxos de mobilidade do Brasil – Para onde nossos estudantes vão e de onde eles vêm (2019)



Fonte: UNESCO (2019)

Os gráficos acima explicitam ainda a disparidade entre a quantidade de brasileiros estudando no exterior (81.882) e a quantidade de estrangeiros em mobilidade no Brasil (21.803), comprovando o fluxo de mobilidade passiva existente.

Gabriela Piccin e Kyrís Finardi (2021) mencionam outra incongruência na Educação Superior: a hegemonia de periódicos e artigos científicos do Norte Global, particularmente produzidos em inglês, o que acaba invisibilizando a produção científica em outros idiomas e de outros locais, além da existência de evidências de racismo epistemológico e acadêmico nessas relações. Outra constatação feita pelas pesquisadoras diz respeito ao fato de os critérios de avaliação utilizados nos rankings internacionais serem geralmente estabelecidos por instituições e organismos do Norte Global, sendo os mesmos incapazes de apreender a realidade das IES brasileiras e prejudicando-as no cenário internacional.

Todas essas contradições estariam ligadas a uma única causa: a presença de uma lógica colonial na internacionalização do ensino superior (MACEDO, 2020; STREK, ABBA, 2018; LEAL, 2018; PICCIN, FINARDI, 2021; MARTINEZ, 2017). É impossível, portanto, pensar internacionalização sem pensar em colonialidade ou, mais precisamente, em decolonialidade.

Juliana Martinez, ao discutir o que chamou de “sentidos emaranhados da internacionalização”, faz uma importante observação sobre o discurso frequentemente presente de que a globalização permitiria a derrubada de barreiras, e a formação da “aldeia global” de McLuhan (1964), que aproximaria povos e nações, promovendo o intercâmbio de culturas. Essa lógica, alerta a pesquisadora, é uma narrativa contada por “vozes que ocupam lugares de privilégios”, ao passar a ideia de que qualquer um se beneficiaria desse “novo cenário global”.

As sociedades ocidentais, ou as chamadas democracias, vivem, aparentemente, um contexto de trocas e de simetrias, não apenas economicamente, mas também cultural e socialmente. Nesse sentido, torna-se natural aceitar a perspectiva de que estão todos inclusos igualmente e que o inglês ocupe a posição privilegiada de língua global. Essa forma de entender a vida em sociedade, entretanto, esconde sua própria genealogia, esconde a história da globalização anterior à atualidade, desde a colonização, na qual trocas sempre foram de mão-única e relações de poder estavam longe de serem simétricas, sendo, pelo contrário, sempre hierárquicas. Na globalização hegemônica sofreu, assim, do mal de achar que todos os valores são iguais, de que todos os saberes têm o mesmo valor, de que todas as culturas são simétricas, pois essa globalização hegemônica esconde a colonialidade. (MARTINEZ, 2017, p. 18)

O discurso neoliberal, complementa Martinez (2017), ao “vender” os rankings de forma positiva, por exemplo, esconde inclusive o fato de as instituições que estão no “topo” ocuparem essas posições justamente por conta da colonialidade de poder. Sem a colonização, conclui a pesquisadora, nem haveria sentido em hierarquizar relações sociais.

Colonialidade, segundo Aníbal Quijano (2005), representa a perpetuação das relações de exploração e dominação iniciadas com a colonização da América Latina pela Europa. A “libertação” das colônias não representou o fim da colonialidade, porque além do controle político dos territórios, a Europa promoveu o controle da identidade, da subjetividade, da cultura, do conhecimento e da produção de conhecimento dos povos que subjuguou, no que Quijano denominou de colonização do poder, do saber e do ser.

A modernidade e a racionalidade teriam sido imaginadas como experiências exclusivamente europeias. O que era diferente da Europa era, portanto, primitivo, atrasado, pertencia a um estágio anterior de uma evolução linear que só poderia culminar em um estágio final homogêneo e pré-determinado: a realidade europeia. A perpetuação desse pensamento em nosso imaginário e em nosso dia-a-dia é facilmente percebida com os termos que vemos diariamente nos jornais: “países desenvolvidos” e países “em desenvolvimento” ou, pior ainda, “subdesenvolvidos”.

A própria universidade moderna perpetuaria a colonização do saber ao propagar racionalidades oriundas de grupos restritos de pensadores do Norte Global, em geral europeus, como se suas teorias fossem suficientes para explicar a realidade de todos os povos e nações. Baseando-se em análises realizadas por Boaventura de Sousa Santos, Grosfoguel (2016) questiona:

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas da ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? (GROSFUGUEL, 2016, p. 27)

É justamente na tentativa de refletir sobre e desconstruir o eurocentrismo que ainda hoje dita a lógica global que os pensadores da perspectiva decolonial problematizam e questionam a relação da modernidade com a colonialidade, o capitalismo e a globalização. É imperativo, portanto, pensar nas repercussões que essa realidade traz para a internacionalização da educação superior. Martinez (2017) avalia, por exemplo, que a própria distinção entre internacionalização ativa e passiva, central e periférica, diz respeito a essa hierarquia que sempre existiu entre Norte e Sul Global.

A colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005; MIGNOLO & CARBALLO, 2014) materializa-se nos processos de internacionalização da universidade, por exemplo, na tentativa de unificação de currículos por competências, tal como em Bolonha, ignorando-se as especificidades culturais, sociais e políticas de cada nação e

instituição, e as formas de ser e pensar que constituem os sujeitos. Ou seja, ignora-se o local em busca de um global homogeneizante. Acrescentamos a esse rol, a tendência na opção pelo inglês como a língua acadêmica em detrimento de outras línguas. (MACEDO, 2020, p. 93)

As implicações do neoliberalismo na Educação Superior também são fundamentais numa análise crítica da internacionalização da Educação Superior, pois a transformação da educação em mercadoria constituiu um impulso inegável ao “imperativo” da internacionalização. A governança universitária passou a ser marcada por critérios e valores economicistas, de competição, busca por lucro e, principalmente, pela adequação a “sugestões” e exigências de agências globais como a OECD. Retomando conceitos, de Beck (2012), Martinez enfatiza que essa racionalidade mercadológica alimenta a visão da educação como um produto/serviço a ser vendido e distribuída mundo afora.

A meu ver, somente quando se parte da perspectiva latino-americana, e assumindo assim o capitalismo como fruto da colonialidade, é que a problematização do viés mercadológico da educação torna-se mais visível, fazendo emergir as desigualdades do mundo, inclusive às de condição econômica resultantes da história da colonização. Desse modo, a colonialidade é o que vem sustentando o mercado da internacionalização; um mercado que se faz e se vende a partir das hierarquias historicamente sedimentadas. Se não houvesse a história de desigualdades entre Sul e Norte Global, não seria possível vender a qualidade da educação do Norte Global como um serviço e uma mercadoria para o Sul Global. Por essa razão, analisar a internacionalização sem considerar suas complexidades mercadológicas imbricadas na colonialidade é perder as pistas e os rastros da história dos últimos cinco séculos. (MARTINEZ, 2017, p. 98)

Esse cenário é ainda mais preocupante, avaliam Leal e Moraes (2018) ao considerarmos que os países do Sul Global precisam lidar com as “demandas globalizantes no setor educativo [...] enquanto ainda precisam lidar com desafios em termos de acesso, equidade, qualidade e relevância” (p. 13) e com a carência de políticas específicas às suas necessidades e realidades, o que os torna alvos fáceis dos fornecedores do Norte.

[...] a lógica colonial atravessa toda a política institucional tanto das agências de fomento quanto das próprias universidades, desafiando as instituições a permanecerem nela caso queiram se beneficiar dos recursos disponibilizados. Assim, no lugar de relações mais simétricas e horizontalizadas reforçando parcerias entre iguais na sua desigualdade, vimos a ascensão de uma política focada quase exclusivamente nas parcerias assimétricas com os países do Norte, que visam, sobretudo, o lucro com a educação superior, pois concebida como mercadoria a ser ofertada aos países considerados “menos desenvolvidos” cujo ponto de chegada é a apropriação da cultura eurocêntrica como fator de desenvolvimento. (MACEDO, 2020, p. 101)

Seguindo uma perspectiva decolonial, conforme conclui Macedo, seria necessário que as universidades do Sul Global desenvolvessem suas políticas institucionais, inclusive as de internacionalização, utilizando como referência sua realidade social e a cultura local, constituindo parcerias também com as universidades do Sul Global e, conseqüentemente, alterando a racionalidade colonial na qual são consumidoras passivas do Norte Global.

3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

3.1 O Contexto Histórico da Universidade Brasileira

A ideia de universidade é mais complexa do que à primeira vista poderia parecer. A universidade é uma concepção histórica. Somente a partir de sua criação e da identificação dos rumos que ela tomou, como parte da realidade concreta, historicamente constituída e em íntima relação com valores e demais instituições da sociedade, podemos chegar a apreender sua essência. (FÁVERO, 2000, p. 9, apud MACIEL, 2017, p. 15).

É imprescindível, para discutir as políticas de internacionalização de uma universidade brasileira, abordar – ainda que de forma resumida – seu contexto nacional. Em relação às suas origens, conforme coloca Oliven (2002), o desenvolvimento da educação superior brasileira foi um caso atípico na América Latina, já que a criação de universidades foi registrada apenas quase três séculos após o início da colonização, enquanto o governo espanhol as fundara instituições de ensino superior em suas colônias desde o século XVI. Os filhos da elite colonial brasileira deslocavam-se até a Universidade de Coimbra, em Portugal, para formação superior.

Mesmo com a chegada da família real, em 1808, foram criadas apenas escolas isoladas de cirurgia, belas artes e academias militares. Os anos seguintes foram marcados pelo estabelecimento de faculdades independentes, elitistas, voltadas principalmente ao ensino e organizadas através de cátedras vitalícias. No final do Império, em 1889, o país contava com apenas sete escolas superiores – em especial de medicina, direito e engenharia, nenhuma delas credenciada como universidade, conforme pontua Senkevics (2021). Apenas no período republicano foram constituídas a Escola Universitária Livre de Manaus (1909) e a Universidade do Paraná (1912), que funcionaram durante alguns anos, e posteriormente, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, que reuniu administrativamente faculdades preexistentes e pode ser considerada hoje a universidade em atividade mais antiga do Brasil.

Na década seguinte, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, por Getúlio Vargas, e aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961 e determinava que as universidades podiam ser públicas ou particulares, e deviam ser constituídas por faculdades com vínculos administrativos – através de uma reitoria, mas juridicamente autônomas. As instituições precisavam ainda incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências ou Letras. O período também foi marcado pela constituição da primeira universidade pública estadual, a Universidade de São Paulo.

Em 1951, foram criadas duas importantes agências de fomento ao desenvolvimento científico que continuam ativas até hoje: a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), destinada à formação do magistério de nível superior, e o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), focado no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

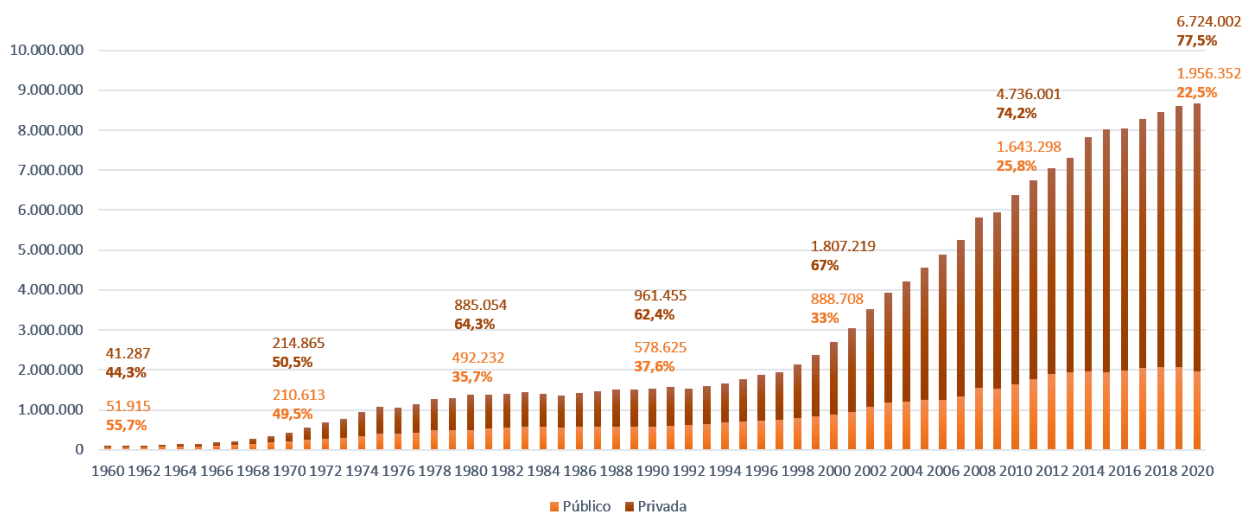
Os anos seguintes seriam marcados pelo surgimento da primeira universidade católica do Brasil, por um processo de integração de faculdades em universidades e pela federalização de grande parte delas. No período conhecido como Nova República, “foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal” (OLIVEN, 2002, p. 31).

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) ocorreu na década de 1960, após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, mas não trouxe mudanças significativas na organização das universidades, mantendo as cátedras e o foco em ensino. A LDB, entretanto, provocou importantes repercussões no acesso ao ensino superior.

Após três séculos de história colonial, herdamos uma educação superior marcada pela pouca democratização das oportunidades educacionais durante o regime monárquico e os primeiros tempos republicanos, e, finalmente, alterada pelas reformas estruturais do primeiro ciclo de expansão. Este, sim, pode ser considerado um momento histórico de consolidação de um sistema de ensino superior, com consequências diretas sobre o que temos preservado ou transformado na atualidade. Iniciado a partir da década de 1960 e tendo perdurado por aproximadamente 20 anos (Solari, 1984), o primeiro ciclo foi motivado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a qual tornou equivalentes os distintos diplomas de ensino médio para efeito de candidatura ao ensino superior, permitindo que um novo contingente de egressos de cursos médios (industrial, comercial, agrícola e normal) se candidatassem a uma vaga universitária. (SENKEVICS, 2021, p. 201)

No gráfico apresentado a seguir é possível observar a evolução de matrículas na graduação a partir dos anos 1960, comprovando a expansão apontada por Senkevics, que assinala ainda o fato de que, entre os anos 60 e 70, um pouco mais da metade das matrículas estava centrada no setor público. O autor ressalta ainda que o Brasil viveu dois ciclos de expansão educacional nas últimas décadas: o primeiro ocorreu entre 1960-1980 e o segundo teve início na década de 1990 e ainda está em atividade.

Figura 6- Gráfico de evolução do total de matrículas em cursos de graduação – IES Públicas X IES Privadas (1960-2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das seguintes fontes: Dados dos anos 1960 a 1979 – LEVY(1986) apud SAMPAIO (1991) / Dados dos anos 1980 a 2020 – INEP (2020)

Nota: Dados antes dos anos 60 não foram representados porque a visualização do gráfico não comportava.

O período da ditadura militar (1964-1985), em especial sua primeira metade, analisam Silva Júnior e Sguissardi (2012), foi de fato responsável pela expansão da ES pública, mas também pela aceleração do processo de privatização, como é possível perceber no gráfico acima.

Nos dez primeiros anos do regime militar a educação superior teve um salto exponencial de 559,8%, passando de 142.386 matrículas para quase um milhão. As matrículas públicas tiveram aumento de quase 300% mas, em contrapartida, as matrículas privadas tiveram uma evolução mais de três vezes superior, isto é, de 990%. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2012, p. 6)

Cunha (1988) avalia que, embora a modernização do ES brasileiro já tomasse um rumo na direção do modelo norte-americano desde a segunda metade dos anos 1940, as mudanças políticas trazidas pelo golpe de 1964 seriam decisivas para uma “alteração qualitativa” neste processo, propiciando o estabelecimento de uma hegemonia norte-americana na educação superior que perdura até os dias atuais. O MEC chegou a firmar um convênio com a USAID para obter assistência técnica da agência norte-americana nas deliberações do ministério e na reforma do ensino superior, além do financiamento de bolsas de estudos. Entre 1965 e 1970 a USAID concedeu 3800 subsídios para brasileiros realizarem pós-graduações nos EUA (Cunha, 1988).

Antes de 1964, a influência paradigmática das universidades norte-americanas era espontânea e atomizada, pois exercia principalmente pela ação, no Brasil, dos bolsistas retornados e dos diversos mas desarticulados contratos de assistência técnica e financeira do Ponto IV e da USAID. Depois de 1964, não só essas agências desenvolveram programas maiores e articulados para o ensino superior, como, também, o Ministério da Educação não tardou a

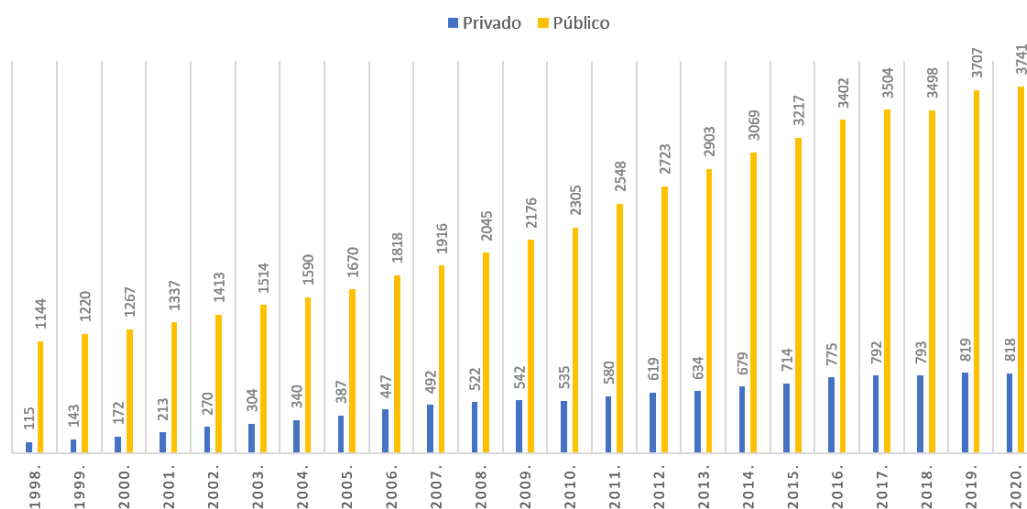
contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nossas universidades e convocá-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino (CUNHA, 1988, p.167).

Dentre os documentos de destaque da época da ditadura militar, é fundamental destacar a Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/68), que promoveu importantes alterações nas universidades e, de certa forma, atendeu a algumas reivindicações sociais: foram criados os departamentos para substituir as cátedras vitalícias; foi estabelecido o sistema de créditos; o vestibular passou a ser classificatório; e ficou determinada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras medidas.

Muitas vezes citada como paradoxal, a Reforma de 68 teria viabilizado também a consolidação da influência norte-americana no ES brasileiro e a criação de dois sistemas de ensino distintos: de um lado o sistema de ensino público, com foco acadêmico; do outro, “uma educação desvinculada da pesquisa, de menor duração e distinção, ministrada em instituições privadas e isoladas, em boa parte, financiadas com verba pública por via de isenções fiscais e auxílios diversos” (CORBUCCI, KUBOTA, MEIRA, 2016a, p. 8 apud HENRIQUES, 2018, p. 131).

A reforma, avalia Oliven (2002), proporcionou também a valorização da titulação e da produção científica, “possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação quanto das atividades científicas no país” (p. 34). O setor público, completa a professora, seria o grande responsável por esse desenvolvimento, impulsionado pelo apoio militar à formação de recursos humanos de alto nível, com foco no desenvolvimento econômico. A consolidação da pós-graduação e das pesquisas nas universidades públicas, em especial, é destacada por Leher (2013), que menciona que existiam apenas 36 programas em funcionamento no Brasil em 1965 e, em 1985, haviam 1.116. O gráfico a seguir apresenta a evolução do quantitativo de Programas de Pós-graduação entre 1998 e 2020, demonstrando como, ainda hoje, os PPGs estão concentrados nas IES públicas.

Figura 7- Gráfico de distribuição de programas de pós-graduação por status jurídico (1998-2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da base de dados GEOCAPES (2021)

No fim de 1968, semanas após a publicação da Lei da Reforma Universitária, foi decretado o Ato Institucional nº 5³⁰, um dos mais violentos instrumentos da ditadura militar, que atuaria em conjunto com mecanismos de controle impostos desde o início da ditadura, como o estabelecimento de órgãos oficiais de espionagem nas estruturas das universidades. “Os anos iniciais da ditadura foram um período de deliberada erosão da autonomia didático-científica das universidades”, avaliou Leher (2013, p. 308), mencionando o corte das verbas de custeio e pesquisa e o volume de professores cassados e banidos da vida universitária. As escolhas dos reitores eram feitas pelo chefe do executivo e relatos de torturas e desaparecimento de docentes e discentes eram frequentes.

A Lei da Anistia, publicada em 1979, possibilitou o retorno dos exilados ao país e o restabelecimento dos direitos políticos que haviam sido suspensos ou cassados, mas também estendeu o “perdão” aos militares acusados de praticar torturas durante a ditadura, possibilitando sua impunidade. A redemocratização ocorreu, segundo Nogueira (CHAÚÍ; NOGUEIRA, 2006), numa “transição pactuada”, marcada tanto pelas mudanças socioeconômicas quanto pela manutenção de desigualdades, e pela passagem completa à hegemonia do modo de produção e cultura capitalistas.

Seria possível falar da seguinte maneira: o processo político teve uma expressiva potência de destruição da ditadura, mas não teve igual potência para

³⁰ O AI-5 autorizava o presidente a decretar estado de sítio, cassar mandatos de políticos eleitos, a demitir funcionários públicos, cassar mandatos, confiscar bens materiais dos cidadãos, suspender direitos políticos, intervir em estados e municípios. O instrumento marcou ainda a institucionalização da censura e da tortura, através da suspensão da garantia de habeas corpus, “nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular”. O AI-5 teve vigência de 10 anos. (BRASIL, 1968)

democratizar o país. Houve seguramente avanços em termos democráticos. O país tornou-se uma democracia, “revolucionou-se” em termos políticos, mas permaneceu distante da vida democrática plena. (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2006, p.207).

No contexto político da redemocratização, é importante destacar a promulgação da Constituição Federal, em 1988. O documento trouxe importantes conquistas para a sociedade, dentre as quais o reconhecimento da educação como um direito social; o estabelecimento de um percentual mínimo (18%) da receita anual resultante de impostos da União que deve ser utilizado na Educação; além da ratificação da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário e da autonomia das universidades.

O ensino, decreta ainda a chamada “Constituição Cidadã”, deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso, liberdade, pluralismo de ideias, coexistência de IES públicas e privadas e gratuidade do ensino público, dentre outros princípios. Ao analisar os dados do ensino superior a nível de graduação no início dos anos 1990, entretanto – antes do que denomina como o segundo ciclo de expansão – , Senkevics o classifica como “um sistema elitizado, destinado aos segmentos mais ricos da população, frequentado por brancos, majoritariamente do sexo feminino, ofertado em cursos presenciais por faculdades privadas, concentradas nas regiões Sul e Sudeste” (2021, p. 204).

A partir dos anos 1990, o Brasil passou pelo que Sguissardi chama de “modernização conservadora”, através da promoção de uma série de “ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado” (2006, p. 1026). A postura desses governos estava alinhada ao neoliberalismo³¹, adotado em escala mundial na década de 1970, após o colapso do modelo de Estado de Bem-Estar Social, que era marcado pelo intervencionismo estatal na economia e pelas políticas assistencialistas na garantia de direitos básicos aos cidadãos.

O “Consenso de Washington”, publicado no fim da década de 1980, sintetizaria as recomendações de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco

³¹ De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu após a Segunda Guerra Mundial, nas regiões da América do Norte e da Europa regidas pelo capitalismo, como uma reação ao Estado de bem-estar social e intervencionista. Com a crise da economia mundial na década de 1970, afirma o autor, as ideias neoliberais passaram a “ganhar terreno”, preconizando que a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema do governo, o que exigiria a contenção de gastos sociais e o aumento da taxa de desemprego, de forma a desestabilizar os sindicatos de trabalhadores. O movimento ideológico adquiriu escala mundial ao longo dos anos. “No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se auto-proclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal” (ANDERSON, 1995, p. 5).

Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que seriam seguidas como cartilhas por governos ao redor do mundo: privatização das empresas estatais e dos serviços públicos; equilíbrio orçamentário e redução de gastos públicos; e abertura do mercado ao capital e produtos estrangeiros, dentre outros.

No Brasil, o processo de adoção dessa nova forma de organização do capitalismo teve início no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1991) e continuou durante o de Itamar Franco (1992-1994), mas consolidou-se definitivamente no octênio de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). FHC transformou a então Secretaria da Administração Federal no Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), comandado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, e promoveu a chamada “Reforma do Aparelho do Estado”.

O Plano Diretor da Reforma do Estado, publicado ainda em 1995, apresentava uma série de propostas destinadas a resolver a “crise do Estado”: ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado; reforma da previdência social; reforma do aparelho do estado (visando aumentar a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas); e inovação dos instrumentos de política social.

Dentre as propostas do Plano Diretor na área da educação, a mais famosa e controversa foi a de transformar as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus, considerados serviços “não-exclusivos” do Estado, em organizações sociais (não-estatais). Estas entidades estariam aptas a celebrar contratos de gestão com o poder público e a buscar fontes de financiamento externo. A conversão se daria de forma voluntária.

O Governo, explicam Silva Jr e Sguissardi (2001, p. 66-67), adotou uma série de determinações em relação ao funcionamento das Instituições Federais de Ensino superior baseadas nas preocupações centrais dos Ministérios da área econômica de conter o déficit público e no diagnóstico do MARE e do MEC de que a relação custo/aluno nas universidades públicas federais estaria excessivamente alta, de que nelas haveria acentuado corporativismo, injusta isonomia entre ativos e inativos e pouca valorização dos cursos de graduação, dentre outras.

Destacamos algumas das principais medidas elencadas por Silva Jr. e Sguissardi (2001), em especial pela sua semelhança com as decisões que seriam novamente adotadas pelo Governo Bolsonaro, a partir de 2019: congelamento do salário de servidores desde a posse; contingenciamento e redução de recursos do orçamento de custeio e capital, que resultam na não cobertura de gastos com luz, água e especialmente com a manutenção da

ampla estrutura de laboratórios científicos e das bibliotecas universitárias; ameaças de perda dos direitos de aposentadoria e de direitos trabalhistas; e corte de recursos (auxílios e bolsas) para pesquisa e pós-graduação.

Foram ainda editadas à época propostas de Emendas constitucionais que propunham o fim da obrigatoriedade de contratação de servidores pelo regime jurídico único (e sua contratação pelas regras da Consolidação das Leis do Trabalho); a flexibilização da estabilidade dos servidores estatutários (permitindo sua demissão, além de por falta grave, também por insuficiência de desempenho e por excesso de quadros); além de uma reforma na previdência.

Em 1996, foi aprovada a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ainda vigente, cujo capítulo *Da Educação Superior* constitui um dos mais importantes documentos do período, ao dar respaldo à adoção das principais propostas do MEC e do MARE (SILVA JR. E SGUISSARDI, 2001). Outra lei de importância fundamental ao funcionamento das IFES editada durante o governo FHC – e que repercute até hoje em seu funcionamento – foi a Lei 9.192/95. O documento regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários através da elaboração de listas tríplices por colegiados compostos majoritariamente (70%) por docentes. A lei, afirmam Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 47) “é considerada no meio acadêmico em geral como uma forma de violação do princípio da autonomia universitária”, o que é inconstitucional.

O governo FHC investiu com sucesso na privatização de todos os setores públicos, incluindo o da educação, realizando “o que nem a Dama de Ferro tinha ousado: privatizou praticamente toda a extensão das empresas estatais, numa transferência de renda, riqueza e patrimônio que talvez somente tenha sido superada pelo regime russo depois da queda de Mikhail Gorbachev”. (OLIVEIRA, 2010, p. 372 apud FIGUEIREDO, 2017, p. 169). Durante o período, foi possível notar um crescimento do desequilíbrio de matrículas entre os setores público e privado, que persiste até hoje, conforme é possível constatar na Figura 11. A porcentagem de matrículas em IES públicas já estava abaixo de 50% a partir dos anos 1970 e se manteve na faixa de 37 a 40% até o governo FHC (1995-2003), quando chegou a menos de 30%.

É importante destacar que, em contraponto à visão neoliberalista da educação, o debate educacional das três últimas décadas tem sido permeado por temas como a democratização no acesso ao ES, a diversificação do corpo docente, a garantia de permanência dos estudantes e a adoção de ações afirmativas, conforme aponta Senkevics (2021). Esses ideais têm sido explicitados em documentos como o Plano Nacional de

Educação 2014-2024, que estabelece uma meta de 33% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no ES e de pelo menos 40% das novas matrículas no setor público.

Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), dos Presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) foram marcados por essa dualidade. Por um lado, houve a manutenção da política de consolidação do setor privado, tanto da Educação quanto da privatização de estatais; por outro, foram realizados importantes avanços sociais, como os Programas Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida, a valorização do salário mínimo e, no campo da Educação, a criação de políticas de acesso e expansão do ensino público.

A ampliação do acesso ao ensino superior federal público, nesse sentido, pode ser considerada a principal marca positiva dos governos do PT na educação. Foi mais do que dobrado o número de vagas ofertadas a cada ano em universidades públicas e institutos federais de ensino tecnológico. Ampliou-se em 86%, entre 2003 e 2014, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais na rede federal, superando a ampliação dessa modalidade na rede privada. No período foram criadas 18 novas universidades federais, totalizando 63 em 2014. [...] Também foi significativo o processo de ampliação daquelas existentes, impulsionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão (Reuni), cujo objetivo foi otimizar a oferta em instituições já consolidadas e promover sua interiorização com a criação de novos campus universitários. Estes mais do que dobraram no período, alcançando 331 campus no país. (MARQUES, XIMENES, UGUINO, 2018, p. 540)

Sistematizamos no quadro abaixo algumas das principais iniciativas ligadas à Educação Superior que marcaram os governos do PT e que promoveram o acesso massivo de estudantes tanto no setor público quanto no privado.

Quadro 7- Principais iniciativas dos governos PT no campo educacional

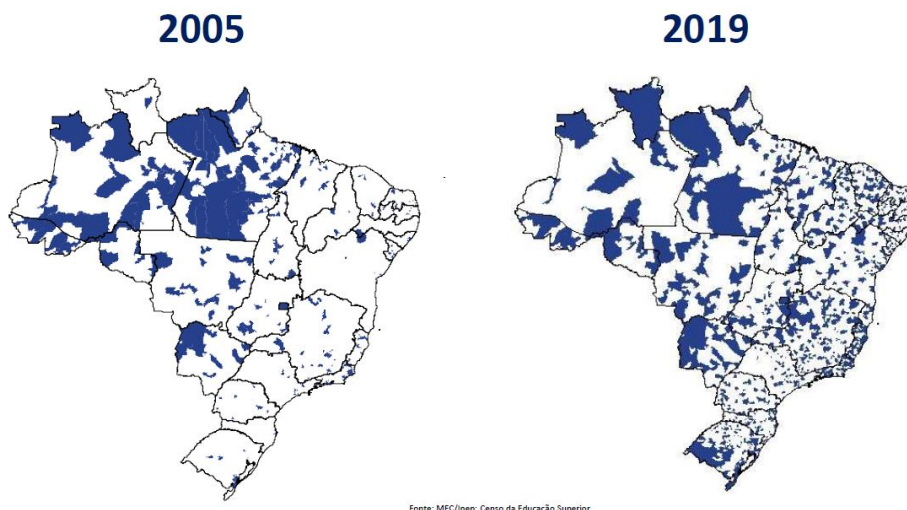
Programa Universidade para Todos (ProUni)	Criado em 2004 e transformado na Lei 11.096/2005. Permite que as IES privadas fiquem isentas de imposto de renda e de contribuições para seguridade social mediante oferta bolsas de estudo, integrais e parciais a estudantes de escolas públicas cuja renda familiar mensal per capita não exceda um valor baseado no salário mínimo vigente. Ao aderir ao programa, a IES privada compromete-se a ofertar 1 bolsa integral para cada 9 estudantes pagantes e a incorporar critérios de cotas. Há reserva de bolsas para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de acordo com a proporção destes no estado. Apesar das críticas que envolvem a dispensa de arrecadação de recursos que poderiam ser aplicados na educação pública, “o fato é que, a um baixo custo relativo, o ProUni passou a oferecer um número crescente de bolsas”. (MARQUES, XIMENES, UGUINO, 2018, p. 543)
Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)	Instituído em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Reuni teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior e promover a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, através do estabelecimento de contratos de gestão com as IES. As ações do programa contemplaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão e a abertura de novos campi, dentre outros.
Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)	Instituído em 2008, com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos presenciais de graduação nas instituições federais de ensino superior (moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, etc.).

Sistema de Seleção Unificada (Sisu)	Implementado pelo MEC em 2010, o Sisu é uma ferramenta que visa propiciar a igualdade de acesso no ingresso ao ES, ao permitir que o estudante se candidate a diferentes instituições de todos os estados do país através de nota obtida em um exame nacional unificado (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), que pode ser realizado gratuitamente, atendidas às condições necessárias.
Reformulação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	Originalmente criado durante o governo FHC em 1999, em substituição ao Crédito Educativo, consiste em um empréstimo destinado a estudantes com taxas abaixo das praticadas no mercado, para pagamento de taxas acadêmicas de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no MEC. O programa foi reformulado em 2010, através da criação de um fundo que garantia o financiamento quase integral da mensalidade e tendo a União como única fiadora, além de um incremento na oferta do programa. O Programa tornou-se, de acordo com Marques, Ximenes e Uguino (2018), “a principal política estatal para ampliação do acesso à educação superior” (p. 543). A iniciativa foi alvo de críticas, comentam os autores, “porque foi o principal fator a promover a massificação de baixo custo e de baixa qualidade” (p. 543), além do alto risco de inadimplência e endividamento dos discentes. O MEC, posteriormente, editou portarias endurecendo os critérios de concessão de empréstimos e o programa passaria por nova reforma em 2017.
Lei de Cotas	A Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como a Lei de Cotas, foi uma das mais expressivas iniciativas de acesso ao ensino superior público, ao promover a reserva de 50% das vagas das instituições federais de educação superior para estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, bem como para aqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Apesar da existência de programas de reserva de vagas de iniciativa própria de universidades específicas desde meados dos anos 2000, eram frequentes os questionamentos sociais e judiciais. Hoje, todas as instituições federais de ensino adotam a Lei de Cotas.

Fonte: Elaborado pela autora

A imagem abaixo é importante para visualização do impacto do Reuni, pois mostra a evolução da distribuição geográfica da rede federal de ensino superior no Brasil antes da instituição do programa, em 2007, e após sua implementação.

Figura 8- Evolução da distribuição geográfica da rede federal de ES no Brasil



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

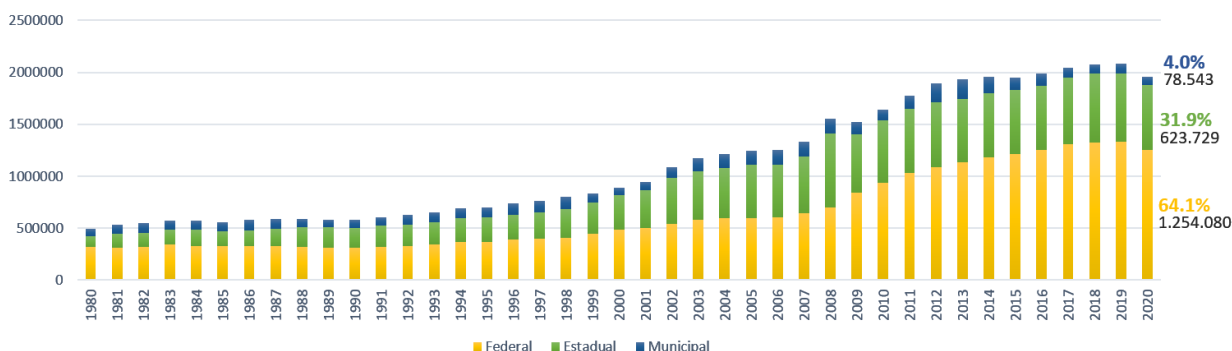
Fonte: INEP (2020)

A matrícula na rede federal, segundo INEP (2020), está hoje presente em 893 municípios brasileiros, por meio de campi com cursos presenciais ou de polos EAD. São

94 municípios na região Norte; 298, no Nordeste; 244, no Sudeste; 172, no Sul; e 85, no Centro-Oeste. Neste sentido, é importante citar também a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a partir da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e de Escolas Técnicas Federais (ETF) ou vinculadas a universidades federais, que constituem hoje 653 unidades de ensino (SENKEVICS, 2021) e também ofertam formação superior.

É importante assinalar o fato de que a rede federal de educação superior vem aumentando gradativamente sua participação no número de matrículas da rede pública ao longo dos anos, sendo a categoria que apresentou maior crescimento na última década (33,6%) e abarcando hoje quase 2/3 das matrículas (INEP, 2020). No mesmo período, a rede estadual registrou crescimento no número de matrículas de 3,8%, enquanto a rede municipal registrou queda de 24,1%.

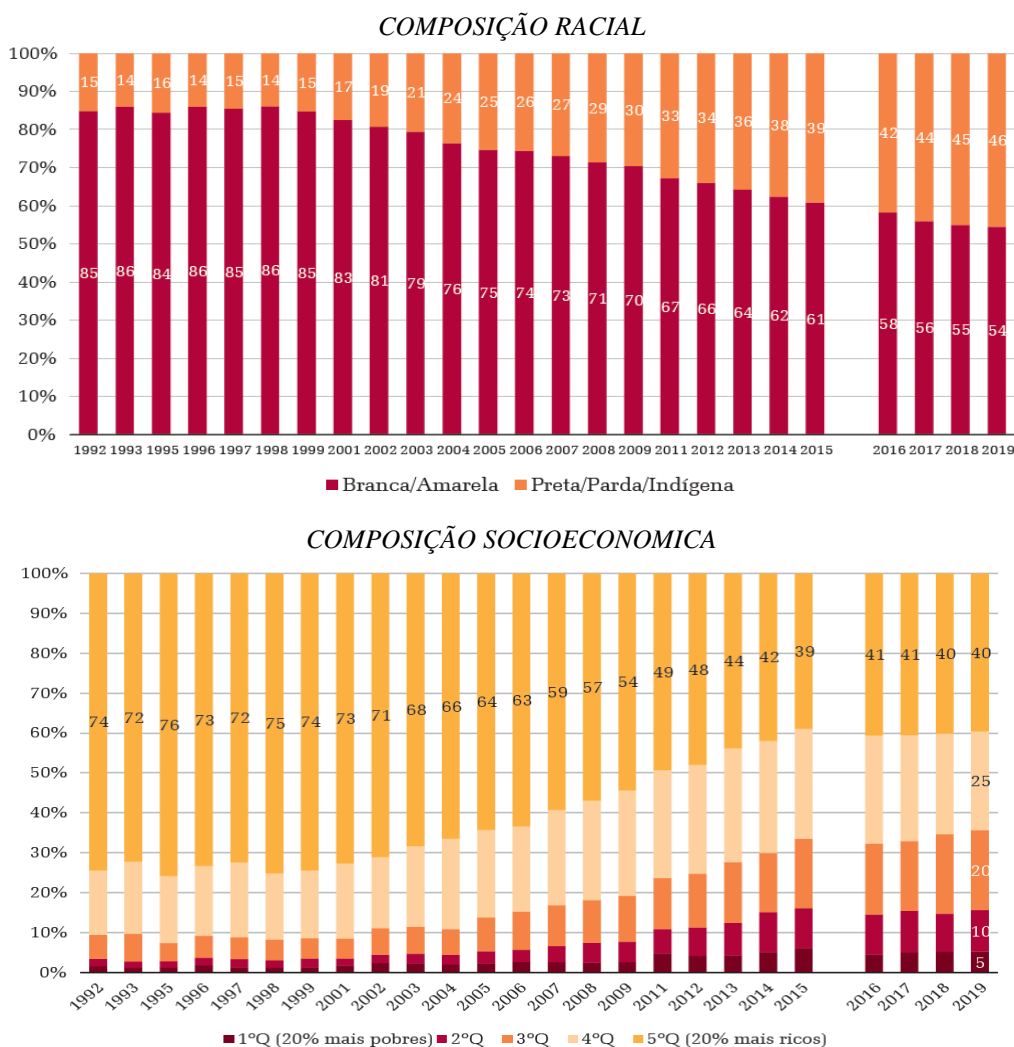
Figura 9- Gráfico de evolução de Matrículas em cursos de graduação ao ano – IES Federais, Estaduais e Municipais (1980-2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2020)

Segundo Senkevics (2021), um ciclo de expansão educacional caracteriza-se exatamente por um crescimento do próprio sistema, que passa então a incorporar quantitativos maiores e mais segmentos da população. O autor coloca ainda que, numericamente, esse segundo ciclo de expansão da ES está promovendo a transição de um sistema “de elite” para um sistema “de massas”, propiciando o “prolongamento da escolarização nas camadas populares e, conseqüentemente, a fabricação de uma primeira geração de jovens que, com ineditismo entre seus familiares, desbravam o até então inacessível ambiente acadêmico” (p. 208). A expansão da rede pública, afirma o autor, constitui uma peça-chave para a democratização do acesso.

Figura 10- Gráficos de composição racial e socioeconômica dos jovens de 18 a 24 anos que acessam o ensino superior – Brasil – 1992-2019



Fonte: Senkevics (2021), com base em microdados da Pnad/IBGE (1992-2015) e da Pnad-c/IBGE (2016-2019). Nota: A Pnad foi descontinuada após 2015; antes disso, não há dados para 1994 e para os anos em que ocorreram os Censos Demográficos (1991, 2000, 2010). As séries históricas de 1992-2015 e 2016-2019 baseiam-se em pesquisas distintas, não sendo perfeitamente comparáveis. Em 2019, os quatro primeiros quintos de renda domiciliar per capita são: 1ºQ (R\$ 300), 2ºQ (R\$ 554), 3ºQ (R\$ 955) e 4ºQ (R\$ 1.503).

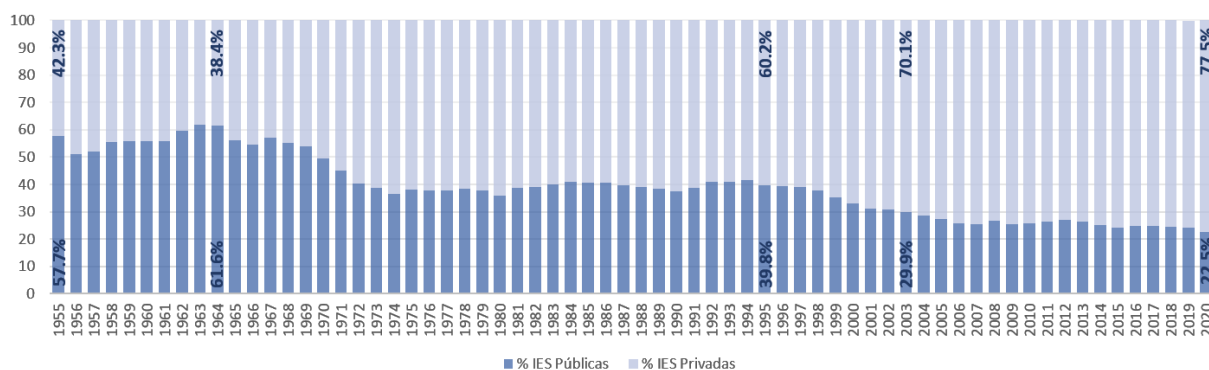
Nos gráficos acima é possível notar a mudança que ocorreu no grupo de jovens que acessam a educação superior brasileira ao longo de quase 30 anos. Os universitários eram, na década de 1990, majoritariamente jovens brancos/amarelos (85%) pertencentes ao quinto mais rico da população (74%). Apesar desse grupo continuar com uma participação expressiva no perfil de ingressantes do Ensino superior, é inegável que mais jovens de camadas mais pobres e negros/pardos tiveram acesso a este nível de formação.

Houve grandes alterações no papel desempenhado pelo setor público quanto à reprodução das desigualdades de acesso ao ensino superior. Se, no passado, as universidades públicas eram frequentemente associadas à nata da sociedade brasileira, lócus privilegiado para a formação intelectual e qualificação profissional dos herdeiros, hoje essas mesmas instituições devem ser

entendidas sob outro prisma. [...] Nas universidades federais, a proporção do corpo discente com renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos per capita cresceu de 43,7%, em 2010, para 70,2%, em 2018. (SENKEVICS, 2021, p. 214)

É importante observar ainda que, conforme mencionamos anteriormente, o setor privado também está em constante expansão. O desequilíbrio entre matrículas nos setores público e privado continua a crescer de forma vertiginosa, em especial a partir do governo FHC. Atualmente, as matrículas nas instituições públicas corresponde a menos de 1/4 do total anual, conforme é possível constatar no gráfico abaixo.

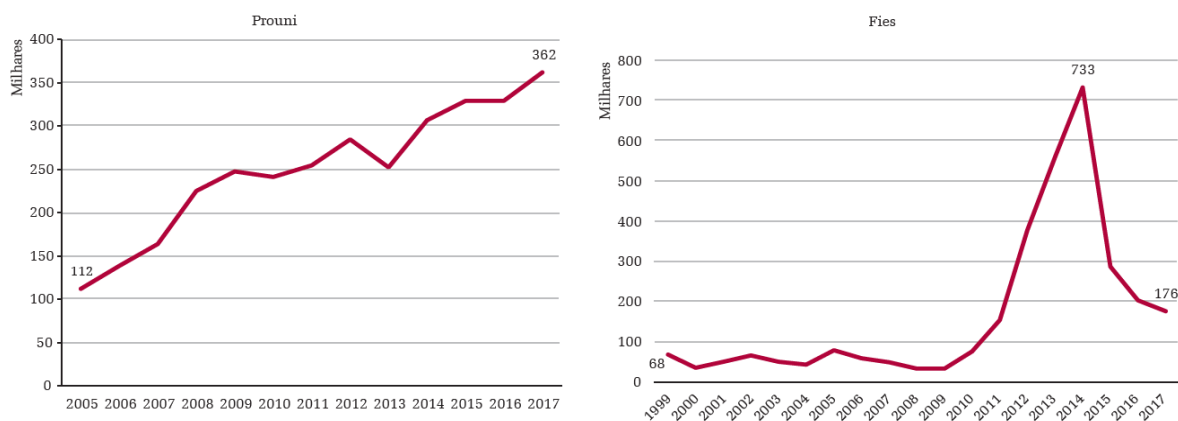
Figura 11- Gráfico de matrículas em cursos de graduação – IES Públicas X IES Privadas (1956-2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das seguintes fontes: Dados dos anos 1955 a 1979 – LEVY(1986) apud SAMPAIO (1991) / Dados dos anos 1980 a 2020 – INEP (2020)

O crescimento do setor privado, analisa Senkevics (2021), precisa igualmente ser analisado à luz do subsídio público que o possibilitou. As duas principais políticas públicas que repercutiram neste processo foram o Fies e o Prouni. Nos gráficos abaixo é possível conferir a evolução de novas bolsas ofertadas desde o início dos programas até 2017. De acordo com o censo mais recente do INEP, do total de 4.002.544 estudantes que receberam financiamento (reembolsável e não reembolsável e de diversas fontes) em 2020, 10,5% o fizeram através do Fies e 16,3% através do Prouni.

Figura 12- Gráficos do quantitativo anual de novas bolsas do Prouni (2005-2017) e novos contratos do Fies (1999-2017) – Brasil



Fonte: Senkevics (2021), com base em Oliveira (2019) e Sisprouni (Prouni/MEC).

Senkevics (2021) chama atenção, entretanto, para o fato de os percentuais de mudanças da composição racial e socioeconômica dos universitários estarem estagnados desde 2015, indicando que a democratização do acesso “perdeu fôlego”. A queda do número de contratos do Fies segue a mesma direção.

Essa “estagnação” coincide com o período de Michel Temer (2016-2018) na presidência, iniciado de forma interina em maio de 2016 após *impeachment* da presidente Dilma pelo Congresso Nacional, mediante alegação de crime de responsabilidade fiscal, e, de forma definitiva, em agosto do mesmo ano. Este governo foi marcado pela retomada escancarada das políticas neoliberais e pela edição da Emenda Constitucional 25/2016. A “PEC dos Gastos”, como ficou conhecida a medida, limitou os gastos públicos por 20 anos, impactando profundamente as políticas públicas, inclusive as educacionais, e implicando no congelamento dos salários dos servidores públicos.

O Governo Bolsonaro, iniciado em 2019, aprofundou rapidamente a crise vivenciada pelas IES públicas, com sua postura ultraneoliberal. Foi estabelecida uma “campanha” de descrédito do Ensino Público. Em entrevista ao jornal Estado de São Paulo, em abril de 2019, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirmou que iria cortar verbas de várias universidades devido à “balbúrdia” nos campi. Em novembro do mesmo ano, ao Jornal da Cidade Online, o ex-ministro declarou que a autonomia das universidades transformara-se em soberania e que era possível encontrar nos campi das universidades públicas “extensivas plantações de maconha” (JORNAL DA CIDADE ONLINE, 2020).

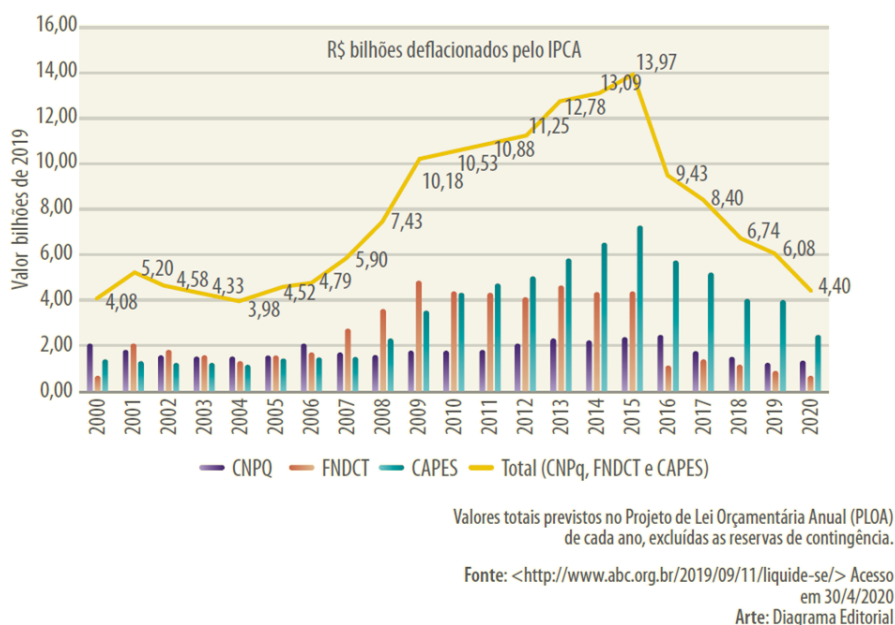
Assiste-se a um triste roteiro traçado pelo MEC: pautas de ataques às universidades, à ciência e à pesquisa científica e o troca-troca de ministros na pasta da educação, sem que o Governo Federal encontre o rumo certo. Com efeito, no Governo Jair Bolsonaro presidiram a pasta da educação quatro

ministros, o que demonstra, no mínimo, ausência de prioridades para o setor, bem como falta de continuidade de políticas prioritárias para garantir o direito à educação para todos, conforme os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (AGUIAR, 2020, p.620)

O anti-cientificismo do governo ficou claro em várias posturas adotadas pelo próprio presidente da república durante a pandemia do novo coronavírus, quando Bolsonaro realizou uma série de declarações quanto às recomendações da ciência e da Organização Mundial da Saúde (OMS). O presidente promoveu remédios sem comprovação científica e ignorou sistematicamente a recomendação e as leis que obrigavam o uso de máscara e proibiam aglomerações.

A CAPES e o CNPq, vinculadas respectivamente ao Ministério da Educação e ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), agências responsáveis pelo financiamento de uma quantidade considerável de bolsas de pesquisa e pós-graduação, sofrem com cortes significativos em seus orçamentos. Dados da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), mostram que essas instituições perderam aproximadamente 51% da verba para financiar pesquisas nos últimos dez anos. Apenas em 2019 “foram canceladas cerca de 18 mil bolsas de pesquisa e pós-graduação: 9.842 do CNPq e 8.050 da CAPES” (SGUISSARDI, 2020, p. 156). O gráfico abaixo explicita a queda no financiamento, que acarreta não apenas a interrupção de pesquisas em andamento, mas impacta no próprio ingresso dos jovens na universidade.

Figura 13- Orçamentos dos principais fundos de apoio à pesquisa científica e tecnológica no Brasil (FNDCT, CNPq e CAPES) 2000 a 2020



Fonte: SGUISSARDI, 2020

O reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Marcus David, chegou a declarar ao Jornal G1 que “a ciência e a tecnologia acabaram” (2021, n.p.), enquanto várias universidades, como a UFRJ alertaram sobre o risco de paralisação total de suas atividades, também devido a cortes em suas verbas. O orçamento do MEC destinado às universidades federais em 2021 teve redução de 37% nas despesas discricionárias (utilizadas para despesas como pagamento de contas de energia, de água, contratos terceirizados de limpeza e segurança, bolsas de estudos e programas de auxílio estudantil), se comparadas às de 2010 corrigidas pela inflação (Portal de Notícias G1, 2021).

Os contingenciamentos orçamentários de custeio e capital das IFES alcançaram 30% e 50% respectivamente ao longo de 2019, levando a efetivos cortes de cerca de 10% do orçamento de cada instituição, o que fez com que diversas delas anunciassem a paralisação de suas atividades ao longo do segundo semestre desse ano, paralisação que não se efetivou porque o corte orçamentário foi menor do que o previsto. (SGUISSARDI, 2020, p. 157)

O governo de Bolsonaro retomou pautas da época do governo FHC, propondo o fim da estabilidade do servidor público federal, através de uma reforma administrativa, e implementando com sucesso reformas na previdência e em leis trabalhistas. O Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se) constituiu uma releitura clara de propostas do governo anterior. Elaborado sem participação das IFES e sem estudo prévio sobre seu funcionamento, o programa foi anunciado pelo MEC em julho de 2019 e sofreu várias reformulações, após ser amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica.

O Future-se trazia novamente a proposta de que as universidades celebrassem contratos de resultados com a União, através do MEC. Em troca de “benefícios por resultados” (recebimento de recursos orçamentários adicionais, dentre os quais a concessão preferencial de bolsas da CAPES), as IES comprometer-se-iam a cumprir metas e a atingir indicadores de resultado estabelecidos e fiscalizados pelo MEC e o MCTIC.

O que se pretende – embora sua explicitação tenha sido omitida na terceira versão da proposta do PL, mas muito explicitada nas suas versões anteriores e nas justificativas oficiais do Future-se – é a substituição da atual autonomia de gestão financeira das IFES, reconhecida pela CF, por uma suposta autonomia financeira. Uma vez tendo aderido a esse programa, as IFES não se ocupariam mais exclusivamente do cumprimento de suas atividades-fim associadas de ensino, pesquisa e extensão, mas teriam que se ocupar da busca parcial ou complementar – em percentuais não explicitados – de recursos públicos ou privados (junto a diferentes órgãos do Estado ou do mercado, fundos

patrimoniais e de investimento privados) para sua própria manutenção. (SGUISSARDI, 2020, p. 172)

A autonomia administrativa das IES foi outro ponto bastante debatido no governo atual. Em 2019 e 2020 foram editadas as Medidas Provisórias 914/2019 e 979/2020, tratando sobre o processo de escolha dos dirigentes das IES federais. Até agosto de 2021, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) contabilizava 25 casos nos quais Bolsonaro havia nomeado docentes menos votados na consulta a comunidade acadêmica ou até mesmo pessoas fora da lista tríplice enviada pela instituição.

Em 11 de março de 2020, a OMS decretou a pandemia do COVID-19, novo tipo de coronavírus descoberto na China no fim do ano anterior. Segundo dados da organização, até março de 2022 foram notificados mundialmente mais de 472 milhões de casos da doença, que resultaram em mais de 6 milhões de mortes. As atividades presenciais regulares de IES em praticamente todos os países do mundo foram suspensas durante meses.

Comentando o contexto das universidades públicas brasileiras diante da pandemia, o reitor da Universidade Federal Fluminense, Antônio Cláudio Nóbrega, ressaltou que as instituições continuaram atuantes na pesquisa e voltaram grande parte dessas ações à investigação sobre o vírus e suas consequências biológicas, comportamentais, institucionais, econômicas e sociais. As IES adaptaram-se também para desenvolver suas atividades administrativas e acadêmicas de forma remota. No Brasil, as aulas continuaram a ser desenvolvidas remotamente durante boa parte de 2021 e, dependendo da unidade da federação e do nível de ensino da instituição, até mesmo em 2022.

As universidades procuraram fornecer suporte – inclusive psicológico – à comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, superar desafios como a falta de acesso à internet e a computadores ou até mesmo a celulares para acompanhamento das aulas remotas, na tentativa de garantir a inclusão social e a qualidade do ensino.

Somada à falta de construção conceitual sólida das instituições no tema, ausência de formação pedagógica específica do corpo docente e dificuldade de articulação de saberes e interação humana e social, o baixo acesso à conectividade limita muito o alcance das atividades, produzindo exclusão digital, ao considerarmos os dados da pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras publicada no ano passado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (TIC Educação). Segundo esse levantamento, quase um terço dos estudantes de escolas localizadas em áreas urbanas não possuíam nenhum tipo de computador no domicílio (tablet, computador portátil ou de mesa). Entre os alunos usuários de internet, 18% deles acessaram a rede exclusivamente pelo telefone celular, com suas grandes

limitações como interface, custo, velocidade e estabilidade. Consideremos ainda as precárias e tumultuadas condições do ambiente doméstico de muitos estudantes. (NÓBREGA, 2020, n.p.).

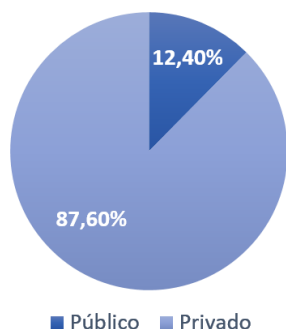
Atualmente, o sistema de ensino brasileiro está organizado em regime de colaboração entre União, Estados (e Distrito Federal) e Municípios. À União cabe organizar o sistema de ensino federal e o financiamento das instituições públicas federais, além de prestar assistência técnica e financeira aos demais entes. Os Estados atuam principalmente no ensino médio e fundamental e os Municípios no ensino infantil e fundamental. Estados e Municípios também operam, mesmo que mais pontualmente, no ensino superior.

As instituições de ensino podem ser públicas (administradas diretamente por um dos entes governamentais citados anteriormente ou da administração indireta), ou privadas (particulares, comunitárias, confessionais, filantrópicas), e constituem um complexo e diversificado sistema, regulamentado através da CF/88, da LDBN/96 e de Decretos e Portarias complementares. Na Educação Superior, as tipificações dividem-se em Instituições Universitárias (Universidades e Universidades Especializadas), Centros Universitários e Instituições Não-universitárias (Institutos Superiores, Centros Federais de Educação Tecnológica/Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Faculdades Isoladas e Faculdades Integradas). O sistema universitário brasileiro, seguindo Sguissardi (2006), é composto majoritariamente por instituições:

[...] neoprofissionais (ou essencialmente de ensino), heterônomas (dependentes cada vez mais de agenda externa), competitivas (no caso das públicas, que necessitam, a cada dia, buscar mais recursos da iniciativa privada para complemento das verbas do fundo público, além de implantarem gerenciamento empresarial e instituírem fundações privadas de apoio institucional). (SGUISSARDI, 2006, p. 1025)

De acordo com o último censo da educação superior do INEP (2020), o Brasil conta hoje com quase 2500 instituições de educação superior e 87,6% delas são privadas, em sua grande maioria faculdades (77%), conforme dados disponíveis abaixo.

Figura 14- Total de IES por categoria administrativa e organização acadêmica (2020)



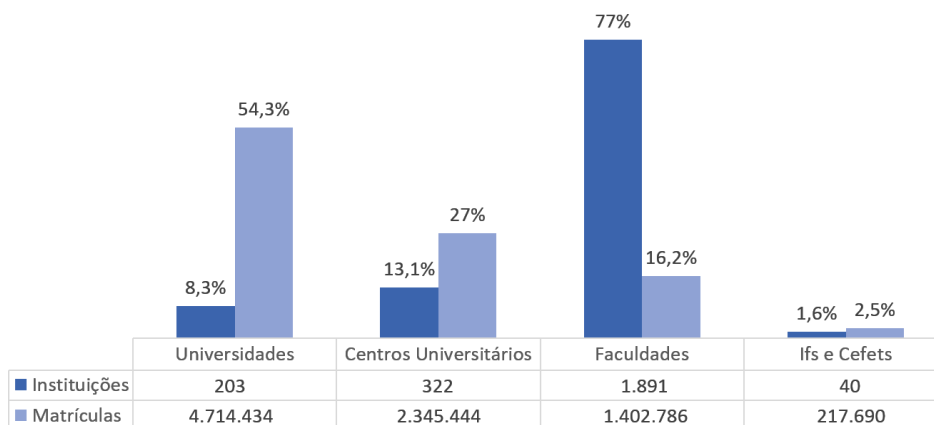
Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	
	Públicas	Privadas
Universidades	112	91
Centros Universitários	12	310
Faculdades	140	1752
Ifs e Cefets	40	0
Total	304	2153

■ Público ■ Privado

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2020).

É interessante observar, entretanto, que apesar de constituírem a organização acadêmica predominante no país, as faculdades concentram apenas 16,2% das matrículas dos estudantes de graduação. Na imagem abaixo é possível comparar o quantitativo total de instituições existentes e de matrículas de graduação por organização acadêmica.

Figura 15- Número de instituições de educação superior e matrículas de graduação, segundo a organização acadêmica (2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2020).

É importante destacar ainda que, apesar de constituírem apenas 8,1% das IES do país, as 203 universidades existentes concentram 54,3% das matrículas de graduação. Mais da metade (55%) dessas universidades são públicas (Figura 14).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 A Pesquisa Qualitativa

Pesquisa, segundo Minayo é a “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (2009, p. 16). De acordo com Sousa e dos Santos, toda pesquisa tem o objetivo de “indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social” (2020, p. 1398) e de elaborar novos conhecimentos que possibilitem a compreensão das condições reais ou a transformação do que está sendo estudado.

A pesquisa pode ser classificada de várias formas, dentre as quais destacamos a clássica distinção entre pesquisa qualitativa *versus* quantitativa. A pesquisa quantitativa, explica Flick (2013), trabalha com números, através de coletas padronizadas de dados, com o objetivo de atingir resultados generalizáveis. Ela é orientada para a representatividade estatística, através de amostragens idealmente aleatórias, e parte de teorias que devem ser comprovadas, na busca por causalidades. Já a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração nem na padronização, escolhendo participantes de forma intencional, de acordo com a relevância para o caso em estudo. Segundo Godoy, através da perspectiva qualitativa:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995b, p. 21)

A autora ressalta ainda que, apesar da perspectiva qualitativa possibilitar uma variedade de métodos de trabalho, estilos de análise e apresentação de resultados, é possível identificar algumas características básicas que deveriam estar presentes em todas as pesquisas deste tipo, em maior ou menor grau (GODOY, 1995a). Um traço comum, por exemplo, seria o fato de a pesquisa qualitativa valorizar o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada, considerados fontes diretas de dados.

Godoy (1995a) coloca ainda que, nesse tipo de pesquisa, o contexto deve ser examinado holisticamente, pois todos os dados da realidade são considerados importantes, e seria justamente o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida a preocupação essencial do investigador. Além disso, o pesquisador deveria aprender a usar a si mesmo como o “instrumento mais confiável” de observação, seleção, análise e interpretação de dados.

Como os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas a priori, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina. (GODOY, 1995a, p. 63)

As abordagens qualitativas e quantitativas, ressaltam diversos autores, não são excludentes, e sim complementares. Minayo (2009) resalta que a diferença entre as duas reside na natureza, e não na hierarquia, sendo elas complementares. Flick (2009, 2013), inclusive, discorre extensamente sobre formas de associar a pesquisa qualitativa e quantitativa em um único plano ou sobre transformação de dados qualitativos em dados quantitativos e vice-versa.

É pertinente mencionar ainda outra classificação bastante empregada em relação às pesquisas, de acordo com o que Gil (2008) chamou de grupos de pesquisa: estudos descritivos, explicativos e exploratórios. As pesquisas descritivas têm como principal finalidade a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 27), enquanto as explicativas buscam sobretudo identificar fatores que determinam fenômenos ou contribuem para sua ocorrência. Já as pesquisas exploratórias “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (p. 27). Estas últimas buscam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias e são utilizadas principalmente para tratar de temas pouco explorados anteriormente.

A partir dos conceitos explanados acima, identificamos a pesquisa aqui desenvolvida como qualitativa e descritiva, já que a mesma objetiva compreender como se deu o processo de internacionalização da Universidade Federal de Pernambuco.

Marli André (2001) resalta a necessidade de rigor que a pesquisa exige na coleta e sistematização de dados, qualquer que seja o tipo de investigação. A autora argumenta que é imprescindível “que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (ANDRÉ, 2001, p. 57). Para atingir os objetivos estabelecidos, tendo em vista o rigor necessário, é imperativo estabelecer e descrever a metodologia de pesquisa que foi empregada, o que faremos nos tópicos a seguir.

3.2 Estratégia de Pesquisa: Estudo de Caso

Metodologia, entendida segundo conceito proposto por Minayo (2009, p. 14), é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e inclui o método e as técnicas de abordagem e a criatividade do pesquisador. O método é necessário para que o pesquisador possua parâmetros a seguir, e a criatividade permite que ele deixe uma “marca própria” em seu trabalho.

Para optar pelo caminho metodológico mais adequado à pesquisa, é necessário considerar o problema de pesquisa e os objetivos propostos. Yin (2001) argumenta que a forma como a questão de pesquisa está estruturada fornece uma importante indicação para traçar a estratégia de pesquisa a ser adotada em um estudo, conforme quadro disponibilizado abaixo.

Quadro 8- Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa

Estratégia	Forma da questão de pesquisa	Exige controle sobre eventos comportamentais?	Focaliza acontecimentos contemporâneos?
Experimento	Como, por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/Não
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que	Não	Sim

Fonte: Yin (2001)

A pergunta que guia esta pesquisa é “como se deu o processo de internacionalização da UFPE?”. Quando a questão de pesquisa é do tipo “como ou por que”, explica Yin, a pesquisa utiliza a técnica de pesquisa histórica ou de estudo de caso. O que diferencia as duas situações é que esta última deve ser adotada quando o que será estudado são acontecimentos contemporâneos e sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle, caso deste estudo. A pesquisa histórica seria mais adequada a explorações focadas em algum momento do passado.

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2001, p. 21)

O estudo de caso de uma organização, segundo Berg, consiste na “coleta sistemática de informações suficientes sobre uma determinada organização para permitir

que o investigador tenha uma visão da vida dessa organização” (2001, p. 233, tradução nossa)³². O autor menciona ainda que é possível que o estudo aborde a instituição como um todo, ou coloque ênfase em determinado aspecto/área ou situação e afirma que o estudo de caso é um método extremamente útil para pesquisar relacionamentos, comportamentos, atitudes e motivações em ambientes organizacionais.

Berg (2001) retoma a classificação de estudos de caso elaborada por Stake em 1994/1995 que os divide em três tipos: intrínseco, instrumental e coletivo. Os estudos de caso intrínsecos são desenvolvidos quando o pesquisador quer compreender um caso em particular, que não foi selecionado por representar outros casos ou por ilustrar alguma característica ou problema particular. A intenção do pesquisador é a de compreender aspectos intrínsecos de uma organização / indivíduo / situação em particular, e não compreender ou testar alguma teoria abstrata ou desenvolver alguma nova explicação teórica. Este é o tipo de estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa, apesar de acreditarmos na possibilidade de ela servir como base para comparação com estudos de casos realizados sobre outras IES.

Nos estudos de caso instrumentais, o caso em si possuiria uma importância secundária, já que o objetivo real é proporcionar algum entendimento sobre um problema ou refinar alguma explicação teórica. O caso em si não é o foco principal, é um meio para um fim. Já os casos coletivos envolvem o estudo de vários casos instrumentais, com o propósito de teorizações mais amplas.

Ao optar por uma abordagem metodológica, é fundamental que haja ciência sobre seus benefícios e limitações. Yin (2001) discorre sobre os preconceitos tradicionais em relação a este método, apontando que a principal preocupação em relação a ele seria a falta de rigor desse tipo de pesquisa, já que os pesquisadores teriam muitas vezes influenciado os resultados de suas pesquisas com evidências equivocadas ou visões tendenciosas. Por isso, é necessário que o pesquisador trabalhe expondo todas as evidências utilizadas de forma clara e “justa”.

Uma segunda preocupação comum em relação a essa abordagem seria a de que sua realização é demorada e frequentemente resulta em “inúmeros documentos ilegíveis” (p. 29). O autor afirma, entretanto, que a questão do tempo provém de uma confusão entre estudo de caso e o método de coleta de dados chamado etnografia ou observação

³² No idioma original: *systematic gathering of enough information about a particular organization, to allow the investigator insight into the life of that organization.*

participante, que exigem que o pesquisador dedique longos períodos de tempo à pesquisa de campo. Já as demais questões são colocadas como procedentes, desde que se leve em conta que se referem ao modo como os estudos de caso eram conduzidos no passado.

A terceira e última crítica feita aos estudos de caso elencada por Yin (2001) é a alegação de que eles não constituiriam uma base para generalização científica, devido à impossibilidade de fazê-lo através de um caso único. Na verdade, esclarece Yin (2001), fatos científicos em geral raramente se baseiam em experimentos únicos. O autor explica que os estudos de caso são sim generalizáveis, mas a proposições teóricas, e não a universos ou populações.

Berg (2001) explica inclusive que um dos benefícios do estudo de caso é justamente a sua habilidade de servir como um “terreno fértil” para entendimentos e até mesmo hipóteses que podem ser perseguidas em estudos subsequentes.

Há claramente um valor científico obtido ao investigar uma categoria única de indivíduo, grupo ou evento simplesmente para obter uma compreensão desse indivíduo, grupo ou evento. [...] Quando os estudos de caso são devidamente realizados, eles se adequam não apenas ao indivíduo, grupo ou evento específico estudado, mas geralmente fornecem uma compreensão sobre indivíduos, grupos e eventos semelhantes. (BERG, 2001, p. 232, tradução nossa)³³

O autor explica ainda que críticas em relação ao excesso de decisões subjetivas tomadas neste tipo de pesquisa podem ser rebatidas ao considerar que a ideia de objetividade está intimamente ligada à reprodutibilidade, no campo da ciência. Caso as descobertas realizadas estejam corretas, estudos posteriores poderiam, portanto, corroborar seus resultados; caso estejam incorretas, poderiam ser contestadas.

Segundo Yin (2001), o projeto de pesquisa de estudo de caso possui cinco componentes: as questões de um estudo; suas proposições, se houver; sua(s) unidade(s) de análise; a lógica que une os dados às proposições; e os critérios para se interpretar as descobertas.

A questão de estudo desta pesquisa, citada anteriormente, é “como se deu o processo de internacionalização da Universidade Federal de Pernambuco?”. Como a pesquisa é do tipo descritivo, não apresenta proposições, porém possui a finalidade de responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa, elencados na introdução.

³³ No idioma original: *There is clearly a scientific value to gain from investigating some single category of individual, group, or event simply to gain an understanding of that individual, group, or event. [...] When case studies are properly undertaken, they should not only fit the specific individual, group, or event studied, but generally provide understanding about similar individuals, groups, and events.*

A unidade de análise representa o “caso”, que pode ser um evento, entidade ou até mesmo um indivíduo único. No caso de nossa pesquisa, a unidade de análise é a UFPE. A escolha desta instituição deveu-se não apenas à relação pessoal da pesquisadora com a mesma, mas também à representatividade desta universidade no estado de Pernambuco, conforme explicado na introdução deste trabalho.

Atentos ao fato de que, como a pesquisa não apresenta proposições, há o risco e a tentação de coletar um volume muito grande de informações sobre a unidade primária de análise e de que a pesquisa tem que permanecer dentro de limites exequíveis, como coloca Yin (2001), utilizamos os objetivos da pesquisa como guias para estabelecer a lógica que guiou a coleta, buscando garantir que os dados fossem pertinentes a cada um deles. Já os critérios para interpretar os resultados estão representados no referencial teórico desta pesquisa.

Godoy (1995b) alerta que o pesquisador que deseja desenvolver um estudo de caso adotando um enfoque exploratório ou descritivo deve manter-se aberto às descobertas de sua pesquisa e aos novos elementos ou dimensões que surgirem, mesmo partindo de um esquema teórico pré-definido. A divergência e os conflitos, complementa a autora, devem estar presentes no estudo. “O pesquisador deve [...] preocupar-se em mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, uma vez que a realidade é sempre complexa” (p. 25), explica.

3.2.1 Fontes de dados utilizadas

Yin (2001) elenca seis possíveis fontes de evidência nos estudos de caso: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O autor coloca ainda que as fontes são complementares, e que um “bom” estudo de caso deveria buscar utilizar a maior quantidade possível de fontes. No quadro abaixo é possível compreender os pontos positivos e negativos de cada uma delas.

Quadro 9- As seis fontes de evidência de Yin

Fonte de evidências	Pontos fortes	Pontos fracos
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> - estável: pode ser revisada inúmeras vezes - discreta: não foi criada como resultado do estudo de caso - exata: contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento 	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de recuperação: pode ser baixa - seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver comprometida - relato de visões tendenciosas: reflete as ideias pré-concebidas (desconhecidas) do autor

	- ampla cobertura: longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos	- acesso: pode ser deliberadamente negado
Registros em arquivos	<i>[os mesmos mencionados para documentação]</i> - precisos e quantitativos	<i>[os mesmos mencionados para documentação]</i> - acessibilidade aos locais graças a razões particulares
Entrevistas	- direcionadas: enfocam diretamente o tópico do estudo de caso - perceptivas: fornecem inferências causais percebidas	- visão tendenciosa devido a questões mal-elaboradas - respostas tendenciosas - ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado - reflexibilidade: o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir
Observações diretas	- realidade: tratam de acontecimentos em tempo real - contextuais: tratam do contexto do evento	- consomem muito tempo - seletividade: salvo ampla cobertura - reflexibilidade: o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado - custo: horas necessárias pelos observadores humanos
Observação participante	<i>[os mesmos mencionados para observação direta]</i> - perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais	<i>[os mesmos mencionados para observação direta]</i> - visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador
Artefatos físicos	- capacidade de percepção em relação a aspectos culturais - capacidade de percepção em relação a operações técnicas	- seletividade - disponibilidade

Fonte: Yin (2001)

A primeira fonte de evidências que utilizamos nesta pesquisa foi a documentação, que é relevante para praticamente todos os tópicos de estudo de caso (exceto o de sociedades que não dominavam a escrita) e desempenha um papel “óbvio” na coleta de dados para qualquer pesquisa deste tipo (YIN, 2001).

Yin elenca dentro da categoria documentos os seguintes itens: cartas, memorandos e outros tipos de correspondência; agendas, avisos e minutas de reuniões, e outros relatórios escritos de eventos em geral; documentos administrativos – propostas, relatórios de aperfeiçoamento e outros documentos internos; estudos e avaliações formais do mesmo “local” sob estudo; e recortes de jornais e outros artigos publicados na mídia.

Inicialmente fizemos uma revisão de literatura e levantamento bibliográfico para situar os debates sobre internacionalização do ES e sobre a educação superior pública federal. Realizamos também a análise de documentos específicos elaborados pela UFPE, especialmente os que estabelecem políticas e planos de internacionalização, para identificar as atividades acadêmicas e serviços desenvolvidos pela IES, além dos fatores

organizacionais e princípios adotados pela instituição. A partir de um levantamento prévio, elegemos as seguintes publicações: Plano de internacionalização da UFPE 2017-2027, Projeto Institucional CAPES-Print (2018) e o Plano Estratégico Institucional da UFPE (PEI) 2013-2027.

A segunda fonte de dados utilizada foi a entrevista, conceituada por Minayo (2009) como uma “conversa com finalidade”. A autora coloca ainda que essa é a estratégia mais utilizada no trabalho de campo e constitui uma importante fonte de informação, ao fornecer tanto dados secundários, que poderiam ser obtidos através de outras fontes documentais, quanto primários, que são dados subjetivos, que só podem ser obtidos com a contribuição da pessoa. É esse tipo de dado que permite, como coloca Gaskell, uma “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (2008, p. 65).

A extensa literatura sobre entrevistas contém algumas classificações, porém destacaremos a categorização utilizada por Berg (2001), que acredita que o conhecimento de suas principais estruturas é fundamental.

Algumas fontes mencionam apenas duas - a saber, formal e informal (Fitzgerald & Cox, 1987, p. 101-102). Outras fontes referem-se a este processo de pesquisa como estruturado ou não estruturado (Fontana & Frey 1994; Leedy, 1993). No entanto, pelo menos três categorias principais podem ser identificadas (Babbie, 1995; Denzin, 1978; Frankfoft-Nachmias & Nachmias, 1996; Gorden, 1987; Nieswiadomy 1993): a entrevista padronizada (formal ou estruturada), a entrevista não padronizada (informal ou não guiada) e a entrevista semi-padronizada (guiada, semiestruturada ou focalizada). (BERG, 2001, p. 68, tradução nossa)³⁴

A entrevista *standardized*, ou estruturada, utiliza uma série de questões pré-determinadas que devem ser respondidas em sua totalidade. O objetivo principal seria oferecer os mesmos estímulos aos respondentes, para obter respostas comparáveis. Berg explica ainda que essa categoria de entrevista é utilizada quando o pesquisador tem ideias bastante definidas sobre as informações que deseja obter durante o processo e acredita que as perguntas formuladas são suficientes para obtê-las.

Na entrevista *unstandardized*, os pesquisadores partiriam do princípio de que não sabem as questões que seriam necessárias para obter informações naquele contexto, por isso não há um roteiro definido de antemão. As perguntas são desenvolvidas ou adaptadas

³⁴ No idioma original: *Some sources mention only two-namely, formal and informal (Fitzgerald & Cox, 1987, pp. 101-102). Other sources refer to this research process as either structured or unstructured (Fontana & Frey 1994; Leedy, 1993). However, at least three major categories may be identified (Babbie, 1995; Denzin, 1978; Frankfoft-Nachmias & Nachmias, 1996; Gorden, 1987; Nieswiadomy 1993): the standardized (formal or structured) interview, the unstandardized (informal or non-directive) interview, and the semistandardized (guided-semistructured or focused) interview.*

a cada entrevistado em particular, de acordo com as respostas anteriores e o propósito da investigação.

Já a entrevista *semistandardized*, ou semiestruturada, que será a modalidade adotada nesta pesquisa, se encontra entre esses dois extremos.

Este tipo de entrevista envolve a implementação de um número de perguntas pré-determinadas e / ou tópicos especiais. Essas perguntas são normalmente feitas a cada entrevistado em uma ordem sistemática e consistente, mas os entrevistadores têm liberdade para divagar; isto é, os entrevistadores têm permissão (na verdade, é esperado que o façam) para sondar além das respostas às suas perguntas preparadas e padronizadas. (BERG, 2001, p. 70, tradução nossa)³⁵

Minayo (2009, p. 64) define a entrevista semiestruturada como a modalidade que combina perguntas fechadas e abertas que permitem que o entrevistado discorra sobre o tema em questão sem ficar necessariamente preso às perguntas formuladas pelo entrevistador.

Partimos dos documentos estudados na pesquisa bibliográfica e do referencial teórico, além da análise de estudos sobre a internacionalização de IES brasileiras realizados por pesquisadores como Miura (2006), Batista (2009), Christino (2013), Oliveira (2018), para elaborar nosso roteiro prévio de entrevistas. Elaboramos questões essenciais para cada entrevistado, porém os mesmos foram encorajados a acrescentar informações que julgassem pertinentes ou relevantes ao tema em questão e a ordem das perguntas foi alterada de acordo com o encaminhamento que suas respostas tomaram, para não interromper o fluxo natural do tema em discussão.

3.2.2 Caracterização dos entrevistados

Gaskell (2008) levanta um ponto fundamental para a realização de entrevistas: além de saber “o que perguntar” (relacionado ao tipo de entrevista), é necessário eleger “a quem perguntar” (quem deve ser entrevistado). Partindo dos objetivos propostos nesta pesquisa, tomamos especial cuidado em selecionar entrevistados que fizeram/fazem parte da alta gestão da UFPE e participaram da definição dos rumos da internacionalização da universidade.

A gestora A foi entrevistada em dezembro de 2021, a gestora B e o gestor C em janeiro de 2022. Devido à pandemia de COVID, as entrevistas dos gestores B e C foram

³⁵ No idioma original: *This type of interview involves the implementation of a number of predetermined questions and/or special topics. These questions are typically asked of each interviewee in a systematic and consistent order, but the interviewers are allowed freedom to digress; that is, the interviewers are permitted (in fact expected) to probe fur beyond the answers to their prepared and standardized questions.*

realizadas de forma remota, através da plataforma Google Meet, o que permitiu a gravação das entrevistas. A entrevista da gestora A foi realizada presencialmente, em ambiente externo escolhido pela mesma, com gravação de áudio. As entrevistas foram transcritas e os dados organizados e analisados conforme procedimentos explicitados na seção Análise de Conteúdo. O tempo de duração das entrevistas variou de 35 a 80 minutos.

Devido a indisponibilidade de agenda, não foi possível realizar entrevistas adicionais inicialmente pretendidas, porém foi possível, com o grupo acima descrito, reunir informações concernentes a todo o período pretendido.

A seguir compilamos dados demográficos sobre a amostra dos entrevistados desta pesquisa.

Quadro 10- Caracterização dos entrevistados

<i>Entrevistado</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Área de Formação</i> ³⁶	<i>Experiência internacional</i>	<i>Anos participando da gestão</i> ³⁷
Gestora A	Feminino	67	Doutorado	Linguística, Letras e Artes	Doutorado na Inglaterra	20 anos
Gestora B	Feminino	59	Pós-doutorado	Ciências Sociais Aplicadas	Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado no Reino Unido	9 anos
Gestor C	Masculino	44	Pós-doutorado	Linguística, Letras e Artes	Pós-Doutorado na Alemanha e formações complementares na Itália, Alemanha e EUA	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir do currículo *lattes* dos entrevistados

Todos os entrevistados receberam informações sobre o propósito da pesquisa que estava sendo desenvolvida e assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a utilização dos dados para análise posterior.

3.2.3 Período estudado

Como a nossa proposta consistiu em compreender o processo de internacionalização da IES, foi necessário realizar um histórico do mesmo. Escolhemos o ano de 1998 como o início do período a ser analisado nesta pesquisa por tratar-se do

³⁶ Classificação de acordo com a Árvore do Conhecimento do CNPq, disponível em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>. Acesso em: 03 abr. 2022.

³⁷ Consideramos apenas o período em que o entrevistado participou da gestão na área de internacionalização.

ano de criação da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFPE, então sob a denominação Coordenação de Cooperação Internacional (CCI). Consideramos que a criação de uma unidade específica para tratar da internacionalização da universidade e de suas políticas constitui um marco fundamental de um compromisso mais palpável da IES com essa questão.

A análise se estendeu até o ano de 2021, devido ao início da realização das entrevistas ter ocorrido no segundo semestre do referido ano e de forma a abordar também possíveis modificações da política de internacionalização causadas pela pandemia de COVID-19, que teve início em março de 2020 e provocou a suspensão de programas de mobilidade acadêmica e de aulas presenciais na UFPE.

3.3 Análise de Conteúdo

Analizamos os dados coletados através das entrevistas realizadas e documentos selecionados por meio do procedimento da análise de conteúdo (AC), definida por Bardin (2011), como um conjunto de técnicas que visa obter inferências a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens.

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (BARDIN, 2011, p. 48).

Franco (2005) concorda com Bardin ao argumentar que produzir inferências é a razão de ser da análise de conteúdo e que é ela que confere a relevância teórica deste procedimento, já que implica a comparação com outros dados/conteúdos/teorias, pois a informação puramente descritiva não teria tanto valor. Ou seja, segundo essa concepção, explicam Campos e Turato (2009), produzir inferências, na AC, significa “produzir conhecimentos subjacentes a determinada mensagem, e também ancorá-las a um quadro de referenciais teóricos, situando-se num paradigma acadêmico” (n.p.), levando em consideração o contexto histórico e social de sua produção.

Os resultados da AC devem, argumenta Franco, “refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (2005, p. 24). Ou seja, o que está explicitamente falado / escrito / representado “será

sempre o ponto de partida na identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (id. *ibid*).

Godoy (1995b) esclarece também que, neste método, o analista faz um esforço duplo, já que objetiva entender não apenas o sentido explícito da comunicação, mas também uma outra significação que estaria por trás do mesmo. Bauer (2008) relata ainda que o objetivo dessa técnica é o de “produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (p. 191). Dessa forma, seria possível reduzir a complexidade de uma coleção de textos.

As vantagens da AC, segundo Bauer (2008) consistem no fato de ela ser pública e sistemática, possibilitando lidar com grandes quantidades de dados através de um conjunto de procedimentos bem documentados e maduros. Dentre as fraquezas identificadas, o autor menciona o fato de a separação das unidades de análise poder produzir inexatidões, por retirá-las do contexto. Outro aspecto apontado é o fato de que a tendência de focalizar frequências poder provocar o esquecimento do que é raro ou ausente.

Quanto aos riscos da análise de conteúdo, Campos e Turato (2009) explicam que é necessário que o pesquisador evite posturas maniqueístas ou extremadas, desconsiderando alguns conteúdos, negando a subjetividade humana ou impondo seus próprios valores em detrimento dos do sujeito da pesquisa. A AC, aconselha Campos:

[...] não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas. (CAMPOS, 2004, p. 613)

Para atingir o propósito desta pesquisa, adotamos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), que se divide em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira fase envolve a sistematização das ideias iniciais, através da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses (quando é o caso) e objetivos e a elaboração dos indicadores que vão fundamentar a interpretação final. A leitura flutuante, uma leitura prévia e mais superficial para estabelecer um primeiro contato com o texto, também faz parte dessa etapa.

Posteriormente, passa-se à exploração do material, quando são realizadas operações de codificação e decomposição/enumeração do material, em função de regras previamente estabelecidas. Por fim, na terceira etapa, é realizada a síntese dos resultados

e as inferências e interpretações delas decorrentes. A tabela abaixo fornece mais detalhes sobre os procedimentos a serem realizados na análise de conteúdo na concepção de Bardin.

Munidos de toda a teoria anteriormente descrita, iniciamos a coleta de informações e seu tratamento. Utilizamos como fonte de dados para consecução de todos os nossos objetivos específicos os documentos elencados no item 3.2.1 e como técnica a análise documental, mediante procedimentos descritos no item análise de conteúdo. Abaixo estão sintetizados os procedimentos realizados na etapa de análise.

Quadro 11- Procedimentos realizados de acordo com as fases de desenvolvimento da Análise de Conteúdo

Procedimento Adotado	Etapa da Análise
Transcrição das entrevistas realizadas	Pré-análise
Leitura flutuante das transcrições das entrevistas e dos documentos pré-selecionados	Pré-análise
Definição de categorias temáticas a serem utilizadas <i>a priori</i>	Pré-análise
Elaboração de um arquivo de texto para cada objetivo específico. Cada arquivo contém uma tabela na qual cada linha corresponde a uma categoria e cada coluna a uma fonte de dados (Gestores A, B e C e Plano de Internacionalização, PrInt e PEI). Foi ainda atribuída uma cor a cada fonte de dados para facilitar a identificação posterior.	Exploração do Material
Leitura atenta das transcrições e entrevistas e alocação dos trechos pertinentes nos arquivos de texto de cada objetivo, de acordo com as categorias pré-definidas. Quando houve a identificação da necessidade de criação de categorias adicionais ela foi realizada.	Exploração do Material
Realização de nova leitura atenta dos arquivos por objetivo específico, refinando as informações pertinentes e verificando a existência de ideias/informações semelhantes na mesma categoria para as diversas fontes	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação
Análise das informações selecionadas	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as fases de desenvolvimento de uma análise de conteúdo (Bardin, 2011)

Traçamos o caminho metodológico explicitado acima e conduzimos toda a pesquisa com rigor, sempre atentos às questões éticas - evitando plágios e fraudes -, e buscando sempre não causar quaisquer malefícios aos entrevistados e à instituição envolvida no estudo.

4 A INSTITUIÇÃO ESTUDADA: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

4.1 Contextualização

O objetivo deste capítulo é apresentar ao leitor o contexto e uma visão geral sobre a instituição de ensino superior escolhida para esta pesquisa, a Universidade Federal de Pernambuco.

Os dados aqui apresentados foram obtidos através de levantamento bibliográfico e análise documental, conforme explicitado na seção de Metodologia de Pesquisa, em especial de: relatórios da DRI e da UFPE; site institucional da universidade e de suas unidades; slides de apresentações da DRI; matérias publicadas pela Assessoria de Comunicação da UFPE e pela DRI; e materiais impressos de divulgação da universidade.

4.1.1 Um breve histórico e números

A história da UFPE remonta à criação da Faculdade de Direito do Recife (FDR), através de decreto imperial, em 11 de agosto de 1827. Instalada inicialmente no Mosteiro de São Bento, em Olinda, a FDR foi transferida para o prédio que ocupa atualmente, no centro do Recife, em 1911. Ao longo dos anos, foram sendo estabelecidas outras escolas que seriam reunidas, em 11 de agosto de 1946, por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, sob o nome Universidade do Recife (UR): Escola de Engenharia de Pernambuco (1895), Escola de Farmácia (1903), Escola de Odontologia (1913), Faculdade de Medicina do Recife (1915), Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932), e Faculdade de Filosofia do Recife (1940).

Em 1966, a Presidência da República promulgou o Decreto-Lei nº 53, que fixou os princípios e normas de organização para as universidades federais. No ano seguinte, a UR foi transformada em Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), autarquia vinculada ao MEC. A instituição inicialmente era constituída apenas pelo campus de Recife, mas, em 2006, iniciou um processo de interiorização, através da construção simultânea dos campi de Caruaru, distante 130 Km do Recife, e de Vitória de Santo Antão, a 55 Km da capital.

Atualmente, de acordo com dados disponibilizados no site da instituição, a UFPE conta com 13 centros acadêmicos que abrigam mais de 37 mil estudantes, distribuídos em 109 cursos de graduação (5 deles à distância) e 178 cursos de pós-graduação. Disponibilizamos na tabela abaixo alguns números da universidade.

Quadro 12- UFPE em números

- 03 campi (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão);
--

- 13 Centros Acadêmicos;
- 104 cursos de graduação presenciais regulares: 86 cursos de graduação no campus Recife, 12 em Caruaru e 06 em Vitória de Santo Antão;
- 05 cursos de graduação a distância: Licenciatura em Letras – Língua Espanhola, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Ciências Contábeis e Licenciatura em Geografia;
- 152 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 74 Mestrados Acadêmicos (um em associação), 18 Mestrados Profissionais (três em rede) e 54 Doutorados Acadêmicos (três em rede e um multicêntrico). Ao todo são 97 programas de pós-graduação.
- 22 cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e 04 pós EAD, com 20 polos de apoio presencial;
- 597 grupos de pesquisa na Universidade;
- 362 projetos de extensão;
- 28.989 alunos matriculados nos cursos de graduação - dados do semestre 2020.1, sendo 23.027 do Campus Recife, 3.919 do Campus do Agreste, e 1.594 do Campus Vitória. Os demais (449) são vinculados a cursos EAD;
- 8.777 alunos de pós-graduação (4.181 do mestrado acadêmico, 596 do mestrado profissional, 3.975 do doutorado acadêmico e 25 do doutorado profissional) - (dados de 2020);
- Em 2019, a UFPE formou 3,6 mestres por dia;
- Em 2019, a UFPE formou 1,9 doutores por dia;
- 3.117 artigos publicados em periódicos, 2.562 trabalhos publicados em anais de evento;
- 6.474 dissertações de mestrado e 3.018 teses de doutorado defendidas de 2016 a 2020;
- 55 patentes depositadas em nome da UFPE e 8 patentes concedidas (dados de 2020);
- 408 alunos do Colégio de Aplicação (ensinos fundamental e médio) - (dados de 2020);
- 8.355 estudantes beneficiados por meio do programa de assistência estudantil (dados de 2020);
- 2.494 professores efetivos do Ensino Superior, sendo 89,7% doutores, 8,6% mestres, 1,3% especialistas e 0,4% graduados (dados de 2020), e mais 237 professores substitutos;
- 55 professores do Colégio de Aplicação, sendo 89,1% doutores, 9,1% mestres e 1,8% graduados (dados de 2020); e
- 3.855 servidores técnico-administrativos nos três campi, dos quais 1.166 no Hospital das Clínicas (dados de 2020).

Fonte: Site da UFPE (2022). Dados atualizados em 24 de março de 2022, referentes ao ano de 2020

De acordo com o Relatório de Gestão 2020 da UFPE, a universidade é responsável por:

- Ministrar o ensino em grau superior, realizar pesquisa e estimular atividades criadoras no campo das ciências, das letras, ampliando os campos do conhecimento humano;
- Estender o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos ou serviços especiais;
- Aplicar-se ao estudo da realidade brasileira e colaborar no desenvolvimento do País, e do Nordeste em particular, articulando-se com os poderes públicos e a iniciativa privada;
- Realizar intercâmbio científico e cultural, bem como participar de programas especiais de cooperação nacional e internacional; e complementar a formação cultural, moral e cívica do seu corpo discente e proporcionar-lhe educação física e adequada assistência social e material. (Relatório de Gestão da UFPE, 2020, p 14)

A missão da UFPE é a de “promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos e competências científicas e técnicas de referência mundial, segundo sólidos princípios éticos, socioambientais e culturais” (p. 25), de acordo com seu Plano Estratégico Institucional 2013-2027. Sua visão é a de “ser uma universidade de classe

mundial comprometida com a transformação e desenvolvimento da humanidade” (id.ibid.) e seus valores são a cidadania, cooperação, criatividade, sustentabilidade, dignidade, diversidade, equidade, ética e integridade.

4.1.2 Estrutura e organização administrativa

A Administração da UFPE é exercida pela Reitoria, que coordena, planeja e supervisiona as atividades da instituição, em conjunto com quatro conselhos superiores. O Conselho Universitário (CONSUNI), é a instância máxima de deliberação da Universidade; o Conselho de Administração (CONSAD), é responsável pela jurisdição superior da gestão administrativa, financeira e patrimonial da instituição; o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), é o colegiado superior de integração da atividade acadêmica; e o Conselho Fiscal (CONFIS) órgão de fiscalização econômico-financeira. Junto a essas estruturas atua também o Conselho Social (CONSOL), instância representativa da sociedade, e comitês temáticos.

A Reitoria é hoje constituída pelo Gabinete do Reitor e por oito Pró-Reitorias: de Graduação (PROGRAD); de Pós-Graduação (PROPG); de Extensão e Cultura (PROEXC); de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN); de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE); de Gestão Administrativa (PROGEST); de Assuntos Estudantis (PROAES); e de Pesquisa e Inovação (PROPESQI). O Gabinete do Reitor, por sua vez, é composto pela Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores (SODES), junto com assessorias do reitor, Diretoria de Relações Internacionais (DRI), Procuradoria Geral, Auditoria Interna, Diretoria de Controladoria, Diretoria Estratégica de Planejamento, Avaliação e Gestão e comissões permanentes setoriais.

A estrutura da Universidade é também integrada por quatro superintendências (de Infraestrutura – SINFRA, de Segurança Institucional - SSI, de Tecnologia da Informação – STI, e de Comunicação - Supercom), e por nove órgãos suplementares, além dos 13 Centros Acadêmicos mencionados anteriormente.

Enquanto instituição federal de ensino superior pública, a UFPE está subordinada a uma série de legislações externas, em especial: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1999); Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014); Lei 10.861/2004 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior); Resolução nº 01/2005 do Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; e Decreto nº 9.235/2017 (dispõe sobre o exercício das funções de regulação,

supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores), dentre outras.

A instituição está ainda submetida à fiscalização de órgãos como o Ministério Público (MPU), o Tribunal de Contas da União (TCU) e os Poderes Legislativo e Judiciário. Atuam ainda junto à UFPE o Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPDG) e a Secretaria de Educação Superior (Sesu), ligada ao Ministério da Educação.

A UFPE declara, em seu último relatório de gestão (2020) seguir a tendência nacional e internacional de desenvolver-se baseada nas necessidades e interesses de sua comunidade externa. Nacionalmente, a instituição atende às demandas de educação superior e, regionalmente, contribui para o desenvolvimento de Pernambuco e do Nordeste, formando profissionais qualificados, desenvolvendo pesquisas que contribuem para a construção de conhecimento científico e promovendo projetos de extensão com impacto social.

Em resposta justamente à demanda social, a UFPE, em especial em suas últimas gestões, tem voltado sua atenção para a sustentabilidade ambiental, definindo-se como uma universidade orientada pelos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que constituem um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade.

Regionalmente, a UFPE estabelece uma forte parceria e colaboração com outras IES públicas do estado, como a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); o Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (IFPE); a Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

A maior parcela do financiamento da universidade é de origem pública, portanto a IES é diretamente impactada por políticas e acontecimentos políticos, econômicos e sociais do Brasil. A gestão atual ressalta as dificuldades oriundas da implementação, em especial, da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos em 2016, mencionada anteriormente.

A estratégia de gastos públicos controlados teve como seu mecanismo mais forte de implementação a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, responsável por criar o Novo Regime Fiscal, limitando por 20 anos o crescimento das despesas primárias da União à inflação acumulada em 12 meses até junho do ano anterior. Com a proposição de um teto para os gastos públicos foram estabelecidos limites para as despesas a partir de 2017, conseqüentemente, abarcando também os anos seguintes. (UFPE – Relatório de Gestão, 2020, p. 24)

As dificuldades orçamentárias da instituição repercutem no funcionamento da universidade como um todo, inclusive no desenvolvimento de suas políticas de internacionalização. Nos tópicos a seguir situaremos a política de internacionalização da UFPE, trazendo informações sobre a DRI, a mobilidade virtual, iniciativas de ensino de idiomas, convênios internacionais e as resoluções e normativos editados pela universidade.

4.2 Situando a Política de Internacionalização da UFPE

4.2.1 A Diretoria de Relações Internacionais da UFPE

[...]a construção do futuro da instituição implica em um criterioso planejamento estratégico e uma atenção especial às questões de internacionalização, nesse sentido a UFPE mobilizou a comunidade para a realização do PEI 2013-2027 e estruturou uma Diretoria de Relações Internacionais para o atendimento e promoção da mobilidade discente e docente. (UFPE, 2020d)

Um dos mais claros esforços de internacionalização da UFPE foi a criação, em 1998, da Diretoria de Relações Internacionais (DRI). Então denominada Coordenação de Cooperação Internacional (CCI), a unidade foi idealizada a partir de sugestões levantadas através de duas avaliações externas à universidade, realizadas pelo Conselho de Reitores Europeus e pela Middle States Association, dos EUA (MONTEIRO, 2007). Inicialmente operando no Núcleo de Hotelaria e Turismo da UFPE, a DRI logo foi transferida para o prédio da Reitoria, onde funciona até hoje, ligada diretamente ao Gabinete do Reitor.

A UFPE já desenvolvia atividades pontuais de internacionalização desde os anos 1980, através da cooperação com instituições como as Universidades do Porto e de Coimbra, com as quais possui convênios de cooperação desde 1989. A criação da CCI, assim como das assessorias internacionais das demais IES, “veio não somente socializar mais projetos e as oportunidades nessa área, assim como centralizar as informações de cooperação internacional em um só local, facilitando o controle de dados” (MONTEIRO, 2007, p. 21).

As funções principais da DRI consistiam no estabelecimento de acordos com IES estrangeiras, na promoção da mobilidade internacional, na administração de programas de bolsas de estudos e na divulgação de oportunidades de estudos no exterior, através da Assessoria de Comunicação (Ascom) da UFPE. Na ocasião, foi também estruturada a participação da UFPE em algumas redes de internacionalização da educação superior e o Programa de Mobilidade Institucional (PMI), que permite a mobilidade bilateral de

estudantes de graduação, e foi estabelecido um relacionamento com organizações como o Conselho Britânico.

A importância da criação dessa estrutura pode ser compreendida ao analisarmos a tabela abaixo. Na região Nordeste, em 2002, apenas 24 IES possuíam escritórios de relações internacionais, de um total de 284. Em todo o Brasil, das 1753 instituições de ensino superior existentes, apenas 118 (6,7%) possuíam um setor de assessoria internacional.

Tabela 2- Número de universidades brasileiras com assessorias internacionais (2002)

Regiões	Instituições de Ensino Superior (IES)			Nº IES com setor de Assessoria Internacional		
	Universidades	* Outras Instituições	Total IES	Universidades	*Outras	Total de IES com setor de AI
Norte	9 (5,5) (10,5)	76 (5) (89,5)	85 (5)	7 (6) (87,5)	1 (25) (12,5)	8 (7)
Nordeste	29 (18,5) (10)	255 (16) (90)	284 (16)	24 (21) (100)	-	24 (20,5)
Centro-oeste	12 (7,5) (6)	191 (12) (94)	203 (11,5)	9 (8) (100)	-	9 (7,5)
Sudeste	73(46) (8)	829 (52) (92)	902 (51,5)	45 (39,5) (94)	3 (75) (6)	48 (40,5)
Sul	36 (22,5) (13)	243 (15) (87)	279 (16)	29 (25,5) (100)	-	29 (24,5)
Total	159 (100)	1.594 (100)	1.753 (100)	114 (100)	4 (100)	118 (100)

Fonte: INEP: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst_pesq_regiao.stm, acesso em 20/08/2002.

Fonte: Diretório dos Assessores Internacionais das Universidades Brasileiras (Faubai), maio de 2002

Observação: Primeiro (%), expressa a distribuição por Região (vertical); *Outros: Instituições Isoladas e Centros Universitários.

Fonte: FRANCO (2002)

Em 2005, em pesquisa respondida por 44 membros (47,7% instituições públicas e 29,5% privadas) da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), 34,1% das instituições afirmaram haver estabelecido um escritório de relações internacionais entre os anos 1995 e 2000 e outros 31,8% entre os anos de 2001 e 2005. Além disso, a grande maioria das IES (69,7%) possuía até quatro pessoas trabalhando nesta unidade. Stallivieri e Monteiro (2005), resumem o estágio de internacionalização das universidades na época:

A grande maioria das IES encontra-se em fase de reconhecimento da necessidade de internacionalização, outras estão buscando a melhor forma para solucionar os problemas das oficinas de relações internacionais, outras, ainda, executando o seu planejamento e uma minoria já enfrentando a necessidade de institucionalizar suas atividades internacionais.

As IES têm respondido de maneira reativa às demandas externas e são muito dependentes dos financiamentos externos para o desenvolvimento das atividades de cooperação. Na sua grande maioria, as Assessorias ou Coordenadorias de Relações Internacionais estão ligadas diretamente ao Reitor, sem orçamento próprio, dependendo de verbas disponibilizadas pela própria Reitoria. Conseqüentemente, carecem de autonomia para o planejamento das suas atividades que envolvam recursos financeiros (STALLIVIERI; MONTEIRO, 2005, p. 27).

Desde sua criação, a CCI/DRI passou por quatro reitorados e foi dirigida por vários gestores, conforme tabela disponibilizada abaixo.

Quadro 13- Relação de Reitores da UFPE e Diretores da DRI (1998-2022)

Reitor	Período	Estrutura da DRI
Prof. Mozart Neves Ramos	12/1995 a 02/2003 (dois mandatos)	Profa. Suzana Queiroz de Melo Monteiro (Coordenadora de cooperação internacional - a partir de 12/1998)
Prof. Geraldo José Marques Pereira (Vice-Reitor no exercício da Reitoria)	02/2003 a 10/2003 (concluiu o mandato do Prof. Mozart)	
Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins	10/2003 a 10/2011 (dois mandatos)	Profa. Suzana Queiroz de Melo Monteiro (Coordenadora de Cooperação internacional)
Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado	10/2011 a 10/2015	Profa. Amaro Henrique Pessoa Lins (Secretário de Relações Internacionais – 10/2011 a 02/2012) Profa. Maria Leonor Alves Maia (Secretária de Relações Internacionais – a partir de 03/2012) Profa. Suzana Queiroz de Melo Monteiro (Diretora de Cooperação Internacional)
	10/2015 a 10/2019	Profa. Maria Leonor Alves Maia (Diretora de Relações Internacionais) Profa. Suzana Queiroz de Melo Monteiro (Diretora de Cooperação Internacional ³⁸ – até 02/2017) Profa. Eva Carolina da Cunha (Diretora de Cooperação Internacional – a partir de 03/2017)
Prof. Alfredo Macedo Gomes	10/2019 - atual	Profa. Maria Leonor Alves Maia (Diretora de Relações Internacionais – até 10/2020) Profa. Eva Carolina da Cunha (Diretora de Cooperação Internacional – até 01/2020) Prof. Madson Góis Diniz (Diretor de Cooperação Internacional – 01/2020 a 10/2020) (Diretor de Relações Internacionais – a partir de 10/2020)

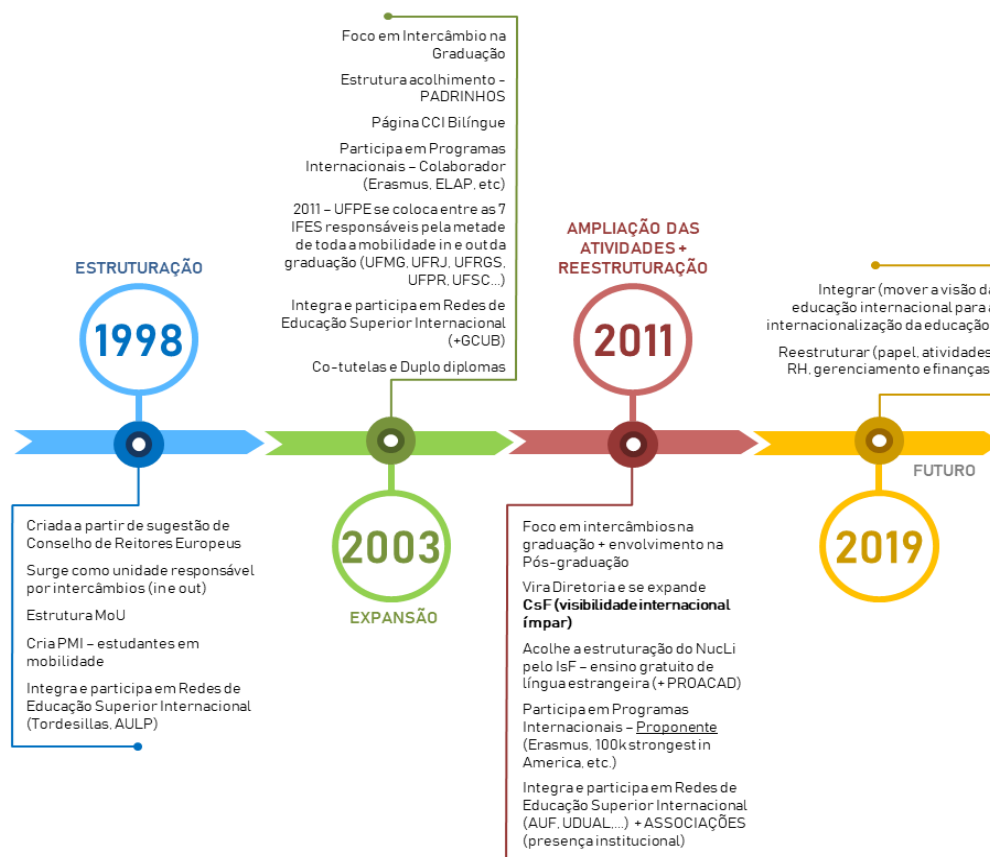
Fonte: Elaborada pela autora a partir de publicações no DOU.

Em 2012, a CCI passou a denominar-se Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e ampliou suas funções, ao acolher o ensino de línguas estrangeiras como uma estratégia de internacionalização e adquirir a missão de expandir as relações internacionais da UFPE para outros continentes como Ásia, África e América Latina. Na figura abaixo é possível observar a evolução da DRI e as mudanças que ocorreram ao

³⁸ A nomenclatura utilizada em público passou a ser Diretor(a) Adjunto(a) de Relações Internacionais

longo do tempo nas atribuições do setor, transformando-se de uma unidade focada principalmente na mobilidade internacional para uma instância com voz ativa na elaboração e execução das políticas de internacionalização da universidade.

Figura 16- Evolução da CCI à DRI



Fonte: Plano de Internacionalização da UFPE - 2017-2027 (2019)

Atualmente, a DRI conta com um comitê gestor, composto pelo diretor de relações internacionais, por coordenadora de assuntos internacionais, coordenadora de mobilidade internacional e assistente da diretoria. Na imagem abaixo é possível visualizar a estrutura organizacional da DRI, de acordo com o seu Regimento Interno, publicado no Diário Oficial da União em 2020.

Figura 17- Estrutura organizacional da DRI UFPE



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Regimento Interno da DRI (2020)

Vale salientar que o Comitê de Internacionalização, previsto no regimento, até o momento não foi estabelecido. Esta instância teria o objetivo de propor diretrizes para a política institucional de internacionalização, acompanhando sua execução e também elaborando e propondo normas, além de atuar em situações de emergências e crises. Sua composição, além do diretor da DRI, deve contar com representantes dos seguintes segmentos: do corpo docente da universidade, das áreas de humanas, exatas/tecnológicas e da saúde; do Colégio de Aplicação; do Hospital das Clínicas; das Pró-reitorias de Graduação, Pós-graduação, Extensão e Pesquisa; do setor técnico-administrativo; e dos discentes.

O regimento da DRI elenca também as competências atuais da diretoria:

- I. propor a política de internacionalização da UFPE, a ser submetida ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- II. fortalecer e ampliar parcerias com outras instituições de referência internacional aumentando a visibilidade institucional;
- III. divulgar a produção científica, tecnológica, cultural e acadêmica da UFPE no exterior;
- IV. orientar alunos e servidores que buscam informações sobre opções e procedimentos necessários para estudar no exterior, assim como estrangeiros interessados em realizar intercâmbio na UFPE;
- V. elaborar minutas de convênios, acordos e protocolos internacionais de acordo com as políticas institucionais;
- VI. fornecer informações atualizadas sobre programas e ações internacionais da UFPE, bem como disponibilizar em página eletrônica informações sobre convênios e acordos firmados;
- VII. promover a participação da UFPE em redes de internacionalização da educação superior;
- VIII. planejar, coordenar e orientar programas e ações internacionais;
- IX. promover o ensino de língua estrangeira como suporte às ações de internacionalização;

X. desempenhar outras atividades de sua área de competência (UFPE, 2020c, p. 1)

A implementação de várias dessas atividades, entretanto, demanda a existência de um orçamento destinado à internacionalização.

4.2.2 Orçamento de Internacionalização na UFPE

A DRI funciona, desde sua criação, como uma unidade integrante do gabinete do reitor, estando diretamente subordinada a ele e dele dependendo em questão de orçamento. A UFPE ainda não modificou esta organização administrativa, mesmo com o exemplo de outras instituições que adotaram modelos nos quais a unidade responsável pelas relações internacionais da instituição foi transformada em superintendências ou até mesmo em Pró-reitorias. A conferência do status de diretoria não concedeu prerrogativas adicionais em relação ao período em que a unidade funcionava como coordenação de cooperação internacional ou como secretaria de relações internacionais.

O problema desse tipo de organização já era discutido pela então Diretora de Delações Internacionais, Suzana Monteiro, e pelo docente de Ciência Política, Marcos Guedes, em 2007. Os autores analisavam que era necessária:

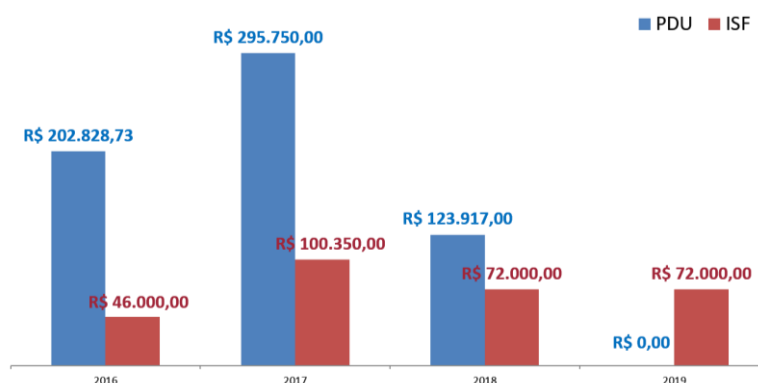
[...] uma política universitária de apoio à ampliação do trabalho de Cooperação Internacional, superando a condição de apêndice das reitorias, formação de uma equipe de trabalho com orçamento próprio, como já está ocorrendo em algumas universidades do Brasil. Exige-se, assim, políticas que forneçam recursos e autonomia para ampliação das ações e incorporação da ideia de cooperação internacional às novas maneiras de se fazer ensino, pesquisa e extensão no decorrer do século XXI (MONTEIRO; GUEDES, 2007, p. 215)

Durante os anos em que participou de projetos Erasmus Mundus e de outros projetos da União Europeia, a DRI recebeu verbas que eram administradas através da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco (Fadef-UFPE) e das quais prestava contas diretamente ao comitê gestor do programa em questão. Este arranjo foi estabelecido devido às dificuldades burocráticas e administrativas de recebimento de dinheiro diretamente através da conta única da universidade.

Com o grande impulso à internacionalização recebido durante o governo do PT, à época do CsF, a universidade recebeu, entre 2016 e 2019, verbas com a rubrica específica de internacionalização, através do Programa de Desenvolvimento das Universidades (PDU) e do Inglês sem Fronteiras (IsF), conforme gráfico abaixo, que foram utilizadas principalmente para manutenção do NucLi, melhoria da estrutura física do setor e para realização de missões ao exterior e participação e realização de eventos. Desde então, entretanto, a UFPE não recebe orçamento destinado a este fim e a universidade como um

todo sofre com o contingenciamento de verbas do governo federal, conforme explicitado anteriormente.

Figura 18- Verbas de Internacionalização da DRI-UFPE (2016-2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela DRI (2020)

Apesar das dificuldades enfrentadas no cenário nacional, a DRI possui a previsão de receber um orçamento superior a R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) do Gabinete do Reitor no ano de 2022.

4.2.3 A mobilidade estudantil e os programas de bolsas de estudos

A mobilidade acadêmica internacional, principalmente a mobilidade estudantil, é um dos vetores tradicionais da internacionalização no ensino superior no mundo. Segundo a OECD (2017), o número de estudantes matriculados em instituições de ensino superior fora de seus países de origem cresceu de 800 mil para 4,6 milhões entre as décadas de 1970 e 2015. Esses estudantes realizam parte de sua experiência educacional em outro país, sendo necessário cruzar fronteiras, ter o domínio da língua local e obter apoio financeiro para realização dos estudos, incluindo sua própria manutenção. (MAIA, NÓBREGA, CUNHA, 2019, p. 144)

A mobilidade internacional foi uma das primeiras atividades de internacionalização desenvolvidas pela UFPE, assim como na grande maioria das universidades brasileiras (British Council, 2019). Em 1999, a UFPE enviou à Universidade de Middlesex, na Inglaterra, o primeiro grupo de alunos de graduação da instituição a participar do programa de intercâmbio e de dupla-titulação intermediado pela CCI/DRI (MONTEIRO & OLIVEIRA, 2007).

A partir dos anos 2000, a instituição pernambucana passou a receber representantes de universidades da Espanha, França, Holanda, Estados Unidos e da Alemanha, ampliando sua rede de contatos. No mesmo período, a UFPE tornou-se a primeira universidade brasileira a estabelecer e dirigir um Centro de Estudos Brasileiros em uma universidade no exterior, ao instalar o Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Middlesex (MONTEIRO & OLIVEIRA, 2007).

Outra iniciativa de grande impacto desenvolvida pela CCI/DRI ocorreu em 2002, quando a UFPE tornou-se uma das pioneiras no Programa de Mobilidade Acadêmica idealizado pelo Grupo Tordesilhas (composto por reitores do Brasil, Espanha e Portugal), enviando 105 alunos que haviam sido aprovados no Vestibular, mas não classificados, para realizar o curso de graduação completo nas Universidades de Valladolid (54 estudantes) e Salamanca (51 estudantes), na Espanha. Em 2003 foram enviados mais 22 alunos para Valladolid e, em 2005, a UFPE estabeleceu o projeto Phillips, junto com a empresa de mesmo nome, através do qual foram enviados 20 jovens oriundos de escola pública e de baixa renda para realizar graduações completas também na Universidade de Valladolid.

Na mesma época, a UFPE começou a participar de uma série de projetos bilaterais de mobilidade e cooperação criados pelo governo brasileiro, como os programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dentre eles, destacamos o UNIBRAL (cooperação com a Alemanha), a partir de 2002, o Programa Consórcios em Educação Superior Brasil – Estados Unidos (FIPSE), no ano de 2003, e o Programa de Intercâmbio de Doutorado PROBRAL, em 2004, todos descontinuados pelo governo. Outras iniciativas mais pontuais também foram desenvolvidas nesse período, como o projeto bilateral CAPES/MECD, de cooperação a nível de pós-graduação com a Espanha.

A UFPE participa ainda dos seguintes programas do governo brasileiro: Brésil-France Ingénieur Technologie (CAPES/BRAFITEC), destinado a estudantes de graduação que realizam parte de sua formação na França; CAPES/COFECUB, que oferta bolsas de Doutorado, Pós-doutorado e Professor visitante em parceria com o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub); e o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca), desenvolvido e implementado pelo Setor Educacional do Mercosul, todos ainda em atividade na UFPE. Entre 1979 e 2020 a UFPE participou de 54 projetos Cofecub, em todas as grandes áreas de conhecimento, e, de 2007 a 2020, de 16 projetos Brafitec, na área de engenharia.

É importante destacar também os Programas de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-graduação (PEC-PG), criados respectivamente em 1965 e 1981, que constituem duas das iniciativas de mobilidade internacional mais antigas do país. Através deles é realizada a oferta de vagas para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de graduação e pós-graduação *strictu sensu*

(mestrado e doutorado) em IES brasileiras. Os programas são desenvolvidos através de parceria entre o MEC, por meio da CAPES, e o MRE. O Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação (MCTIC), por meio do CNPq, também participa do PEC-PG.

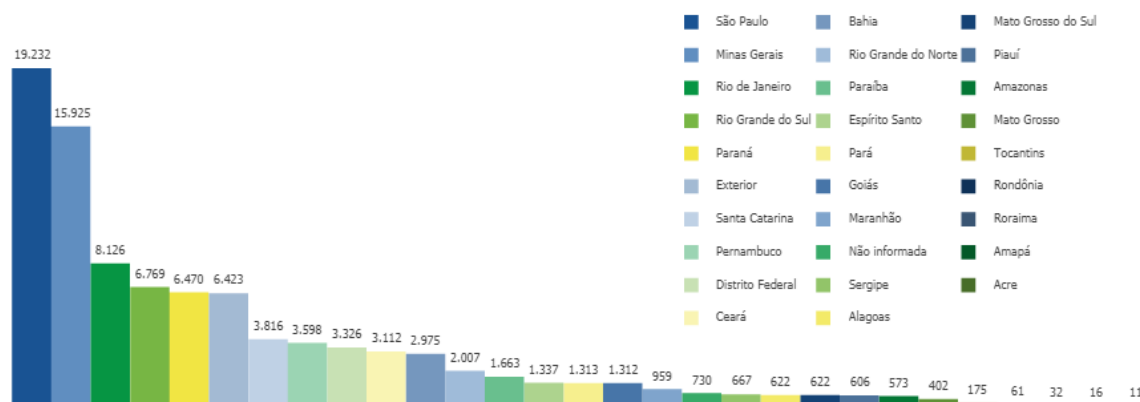
Os selecionados através do PEC-PG recebem bolsa mensal equivalente à bolsa de pós-graduação dos discentes brasileiros e passagem de retorno ao seu país de origem. Já no PEC-G, o aluno cursa gratuitamente a graduação, mas deve comprovar que pode sustentar-se ou tentar obter uma das bolsas de financiamento disponíveis: Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) ou Bolsas DCE (Divisão de Temas Educacionais – Ministério das Relações Exteriores).

Atualmente, são 57 os países participantes no PEC-G, sendo 25 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. Os cursos com o maior número de vagas oferecidas a nível nacional são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. Ao longo da última década, as IES participantes receberam mais de 6.000 os selecionados pelo Programa. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Na América Latina, a maior participação é de paraguaios, equatorianos e peruanos.

No caso do PEC-PG, são 60 os países participantes, sendo 26 da África, 25 das Américas e 9 da Ásia. Desde os anos 2000, mais de 3.000 estudantes foram selecionados para cursar a pós-graduação em universidades brasileiras. Cerca de 68% das candidaturas vêm de países das Américas, com destaque para Colômbia e Peru. Na África, a maior participação é de moçambicanos e cabo-verdianos.

É impossível também discutir mobilidade estudantil, em geral e na UFPE, sem mencionar o Ciência sem Fronteiras (CsF), maior programa de bolsas de estudos no exterior já ofertado pelo governo brasileiro. A iniciativa foi instituída em 2011, durante o governo de Dilma Rousseff, fruto de uma cooperação entre o MCTIC e o MEC (por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES) e das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Nos gráficos abaixo é possível analisar a distribuição das mais de 92 mil bolsas do programa por estado. Pernambuco recebeu 3.598 bolsas, figurando em 8º lugar em relação aos demais estados do país.

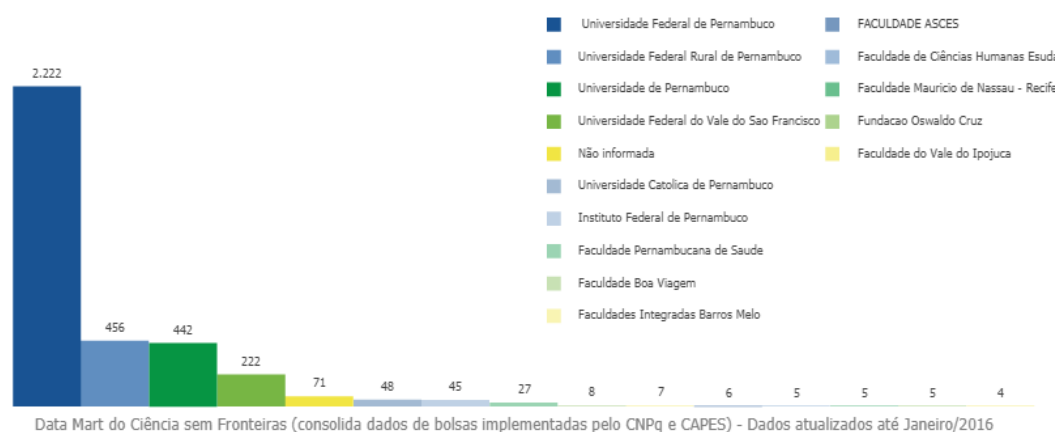
Figura 19- Distribuição de Bolsas CsF Implementadas por Estado de Origem (2011-2016)



Fonte: Painel de controle do Ciência sem Fronteiras (2019)

A UFPE recebeu 61,7% das bolsas destinadas ao estado de Pernambuco, conforme gráfico disponibilizado abaixo. De acordo com dados do Painel de controle do programa, 86% das bolsas recebidas pela universidade foram de graduação e 17% de pós-graduação.

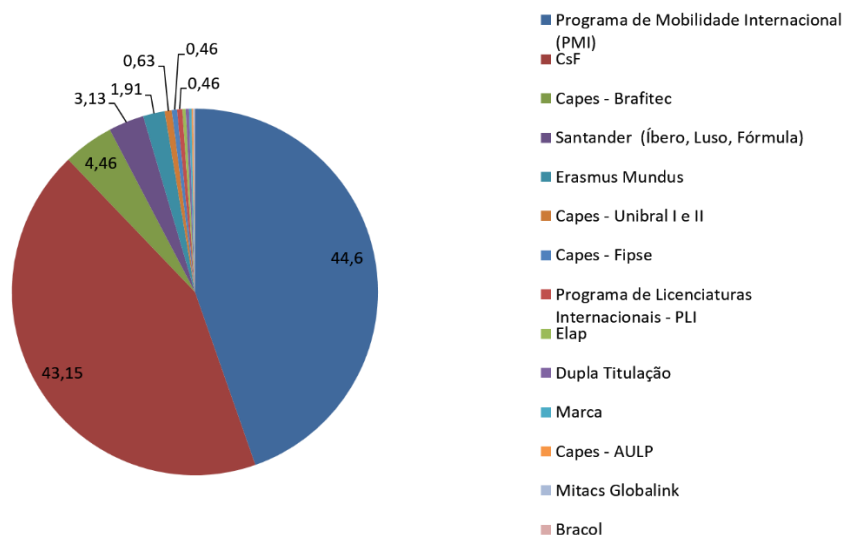
Figura 20- Distribuição de Bolsas CsF Implementadas por IES de Origem em Pernambuco – 15+ (2011-2016)



Fonte: Painel de controle do Ciência sem Fronteiras (2019)

A UFPE também já integrou uma série de iniciativas de financiamento internacionais, como os Programas Erasmus e Erasmus+, da Comissão Europeia, as Bolsas de Estudos do Banco Santander, do Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP) e do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC), da Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros. No gráfico abaixo é possível analisar o volume de estudantes enviados através dos programas de mobilidade dos quais a UFPE participa ou participou entre 1999 e 2019.

Figura 21- Estudantes em mobilidade da UFPE por programas – Porcentagens (1999 a 2019)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela DRI (2020)

Dentre os programas de financiamento internacional é importante destacar a iniciativa Erasmus Mundus, que se desenvolvia através de projetos específicos propostos por consórcios compostos por IES europeias e latino-americanas, promovendo o intercâmbio nas categorias de mobilidade de graduação, mobilidade de pós-graduação, pós-graduação completa, professor visitante e mobilidade de técnicos-acadêmicos. A UFPE participou de 12 projetos, recebendo bolsas em 10 deles, conforme quadro abaixo. A iniciativa foi substituída em 2014 pelo Erasmus+.

Tabela 3- Programas Erasmus Mundus na UFPE (2008-2016)

Programa	Ano	Coordenação	Graduação		Mestrado Sanduíche		Doutorado Sanduíche		Mestrado Completo		Doutorado Completo		Pós-doutorado		Docente		Técnico		Total	
			Out	In	Out	In	Out	In	Out	In	Out	In	Out	In	Out	In	Out	In	Out	In
			<i>EBW</i>	2008	UPorto	18	5			1										
<i>ISAC</i>	2008	Coimbra	18	4			3				3				1	1			25	5
<i>EUBRANEX</i>	2008	TU Munique	4	3															4	3
<i>EMUNDUS 17</i>	2009	Santiago de Compostela	7		1		4	3	4				1		2				19	3
<i>EBW2</i>	2009	UPorto	12	2			2	2							1				15	4
<i>Start Up</i>	2009	Torino	5	2			1								1				7	3
<i>Be Mundus</i>	2013	Roma “La Sapienza”	9	1			5	1						1		1	1	1	15	5
<i>Fellow Mundus</i>	2013	Nova de Lisboa	3	4	1	2	3		1		1			2		1	1		10	9
<i>Cruz del Sur</i>	2014	Murcia	3	4	1	1			2					2		1	1	4	5	14
<i>Sustain T</i>	2014	Polimi		1					1	1						1			1	3
Total																			120	54

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da DRI (2020)

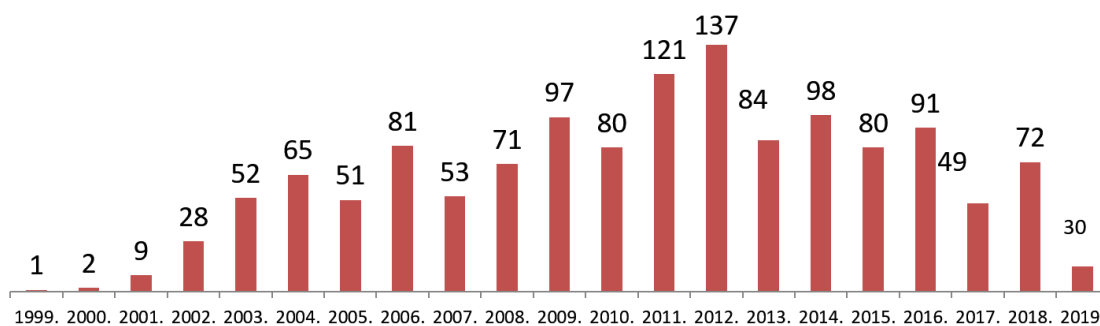
A mobilidade de graduação e pós-graduação na UFPE, nacional e internacional, é atualmente regulamentada pela Resolução 03/2022, que dispõe os critérios de participação em mobilidades presenciais e virtuais e procedimentos de candidatura e de aproveitamento dos créditos cursados no exterior, dentre outras matérias.

Em geral, os estudantes de graduação vinculados à UFPE podem participar do intercâmbio simples ou do tipo dupla titulação. O primeiro está disponível para todos os cursos da Universidade, desde que haja equivalente na instituição estrangeira conveniada, e pode ter duração de seis meses a um ano. Já a segunda modalidade é oferecida para um período de um ano acadêmico e confere ao estudante, após concluído seu curso na UFPE, o diploma da Universidade envolvida no Programa. Os duplos diplomas são firmados com cursos específicos e não estão disponíveis a todos os cursos da instituição.

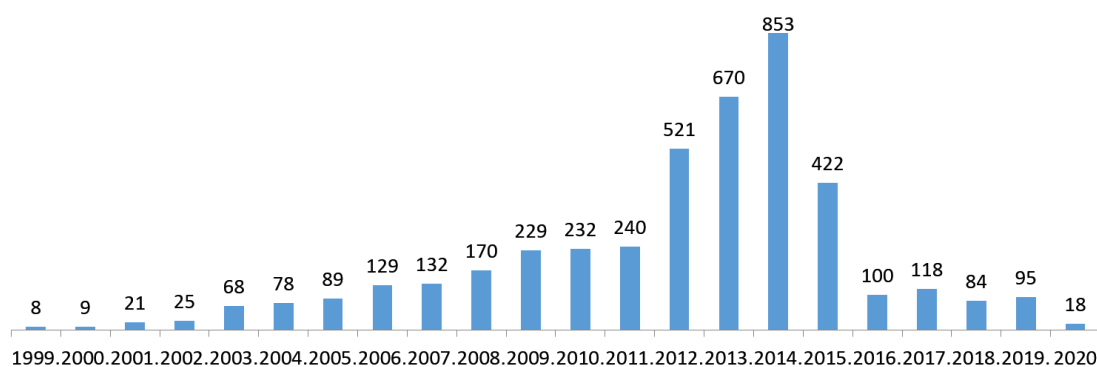
A DRI é responsável por realizar a seleção de discentes ou a recepção de candidaturas de vários programas, como o CsF, Santander e Erasmus Mundus, para os quais publica editais/chamadas específicos. Outros programas são administrados por departamentos específicos, como o Brafitec, organizado diretamente pelo Centro de Tecnologias e Geociências (CTG), ou pelos órgãos nacionais ou internacionais que os ofertam.

Nos gráficos abaixo é possível analisar os números das mobilidades *outgoing* (aluno da UFPE com destino a IES estrangeira) e *incoming* (aluno estrangeiro com destino à UFPE).

Figura 22- Gráficos de estudantes de graduação iniciando mobilidade *incoming* e *outgoing* por ano
MOBILIDADE INCOMING (1999- 2019)



MOBILIDADE OUTGOING (1999-2020)



Fonte: Elaborados pela autora a partir de dados fornecidos pela DRI (2020)

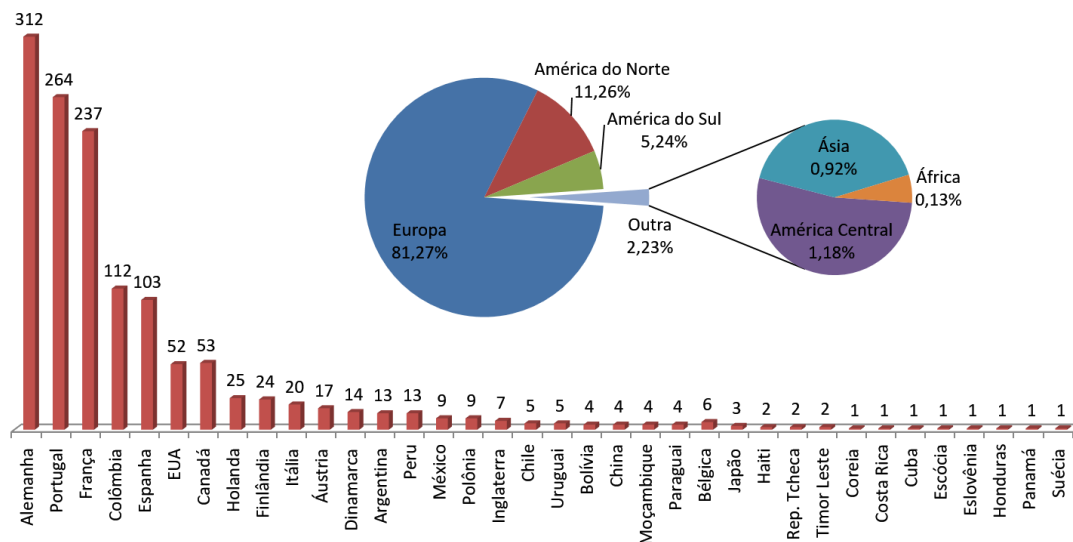
Nota: Os dados referem-se a mobilidades iniciadas no ano, porém a duração é variável, visto que estudantes da UFPE podem realizar até 4 semestres de mobilidade ao longo de suas graduações. O quantitativo total de estudantes da UFPE no exterior no período é, portanto, superior.

Ao analisar os gráficos de mobilidade apresentados acima é preciso considerar alguns pontos. Primeiro o fato de os números não representarem o total de discentes estrangeiros na UFPE, já que a DRI tramita principalmente candidaturas de mobilidade na graduação. Outras modalidades de intercâmbio, como mobilidades na pós-graduação ou até a formação completa na UFPE costumavam tramitar através da DRI apenas quando estavam ligadas a programas de bolsas de estudos estrangeiros administrados pela DRI. Não constam nestes números, por exemplo, os estudantes dos programas PEC-G e PEC-PG. Atualmente, estão sendo editadas novas resoluções e fluxos que garantam que a tramitação de todos os processos que envolvam discentes ou docentes estrangeiros passem pela DRI.

É importante ainda observar que os programas de mobilidade da UFPE foram completamente suspensos no primeiro semestre de 2020, com parte dos estudantes que estavam em mobilidade no semestre interrompendo seus intercâmbios e retornando ao Brasil.

Outra importante análise pode ser realizada ao observar os gráficos que apresentam os países de origem e de destino dos estudantes envolvidos em mobilidade na ou para a UFPE, disponibilizados a seguir. Há uma clara predominância de discentes da Europa realizando mobilidades para a UFPE, com porcentagem superior a 81%. Dentre os 5 países que mais enviam estudantes, quatro são do continente europeu: Alemanha, Portugal, França e Espanha. Apenas a Colômbia aparece representando a América do Sul, mas com apenas 5,24% dos envios. A Ásia é o continente de origem de menos de 1% discentes e a África de 0,13%.

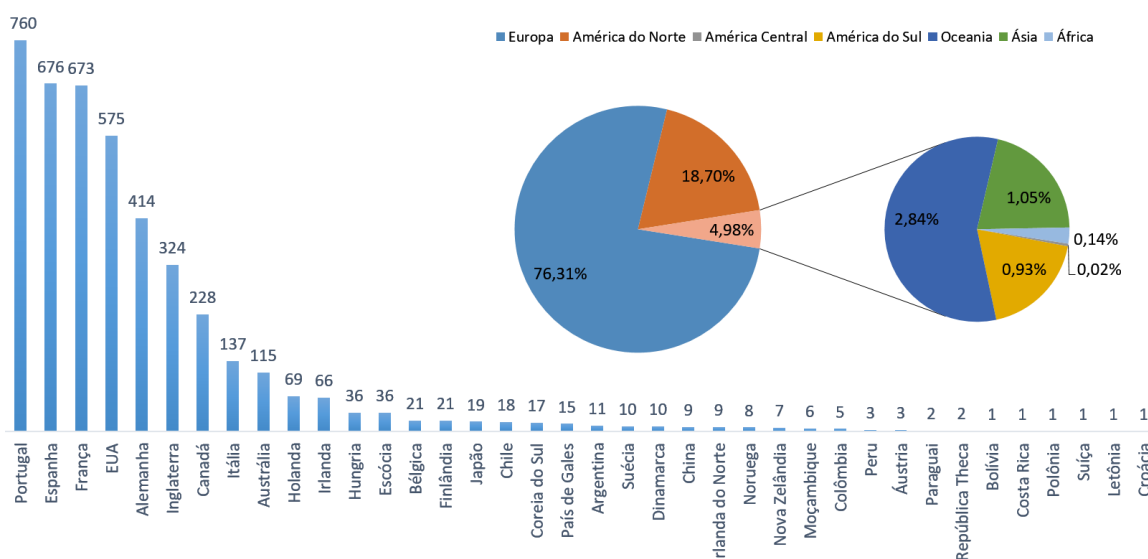
Figura 23- Gráfico do país/continente de origem dos estudantes de mobilidade *incoming* (1999 a 2019.1)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela DRI (2020)

Analisar os países que compõem o destino dos estudantes da UFPE nos levam a constatar uma participação ainda mais ínfima dos países da América do Sul, e igualmente ruim para África e Ásia. É possível observar nos gráficos abaixo que menos de 5% dos discentes da universidade não realizam mobilidades para países da Europa e América do Norte. Portugal, Espanha, França e Alemanha novamente aparecem entre os 5 primeiros lugares da lista, desta vez junto com os Estados Unidos da América.

Figura 24- Gráfico de país/continente de destino dos estudantes de mobilidade *outgoing* (1999 a 2020)



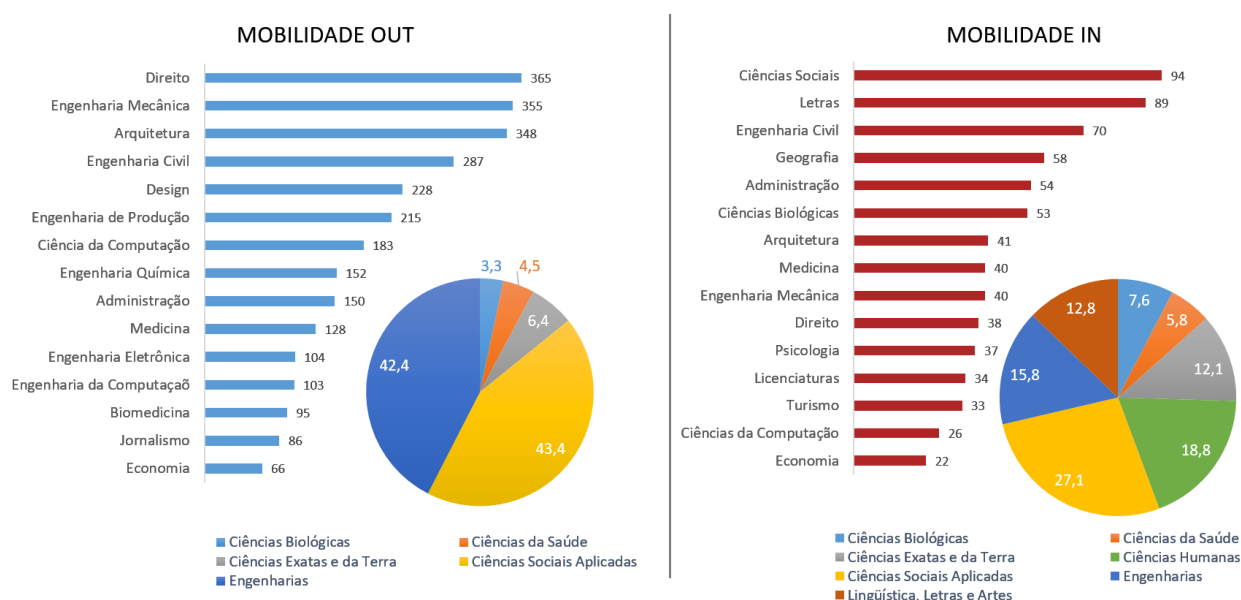
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela DRI (2022)

Analisando conjuntamente estes dados, é possível afirmar que a mobilidade acadêmica da UFPE constitui uma mobilidade passiva e que a instituição, num período

de duas décadas, enviou (4311 estudantes) bem mais estudantes que recebeu (1352 estudantes), resultando numa razão de 3,18 discentes recebidos para cada discente enviado. Os dados dos gráficos analisados nos remetem às teorias decoloniais, que destacam a assimetria entre Norte e Sul globais e à presença de uma lógica colonial na internacionalização do ensino superior (MACEDO, 2020; STREK, ABBA, 2018; LEAL, 2018; PICCIN, FINARDI, 2021; MARTINEZ, 2017), conforme explicitamos anteriormente. Nos subtópicos 4.2.3.1 e 4.2.4 abordaremos como a UFPE tentou balancear esse fluxo, através de estratégias de internacionalização em casa.

É possível ainda, ao analisar os 15 cursos da UFPE que mais enviaram e mais receberam estudantes de mobilidade na graduação entre os anos de 1999 e 2017, conforme gráfico abaixo, constatar que alguns cursos estão presentes nos dois grupos: administração, arquitetura, ciência da computação, direito, economia, engenharia mecânica e medicina. Estas formações, em sua maioria, eram tradicionalmente frequentados por jovens de famílias mais abastadas, especialmente considerando que a Lei de Cotas foi promulgada apenas em 2012.

Figura 25- Cursos de graduação que mais enviaram e receberam estudantes de mobilidade da UFPE e áreas de conhecimento - Top 15 (1999-2017)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela DRI (2020)

Ao considerar as áreas de conhecimento desses cursos, de acordo com a árvore de conhecimentos do CNPq, observamos também a total ausência de cursos das áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes entre as graduações que mais enviam discentes ao exterior. Essa defasagem pode estar relacionada em especial ao CsF, que

contemplava cursos das áreas de Engenharias e Ciências Exatas, porém não a explica totalmente, já que o curso de Direito também não participou do programa e integra o topo da lista. O gráfico da mobilidade *in* mostra um equilíbrio maior, com todas as áreas de conhecimento da UFPE sendo contempladas.

É importante destacar também, conforme pode ser observado na Figura 21, o fato de pelo menos 44,6% das mobilidades registradas ao longo de 20 anos terem sido realizadas através do Programa de Mobilidade Internacional (PMI), o qual não prevê nenhum tipo de auxílio financeiro ao estudante, que arca com todos os custos do período de estudos no exterior³⁹.

Apesar de isso significar que mais da metade das mobilidades foi realizada com algum tipo de bolsa de estudos, vale destacar que a maior parte das iniciativas listadas não possui caráter de ação afirmativa, seja para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica ou para pessoas pretas e pardas (Ciência sem Fronteiras, Brafitec, Unibril, Fipse, dupla titulação, etc.). Os Programas do Santander Universidades, em alguns editais lançados a partir de 2015, entretanto, reservavam vagas para discentes oriundos de escola pública ou bolsistas de vulnerabilidade social da universidade.

Essas constatações remetem à origem da preocupação em relação ao elitismo dos programas de mobilidade, característica apontada pelos teóricos como um dos problemas desse tipo de iniciativa há bastante tempo (DEWIT, 2013; STALLIVIERI, 2019). A então coordenadora de cooperação internacional da UFPE, Suzana Monteiro, em 2007, entretanto, argumentava que o intercâmbio tinha “possibilitado a alunos de baixa renda a realização do sonho de estudar em importantes universidades do exterior, para a surpresa de alguns cétricos que viam o intercâmbio como elitista” (MONTEIRO, OLIVEIRA, 2007, p. 215). De fato, é inegável que um grupo de estudantes que não teria acesso a este tipo de iniciativa foi beneficiado, porém a proporção destes em relação aos discentes com meios de financiar seus estudos no exterior ainda é diminuta, o que demonstra que os

³⁹ As mobilidades físicas de discentes da UFPE para o exterior podem ocorrer tanto através de programas de bolsas de estudos, iniciativas oriundas principalmente de organismos externos e do governo brasileiro, quanto do Programa de Mobilidade Internacional da UFPE, no qual o aluno cobre todos os custos envolvidos no período no exterior (alimentação, transporte, hospedagem, visto, passaporte, seguro saúde, etc.). Devido à assinatura de acordos de reciprocidade, algumas IES estrangeiras ofertam isenção de taxas acadêmicas a um número limitado de estudantes da UFPE, definido através dos convênios específicos firmados. Algumas universidades oferecem ainda a possibilidade de os discentes excedentes (além da quantidade de vagas ofertadas com isenção) realizarem as mobilidades arcando também com os custos acadêmicos da instituição estrangeira, na categoria normalmente denominada *free mover*. Enquanto instituição pública, a UFPE não cobra taxas acadêmicas dos estudantes estrangeiros que realizam mobilidades *incoming* e nem dos seus discentes que participam de iniciativas *outgoing*.

grupos com menos recursos financeiros ainda possuem dificuldades para realizar mobilidades físicas.

Em 2019, Maia, Cunha e Nóbrega analisaram o baixo índice de estudantes da UFPE (com ou sem bolsas de estudos) que realizam parte dos estudos no exterior: menos de 1%. As autoras relatam que, segundo dados de 2017 do Instituto de Educação Internacional (IIE), apenas 0,6% dos estudantes brasileiros tiveram a oportunidade de realizar mobilidades internacionais, o que o colocou abaixo de países como México (0,8%), Chile (0,8%), Colômbia (1,2%) e Equador (2%). Dentre as razões dessa baixa demanda, estariam “o baixo domínio de língua estrangeira, os elevados investimentos atrelados a essa iniciativa, os fortes laços culturais dos brasileiros com seu local de origem e a qualidade do ensino superior público no país (European Commission, 2012)” (MAIA, NÓBREGA, CUNHA, 2019, p. 144).

4.2.3.1 *A Mobilidade Virtual*

No debate contemporâneo sobre como melhor balancear esses fluxos [desiguais de mobilidade entre estudantes recebidos do exterior e enviados ao exterior], está a questão de como oportunizar experiências internacionais vivenciadas para um número mais abrangente de estudantes. Nesse cenário, o conceito de internacionalização em casa (internationalization at home: IaH) ganha força. (MAIA, NÓBREGA, CUNHA, 2019, p. 144).

Em 2017, visando trabalhar a vertente de internacionalização em casa e proporcionar a um número maior de discentes a oportunidade de realizar mobilidades internacionais e interagir com estudantes de outros países, a UFPE estruturou o programa Brazilian Virtual Exchange (BRaVE), um projeto idealizado junto com o Centro Paula Souza (CPS) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP).

O BRaVE foi uma iniciativa da DRI em parceria com a PROGRAD, e possibilitou aos estudantes da UFPE cursar disciplinas com interface internacional, ministradas online em parceria com universidades estrangeiras. O programa segue o modelo de mobilidade virtual Collaborative Online International Learning (COIL), desenvolvido pela State University de New York (SUNY).

A partir da experiência do BRaVE foi aprovado no CEPE a Resolução 09/2019, que normatizava as disciplinas internacionalizadas no currículo da UFPE, definindo-as como “aquelas ofertadas como disciplinas eletivas com código próprio que envolvam a participação de uma IES parceira em cooperação com a UFPE” (p. 01). As propostas das disciplinas, que devem ser interdisciplinares e atender ao menos a um ODS, precisam ser

aprovadas pelo colegiado do curso para posterior apreciação pela DRI e PROACAD (denominação anterior da atual PROGRAD).

Na tabela abaixo é possível conferir o quantitativo de disciplinas BRaVE ofertadas ao ano e os departamentos dos docentes envolvidos.

Tabela 4- Disciplinas BRaVE na UFPE (2018 a 2021)

Ano	Nº de Disciplinas	Departamento da UFPE	Países Parceiros
2018	3	Letras, Hotelaria e Turismo, Ciências Administrativas	EUA, Países baixos
2019	23	Letras, Hotelaria e Turismo, Ciências Administrativas, Gestão (CAA), Engenharia (CAA), Colégio de Aplicação, Medicina Clínica, Odontologia, Design, Química Fundamental, Nutrição (CAV)	EUA, África do Sul e Países Baixos
2020	9	Química Fundamental, Medicina Clínica, Ciências Administrativas, Odontologia, Design, Letras, Gestão (CAA), Engenharia (CAA)	EUA e Países Baixos
2021	5	Medicina Clínica, Gestão (CAA), Engenharia (CAA), Letras, Ciências Administrativas	EUA

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela DRI (2022)

Alguns empecilhos dificultaram a implementação do BRaVE na UFPE e podem ter contribuído para seu enfraquecimento, que pode ser constatado na tabela acima: os docentes precisavam passar por um curso preparatório oferecido pela SUNY e depois encontrar parceiros para o desenvolvimento conjunto de programas da disciplina e do próprio curso. Um segundo ponto é o de que apenas disciplinas eletivas poderiam ser ofertadas, devido ao uso de um idioma estrangeiro. O programa continua ativo na UFPE, através principalmente da iniciativa dos docentes que haviam sido previamente treinados para oferta de disciplinas, e a marca BRaVE hoje pertence à FAUBAI.

Com a pandemia e o investimento global em aulas remotas, houve o fortalecimento de iniciativas de mobilidade virtual, e a UFPE estruturou em 2021 um Programa de Mobilidade Virtual Internacional (MOVI), baseado principalmente na adesão da instituição ao Espaço de Mobilidade Virtual no Ensino Superior (eMOVIES), promovido pela Organização Universitária Interamericana (OUI). O eMOVIES oferece aos estudantes a oportunidade de cursar disciplinas on-line ofertadas pelas diversas universidades nas Américas que são suas associadas. A UFPE disponibilizou vagas em 28 disciplinas (220 vagas) na graduação e 10 disciplinas (20 vagas) na pós-graduação, recebendo 3 alunos em disciplinas de graduação e 10 alunos em disciplinas de pós-graduação.

No mesmo ano, a UFPE aderiu também ao Programa de Mobilidade Virtual Destino Brasil, promovido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). O programa envolveu a oferta de cursos virtuais de curta duração às demais universidades brasileiras e a parceiros estrangeiros. A UFPE ofertou dois cursos e aprovou 17 discentes.

4.2.4 CAPES PrInt

Inicialmente anunciado como um substituto do CsF, o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) foi lançado pela CAPES em 2017, durante o governo de Michel Temer. A iniciativa tem os objetivos de: fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das universidades brasileiras; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; e promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, dentre outros. É possível notar que, ao contrário do CsF, o PrInt ficou concentrado nas Pós-graduações das universidades.

As instituições participantes deviam cumprir alguns requisitos para concorrer dentro do primeiro edital lançado: possuir ao menos quatro Programas de Pós-Graduação avaliados com, no mínimo, nota 4 na última Avaliação Quadrienal de 2017 da CAPES⁴⁰ (pelo menos dois desses programas deveriam possuir curso de doutorado); ter um Plano Institucional de Internacionalização com vigência durante o período do projeto proposto; e definir os seus temas prioritários para as ações de internacionalização, de acordo com as suas competências. Além disso, as universidades precisavam indicar quais os parceiros

⁴⁰ Para além das avaliações promovidas pelos rankings nacionais e internacionais, as universidades brasileiras estão ainda submetidas a avaliações governamentais regulares como a realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação à qualidade dos Programas de Pós-graduação. Os critérios de avaliação abordam o impacto e a relevância econômica e social do programa, seu nível de internacionalização, de inovação e de transferência de conhecimento (STEGLICH, MORAES, MORETTO NETO, 2020). De acordo com o Relatório e Recomendações do Grupo de Trabalho de Internacionalização da CAPES (2019), a avaliação da internacionalização “refere-se à forma e ao conteúdo da formação oferecida pelos PPGs, indicada por pesquisa colaborativa multilateral, divulgação da produção intelectual, mobilidade de docentes e discentes em colaboração e atuação institucional, além de condições institucionais específicas de apoio” (p. 5).

ideais para colaborar em cada um dos projetos, priorizando instituições de países listados pela CAPES⁴¹.

Cento e nove instituições se inscreveram no processo de seleção lançado pelo governo brasileiro e 36 foram selecionadas, dentre elas a UFPE, totalizando 1150 programas de pós-graduação contemplados. Dentre as organizações selecionadas, duas são institutos de pesquisa e as demais instituições de ensino superior, quatro delas privadas e 28 públicas (STEGLICH, MORAES, MORETTO NETO, 2020). É interessante observar ainda que 34 das instituições aprovadas apontaram países do Mercosul como parceiro preferencial (PRADO, 2019). Os projetos escolhidos foram implementados em novembro de 2018 e têm um prazo de duração de até quatro anos. O edital para seleção de 2017 foi o único publicado até o momento.

O PrInt/UFPE totaliza mais de R\$ 20,5 milhões e é integrado por 19 PPGs, selecionados mediante edital interno de propostas: Biologia Animal, Biologia de Fungos, Biologia Vegetal, Ciência da Computação, Ciência Política, Ciências Biológicas, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Física, Genética, Inovação Terapêutica, Matemática, Medicina Tropical, Oceanografia, Química, Serviço Social, Sociologia e Tecnologias Energéticas e Nucleares.

Podem ser financiados com recursos do PrInt as seguintes atividades: auxílio para missões de trabalho no exterior, manutenção de projetos, bolsas no exterior (doutorado sanduíche, professor visitante júnior e sênior e capacitação em cursos de curta duração), além de bolsas no Brasil (jovem talento, professor visitante e pós-doutorado). O PrInt UFPE prevê a publicação de editais para a concessão dos benefícios e relatórios de acompanhamento anual das ações, além do estabelecimento de grupo gestor do projeto.

O CAPES PrInt teve suas atividades bastante prejudicadas diante da pandemia de COVID-19, especialmente considerando que grande parte das atividades previstas envolviam mobilidades físicas. A estruturação do programa em si, entretanto, foi alvo de críticas da comunidade acadêmica desde o princípio, tanto pela sua destinação exclusiva à pós-graduação (especialmente após insinuação de a iniciativa ser a substituta do CsF),

⁴¹ No Edital 41/2017 - CAPES/PrInt foram relacionados os países das instituições com as quais ao menos 70% dos recursos para parcerias deveriam ser alocados (os outros 30% estavam a critério da IES): África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Índia, Irlanda, Itália, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Reino Unido, Rússia, Suécia, Suíça. Dos 26 países listados, apenas 4 fazem parte do grupo considerado como Sul Global: África do Sul, Argentina, Índia, México e apenas a Argentina representa a América Latina.

quanto pelo escopo reduzido de sua cobertura, beneficiando apenas programas específicos de 36 instituições.

A meritocracia envolvida na seleção das propostas, excluindo programas com avaliação abaixo de 4, é outro ponto controverso, pois o PrInt apenas fortaleceria os PPGs que já estão mais avançados no processo de internacionalização, e não estimularia os demais programas. Essas perspectivas foram inclusive confirmadas pela Diretora de Relações Internacionais da CAPES, Connie McManus Pimentel, em entrevista ao British Council:

Não é um programa adequado para toda e qualquer universidade nem para a universidade inteira. É pensado para a parte que tem possibilidade de atrair colaboradores internacionais. [...] É uma questão de capacidade de implementação. Por isso foi decidido primeiro consolidar as [instituições que já estão mais avançadas no processo de internacionalização e] que já têm condições. De agora em diante, vamos verificar o que as demais precisam e ajudá-las. (BRITISH COUNCIL, 2019).

É ressaltado no site da CAPES que a adesão do PPG ao PrInt não impede a participação dos seus docentes e discentes nos Programas de Cooperação Internacional gerenciados pela CAPES (ex.: Cofecub, Probral, dentre outros), mas que os Programas que integram os projetos institucionais não podem indicar estudantes ao Programa de Doutorado Sanduíche mantido pela agência. A medida visa “ampliar a perspectiva de participação” dos demais PPGs.

Todas as IES contempladas no edital CAPES PrInt de 2017 foram submetidas a uma avaliação intermediária realizada pela CAPES e tiveram seus projetos institucionais renovados para o biênio 2022/2023, conforme publicação no DOU em 07/02/2022.

4.2.5 Idiomas

O ensino de línguas é uma premissa imprescindível quando se considera a internacionalização das instituições. Saber outros idiomas amplia as possibilidades de diálogo, do acesso e a troca de conhecimento, e é uma base para a formação de qualidade exigida pelo mundo do trabalho (MAIA, NÓBREGA, CUNHA, 2019, p. 147).

O Plano de Internacionalização da UFPE, que será analisado mais à frente, estrutura-se em 5 eixos estratégicos e 3 eixos transversais, que atravessam todos os outros, dentre os quais encontra-se o eixo “habilidade em línguas estrangeiras” (Figura 32). No sentido de concretizar essa diretriz a universidade atua em várias frentes.

Uma das primeiras e mais duradouras iniciativas de idiomas da universidade foi a criação do Núcleo de Línguas e Culturas (NLC), projeto de extensão coordenado pelo Departamento de Letras da UFPE, que oferta há mais de 20 anos cursos a toda a

comunidade da UFPE e ao público externo a preços abaixo do mercado. Membros das IFES do estado recebem desconto nas taxas.

Atualmente o NLC oferta cursos de inglês, espanhol, francês, japonês e alemão, além de português como língua estrangeira (PLE). Periodicamente ocorre ainda a oferta de idiomas adicionais, como mandarim. O núcleo também é um dos postos aplicadores do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame brasileiro oficial de proficiência em português. Os estudantes estrangeiros de graduação recebidos pela UFPE e os discentes PEC-G e PEC-PG recebem gratuidade nas taxas acadêmicas do curso de PLE.

Alguns cursos e departamentos da UFPE, de forma independente e sazonal, também ofertam aulas de idiomas aos estudantes, seja como componente curricular ou extracurricular, com experiências registradas em especial nos cursos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e no Centro de Tecnologia e Geociências (CTG).

As ofertas disponíveis, entretanto, não eram suficientes para atender à demanda de capacitação em idiomas que surgiu com o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011. O MEC, através de sua Secretaria de Educação Superior (SESu), estruturou nacionalmente o programa Inglês sem Fronteiras, com a oferta gratuita de cursos on-line e presenciais e de testes de proficiência TOEFL ITP. A UFPE participou da estruturação do programa e foi selecionada para ser uma das 5 universidades do país a receber um laboratório de línguas, ofertando cursos com foco acadêmico.

Desde sua implementação na UFPE, em 2013, o Núcleo de Línguas – Inglês sem Fronteiras (NucLi) tem sido coordenado pela DRI, em parceria com o Departamento de Letras e, na gestão anterior, com apoio da PROACAD (atual PROGRAD). A DRI estruturou uma equipe específica para o setor, que chegou a contar, além dos professores, com coordenador geral, 3 servidores técnicos administrativos e coordenadores pedagógicos, já que o programa também possui o caráter de residência pedagógica.

Nos anos seguintes, o programa foi renomeado como “Idiomas sem Fronteiras” e, através de acordos com as Embaixadas da Itália e da França, a UFPE recebeu bolsistas (chamados de leitores) e passou a ofertar cursos e workshops gratuitos também desses idiomas. Em 2017, houve a expansão ainda para o espanhol e o NucLi foi interiorizado, através da oferta de cursos de inglês e espanhol no CAA e CAV.

Com o fim do CsF, anunciado de forma definitiva em 2017, o MEC publicou um edital para recredenciamento dos núcleos de línguas, levantando o NucLi a estruturar também um curso de português como língua estrangeira e a aprovar no ano seguinte, no

CEPE, a política linguística da UFPE. Após um período de intensificação e expansão das atividades do núcleo, o corte de verbas de internacionalização das universidades federais e o contingenciamento geral dos orçamentos das IES dificultaram nacionalmente a continuidade dos NucLis.

A Andifes estabeleceu a Rede Andifes-IsF, recredenciando os núcleos para “uma oferta em rede para democratização do ensino de línguas estrangeiras em todo território nacional”. Na tabela abaixo é possível conferir a oferta de vagas e a quantidade de inscrições dos cursos ofertados pelo NucLi da UFPE entre 2013 e 2021. Durante o período, foram ainda aplicados 9198 exames de proficiência TOEFL ITP, serviço que foi interrompido após 2019.

Tabela 5- Vagas / Inscritos nos cursos do NucLi (2013-2021)

Curso	Vagas	Inscritos
<i>Inglês</i>	10240	9057
<i>Espanhol</i>	1305	3591
<i>Italiano</i>	2000	5663
<i>Francês</i>	485	2009
<i>PLE</i>	430	139

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados junto ao NucLi (2022)

O NucLi continua ativo na UFPE, através de cooperações estabelecidas com Embaixadas/Consulados (Itália, França, Japão) e com IES estrangeiras. Em 2022, passaram a ser ofertados também cursos online de idiomas em parceria com universidades da América Latina. A universidade estrangeira é responsável por ministrar aulas de espanhol aos alunos da UFPE, enquanto o NucLi oferta aulas de português aos discentes estrangeiros. Já foram disponibilizadas 70 vagas em parceria com a Corporación Universitaria Unitec (Colômbia) e a Universidad Tecnológica de El Salvador.

Dando continuidade à oferta de idiomas após o encerramento das verbas do NucLi, a UFPE estruturou em 2020, durante a pandemia de COVID-19, a Coordenação de Línguas para Internacionalização da UFPE (Cling). A unidade, ligada à DRI, oferece uma série de serviços à comunidade acadêmica da UFPE e também à comunidade externa: cursos de idiomas e cultura; tradução de trabalhos científicos e elaboração de resumos em língua estrangeira; tradução simultânea de eventos científicos e cerimônias acadêmicas; exames de proficiência em idiomas estrangeiros; e oferta do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Internacional Bilíngue/Plurilíngue com ênfase no ensino de línguas estrangeiras e disciplinas não linguísticas, em parceria com o Colégio de Aplicação da UFPE.

A maior parte dos serviços que a Cling oferece à comunidade é prestada mediante pagamento de taxas reduzidas e há descontos para membros das IFES do estado de Pernambuco. As inscrições e pagamentos são administrados pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco (FADE). Como a unidade foi criada durante a pandemia, as atividades ocorrem em sua maior parte de forma remota. Abaixo é possível observar alguns números da Cling.

Tabela 6 - Cursos de Idiomas ofertados pela Cling (2020-2021)

Cursos de idiomas ofertados	
<i>Inglês</i>	16 turmas
<i>Espanhol</i>	6 turmas
<i>Francês</i>	5 turmas
<i>Italiano</i>	4 turmas
<i>Japonês</i>	1 turma
<i>Português</i>	1 turma
<i>Total de discentes contemplados</i>	865 estudantes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Cling (2021)

Tabela 7- Testes de proficiência aplicados pela Cling (2020-2021)

Aplicações de Testes de Proficiência	
<i>Inglês</i>	26
<i>Espanhol</i>	8
<i>Francês</i>	2
<i>Italiano</i>	1
<i>Total</i>	37 (2921 candidatos)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Cling (2021)

Nota: Os testes são aplicados de forma gratuita quando o PPG da UFPE entra em contato com a Cling para elaboração de oferta específica para seus processos de seleção de estudantes. Nos demais casos, o teste é aplicado mediante pagamento de taxa.

A Cling atuou também na tradução dos sites dos programas de pós-graduação e dos componentes dos cursos de graduação da UFPE para implementação do histórico bilíngue, que a DRI tenta viabilizar na instituição desde meados da década de 2010. Atualmente, a efetivação desta proposta depende de sua implementação pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), já que todos os componentes curriculares foram traduzidos ainda em 2020.

4.2.6 Os convênios de cooperação internacional e as redes de educação superior

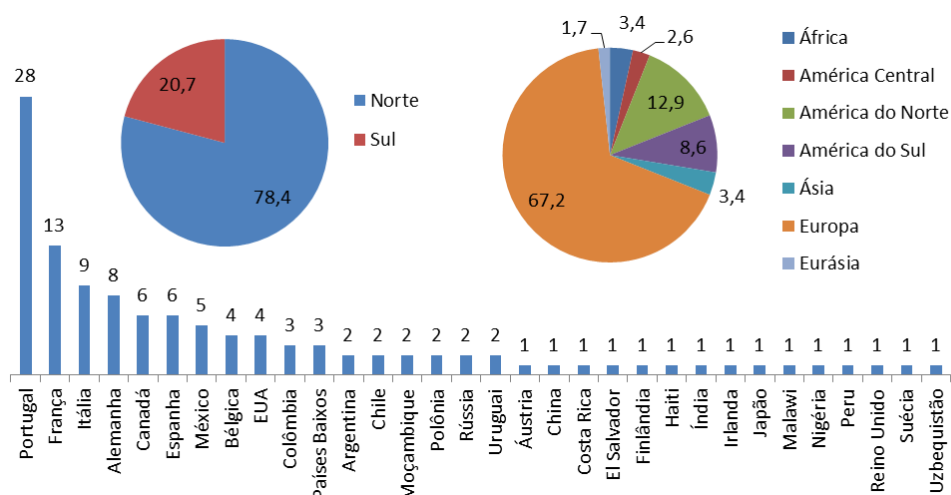
Para concretizar e oferecer respaldo institucional às atividades desenvolvidas com instituições de outros países a UFPE firma convênios de cooperação. A universidade opera com os seguintes tipos de parcerias: mobilidade de discentes, docentes e *staff*; pesquisa e projetos conjuntos; publicações conjuntas; editais de professor visitante;

duplo-diploma⁴²; cotutela⁴³; escolas de verão e cursos de idiomas. Em geral as instituições firmam convênios “guarda-chuvas”, que abrangem uma série de atividades, e estabelecem acordos adicionais específicos quando necessário.

Os convênios devem ser sempre tramitados em português, além do idioma adicional da universidade estrangeira, e passam por aprovação das Pró-reitorias envolvidas (em geral as de graduação, pós-graduação e/ou pesquisa) e da Procuradoria Jurídica antes de poderem seguir para assinatura do reitor e publicação no Diário Oficial da União (DOU). Caso o instrumento envolva dados/contribuições financeiras ele precisa ser analisado em instâncias adicionais. A DRI disponibiliza hoje um modelo padrão de acordo geral em português, inglês (EUA e Reino Unido), espanhol, italiano e francês.

De acordo com dados de março de 2022, a UFPE possui atualmente 116 convênios válidos, com IES de 32 países diferentes. Na imagem abaixo é apresentada a distribuição desses convênios.

Figura 26- Convênios internacionais vigentes da UFPE por país e continente – março de 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela DRI (2022)

Nota: Norte e Sul referem-se a países do Norte e Sul Global. A China, com 1 convênio, não foi incluída em nenhum dos grupos, correspondendo ao 0,9% restante. Os números não incluem cotutelas.

É possível notar que 67% dos convênios são firmados com instituições europeias – em sua grande maioria, portuguesas. Vale salientar que 12 desses convênios

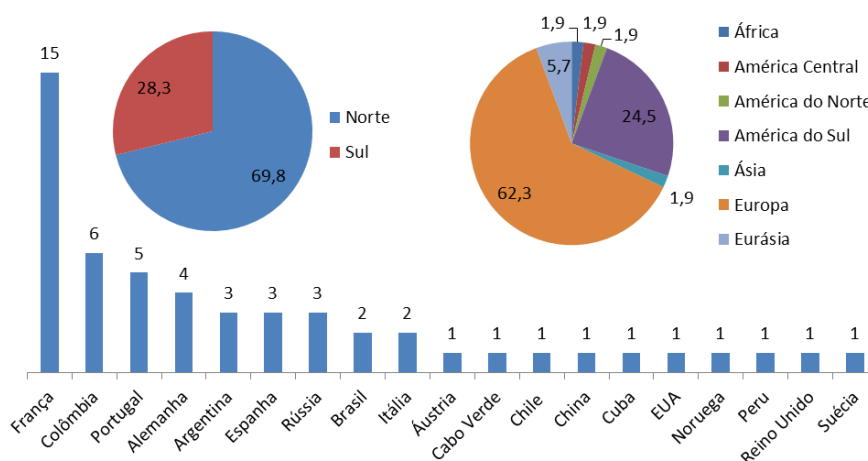
⁴² Duplo-diploma: O acordo de duplo-diploma na UFPE prevê a realização de parte do curso de graduação no Brasil e parte no exterior, de acordo com condições específicas definidas entre as instituições. O discente recebe diplomas das duas instituições ao final do Programa, ficando habilitado a exercer sua profissão em ambos os países.

⁴³ Cotutela: Doutorado em Cotutela é o desenvolvimento de atividades de pós-graduação *stricto sensu* com a concessão de titulação múltipla (dependendo da quantidade de IES envolvidas). É necessário que existam, entre as universidades, programas reconhecidamente congêneres e são firmados acordos específicos para cada discente.

(Universidades do Porto, Coimbra, Évora, Algarve, dentre outros) foram firmados ainda nos anos 80 e 90 e possuem vigência indeterminada. Essa porcentagem faz referência direta às dos continentes de origem dos estudantes estrangeiros (81,27% europeus) e de destino dos estudantes da DRI (76% de países da Europa), conforme gráficos de mobilidade apresentados anteriormente (Figura 23, Figura 24).

A prevalência de instituições europeias se repete nos convênios que ainda estão tramitando na UFPE, conforme gráfico abaixo. É interessante notar, entretanto, que há uma proporção maior de instituições da América do Sul neste grupo. A UFPE possui hoje apenas 10 convênios válidos com IES da região, porém já possui 13 novos convênios em trâmite, o que pode sinalizar um incremento na cooperação Sul-Sul. Podemos comparar, nas figuras acima e abaixo, a porcentagem de convênios com o Norte e Sul Global vigentes e em trâmite, respectivamente de 20,7% e 28,3%.

Figura 27- Convênios internacionais em processo na UFPE por país e continente – março de 2022

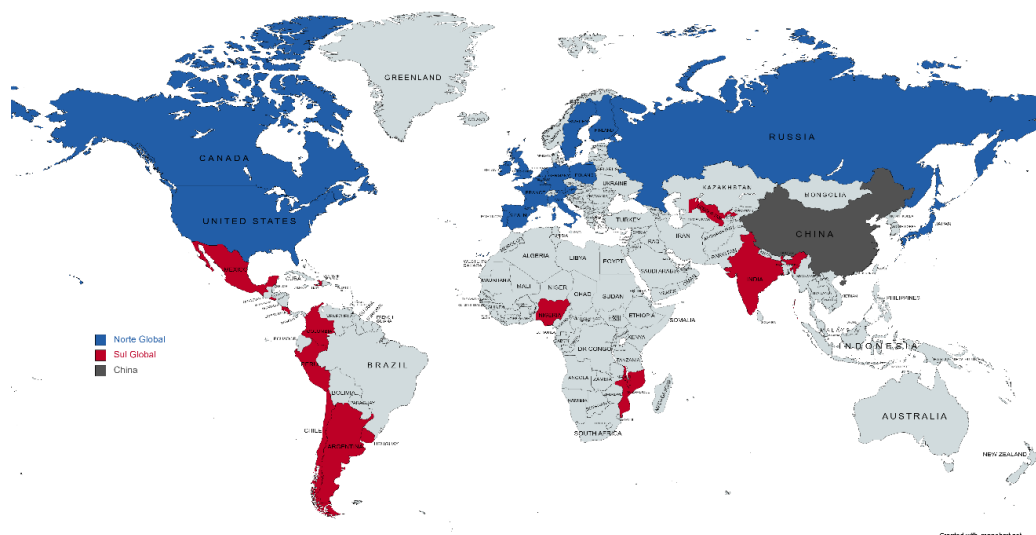


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela DRI (2022)

Nota: Norte e Sul referem-se a países do Norte e Sul Global. A China, com 1 convênio, não foi incluída em nenhum dos grupos, correspondendo ao 0,9% restante. Os números não incluem cotutelas.

No mapa a seguir é possível observar melhor a distribuição geográfica dos convênios vigentes no momento na UFPE.

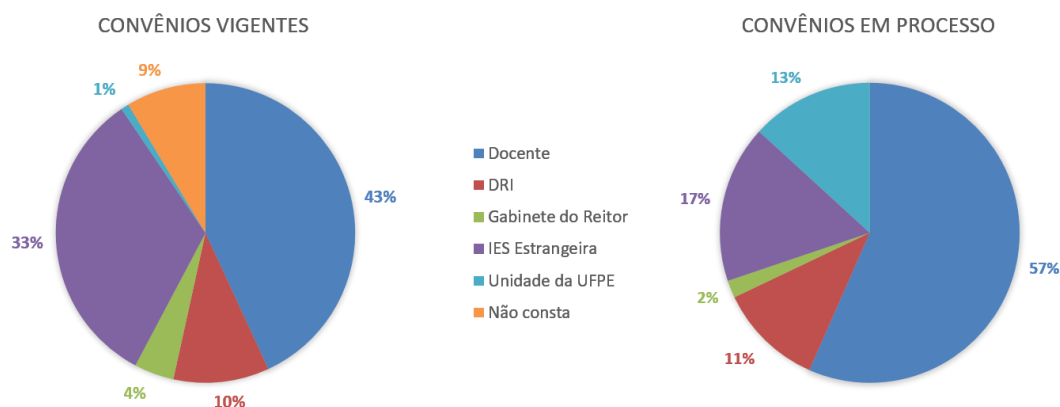
Figura 28- Mapa de convênios vigentes da UFPE divididos em Norte e Sul Global (2022)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela DRI utilizando o software mapchart.
Nota: A China, com 1 convênio, não foi incluída no Norte ou Sul Global.

A iniciativa de propor a assinatura de um convênio internacional na UFPE cabe à DRI, ao Gabinete do Reitor e suas unidades, às Pró-Reitorias e aos Cursos/Departamentos ou docentes da UFPE, além da própria instituição estrangeira. Discentes não possuem a prerrogativa de, isoladamente, propor cooperações.

Figura 29- Iniciativa de propositura de convênio internacional na UFPE (2022)



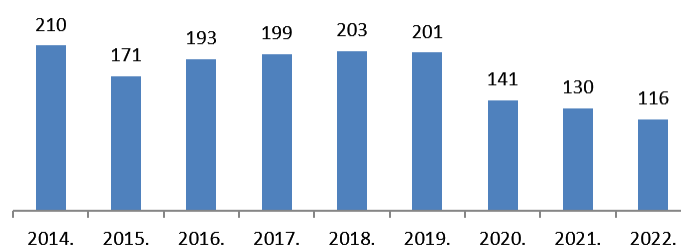
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela DRI (2022)

Ao analisar a relação de convênios vigentes e em trâmite da UFPE em março de 2022 nos gráficos acima, é possível apontar que os docentes constituem o grupo que mais demanda a assinatura de convênios internacionais na universidade, seguidos pelas IES estrangeiras. Ainda em 2007, em livro que reúne artigos de professores da UFPE sobre cooperações internacionais coordenadas por eles, a então diretora da CCI, profa. Suzana Monteiro, afirmava ser “notório que o sucesso das cooperações na sua maioria está ligado aos contatos mantidos pelos professores durante o tempo em que estudaram e

pesquisaram no exterior. Isto vem a enfatizar a importância da mobilidade no estreitamento de parcerias futuras” (MONTEIRO, 2007, p. 29).

Uma outra tendência que acreditamos ser importante destacar é o fato de, nos últimos 9 anos, ser possível observar uma redução na quantidade de convênios internacionais da UFPE, conforme dados disponibilizados abaixo.

Figura 30- Quantidade de convênios internacionais existentes por ano - UFPE (2014-2022)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos junto à DRI (2022)

Nota: Os meses de março/abril de cada ano foram utilizados como parâmetro de referência para o ano.

A tendência de diminuição pode ser ocasionada por uma conjunção de fatores. Primeiro, as universidades em geral, assim como a UFPE, passaram a realizar avaliações de conveniência em relação à renovação de determinados convênios, evitando o que convencionou-se chamar de “convênios de gaveta”, que existiam para ser meramente armazenados, sem trazer efetivos resultados para as instituições. Em segundo lugar, o Programa CsF havia criado uma grande demanda por novos convênios, já que as universidades passaram a interagir com novas instituições. Com o fim do programa, faz sentido que estes números caíam, por razões ligadas à explicitada anteriormente.

Por fim, nos últimos anos, a pandemia de COVID-19 pode também ter contribuído para a diminuição do número de convênios, já que as mobilidades físicas ficaram suspensas por semestres em várias instituições. O programa de mobilidade de graduação *incoming* da UFPE ainda não foi retomado até o momento (março/2022). A mobilidade *outgoing* teve seu primeiro edital lançado neste mês, desde o primeiro semestre de 2020.

Além de firmar convênios com instituições individualmente, a UFPE participa também de associações, iniciativas e redes internacionais de ensino superior, que constituem centros de reflexão, partilha de ideias e união de esforços para concretização de projetos entre seus membros. Essas instituições são responsáveis pela disseminação de boas práticas, além de promover iniciativas como eventos culturais, seminários, conferências e programas de mobilidade, dentre outros. Na tabela abaixo é possível observar as organizações das quais a UFPE faz parte atualmente.

Quadro 14- Associações / Redes de Educação Superior das quais a UFPE participa (2022)

Organização	Sigla
Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior	Andifes
Agence Universitaire de la Francophonie	AUF
Associação das Universidades de Língua Portuguesa	AULP
Associação Brasileira de Educação Internacional	FAUBAI
Grupo Tordesilhas	GT
Impacto Acadêmico das Nações Unidas*	UNAI
Organização Universitária Interamericana	OUI
Unión de Universidades de América Latina y el Caribe	UDUAL

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela DRI (2022)

Os reitores da UFPE já assumiram importantes representações em várias das redes internacionais das quais fez ou faz parte, como a presidência do Grupo Tordesillas, a diretoria da Andifes, do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB), da Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), dentre outras. As ex-diretoras de relações internacionais da UFPE já ocuparam também os cargos da presidência e vice-presidência da FAUBAI e a Secretaria do Conselho de Gestores de Relações Internacionais das IFES (CGRIFES).

A UFPE estabelece ainda parcerias com empresas como a Apple, Motorola Samsung, LG Electronics, Toshiba Medical Systems, Hewlett-Packard, Fiat, dentre outros, administradas pela Pró-reitoria de Planejamento e demais setores competentes.

4.2.7 Formalização de Políticas, Resoluções e Normativos

O terceiro dos eixos transversais do Plano de Internacionalização da UFPE (Figura 32) é o da “regulamentação”, que busca estabelecer diretrizes legais para as ações de internacionalização da UFPE. A formalização de políticas e planos é fundamental para garantir a sustentabilidade das ações e determinações neles contidas, além de possibilitar o acompanhamento das ações e sua avaliação e, se for o caso, sua reformulação.

A DRI elabora anualmente um Plano de Ação Institucional (PAI), cuja execução é avaliada no Seminário Anual de Planejamento e Avaliação (SAPA) da UFPE. O evento reúne o Gabinete do Reitor com equipes das diversas Pró-reitorias, superintendências e diretorias que integram a Universidade com o objetivo de apresentar e debater as metas e o planejamento para os anos seguintes. Ações e metas de internacionalização da universidade podem ser encontradas também no Plano Estratégico Institucional (PEI) - atualmente em sua edição 2013-2027, que desdobra-se em Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) – edição atual de 2019-2023, aos quais os PAIs estão ligados. No

Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (Sig@) da UFPE é possível encontrar Planos de Ação da DRI a partir do ano de 2009.

A UFPE tem editado uma série de diretrizes ao longo dos anos no sentido de regulamentar a mobilidade estudantil, a assinatura de convênios e outras matérias relacionadas à internacionalização da instituição, conforme pode ser conferido na tabela a seguir.

Quadro 15- Resoluções, normativos e políticas de internacionalização da UFPE

Dispositivo	Matéria
Resolução 04/2014	Regulamentava a mobilidade estudantil nacional e internacional para os estudantes da Graduação no âmbito da UFPE (substituída pela Resolução 03/2022)
Resolução 07/2015	Estabelece as diretrizes gerais para atribuição de Duplo Diploma aos alunos de graduação da UFPE (regulares e/ou intercambistas).
Projeto Institucional (CAPES/Print)	O projeto institucional de internacionalização da UFPE totaliza mais de R\$ 20,5 milhões, distribuídos em quatro anos de desenvolvimento do plano de internacionalização. Criado para o Programa CAPES/Print. Mais informações no tópico a seguir.
Plano de Internacionalização 2017-2027 (2018)	Define políticas em todas as frentes de atuação da instituição: ensino, pesquisa, extensão, inovação e gestão. A proposta integra o Plano Estratégico Institucional 2013/2027 e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2018 e contempla objetivos, estratégias e a ações para implementar e expandir a internacionalização da UFPE.
Resolução 09/2019	Regulamenta a oferta de disciplinas internacionalizadas nos cursos de graduação da UFPE
Resolução 27/2020	Disciplina a realização de cursos de doutorado em regime de Cotutela (dupla e múltipla titulação).
Instrução Normativa 01/2020	Dispõe sobre a oferta de vagas e admissão de estudantes estrangeiros na pós-graduação <i>stricto sensu</i>
Portaria Normativa 36/2020	Aprova a estrutura regimental da DRI.
Portaria Normativa 27/2021	Dispõe sobre a entrada de estrangeiros, registro e matrícula nos cursos de Graduação e Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da universidade
Instrução Normativa 06/2021	Especifica os procedimentos necessários para revalidação de diplomas de cursos de graduação expedidos por instituições estrangeiras de educação superior no âmbito da UFPE, via Plataforma Carolina Bori.
Resolução 03/2022	Institui a Política de Mobilidade Acadêmica e normatiza os procedimentos para mobilidade acadêmica no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFPE.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações obtidas no site da DRI (2022)

Dentre as políticas de internacionalização elaboradas pela UFPE e desenvolvidas atualmente, é possível destacar a inserção da internacionalização como objetivo nos planos estratégicos da universidade, o Plano de Internacionalização da Universidade e o projeto institucional CAPES/PrInt, que serão discutidos a seguir.

4.2.8 Outras Iniciativas

Além das iniciativas, ações e políticas mencionadas anteriormente, é válido destacar que os diversos setores e unidades da UFPE, em especial o Gabinete do Reitor e a DRI participam regularmente de reuniões e encontros com representantes de universidades estrangeiras e realizam eventos como seminários e congressos que contam

com a participação de pesquisadores/professores ou discentes internacionais. Vários departamentos da universidade ofertam também aulas ministradas em parceria com docentes de instituições ou organizações estrangeiras.

A DRI apoia regularmente a realização de feiras realizadas por consulados, embaixadas e órgãos de representação do ensino superior de diversos países, como o Campus France, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), Netherlands Education Support Offices (Nuffic Neso), além de consórcios de universidades. Além disso, a diretoria está regularmente presente em feiras, missões e eventos no Brasil e no exterior, buscando capacitar-se e também disseminar o potencial da UFPE e do ensino superior brasileiro, como os encontros do CGRIFES e as conferências anuais da FAUBAI, da Associação de Educadores Internacionais (NAFSA), da Associação Europeia de Educação Internacional (EAIE), etc.

O setor mantém ainda site institucional e redes sociais nos quais são divulgadas diariamente iniciativas de cursos de idiomas, bolsas de estudos e outras oportunidades internacionais, em articulação com a Assessoria de Comunicação (Ascom) da universidade.

Outra iniciativa de destaque da DRI é a criação e manutenção, há cerca de dez anos, do Programa de Apadrinhamento de Estudantes Estrangeiros. O programa tem o objetivo de auxiliar os estudantes que estão chegando à universidade e, ao mesmo tempo, proporcionar aos alunos da UFPE a oportunidade de enriquecer culturalmente, ampliar sua rede de contatos e fazer novas amizades. São realizados semestralmente também eventos de recepção dos discentes estrangeiros, com palestras e eventos culturais, idealizados de modo a promover a integração entre os estudantes e ajudá-los na integração ao campus.

Para divulgação da UFPE e das iniciativas de internacionalização, a DRI publicou uma série de manuais e cartilhas em inglês e português (do intercambistas, do estudante estrangeiro, de boas vindas, orientações de matrícula de estrangeiros), além de folders e brochuras de divulgação da UFPE e do NuLi e de um Glossário de termos acadêmicos em inglês, francês e espanhol, este último em parceria com a Cling.

A UFPE publica regularmente editais de contratação de Professor Visitante Estrangeiro, de auxílio para apresentação de trabalho em eventos de escopo internacional no Brasil e exterior e, mais recentemente, de apoio ao Discente de Pós-Graduação (Centros Acadêmicos de Vitória de Santo Antão - CAV e do Agreste - CAA) para Missão Internacional para América Latina, África e Caribe.

Em 2014, foi instalada na UFPE a Antena Toulouse, um escritório da instituição de ensino francesa, com o objetivo de intermediar relações científicas e intercâmbios entre a França e Pernambuco, além de promover a mobilidade estudantil também com outras instituições de ensino do Brasil e da América Latina. Na época, a Antena era a segunda representação da instituição francesa a ser implantada em todo o mundo, estando a primeira localizada na China. O escritório já encerrou suas atividades.

Por fim, é importante destacar o funcionamento há anos na UFPE dos Institutos de Estudos da Ásia (IEASIA), da África (IEAF) e da Coordenadoria de Estudos da América Latina. Recentemente, em 2021, estas unidades foram agrupadas, junto com o Instituto Futuro, no Centro de Estudos Avançados (CEA), com a intenção de aprofundar e ampliar a sinergia na área de estudos internacionais e de fortalecer a integração de saberes da inter e multidisciplinaridade.

Nos capítulos a seguir, iremos apresentar os resultados obtidos na pesquisa de campo, através das entrevistas e dos documentos selecionados, e compartilhar nossa interpretação dos dados. Para facilitar a compreensão, optamos por dividir esta etapa de nosso trabalho em três capítulos, correspondentes aos três objetivos específicos que nos propusemos a trabalhar. Cada objetivo foi desmembrado em subtópicos correspondentes às categorias temáticas pertinentes à discussão por ele levantada.

5 AS CONCEPÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo nos concentraremos no primeiro objetivo específico de nossa pesquisa: Especificar a concepção de internacionalização adotada pela UFPE. Buscamos apreender a visão dos entrevistados e documentos sobre o cenário da internacionalização no Brasil e a abordagem utilizada pela universidade, além dos riscos e benefícios percebidos.

5.1 O Cenário da Internacionalização no Brasil

Primeiramente, acreditamos ser importante analisar a percepção dos documentos e entrevistados em relação ao cenário da internacionalização brasileira, visto que o contexto influencia imensamente na internacionalização de qualquer instituição (DEWIT, 2013; KNIGHT, 2004; STALLIVIERI, 2019), em especial na universidade pública.

No período entre os anos 1990 e anos 2000, segundo a Gestora A, o discurso que imperava era o do “mundo globalizado” e do cidadão global. Era um “período de desbravar”, no qual poucas universidades já tinham estruturas específicas para lidar com internacionalização, conforme discutido no capítulo 4 (Tabela 2). Em 2002, apenas 6,7% das instituições brasileiras possuíam um setor de assessoria internacional. As universidades competiam para participar de editais e projetos externos, nacionais ou internacionais, e tinham foco em mobilidade (STALLIVIERI, MONTEIRO, 2005), como ressalta a Gestora B.

Nos anos seguintes, avalia a Gestora B, houve um “salto gigantesco” promovido principalmente pelo Ciência sem Fronteiras (CsF), que possibilitou a inserção internacional das universidades brasileiras. Com o seu fim, entretanto, nem todas as universidades conseguiram continuar o crescimento, conclui a Gestora B, ao afirmar que algumas IES voltaram a “somente lidar com mobilidade, ou somente lidar com questões de língua, que eu acho que é um retrocesso. É uma falta de perspectiva do que realmente é a internacionalização. Não que essas coisas não sejam importantes, mas isso é um pedacinho pequeno” (Gestora B).

O Gestor C concorda que houve um crescimento no período, mas observa que o país ainda precisa avançar muito em questões como a legislação brasileira e a burocratização, que constituem “entraves” ao pleno exercício da internacionalização. O Gestor C ressalta também que as instituições brasileiras em geral continuam muito focadas em parcerias com a América do Norte e a Europa e que é preciso, conforme analisam as teorias decoloniais (MARTINEZ, 2017; LEAL, MORAES, 2018; STRECK,

ABBA, 2018; MACEDO, 2020; PICCIN, FINARDI, 2021), reposicionar o olhar também para países da América Latina e dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)

O Plano de Internacionalização ressalta o cenário internacional da educação superior, marcado pela expansão e diversificação das instituições e pela tensão no relacionamento entre público x privado e educação como bem público x educação como negócio, pela deselitização do ensino superior (OLIVEN, 2002; SILVA JÚNIOR E SGUISSARDI, 2001, 2012; SENKEVICS, 2021, MARQUES, XIMENES, UGUINO, 2018) através da criação de cotas e o crescimento da mobilidade internacional. É destacado também o crescimento das restrições no financiamento público e a consequente busca de novas formas de financiamento com o setor privado. O orçamento, corte de verbas e desestruturação de políticas públicas (SGUISSARDI, 2020; SENKEVICS, 2021) aparecem também nas entrevistas com os gestores B e C, conforme extratos a seguir.

Uma outra questão também que dificulta bastante - e isso é um problema geral na LOA das universidades, no orçamento das universidades - é que **são poucas as universidades que têm uma rubrica carimbada para internacionalização**. Então isso existia mais ou menos entre 2011 e 2013, e a partir de 2014 veio caindo, de modo que você tem universidades que têm exatamente zero reais para você trabalhar com internacionalização. (Gestor C, grifo nosso)

[...] tem o próprio governo com a **total desestruturação das políticas educacionais, incluindo as de internacionalização**, tanto na CAPES quanto no CNPq, o próprio MEC - a própria internacionalização dentro do MEC [...]. Então a gente teve essa desestruturação junto com pandemia. (Gestora B, grifo nosso)

A gente conta hoje com um **esvaziamento institucional dos principais atores governamentais da internacionalização**, que é a CAPES e o CNPq. [...] Eu não falo apenas nesse governo. A gente precisa pensar isso um pouco lá para trás, não é? O segundo ano do governo Dilma para cá, a gente vê que as agências já tinham suas dificuldades, agravadas quando Temer assumiu a presidência e totalmente "terra arrasada" no atual governo. [...] Então assim, não há dentro do governo um ponto de referência, como **não há ponto de referência nenhum no governo** seja para educação superior, para educação básica. Então assim, **as referências governamentais foram totalmente perdidas**, diluídas, pulverizadas. A universidade não tem para quem olhar, pra cima, quando pensa em política governamental. Então essa é a grande realidade e é nesse sentido que **cada Universidade está criando sua própria identidade de internacionalização**. (Gestor C, grifos nossos)

A Gestora B explica ainda que a mobilidade passiva – também constatada pelo PEI – das IES brasileiras só poderá ser mais equilibrada através do estabelecimento de políticas públicas específicas, com recursos, o que possibilitaria que as universidades possuam o que chama de “poder de barganha” para decidir e negociar o melhor percurso

para cada instituição. O PrInt, aponta ela, enquadra-se, de certa forma, numa dessas tentativas.

Você só vai conseguir protagonizar alguma coisa na medida em que você investir institucionalmente, seja governo federal, seja o governo estadual - as instituições estaduais - ou seja recursos próprios [...]. Então aí a gente tem capacidade não sei se de inverter, mas de melhor equalizar essa relação entre as partes [...] Precisa ter política e precisa ter financiamento, com estruturação de projetos e planos por cada instituição. (Gestora B)

O PEI também resgata o cenário nacional e internacional da ES ao identificar, através de uma matriz SWOT⁴⁴ da UFPE, dentre as ameaças encontradas, as desigualdades no fomento à pesquisa entre regiões brasileiras e as deficiências do sistema educacional, além da globalização e mercantilização, com forte concorrência universitária. Elaborado em 2013, o PEI menciona ainda as oportunidades no cenário nacional à época, como o crescente protagonismo internacional do Brasil e uma “ampliação dos recursos para educação, ciência, tecnologia e inovação”, que foram desarticulados desde então, conforme discutido anteriormente.

Conforme exposto pelas entrevistas, foi possível notar que as universidades inicialmente possuíam uma postura mais reativa (STALLIVIERI, MONTEIRO, 2005), respondendo à demanda de formação do “cidadão global” através da participação em iniciativas de organismos exteriores. Muitas IES nem possuíam escritórios de internacionalização (id. *ibid*).

Nos anos seguintes, houve uma fase de crescimento, porém a pesquisa realizada pela CAPES em 2017 (Tabela 1- Resultado da Pesquisa CAPES sobre o estado de Internacionalização das IES brasileiras (2017) demonstra que 70% das IES com programas de pós-graduação consideravam-se pouco ou nada internacionalizadas, e isso antes do aprofundamento do corte de verbas aos quais as universidades estão submetidas atualmente (SGUISSARDI, 2020). Além do contexto nacional, o PrInt menciona as assimetrias regionais e as profundas desigualdades sociais da região Nordeste.

Impossível não mencionar também o contexto da pandemia de COVID-19, que suspendeu totalmente as mobilidades (ainda que isso seja só uma parcela da internacionalização). Ao mesmo tempo, foram criadas e aperfeiçoadas alternativas de mobilidade virtual, o que pode possibilitar que mais estudantes tenham acesso a

⁴⁴ A matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) é uma ferramenta administrativa utilizada para analisar os pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças da organização.

iniciativas de internacionalização, numa resposta direta ao risco da elitização do processo. Os dois tópicos serão discutidos mais adiante.

5.2 Conceitos de Internacionalização na UFPE

Conforme discutimos anteriormente, a internacionalização constitui um conceito plural e abrangente, e as políticas e estratégias adotadas pelas instituições estão intimamente relacionadas ao entendimento que adotam (DEWIT 2013, KNIGHT, 2020). Como o período que nos propomos a estudar (1998-2021) abrange mais de 2 décadas, partimos do pressuposto de que a compreensão acerca do que é a internacionalização sofreu modificações ao longo deste tempo, suposição que foi confirmada através das entrevistas com os gestores entrevistados.

A internacionalização inicialmente era vista como algo “abstrato” e estava muito ligada ao discurso vigente na época sobre o “mundo globalizado”, de acordo com a Gestora A. Utilizando como referência as abordagens de internacionalização propostas por Knight em 2004 (Quadro 3), podemos identificar que inicialmente a abordagem institucional correspondia ao tipo “atividades”, descrita em termos de atividades como estudo no exterior, e em nível nacional/setorial à abordagem *ad hoc*, tratada como uma resposta reativa às oportunidades que surgiam de mobilidade e cooperação internacional.

Com o avanço das próprias discussões a nível nacional e internacional, a abordagem da internacionalização enquanto “processo” (KNIGHT, 2004) e “em casa” (BEELLEN & JONES, 2015) passaram a ser adotadas. Os Gestores B e C ressaltaram que esse processo precisa ser transversal, atravessando todos os níveis e setores da universidade e envolvendo pesquisa, ensino e extensão (HUDSIK, 2011), e que a internacionalização está além da mobilidade acadêmica (DEWIT, 2013; MOROSINI, 2019). Ambos relacionaram o conceito também à capacidade de diálogo e de troca com outras culturas, e à incorporação de conhecimentos, conforme trechos a seguir.

Internacionalização do ensino superior, para mim, é você abrir a **capacidade de diálogo entre culturas** diferentes, das pessoas que estão em processo de formação ou fazem parte de um processo de formação da educação superior. Por que eu digo abrir a capacidade de diálogo? Porque eu acho que é lidar com o diferente. É saber lidar na produção do conhecimento, na produção de pesquisa, na própria capacidade de formação pedagógica, do ensinar e do aprender, é você ter sempre essa possibilidade de olhar para além da sua própria região. Você saber que você pode **incorporar conhecimentos** novos e levar essa troca, [...] Acho que isso é internacionalizar. Por isso que eu sempre tentei trabalhar, na DRI, como **um processo transversal. Internacionalização não é mobilidade, não é somente mobilidade acadêmica**, eu mandar alguém para fora. Não é. Mandar alguém para fora é uma consequência da internacionalização. **Internacionalizar é exatamente**

permitir essa troca. Por isso que ela hoje pode acontecer - claro que com graus de expectativas e dessa relação diferente - de forma remota. (Gestora B, grifos nossos)

Na concepção que eu tenho hoje, nós poderíamos dizer que a internacionalização do ensino superior diz respeito aos **processos transversais** a partir dos quais o ensino, a pesquisa, a inovação, a extensão e a cultura, eles são ressignificados, a partir de experiências e iniciativas, em que entidades, instituições estrangeiras, a própria língua estrangeira, o idioma estrangeiro, eles começam a **fazer articulações e diálogos** [...]. Então, trocando em miúdos, a internacionalização seria um movimento sinérgico, seria uma sinergia, a partir do qual os pilares da universidade conseguem se integrar aos pilares de uma universidade estrangeira, somando esforços, **trocando experiências, possibilitando sobretudo aprendizagens diferenciadas** e ressignificando competências e habilidades de maneira geral. Então, está para além de um conceito anterior, de um conceito, digamos assim, mais do final da década de 80 e da década de 90, da internacionalização apenas como vitrine da universidade, apenas como aquilo que a universidade pode mostrar para os parceiros externos. E também **vai muito além do movimento de mobilidade**, captação de estudantes, etc. Inclusive porque é uma noção européia e norte americana da visão de mobilidade. (Gestor C, grifos nossos)

Nos trechos destacados é possível notar ainda que os gestores, na própria discussão sobre o conceito de internacionalização, demonstram não adotar duas das concepções de internacionalização que DeWit (2013) menciona serem equivocadas: acreditar que internacionalização significa estudar ou viver no exterior, quando a mobilidade é apenas um dos instrumentos de promoção da internacionalização, e encarar a internacionalização como um fim, e não um meio.

O Plano de Internacionalização retomaria estes mesmos conceitos, mencionando explicitamente o autor holandês ao afirmar que a internacionalização não constitui um fim em si mesma, e sim uma estratégia para aprimorar a qualidade do processo de formação, e ao destacar o fato de a internacionalização não ser alcançada com um só elemento, como a mobilidade acadêmica, e sim pela integração de atividades.

É importante ressaltar também o alinhamento apresentado com a internacionalização decolonial pelo Gestor C, que levanta a necessidade de repensar as teorias de internacionalização dominantes, provindas principalmente do Norte Global, pois elas não abarcariam o contexto específico das IES brasileiras, em especial das universidades públicas federais. Destacamos ainda a preocupação do Gestor C em enfatizar a necessidade de oportunizar experiências a grupos que ainda são marginalizados dentro da própria universidade e o reconhecimento do papel social da universidade (DEWIT & HUNTER, 2015), conforme extrato abaixo.

A gente abriu a universidade para pretos, pardos, ciganos, indígenas, estudantes em situação de vulnerabilidade, mas **a gente não consegue permitir que outras dimensões da universidade cheguem para esse público**, porque a gente sabe que a internacionalização, a mobilidade, que é

esse grande estandarte da internacionalização para muitos, ele não chega para esse público [...] Acho que **a internacionalização tem um papel social também**, e a gente não pode perder isso de vista. (Gestor C, grifos nossos)

Ao observar os documentos que nos propusemos a analisar, constatamos que apenas o Plano de Internacionalização da UFPE traz uma definição do que seria a internacionalização, explicitando que a universidade adota o conceito de internacionalização integral – ou *comprehensive* – de John Hudsik (2011), discutido anteriormente. O autor norte-americano afirma que a internacionalização constitui um imperativo institucional e consiste no compromisso de inserir perspectivas internacionais e comparativas na educação superior, abarcando toda a sua cadeia, valores e serviços. Destacamos ainda que a noção de internacionalização como o diálogo/articulação entre o local e o global (DEWIT, 2013) é um ponto bastante recorrente no documento.

O Plano destaca também o alinhamento da “abordagem” adotada pela UFPE com os 17 objetivos globais para o desenvolvimento sustentável da ONU. Estes posicionamentos indicam uma relação também com conceitos discutidos anteriormente de DeWit e Hunter (2015) e Stallivieri (2019), que reforçam a necessidade de contribuição para a sociedade, e de Morosini (2019), que destaca em seu conceito o objetivo da internacionalização de irradiar o desenvolvimento sustentável.

No Print, chama atenção o fato de que em nenhum momento é explicitada a concepção ou o entendimento que a UFPE tem da internacionalização do Ensino Superior. É importante notar, entretanto, que o plano tinha campos específicos a serem preenchidos e que esse conceito não é pedido pela CAPES. É mencionado apenas que a internacionalização do ensino superior se estabelece como vetor para mudanças e melhorias na formação de recursos humanos e na produção do conhecimento qualificados e é resgatada a informação do alinhamento da abordagem de internacionalização da UFPE com os 17 objetivos globais para o desenvolvimento sustentável da ONU. Chama atenção também o retorno a uma noção anterior de internacionalização como mobilidade acadêmica, porém isso pode ser consequência da proposta do programa em si, que previa quase exclusivamente ações de mobilidade.

É possível depreender do texto também alguma noção sobre o elitismo da internacionalização, já que é mencionado que a mobilidade deve ocorrer em mão dupla para que docentes e discentes estrangeiros tragam suas experiências para a UFPE, “atingindo um maior número de estudantes e professores da UFPE quando comparado ao

número dos que tem a oportunidade de ir ao exterior” (p. 97). Não são analisadas as causas disso nem fornecidos detalhes sobre o público que não tem acesso a estas oportunidades.

Apesar de a internacionalização ser mencionada no PEI (2013-2017), não é fornecido um conceito específico sobre ela. É, entretanto, explicitado que a “cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, além da promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural” (p. 11) e que as IES têm a responsabilidade de transferir conhecimentos para ajudar no desenvolvimento global.

Ao analisar todas as entrevistas e documentos foi possível notar uma bricolagem de diferentes concepções, o que é bastante razoável, já que nenhum conceito ou teoria adequa-se plenamente a todas as instituições, já que seu contexto precisa ser considerado. Constatamos inclusive que coexistem na UFPE vários conceitos e compreensões sobre o que é e como se manifesta a internacionalização do ensino superior, já que toda a comunidade acadêmica (atualmente formada por mais de 40 mil pessoas, integrando discentes, docentes e técnicos administrativos) é afetada de alguma forma por suas políticas e ações.

De forma geral, parece haver, na alta administração da UFPE, o entendimento de que a internacionalização deve envolver todos os setores da universidade (HUDSIK, 2011), por ser um processo transversal (KNIGHT, 2004) e prestar um serviço à comunidade /sociedade (DEWIT & HUNTER, 2015; STALLIVIERI, 2019; BRADENBURG et al, 2019), com foco especial na sustentabilidade (MOROSINI, 2019), além da superação de alguns equívocos sobre internacionalização elencados por DeWit (2013). Destacamos também a importância do reconhecimento do papel social da internacionalização da educação superior, ainda que esta não tenha sido uma percepção dominante na amostra investigada.

5.3 Benefícios e riscos percebidos

Os benefícios, atividades e resultados do processo de internacionalização das instituições variam enormemente de acordo com o país, região e a instituição no qual ele é desenvolvido (KNIGHT, 2020). Sabemos que é impossível medir quantitativamente os benefícios da internacionalização, especialmente ignorando os fatores humanos intangíveis (KNIGHT, 2011), por isso acreditamos que as entrevistas realizadas são importantes para analisar os impactos positivos percebidos na UFPE. O quadro abaixo

reúne todos os benefícios citados pelos entrevistados e encontrados nos documentos pesquisados, agrupados por semelhança/afinidade.

Quadro 16- Benefícios da Internacionalização na UFPE

<i>Benefícios subjetivos / competências interculturais / cidadania global / visão de mundo</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Sair para outro país, ter a oportunidade de conviver com outros estrangeiro. (Gestora A) - Essa geração que saiu e que pôde estudar fora vai ter uma perspectiva de futuro diferente da geração que não sai. (Gestora B) - Na perspectiva do ensino, é a possibilidade de pensar em <i>soft skills</i>, em competências globais, falar em cidadania global, falar também em valores e questões que muitas vezes passam ao largo dos currículos dos cursos de graduação e às vezes pós-graduação (questões de ordem subjetiva e crescimento pessoal e naturalmente profissional). (Gestor C) - Adiciona elementos de aprendizagem contemporânea. (Plano de Internacionalização) - Ajudou as pessoas a entenderem a nova realidade que o mundo estava passando. (Gestora A) - A formação em línguas estrangeiras e o conhecimento de culturas diversas adicionam atributos valiosos para a formação profissional e ampliação da visão de mundo de estudantes e pesquisadores. (Plano de Internacionalização) - Possibilidade de o estudante realizar articulações e comparações com o contexto estrangeiro e assim valorizar e compreender melhor questões de seu próprio contexto, incluindo a universidade. (Gestor C)
<i>Visibilidade internacional / presença institucional</i>
<ul style="list-style-type: none"> - A gente entrou num circuito de instituições importantes. (Gestora B) - Perspectiva internacional, da cara da UFPE fora / A presença institucional nos espaços institucionalizados de associações, de eventos, de participação em congressos, em seminários, em reuniões, em missões (Gestora B) - A visibilidade/vitrine internacional (como consequência da internacionalização, e não objetivo), que tanto pode atrair parcerias como ressignificar o que é a UFPE. (Gestor C) - Permite que a língua estrangeira tenha algum protagonismo dentro do processo de formação profissional (Gestor C) - Aumento da visibilidade nacional e internacional. (Plano de Internacionalização) - Maior visibilidade e destaque internacional. (PrInt) - A universidade se fortalece com a mobilidade de pesquisadores e estudantes, financiamento de laboratórios interdisciplinares, com a presença institucional em redes internacionais e agendas voltadas para a internacionalização no interior das próprias instituições. (Plano de Internacionalização, fala do reitor)
<i>Circulação do conhecimento / troca</i>
<ul style="list-style-type: none"> - A universidade pode jogar seus conhecimentos para além de seus muros e isso é necessário para poder continuar a produzir conhecimento. (Gestora B) - A possibilidade de troca. Dentro da própria instituição, hoje, há uma possibilidade de ter essa “troca”, mesmo sem sair do Brasil. (Gestora B) - Trabalhar em conjunto e promover a circulação do saber, auxiliando assim no desenvolvimento global, o que é uma responsabilidade social das IES ao redor do mundo. (PEI)
<i>Movimentação interna / melhorias na universidade</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias estratégicas alavancam as áreas de conhecimento. (Plano de Internacionalização) - Mobilização dos ativos intelectuais e profissionais internos. (Plano de Internacionalização) - Fortalecimento da comunidade universitária na medida em que contribui para as principais missões universitárias. (Plano de Internacionalização) - Movimentou a universidade. (Gestora A) - A universidade se fortalece com a mobilidade de pesquisadores e estudantes, financiamento de laboratórios interdisciplinares, com a presença institucional em redes internacionais e agendas voltadas para a internacionalização no interior das próprias instituições. (Plano de Internacionalização, fala do reitor)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas, do PEI, PrInt e Plano de Internacionalização da UFPE. Nota: Grifos nossos.

Analisando os dados, identificamos as seguintes recorrências:

- Dois entrevistados (gestores B e C) e dois documentos (Plano de Internacionalização e PrInt) mencionam como benefício a visibilidade institucional internacional. É importante destacar que a visibilidade internacional da instituição deve de fato ser compreendida como uma consequência da internacionalização, e não como um objetivo (conforme destaca o Gestor C, na tabela acima). Knight (2011) afirma inclusive que o plano de internacionalização de uma instituição não pode ser confundido com uma campanha de marketing.
- Todos os entrevistados e o Plano de internacionalização mencionam como benefício a oportunidade de sair para outro país / conviver com outras culturas / desenvolver competências globais / ampliação da visão de mundo / questões de ordem subjetiva e crescimento pessoal e profissional, remetendo ao conceito de confronto com sua própria cultura através da experiência internacional (DEWIT, 1998).
- Um entrevistado (Gestora B) e um documento (PEI) mencionam o benefício de circulação de conhecimento/saber, como responsabilidade social das universidades e necessidade para produção de conhecimento.

É interessante contrastar os dados obtidos com o resultado da quinta Global Survey on Internationalisation of Higher Education (IAU, 2019), mencionada em nosso referencial, que elencava como benefícios mais importantes trazidos pela internacionalização percebidos a nível global em todas as regiões, exceto na América do Norte: o fortalecimento da cooperação internacional, a capacitação e a melhoria da qualidade do ensino. Podemos notar alinhamento nos grupos de benefícios identificados na universidade com a tendência internacional. Os trechos das entrevistas destacados abaixo detalham e sintetizam alguns dos pontos mencionados.

Traz sempre algum ganho. E eu acho que ela [a internacionalização] precisa sempre evoluir para além da mobilidade acadêmica, para que a gente permita as possibilidades de troca maior. [...] Eu acho que **a gente trocou um bocado durante esse período. E isso, para mim, é o benefício da internacionalização.** De diversas formas, incluindo a mobilidade, que acho que é um dos componentes. Mas, para além disso, essa coisa da **perspectiva internacional**, da cara da UFPE fora [...]. Enquanto houve essa possibilidade de troca a gente soube aproveitar, para mim isso foi benefício. E são **benefícios que a gente não tem como medir imediatamente**, entendeu? São benefícios você vai medir ao longo do tempo. (Gestora B, grifos nossos)

Eu acho que a internacionalização faz um pouco disso. Ele permite que o estudante, a pessoa participe da internacionalização, docente, técnico, aluno, ele consiga ter **um novo olhar** sobre o contexto que ele tá inserido, o curso que ele faz, as disciplinas que ele ministra, o trabalho que é realizado. (Gestor C, grifo nosso)

Conforme apontado por Knight (2020), a internacionalização traz benefícios, mas também riscos e consequências indesejadas, e é fundamental estar ciente disso para adotar estratégias apropriadas. Ao avaliar os riscos percebidos pela UFPE, encontramos uma lista bem mais curta que a de benefícios, conforme tabela abaixo, e posicionamentos mais divididos. Buscamos novamente agrupá-los por afinidade na tabela a seguir.

Quadro 17- Riscos da Internacionalização para a UFPE

<p>Riscos Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> - No princípio falavam muito nisso, a desculpa era essa “fuga de cérebros”. Depois, mudou esse discurso. (Gestora A) - Fuga de cérebros de países em desenvolvimento. (PEI) - mencionado ao citar que é dever das IES trabalhar para encontrar soluções comuns para a circulação do saber, aliviando a fuga de cérebros de países em desenvolvimento
<p>Riscos Institucionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instituições interesseiras, por isso o processo de internacionalização deve sempre ser feito com cautela e ser guiado por protocolos e procedimentos éticos. (Gestora B) - Questões éticas, tais como fraudes de diplomas e interesses dúbios. (Plano de Internacionalização) – mencionado como desafio⁴⁵ - A certificação da qualidade com atenção a qualidade pedagógica, aos sistemas de avaliação e ao ambiente de aprendizagem. (Plano de Internacionalização) – mencionado como desafio - A proteção à propriedade intelectual. (Plano de Internacionalização) – mencionado como desafio - O gerenciamento de risco em casos de acidentes e doenças. (Plano de Internacionalização) – mencionado como desafio - Oportunizar a todos o acesso à internacionalização da educação. (Plano de Internacionalização) – mencionado como desafio
<p>Riscos subjetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Internacionalização alienante (hiper valorização daquilo que você vive no exterior, em detrimento dos valores culturais e acadêmicos da sua própria universidade). (Gestor C) - Alguns alunos têm dificuldades de reinserção após períodos de mobilidade extensos, portanto a universidade precisa trabalhar a questão do retorno da mobilidade, e não só da ida. (Gestor C)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas, do PEI, PrInt e Plano de Internacionalização da UFPE

A Gestora A diz não ver risco nenhum atrelado à internacionalização, já os Gestores B e C identificam que a internacionalização possui sim riscos, como qualquer atividade/processo, porém que eles são menores que os benefícios.

Enquanto a Gestora B e o Plano de Internacionalização mencionam questões éticas, tais como fraudes de diplomas e interesses dúbios, o gestor C ressalta que os riscos que enxerga são no plano mais subjetivo, do indivíduo: a internacionalização alienante,

⁴⁵ O Plano de Internacionalização da UFPE, elenca uma série de “desafios” da internacionalização. Como vários dos desafios podem ser indenticados como riscos institucionais e estão alinhados com a pesquisa da IAU, eles foram incluídos nos riscos percebidos na UFPE (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**).

descrita como a hipervalorização das experiências/cultura do exterior em detrimento da local, e a dificuldade de reinserção após o retorno de uma mobilidade. Não foi encontrada qualquer menção a riscos no PrInt e o PEI resgata o conceito de fuga de cérebros, mencionado também pela Gestora A, mas como uma discussão já descartada.

Não, não [identifico riscos]. [...] No princípio falavam muito nisso, a desculpa era essa “fuga de cérebros”. Depois, mudou esse discurso e começaram a falar de outros riscos, dos quais não me lembro agora, mas esse era bem recorrente. (Gestora A, grifo nosso)

Malefício, malefício não. **Risco sempre tem. Qualquer atividade sempre tem risco. Mas os riscos eu acho que são menores do que os benefícios.** [...] eu não sinto como ameaça, até porque todo o processo de internacionalização precisa ser cuidadoso. (Gestora B, grifo nosso)

Como todo processo, **a internacionalização não está isenta de riscos.** [...] Se a gente for falar **no plano objetivo, a internacionalização não oferece riscos, mas o plano subjetivo sim.** A gente está falando de duas vertentes, dois critérios: no plano da objetividade e no plano da subjetividade. Então esses riscos eu enxergo muito mais em questões das competências interculturais e pessoais, como também como esse estudante ou esse professor ele se percebe nessa reinserção na sua volta. (Gestor C, grifos nossos)

A percepção sobre os riscos da internacionalização, de acordo com a pesquisa da IAU (2019), se mantém constante desde as primeiras edições da consulta global, com os riscos elencados na seguinte ordem: “oportunidades internacionais acessíveis apenas a alunos com recursos financeiros” é o principal risco institucional, seguido de “dificuldade para avaliar / reconhecer a qualidade dos cursos / programas oferecidos por instituições estrangeiras” e “competição excessiva com outras instituições de ensino superior”. O maior risco social percebido globalmente é “comodificação e comercialização de programas de educação”, além da fuga de cérebros, mencionada como um risco importante para todas as regiões, exceto a América do Norte.

Analisando o contexto da UFPE, uma IES pública, é possível compreender porque a comercialização dos programas de educação e a competição excessiva não são percebidos como riscos específicos para a instituição, apesar de interferirem no contexto geral da universidade. É importante notar que a visão dos gestores parece ter evoluído no sentido de reconhecer a existência de riscos, sejam eles sociais, institucionais ou subjetivos, já que essa percepção é fundamental para que a instituição possa preparar-se para combatê-los ou minimizá-los.

6 POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo, visamos concretizar o segundo objetivo específico de nossa pesquisa: identificar as políticas e estratégias de internacionalização implementadas pela instituição. Buscamos compreender as motivações que levaram a UFPE a internacionalizar-se, os obstáculos encontrados, como a internacionalização se inseriu na agenda da universidade ao longo do tempo e quais ações e estratégias destacadas ao longo do período que nos propomos a analisar. Abordamos ainda outros fatores que julgamos fundamentais para compreender as estratégias adotadas: os países de colaboração da UFPE e a percepção sobre o elitismo / inclusão na internacionalização.

6.1 Motivações

Para identificar as políticas e estratégias de internacionalização é fundamental compreender as motivações que levaram a UFPE a internacionalizar-se (KNIGHT, 2020). É importante observar, conforme aponta DeWit (1998) que essas razões são geralmente implícitas e que as prioridades das instituições podem mudar ao longo do tempo e de acordo com o país/região.

As Gestoras A e B avaliam que a raiz desse processo remete ao reitor Mozart Neves Ramos, que instituiu em 1998 a então Coordenação de Cooperação Internacional (CCI), atual DRI, a partir de sugestões de comissões internacionais de avaliação (Conselho de Reitores Europeus e Middle States Association, dos EUA). A Gestora A ressalta ainda a demanda apresentada pelo discurso da época, de cidadania global (STALLIVIERI, 2019) e das demandas do mundo do trabalho, como mencionado por DeWit ao apontar a ênfase na internacionalização como resultado da demanda moderna de uma força de trabalho mais global (DEWIT, 1998).

O PEI (2013-2027) também traz a questão da demanda externa ao mencionar que a OCDE, através de declarações decorrentes de conferências, estabelece diretrizes que norteiam as políticas educacionais e que a internacionalização é colocada como um dos papéis que a educação superior deve desempenhar. O documento menciona ainda a visão de futuro que a UFPE possui, que entendemos como as motivações que a guiam. Destacamos resumidamente abaixo alguns trechos que julgamos pertinentes à nossa análise:

- Ser uma universidade internacionalmente reconhecida - entre as 100 melhores universidades do mundo, em qualquer sistema de avaliação, comprometida com o mérito, a qualidade e a excelência, e contribuir para o desenvolvimento de

Pernambuco, do Nordeste, do Brasil e do Mundo e para a elevação da qualidade na formação de recursos humanos de alto nível;

- Ser uma instituição universitária internacionalizada e cosmopolita, com servidores, colaboradores e estudantes oriundos de várias partes do mundo e/ou formados em renomadas IES estrangeiras, atraindo professores e especialistas para partilhar seu conhecimento
- Ofertar cursos que respondem à demanda da sociedade e são de excelência nacional, incluindo a oferta de disciplinas em inglês
- Possibilitar que 30% de seus alunos participem de programas de cooperação internacional, em todos os níveis.

Segundo o PrInt, é o cenário de desigualdades sociais no qual a universidade está inserida que atua como um norte inspirador de mudanças, uma busca por respostas, que poderiam ser encontradas no desempenho da UFPE no plano da pesquisa e da pós-graduação. O Plano de internacionalização, por fim, menciona em pelo menos três pontos diferentes que os esforços de internacionalização são voltados para a busca de melhorias para a vida das pessoas através do conhecimento e que ela constitui uma estratégia para melhorar a qualidade do processo de formação.

O Gestor C ressalta ainda uma outra questão: o fato de coexistirem na UFPE e nas demais universidades do país vários movimentos de internacionalização, com motivações específicas, corroborando as teorias de DeWit (1998), que afirma que existe uma grande diversidade de partes interessadas neste processo e que cada um desses grupos possui múltiplas razões, com diferentes prioridades. Segundo o Gestor C, os movimentos estão divididos em três vetores:

- Individuais – parcerias estabelecidas entre docentes de duas ou mais universidades, muitas vezes informais, que não trazem “ganhos” para outros membros da comunidade acadêmica;
- Coletivos – a relação entre docentes / grupos de pesquisa que frutifica em convênios específicos e garante alguma contrapartida para a instituição, e não apenas para o professor;
- Institucionais – a parceria traz contrapartida efetiva para a instituição.

Comparando as motivações encontradas na UFPE com as “Quatro categorias de razões” que movem a internacionalização (KNIGHT, DEWIT, 1999), encontramos principalmente razões dos níveis acadêmico (desenvolvimento institucional, ensino,

ampliação do horizonte acadêmico, melhoria da qualidade, padrões acadêmicos internacionais) e social (entendimento intercultural, desenvolvimento de cidadania, social e comunitário). É importante apontar que é justamente a multiplicidade de motivos e o fato de eles se modificarem e evoluírem com o tempo que representam a complexidade da internacionalização (KNIGHT, 2020).

É interessante contrastar as motivações apontadas pela UFPE com a análise global de Knight (2007) de que motivações acadêmicas, culturais e sociais são cada vez mais sobrepujadas por razões econômicas e políticas, que despontariam como forças motrizes centrais das políticas de educação superior a nível nacional.

Analisando os documentos e entrevistas coletados, chegamos a uma conclusão semelhante à encontrada por Martinez (2017), de que o enfoque das IES públicas brasileiras se mantém no sentido geral de cooperação e melhoria da qualidade de ensino, já que a internacionalização (em especial a mobilidade, grande fonte de geração de receita nos países estrangeiros) não constitui fonte de renda, muito menos de lucro.

Os discentes que realizam mobilidades *in* na UFPE não realizam pagamento de taxas administrativas. Da mesma forma, os custos acadêmicos envolvidos nos processos de mobilidade *out*, quando existem, são apenas da IES estrangeira. Os cursos de idiomas, quando pagos (NLC, Cling), possuem taxas abaixo do mercado, que são utilizadas principalmente para cobrir os custos de manutenção desses projetos e pagamento das bolsas dos professores e assistentes envolvidos.

Neste sentido, o contexto das IES públicas brasileiras constitui, de certa forma, uma contra-hegemonia à corrente neoliberal que vende a educação como mercadoria e às práticas internacionais de competição e recrutamento de estudantes. Isso não significa que a UFPE e as demais universidades do sistema federal não sofram com reflexos das políticas neoliberais, percebidos especialmente na questão de cortes orçamentários, ataques à autonomia universitária, tentativas de privatização e na imposição de uma administração gerencial e de critérios de performatividade aos docentes (MARTINEZ, 2017; SGUISSARDI, 2020; SILVA JR E SGUISSARDI, 2001; BIANCHETTI, THIENGO, 2018).

6.2 A internacionalização na agenda

O estabelecimento de uma estratégia de internacionalização e das ações a ela atreladas possuem ligação direta com as motivações que a guiam, mas também com a prioridade que a ela é dada na “agenda” da universidade. Apesar de a criação da DRI

(então CCI) ter constituído um importante passo, institucionalmente falando, a Gestora A afirma que o setor inicialmente não recebeu muitos incentivos, conforme extrato a seguir:

No início, eles ficaram muito empolgados com a interiorização, e **a internacionalização acabou sendo deixada um pouco de lado**, porque não entendiam muito o motivo de ser. **Acreditavam que não tinha tanto futuro.** (Gestora A, grifos nossos)

A Gestora B avalia que, durante o reitorado do professor Anísio Brasileiro, a internacionalização passou a ter uma posição estratégica, em especial devido ao Programa Ciência sem Fronteiras. Ainda haveria, entretanto, uma dificuldade da gestão em perceber a internacionalização como um processo transversal. Lembramos que essa gestão declara, no Plano de Internacionalização, adotar a perspectiva de internacionalização abrangente (HUDSIK, 2011), que ressalta a necessidade de que a alta administração da instituição (e todos os demais setores) “abracem” o processo.

Na gestão atual, afirma o Gestor C, a DRI teria conseguido assumir uma posição mais central na administração da universidade, conforme extrato abaixo.

Hoje, a DRI, embora o estatuto não garanta voto, mas a DRI tem assento e voz em todos os conselhos superiores. Então a DRI participa do CONSUNI, do CONSAD, do CEPE, etc. A DRI também é chamada para opinar em matérias da graduação e da pós-graduação, dos temas mais diversos, muitas vezes que não tem uma relação muito direta com a internacionalização, mas mesmo assim nós somos chamados. Então, **houve um avanço de um capital político para a DRI que não foi observado em gestões anteriores.** Essa dimensão política é fundamental, é uma dimensão que realmente é importante. [...] É uma DRI muito mais envolvida com a UFPE do que em gestões anteriores, e isso é possibilitado por uma abertura política. (Gestor C, grifo nosso)

Nos documentos analisados, a intenção da UFPE de investir na internacionalização se faz sempre presente. Na abertura do Plano de Internacionalização, o então reitor, Anísio Brasileiro, afirma que “a internacionalização de saberes coloca-se como prioridade para as instituições acadêmicas” (p. 1). O Plano ressalta ainda que “expandir a dimensão internacional da universidade é um compromisso impreterível e irrestrito da UFPE com a sua comunidade acadêmica”(p. 5), além de adotar a abordagem de internacionalização como estratégia abrangente (HUDSIK, 2011). Já o PrInt menciona que “a despeito das assimetrias de investimento em C&T no Brasil, a UFPE tem procurado se inserir no campo global utilizando recursos próprios e com foco na internacionalização” (p. 10).

Conforme abordado no tópico anterior, o PEI apresenta uma visão da UFPE como uma “universidade de classe mundial” e define objetivos estratégicos para a IES, dois dos quais possuem ações diretamente relacionadas à internacionalização:

1. Tornar a UFPE uma das 100 melhores universidades do mundo (com **ações como a expansão da oferta de cursos de idiomas estrangeiros e de PLE, oferta de disciplinas em inglês, aumento da visibilidade** e concepção de indicadores que permitam participação em mais rankings). [...] (PEI 2013-2017, grifo nosso)

3. **Implementar uma política de internacionalização** (capacitando professores para lidar no contexto internacional, flexibilizando a aceitação de créditos cursados no exterior, internacionalizando currículos, **instalando uma cultura de internacionalização e integrando as várias unidades para implementar uma estratégia de internacionalização**. (PEI 2013-2017, grifos nossos)

É possível apreender que, nos documentos (em especial no plano de internacionalização e no PEI), a internacionalização aparece sempre como fator de importância fundamental para a universidade. Na prática, entretanto, houve momentos nos quais a questão foi tratada com maior ou menor relevância. Mesmo em gestões que conferem posições “estratégicas” à questão, a alta administração muitas vezes ainda encontra dificuldades para visualizar a transversalidade da internacionalização. A seguir, abordaremos mais detalhadamente esta questão.

6.3 Obstáculos

Para compreender a internacionalização da UFPE identificamos também as barreiras e dificuldades encontradas ao longo do processo. Na tabela a seguir reunimos os obstáculos apontados nas entrevistas e documentos, agrupados de acordo com nove categorias identificadas durante a análise: recursos financeiros, visão/postura da comunidade acadêmica, desarticulação entre os setores da UFPE, equipe, contexto nacional e internacional, comunicação, burocracia, idiomas, e outras questões institucionais, além da categoria adicional “outros”.

Quadro 18- Obstáculos à internacionalização da UFPE

Recursos financeiros	Visão/postura da comunidade acadêmica sobre/em relação à internacionalização
<ul style="list-style-type: none"> - “Na época não tinha um centavo”. (Gestora A) - “A gente não tinha recurso”. (Gestora B) - Em alguns momentos a DRI recebeu recursos de programas como Brafitec e CsF, mas “recursos próprios, era quase nenhum”. (Gestora B) - A gestão não colocou recursos/ articulou recursos com outros setores, para que a DRI pudesse “dar um salto a mais”. (Gestora B) - A mobilidade acadêmica precisa ser institucionalizada com recurso. (Gestora B) - “O orçamento é algo muito importante dentro da perspectiva de internacionalização”. (Gestor C) 	<ul style="list-style-type: none"> - A mentalidade das pessoas, que não queriam “saber de outra língua” e acharem que não era importante. (Gestora A) - Quando as viagens eram para países cujo idioma era português ou espanhol, outras pessoas da gestão faziam as viagens mas não repassavam os resultados. (Gestora A) - Nem todos os docentes estão dispostos / disponíveis para, por exemplo, avaliar disciplinas cursadas no exterior. (Gestora B) - Vários representantes da gestão tinham dificuldade de ver a internacionalização de forma transversal. (Gestora B)

<ul style="list-style-type: none"> - É necessário possuir orçamento para oportunizar experiências ao público que não tem acesso a elas. (Gestor C) - “<i>Em termos orçamentários, [...] nossa situação não está cômoda</i>”. (Gestor C) - O orçamento é apontado como o “<i>calcanhar de Aquiles</i>” da DRI. (Gestor C) - Falta de autonomia (gestão de pessoal, administrativa, financeira e acesso ao ensino superior). (PEI) 	<ul style="list-style-type: none"> - Parte da gestão via DRI como viagem internacional, o que é um extremo equívoco da internacionalização. (Gestora B) - Cultura para internacionalização. (Gestor C) - Ainda há uma visão particularista da internacionalização, que precisa mudar para uma universalista, e esse processo é lento. (Gestor C) - Dificuldade na constituição dessa rede institucional de internacionalização, que precisa ir além de somente curso de língua ou da mobilidade acadêmica. (Gestora B) - Existência de barreiras culturais profissionais mais resistentes à mudança da abordagem de educação internacional para internacionalização da ES. (Plano de Internacionalização)
Desarticulação entre setores da UFPE	Equipe
<ul style="list-style-type: none"> - Eventos/ações que acontecem sem o conhecimento da DRI. (Gestora A) - Dificuldade de atuar em conjunto com alguns setores, como o Departamento de Letas/NLC e, em especial, as Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão. (Gestora B) - Falta de articulação. O PrInt, por exemplo, foi coordenado pela PROPESQ, sem participação da DRI. (Gestora B) - Falta de integração entre setores da UFPE, em especial pelo momento da pandemia. (Gestor C) - Eventos/ações que acontecem sem o conhecimento da DRI. (Gestor C) - Visão acadêmica fragmentada e design organizacional. (PEI) 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipe menor que a demanda exigia e com necessidade de capacitação em idiomas.(Gestora A) - Necessidade de preparação de seu corpo técnico e acadêmico para lidar com experiências que envolvem atividades internacionais e interculturais. (Plano de Internacionalização) – mencionado como desafio - Necessidade de ampliar o número de técnicos-administrativos aptos a lidar com público estrangeiro. (PrInt)
Outras questões institucionais	Burocracia
<ul style="list-style-type: none"> - Acordos não formalizadas em papel, “de boca”, que dificultavam a sua realização (como os alunos que fizeram graduação na Espanha e depois precisaram reconhecer o título no Brasil). (Gestora A) - Estrutura institucional incipiente para atender a uma maior rede de colaborações internacionais. (PrInt) - Necessidade de implementar uma infraestrutura adequada de recepção de visitantes estrangeiros. (PrInt) - Política de internacionalização insuficiente (PEI) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em administrar recursos externos recebidos através da FADE. (Gestora A) - A legislação brasileira constitui um entrave para o pleno exercício da internacionalização. (Gestor C)
Contexto nacional e internacional	Comunicação
<ul style="list-style-type: none"> - Pandemia. (Gestora A) - Pandemia. (Gestora B) - Desestruturação das políticas educacionais e de internacionalização pelo governo. (Gestora B) - Esvaziamento institucional dos principais atores governamentais da internacionalização (Gestor C) - Assimetrias regionais / desigualdades sociais constituem um desafio adicional a qualquer projeto de internacionalização na região. (PrInt) - Assimetrias de investimento em C&T no Brasil. (PrInt) 	<ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre a universidade pouco sistematizadas, do ponto de vista institucional. (Gestora B) - Há um problema de comunicação dentro das universidades em geral (e da UFPE), que são organismos gigantesco. (Gestor C) - Falta de compreensão da comunidade acadêmica sobre o fluxo de processos como convênios internacionais. (Gestor C) - Comunicação institucional. (PEI)
Idiomas	Outros
	<ul style="list-style-type: none"> - Machismo (Gestora A)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas, do PEI, PrInt e Plano de Internacionalização da UFPE.

Nota: Os dados referentes ao PEI foram retirados principalmente de matriz SWOT da universidade, identificando fraquezas, forças, oportunidades e ameaças. Na tabela, destacamos apenas os itens pertinentes à nossa análise. Grifos nossos.

Os entrevistados foram unânimes em relação a um dos maiores obstáculos encontrado pela DRI no encaminhamento das ações e políticas de internacionalização: a falta de recursos financeiros, também mencionada no PEI. Esta constatação alinha-se perfeitamente com o resultado encontrado na quinta Global Survey on Internationalisation of Higher Education (IAU, 2019), que detectou que o principal obstáculo interno e externo, em todas as regiões do planeta e em todos os tipos de instituições, é a insuficiência de recursos financeiros. Os trechos destacados abaixo são apenas alguns dos que expõem e elaboram mais sobre a questão.

Na época, **não tinha um centavo**. Até as viagens que eu fazia a trabalho eu tinha que ir por minha conta, para depois ser reembolsada. [...]Tinha que fazer ligações de casa porque na UFPE não tinha como. Usei meu próprio celular por muito tempo, até conseguirmos isso. (Gestora A, grifo nosso)

Os professores queriam que criássemos alguma coisa, mas **não tínhamos recursos**. (Gestora A, grifo nosso)

A gente **não tinha recurso**. Eu acho que, diferente de outras instituições que tinham orçamento e que podiam destinar, por exemplo, a negociações com bolsas, com articulações de viagens, ou com missões... Enquanto a gente tinha do Ciência sem Fronteiras, beleza, enquanto a gente tinha do Brafitec, beleza... mas **recurso próprio, era quase nenhum**. Então eu acho que a gente meio que tirou leite de pedra das condições que eram dadas. [...] A gente **não conseguiu que a gestão colocasse recurso** para que ela pudesse dar um salto a mais ou - não era nem colocar recursos - articular recursos com outras pró-reitorias, mais especificamente a de pesquisa e pós-graduação, que era uma só na época, para que a gente pudesse alçar um voo maior também nisso. (Gestora B, grifos nossos)

Em termos orçamentários, eu diria para você que, a exemplo de outras diretorias, superintendências e até pró-reitorias, **nossa situação não está cômoda**, mas ela reflete, naturalmente, um problema que é um problema nacional. O ideal é que nós tivéssemos uma verba carimbada, destinada para uma série de questões, mas, no momento, **o orçamento, eu acho que é o calcanhar de Aquiles da diretoria de relações internacionais da UFPE**. Não é que não haja sensibilidade por parte do reitor e da equipe. Não. Mas são os contingenciamentos e as questões todas que são feitas, e a gente acaba compreendendo a maneira como determinadas situações são encaminhadas. (Gestor C, grifo nosso)

Até mesmo administrar recursos recebidos de órgãos exteriores, reforça a Gestora A, apresenta dificuldades, devido às burocracias envolvidas na recepção e movimentação do dinheiro na conta única da universidade.

Outros dois fatores foram apontados por todos os entrevistados: a visão da comunidade acadêmica sobre a internacionalização, que muitas vezes a entende como

ligada especificamente à DRI, exclusivamente como realização de viagens internacionais ou como algo simplesmente sem importância; e a desarticulação interna entre os setores da universidade (também presente no PEI), o que dificulta a atuação em conjunto, conforme elaborado pela Gestora B.

O Print foi todo coordenado com a Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, sem a DRI, **para você ver a desarticulação, né**. Isso para mim é um... não precisa dizer mais nada. Não adianta participar de 2 reuniões e dizer que participou do Print. A gente [a DRI] não participou dos processos do Print. (Gestora B, grifo nosso)

Do ponto de vista da internacionalização e da institucionalização da internacionalização, qual é a política que vai ser desenhada em conjunto com os pró-reitores? Como a extensão podia ter. A extensão também pode ter. Esse é um grande desafio. E não é falta de grana não, viu? [...] Essas coisas que eu acho que precisa avançar. E **faz parte da internacionalização esse processo de trabalhar junto com a comunidade**. Aí eu acho que os pró-reitores tem que entrar, tá entendendo? A DRI não vai conseguir atingir os professores. Precisa estar o pró-reitor de graduação junto, o pró-reitor de pesquisa, para que esse trabalho seja um movimento institucional maior para internacionalizar. Porque **sozinha, a DRI não faz**. (Gestora B, grifos nossos)

A dificuldade de atuação conjunta entre as unidades da UFPE constitui um ponto importante por ir de encontro diretamente ao conceito de internacionalização abrangente (HUDSIK, 2001), explicitamente adotado pela IES de acordo com o Plano de Internacionalização, conforme discutido anteriormente.

Outras dificuldades, internas ou externas, citadas na pesquisa da IAU (2019) foram dificuldades administrativas/burocracia; a dificuldade de reconhecimento e equivalência das qualificações, programas de estudos ou créditos cursados no exterior (que aparece em vários pontos nos três documentos analisados, porém como objetivos, e não como obstáculo); e, no caso da América Latina e Caribe, a falta de conhecimento em línguas estrangeiras. Todos esses pontos aparecem nas entrevistas ou documentos analisados, conforme tabela acima.

Em publicação sobre o diagnóstico dos planos de internacionalização resultante de workshop com responsáveis pelos escritórios de relações internacionais pelo British Council (2019), são apontadas mais dificuldades identificadas também em nossa pesquisa: fazer as pessoas trabalharem juntas dentro da universidade; oferecer infraestrutura para mobilidade; reduzir a desigualdade de acesso e de oportunidade; transformar colaborações individuais em institucionais.

Analisando os dados coletados, é possível perceber que os obstáculos enfrentados pela UFPE englobam um amplo espectro de fatores e estão alinhados com os desafios identificados em nível nacional e internacional pela IAU. É interessante observar,

entretanto, que parte dos obstáculos são de nível institucional e dependem mais de um planejamento interno, como a comunicação institucional e a falta de articulação entre os setores – um dificuldade citada de forma recorrente em várias das fontes de pesquisa.

6.4 Internacionalização, elitismo e inclusão

Continuando o debate sobre os desafios da internacionalização, retomamos as reflexões sobre a elitização da internacionalização mencionadas em nosso referencial teórico (DEWIT, 2013; STALLIVIERI, 2019). Conforme discutido no tópico anterior, a desigualdade de acesso e de oportunidade aparece como um desafio à internacionalização nas pesquisas realizadas pela IAU (2019) e pelo British Council (2019). Stallivieri (2019), por exemplo, afirma que é preciso analisar se a internacionalização realmente é para todos ou se ela aumenta as desigualdades sociais ao realçar oportunidades somente para uma “elite acadêmica”.

O PEI evidencia que o acesso à educação superior em si constitui um direito de cidadania e que a democratização do saber constitui uma das missões mais importantes da universidade. O plano de internacionalização resgata o desafio de “oportunizar a todos o acesso à internacionalização da educação”, afirmando ainda alinhar-se com os 17 ODS da Agenda das Nações Unidas e com o compromisso de proporcionar uma educação inclusiva e equitativa, que possibilite o acesso de todas as pessoas a oportunidades de aprendizagem que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários e a participar plenamente da sociedade.

O Gestor C, em especial, é bastante enfático em relação à necessidade de democratizar a internacionalização da instituição, conforme trechos a seguir

Aí entra também uma cantiga minha, que é a cantiga da internacionalização decolonial, ou **uma internacionalização que seja mais inclusiva e afirmativa**. Como é que a gente pode pensar, hoje... **a gente abriu a universidade para pretos, pardos, ciganos, indígenas, estudantes em situação de vulnerabilidade, mas a gente não consegue permitir que outras dimensões da universidade cheguem para esse público**, porque a gente sabe que a internacionalização, a mobilidade, que é esse grande estandarte da internacionalização para muitos, ele não chega para esse público. Mas aí a gente precisa de orçamento, porque a gente precisa também oportunizar experiências para esse público. (Gestor C, grifos nossos)

Eu te digo com muita sinceridade: o PMI⁴⁶ é algo que a gente tem. Ele é importante. Ele é fundamental. Mas como eu não queria que a gente tivesse o PMI... Eu queria que a gente tivesse um outro edital, que a universidade conseguisse custear, sei lá, 100 vagas, sabe? Porque, às vezes, quando eu vejo

⁴⁶ Programa de Mobilidade Internacional da DRI no qual os discentes pagam os custos de deslocamento, manutenção e demais gastos envolvidos durante o período no exterior.

as chamadas do PMI, **é como se a gente tivesse simplesmente abrindo a porta de uma universidade estrangeira para aquela pessoa, para aquele aluno, para aquela aluna que tem todas as condições financeiras.** Então, assim, a minha formação, a minha visão de mundo se sente um pouco... Não sei se estou me fazendo entender. Não é que ele é errado. Não tem nada de errado com ele, mas **eu acho que a gente não consegue cumprir plenamente nosso papel social. Acho que a internacionalização tem um papel social também, e a gente não pode perder isso de vista.** Então, assim... É o que eu sempre falo nas reuniões: a gente conseguiu democratizar o acesso à inclusão e às ações afirmativas em vários níveis, mas o nível da internacionalização ainda é uma caixinha a se descobrir, em várias questões... (Gestor C, grifos nossos)

Tanto o Gestor C quando a Gestora B destacam a internacionalização em casa e as iniciativas de mobilidade virtual desenvolvidas pela UFPE como as formas que a universidade encontrou de democratizar esse acesso, especialmente no cenário da pandemia e diante da escassez de recursos financeiros, conforme trechos abaixo.

Para mim esse [o BRaVE] é um modelo que inclusive **trabalha a questão, que a gente fala tanto, de justiça, de maior número de pessoas participarem, de ser mais inclusiva a internacionalização. Essa é uma perspectiva mais inclusiva da internacionalização. Sem sombra de dúvidas.** Eu apostaria muito nela. Ela teria possibilidade de funcionar na pandemia totalmente, de ampliar na UFPE, porque o custo é muito baixo, de ampliar a capacidade de diálogo, porque ela trabalha professores, ela trabalha com os alunos. Você tem uma série de formalidades que você não precisaria preencher. [...] E você poderia trabalhar com instituições portuguesas, ou que falam a língua portuguesa, né, não necessariamente... sei lá, africanas... e até com o espanhol, eu acho que haveria capacidade, porque hoje as possibilidades de você dialogar são imensas. (Gestora B, grifo nosso).

Eu queria destacar... Eu acho que a gente ainda não engrenou da maneira que gostaria, mas **o programa eMOVIES é um grande programa, porque ele é extremamente inclusivo. Inclusive na dimensão da língua, porque ele permite que você faça internacionalização mesmo falando língua portuguesa,** tanto para o professor, quanto para o aluno. Ele permite que você se insira no ambiente universitário estrangeiro, que você possa ter esse compartilhamento. Então o eMOVIES foi algo muito estratégico. Aí você pode me dizer: “ele funciona 100%?” Não. Ele está nesse processo, e eu acho que a gente precisa avançar bastante. (Gestor C, grifo nosso)

Através das entrevistas realizadas constatamos que a gestão da UFPE possui consciência da necessidade de democratizar o acesso à internacionalização, o que é especialmente necessário se levarmos em consideração a mudança que ocorreu no corpo discente das universidades a partir da Lei de Cotas, desde 2012. A escassez de recursos, entretanto, que representa um obstáculo para a internacionalização como um todo, constitui uma barreira ainda maior para a oportunização de experiências ao público em situação de vulnerabilidade, o que demanda orçamento.

Como alternativa à mobilidade transfronteiriça, surgiu justamente a internacionalização em casa (IaH) (BEELEN & JONES, 2015), focada no ambiente doméstico das universidades. A IaH prevê a internacionalização: dos currículos; do

processo de aprendizado (incluindo a mobilidade virtual para disciplinas e projetos de pesquisa conjuntos); das atividades de pesquisa, atividades co-curriculares (como seminários internacionais e interdisciplinares e estágios virtuais); das atividades extracurriculares (como o programa de apadrinhamento de estudantes estrangeiros); e o vínculo com grupos culturais/étnicos da comunidade (como os institutos da UFPE) (KNIGHT, 2020).

A UFPE vem desenvolvendo ou facilitando a participação de seus estudantes em ações de internacionalização em casa e planeja lançar editais de mobilidade destinados a grupos normalmente excluídos do processo de internacionalização, conforme trechos da entrevista destacados abaixo.

O que nós gostaríamos de fazer, primeiro, é ter um **edital para graduação em que os alunos em vulnerabilidade social - os alunos pretos, pardos, etc - pudessem ter acesso à internacionalização**. Algo que nós não fizemos ainda é [...] uma **internacionalização inclusiva para pessoas com deficiência**. Esse inclusive é o desafio dos desafios, porque não é só ter o dinheiro e mandar. Tem a questão da entidade que vai receber... Enfim, é um processo muito mais complexo. Mas eu ficaria extremamente realizado profissionalmente se nós conseguíssemos. Até porque eu te digo de uma maneira muito assim cabal: eu desconheço qualquer universidade brasileira pública que tem essa perspectiva da **inclusão de pessoas com deficiência na internacionalização**. Eu fiquei muito satisfeito quando nós conseguimos, ano passado, formar uma turma [de curso de inglês] com estudantes surdos, usando a perspectiva da triangulação, que ainda é algo muito complicado, porque não há estudo muito aprofundado no Brasil, de utilizar libras, português e a língua estrangeira. (Gestor C, grifos nossos)

Eu também ficaria extremamente realizado **se nós conseguíssemos que um grande número de servidores técnicos**, sejam técnicos de ensino médio ou de ensino superior, **também tivessem acesso à internacionalização**. Até porque para comparar, compreender a importância de uma coisa, eu preciso viver a coisa. Então assim, eu acho que nas gestões anteriores... essa gestão tem muita sensibilidade com relação a este tema, e, nas gestões anteriores, nós não tivemos essa abertura ainda para os técnicos. Eu acho que há situações bem pontuais, mas a gente não tem um edital mesmo, garantindo essa porta aberta para... 10 vagas, 20 vagas, o que seja, para que os servidores técnicos possam participar de uma experiência dessa. Eu acho que traria não apenas um enriquecimento pessoal muito grande, mas também profissional. (Gestor C, grifos nossos).

As iniciativas propostas buscam a inclusão não apenas dos discentes com vulnerabilidade econômica, uma necessidade amplamente discutida, mas também de pessoas com deficiência e dos técnicos universitários, que em geral também estão à margem do processo de internacionalização, centrado principalmente em docentes, pesquisadores e discentes. A UFPE já assegurou orçamento para implementação do edital de mobilidade de graduação afirmativo ainda em 2022.

6.5 Ações e estratégias destacadas

Conforme discutimos no referencial teórico, as estratégias dizem respeito às atividades desenvolvidas a nível institucional, de forma intencional, articulada e deliberada, tendo em vista a consecução de objetivos institucionais (KNIGHT, 2004). Conforme ponderam Santos e Almeida Filho (2012), é necessário que as IES selecionem um número “necessariamente limitado” de ações e estratégias que melhor se adequem aos objetivos/motivações que possuem, pois seria inviável adotar todas as ações/estratégias existentes. As instituições ficariam inclusive sobrecarregadas se tentassem realizar tal façanha (KNIGHT, 2020).

Desde 1998, a UFPE desenvolveu um grande volume de ações de internacionalização, conforme discutido no capítulo 4. Na imagem abaixo, procuramos sintetizar da melhor forma possível as ações/iniciativas destacadas nos documentos e entrevistas analisados, de acordo com uma linha do tempo.

Figura 31- Ações/Estratégias de internacionalização da UFPE destacadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas, do PEI, PrInt e Plano de Internacionalização da UFPE

Nota: Aos entrevistados, perguntamos quais seriam as ações que gostariam de destacar de determinado período. Nos documentos, pudemos apenas localizar as ações mencionadas. Algumas ações aparecem em uma cor com explicação em outra cor. Isso sinaliza que as fontes das duas cores destacaram essa mesma ação.

A Gestora A ressalta inicialmente os programas e projetos de mobilidade desenvolvidos em parceria com organizações e parceiros externos. A internacionalização, conforme analisa a Gestora B, estava muito voltada à mobilidade, tendência apontada por teóricos como DeWit (2013) e Stallivieri (2019), e a UFPE já se inseria nas primeiras iniciativas europeias de articulação com a América Latina, como o Erasmus Mundus.

Todos entravam para concorrer nos projetos, e acho que Pernambuco estava na maioria. **Acho que fomos uma das universidades que mais participou dos Erasmus.** (Gestora A, grifos nossos)

É possível constatar também, em outra fala da Gestora A, disponível abaixo, que, em determinado momento, a UFPE precisou superar a questão dos chamados “acordos de gaveta”, que são firmados, mas não geram frutos concretos para a instituição. A questão constitui inclusive um dos mitos da internacionalização (KNIGHT, 2011): a crença de que quanto mais acordos internacionais ou participações em redes uma instituição possui, mais prestígio adquire e mais atraente se torna para outras IES e estudantes.

Tinha uma fase que todo mundo queria fazer acordos. A gente tinha um número enorme de convênios, mas se **fazer acordo por fazer**, sem ter um projeto para colocar para funcionar, também **não fazia sentido**. Antes, todo estrangeiro que chegava aqui queria fazer um acordo, mas tinha que ver aqueles que funcionam ou não funcionam. Locais para onde alguém quer ir. (Gestora A)

O Plano de internacionalização destaca que, de acordo com dados do CGRIFES, “em 2011, a UFPE se posicionou dentre as sete Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil responsáveis pela metade de toda a mobilidade *inbound* e *outbound* de estudantes de graduação do país” (p. 6).

A Gestora B ressalta também o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), cujos números comentamos no capítulo 4, e a decorrente expansão da própria DRI, que assumiu também uma iniciativa de ensino gratuito de idiomas e de aplicação de testes de proficiência, o NucLi.

É inegável a gente falar de **toda a movimentação e toda a reestruturação que foi feita para gente operar o Ciência sem Fronteiras e para que a UFPE tivesse a maior participação possível**. A gente tentar criar todas as condições para que os alunos pudessem participar. No que cabia à gente, né, porque todo o processo decisório cabia à CAPES e ao CNPq, e não às instituições. Isso era inclusive uma das críticas ao Ciência sem Fronteiras. [...] A gente podia ter feito a opção de não participar. Eu acho que seria um suicídio, mas poderia. Ou seja: participar, mas sem muito envolvimento. Mas a **UFPE**

se destacou, se a gente for pegar os dados do Ciência sem Fronteiras em termos de bolsa e tudo que foi estruturado, tanto é que teve **aumento de equipe**. E a partir daí a gente **foi aumentando a nossa capacidade de atuação**. A gente viu que a língua é importante, então veio primeiro o **Inglês Sem Fronteiras, depois o Idiomas sem Fronteiras**. A UFPE sempre foi escolhida como uma “instituição teste”. (Gestora B, grifos nossos)

Após o fim do CsF, a Gestora B afirma que foi o momento de a UFPE investir na internacionalização em casa. Ou seja, na integração de dimensões interculturais e internacionais no currículo formal e informal para todos os estudantes, no ambiente doméstico da UFPE (BEELEN & JONES, 2015). Em 2018, a DRI instituiu, em parceria com a então PROACAD, o projeto piloto do Brazilian Virtual Exchange, programa de mobilidade virtual no qual as aulas são ministradas em conjunto com um docente parceiro no exterior, para uma turma que integra os estudantes das duas IES, a partir do modelo Collaborative Online International Learning (COIL), conforme explicado no capítulo 4.

O BRaVE aparece internacionalmente... o BRaVE não, o COIL, que é o nome mais americano da iniciativa, aparece nesse segundo semestre. Quando a gente começa a pensar nele é quando ele começa a aparecer. [...] Então a gente foi relativamente muito ágil. **No Brasil, a iniciativa mais estruturada foi a nossa**. Na América Latina. Eu digo sem piscar o olho. Na América Latina a iniciativa começou há dois anos atrás. Então, **na América Latina, a gente virou referência**. Eu digo a você, uma **parte da internacionalização dos campi do interior e particularmente de Caruaru se deu pelo Brave**, não foi por outra... se deu pelo Brave. Institucionalizada, **numa perspectiva institucionalizada de internacionalização**, não individualizada. [...] Por mais que a gente falasse da internacionalização nos campi, alunos participaram do Ciência sem Fronteiras, nos dois campi, mas talvez a iniciativa institucional própria da UFPE, de internacionalização, olhando a UFPE como todo foi, sem sombra de dúvida, o BRaVE foi uma delas. (Gestora B, grifos nossos)

O Gestor C, por sua vez, destaca como principais ações da política de internacionalização da UFPE nos últimos anos a edição/revisão de documentos normativos sobre mobilidade, convênios e cotutela e o estabelecimento da Coordenação de Línguas para Internacionalização (Cling) e do programa de mobilidade virtual eMOVIES, conforme trechos destacados a seguir. A maior parte dessas ações foi desenvolvida durante a pandemia de COVID-19.

Eu queria destacar... Eu acho que a gente ainda não engrenou da maneira que gostaria, **mas o programa eMOVIES é um grande programa, porque ele é extremamente inclusivo**. Inclusive na dimensão da língua, porque ele permite que você faça internacionalização mesmo falando língua portuguesa, tanto pro professor, quanto pro aluno. **Ele permite que você se insira no ambiente universitário estrangeiro**, que você possa ter esse compartilhamento. Então o eMOVIES **foi algo muito estratégico**. Aí você pode me dizer: “ele funciona 100%?” Não. Ele está nesse processo, e eu acho que a gente precisa avançar bastante. (Gestor C, destaques nossos)

A gente levantou o Cling do chão. [...] Eu estou muito satisfeito e, apesar das dificuldades, **a gente conseguiu, na pandemia, fazer com que esse projeto saísse do papel** e fosse para realidade, fazendo várias coisas. Hoje a gente

trabalha com interpretação de eventos, tradução de *papers*, de artigos da comunidade, a gente tem os cursos de línguas, tem as provas de proficiência que, para mim, é um dos grandes carros-chefes do Cling. (Gestor C, destaque nosso)

Em relação aos documentos analisados, achamos importante destacar que, por tratarem-se de planos e projetos, os mesmos estabelecem estratégias/objetivos e ações a serem realizadas no futuro. O PrInt, por exemplo, estabelece metas como "colocar a UFPE dentre as principais IES mundiais", consolidando uma rede de pesquisa internacional, promovendo o intercâmbio de professores e estudantes e expandindo sua interação com pares em diferentes países. Objetivos semelhantes a estes aparecem ao longo do documento, ligados às propostas de cada PPG, com foco claro em ações de mobilidade. Os requisitos do edital de seleção do governo podem, entretanto, ter direcionado essa questão, através das modalidades de auxílio disponíveis.

O Plano de Internacionalização estabelece uma série de ações estruturadas em 5 eixos estratégicos (mobilidade universitária; internacionalização da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão; internacionalização em casa; missões institucionais e participação em redes (para divulgação de capacidades e expertises e articulações internacionais); e desenvolvimento de capacidades (formação de docentes e técnicos para participação em projetos internacionais).

Esses 5 eixos são atravessados por 3 eixos transversais, fundamentais à sua sustentação: habilidades em línguas estrangeiras (oferta de cursos); TI e marketing institucional (promovendo o acesso público e multilíngue a informações sobre a UFPE); e regulamentação de diretrizes legais para ações de internacionalização institucionalizadas. A imagem abaixo explicita o cruzamento dos eixos.

Figura 32- Eixos estratégicos da internacionalização da UFPE



Fonte: Plano de Internacionalização da UFPE 2017-2027 (2019)

O Plano detalha uma série de ações a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo por vários setores da UFPE (DRI, Gabinete do Reitor, Pró-reitorias, Diretorias de Centro, Diretoria de Inovação - Positiva, Hospital das Clínicas, FADE, e Superintendência de Obras).

Achamos importante captar também a percepção da UFPE em relação ao direcionamento das ações institucionais a um nível de formação ou área específico já que, segundo Laus (2004), os Programas de Pós-graduação teriam sido os grandes impulsionadores da internacionalização das universidades, devido a exigências estabelecidas pelas avaliações da CAPES.

Em relação aos documentos, o PrInt é voltado exclusivamente à pós-graduação e o PEI e o Plano de Internacionalização mencionam apenas a necessidade de conceber/implantar um modelo para internacionalização em todos os níveis. As entrevistas, novamente, apresentaram visões diferenciadas.

A Gestora A acredita não haver diferença entre as áreas, afirmando que tanto os discentes de humanas quanto os de exatas usufruíram bastante dos programas de mobilidade. Ela ressalta, entretanto, que os programas era inicialmente focados na pós-graduação. Já o Gestor C acredita que o processo de internacionalização ocorre de forma diferenciada entre os níveis de formação e áreas, devido às suas especificidades formativas.

O ciclo da educação superior, o ciclo da aprendizagem da Educação Superior, ele não é homogêneo. Da mesma forma, **o ciclo da internacionalização também não é homogêneo**. Ele vai ter várias rupturas, vários fractais, justamente porque **há as especificidades**, as expectativas que são criadas, as

visões de mundo, a cosmovisão que é formada e, naturalmente, eu diria que a área que você atua, sua área profissional, **sua área de formação, ela tem uma função preponderante de moldar o processo de internacionalização em que você está inserido.** O que eu estou querendo dizer é o seguinte: muito possivelmente alguém que está inserido em ciências políticas vai ter uma visão de internacionalização totalmente diferenciada de alguém que está num processo de internacionalização pelas engenharias. Pelas expectativas, pela maneira como se vê os arranjos formativos, é um pouco disso. (Gestor C, grifos nossos)

A gestora B, por fim, analisa que o direcionamento de ações institucionais está relacionado à condução que as Pró-reitorias de cada nível de ensino dão/deram à questão da internacionalização, remetendo a um dos obstáculos que identificamos anteriormente: a falta de integração entre as unidades da UFPE.

Uma Pró-Reitoria que você tem mais dificuldade, você não vai conseguir fazer muita iniciativa junto com essa pró-Reitoria. [...] [A PROACAD] tinha, nos pilares na graduação, a internacionalização como um de seus componentes. Então é óbvio que foi muito mais fácil trabalhar e fazer mais iniciativas com a PROACAD do que com a PROPESQ, ou com a PROEXC. A PROEXC também, por mais que a gente tentar se aproximasse para fazer iniciativas de extensão, a gente também não conseguiu fazer muita coisa. E aí **é evidente que parte do que foi feito foi direcionado.** Por exemplo, o BRaVE poderia ser para pós-graduação. Por que não? Claro que sim. Mas não foi feito. Por uma dificuldade maior de talvez de entender que isso pudesse ser um aspecto amplo da internacionalização. (Gestora B, grifos nossos)

É importante assinalar também que, além das estratégias institucionais destacadas anteriormente, alguns cursos ou centros desenvolvem iniciativas próprias. O CTG, por exemplo, coordena a seleção dos estudantes do Brafitec, por tratar-se de programa exclusivo para seus cursos e coordenados por docentes do centro, e o CCSA organiza cursos de verão e oferta disciplinas em inglês ou internacionalizadas. Algumas ações individualizadas (desde a mobilidade de pesquisadores e discentes de pós-graduação à organização de eventos e oferta de disciplinas em idiomas estrangeiros), entretanto, ocorrem sem que a DRI tome conhecimento. O Gestor C comenta que a DRI tem procurado se aproximar mais destas iniciativas, conforme trecho abaixo.

Há essas ações. **Nós temos acompanhado.** Eu diria que, com o CTG, não da melhor maneira possível. **Às vezes a gente só descobre ação quando está divulgado na Ascom. Às vezes, de alguns eventos, eles nos provocam para participar,** etc., e ajudar na organização. Um outro também, que não são os centros, mas são os antigos institutos... os Centros de Estudos Avançados, dentro das Coordenadorias Ásia, África, América Latina, etc. Eles têm também trabalhado com a dimensão da internacionalização e, nesse sentido, eu poderia dizer que a DRI está muito em contato com eles todos. (Gestor C, grifos nossos)

É importante registrar ainda a percepção que conseguimos captar na fala dos gestores entrevistados sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 na internacionalização

da UFPE. Não é possível analisar os documentos em relação a este ponto porque os mesmos foram publicados antes de 2020.

Conforme mencionado no capítulo 4, os programas de mobilidade internacional transfronteiriça da UFPE foram suspensos ainda no primeiro semestre de 2020 e a DRI passou a atuar principalmente em iniciativas voltadas ao ensino de idiomas, com a criação da Cling, na mobilidade virtual, através da adesão ao eMOVIES, e na promoção de eventos virtuais, como workshops e cursos. A Gestora A menciona apenas que a COVID “parou no meio” as iniciativas que já estavam organizadas, enquanto a Gestora B ressalta que outra iniciativa de internacionalização em casa, o BRaVE, poderia ter sido ampliada na pandemia, mas acabou sendo deixada de lado.

O Gestor C, entretanto, analisa que, apesar das dificuldades do momento, a UFPE conseguiu repensar e até mesmo fortalecer a internacionalização da instituição, através das novas iniciativas criadas.

Eu acho que a internacionalização da UFPE, ela... eu não vou dizer que aumentou porque isso é um conceito também muito vazio, quando a gente fala “a internacionalização aumentou”, “a internacionalização melhorou”... Quais são os descritores, né? A gente fala isso baseado em quê? Mas eu diria que **a gente deu um salto de resignificação, de repensar a internacionalização da UFPE**, muito possivelmente pelas situações que foram criadas a partir da pandemia, pela virtualidade, etc. [...] São vários elementos: é visão da equipe, é abertura da gestão atual, mas é também propiciado por esse momento que a gente vive. Então vamos realizar uma palavra do senso comum: **a UFPE conseguiu crescer na internacionalização, mesmo com a pandemia**. Agora não cresceu naquilo que a gente tradicionalmente ou, como diz um amigo meu inglês, “vulgarmente” chama de internacionalização, que é mobilidade. Porque internacionalização não é isso. Então **hoje nós temos mais alunos de graduação e pós-graduação em cursos de idiomas. Nós temos mais programas ofertados, virtualmente falando. Mais possibilidade**. [...] Então eu diria que, a despeito de tanta adversidade, de tanta tristeza, das situações terríveis que a pandemia trouxe, ela possibilitou via o remoto, via a virtualidade, que a gente conseguisse dar um salto de qualidade, em muitos aspectos. Então, nesse sentido, eu acho que houve avanço sim. (Gestor C, grifos nossos).

Por fim, avaliando a internacionalização da UFPE como um todo, a Gestora B ressalta o papel de destaque que a instituição possui no cenário nacional.

A impressão que eu tenho é que **a UFPE nunca deixou de ser importante nesse processo**, olhando para o Brasil. [...] Talvez o Rio Grande do Norte e Fortaleza tenham chegado, digamos assim, nessa última temporada, mas a UFPE eu acho que ela sempre teve um papel de destaque. Novamente, eu acho, não é somente pelo incentivo à internacionalização, que foi dado desde a época de Mozart, mas pelo conjunto de professores e pelo quantitativo mesmo, também, de professores e de laboratórios, de pós-graduações, que eu acho que a UFPE sempre teve mais do que as outras instituições, no seu processo de formação. **Hoje talvez as instituições tenham semelhantes à UFPE**, tanto é que elas chegam muito próximas da gente. [...] Eu **acho que a UFPE teve a partida na hora certa**. (Gestora B, grifos nossos)

Observando a classificação das estratégias de internacionalização a nível institucional de Knight (2004), disponível na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, podemos notar que uma vasta gama das atividades desenvolvidas na UFPE ao longo dos anos enquadra-se nas estratégias de programa: acadêmico (programas de mobilidade, ensino de língua estrangeira, etc); de pesquisa e colaboração acadêmica (centros de área e temáticos, projetos de pesquisa, artigos e trabalhos conjuntos, etc.); e extracurriculares (programa de apadrinhamento de estudantes estrangeiros e eventos internacionais).

Em menor grau, constatamos também a presença de estratégias organizacionais, em especial as de Administração (compromisso expresso dos líderes superiores, reconhecimento da dimensão internacional em declarações de missão institucional, de planeamento e em documentos de regulamentação); serviços (envolvimento de unidades de apoio académico, como a biblioteca e serviços de apoio para estudantes em mobilidade), e recursos humanos (suporte para missões internacionais). Conforme apontam Knight (2004) e Gorovitz (2020) é esperado que as IES apresentem as estratégias de forma combinada e simultânea, de acordo com as suas necessidades.

Analisando as ações identificadas e os relatos dos gestores, acreditamos ser possível identificar pelo menos 3 diferentes fases na política de internacionalização da UFPE: inicialmente havia um foco na mobilidade transfronteiriça, depois na expansão de iniciativas e parcerias e na internacionalização em casa e, por fim, na democratização do acesso e na institucionalização de políticas. Esses momentos, é claro, possuem interseções, e a “divisão” não significa que as atividades identificadas como foco em determinado instante não estavam presentes nos demais períodos, apenas que não constituíam a preocupação central da gestão naquele momento.

6.5.1 Materialização de políticas e acompanhamento das ações

Sem um conjunto claro de motivações, objetivos e definições de políticas, um plano de implementação e um sistema de acompanhamento das ações desenvolvidas, o processo de internacionalização de uma instituição torna-se muitas vezes apenas uma resposta reativa às oportunidades que surgem (KNIGHT, 2020). Um planeamento estratégico, materializado em políticas específicas, é importante justamente para ajudar a evitar essa abordagem *ad hoc*. Decidimos sondar, portanto, a percepção de nossas fontes de dados sobre a importância da materialização das políticas e estratégias em planos e documentos impressos.

A Gestora A recorda que, inicialmente, de fato não havia muito planejamento estratégico ou estabelecimento de metas de internacionalização na UFPE, já que as atividades dependiam muito de programas/editais externos. À época a materialização de ações ocorria principalmente através de acordos de cooperação ou de convênios de iniciativas específicas. Com o passar do tempo, e em sintonia com o contexto nacional, a UFPE começou a elaborar planos de ação e a definir estratégias e metas.

O PEI destaca que um processo de planejamento aumenta as chances de sucesso, auxilia na identificação de problemas futuros e facilita a criação de mecanismos de avaliação e controle. O Plano de Internacionalização também estabelece como um de seus eixos transversais a regulamentação, com a definição de diretrizes legais para ações de internacionalização institucional. Os Gestores B e C concordam com a importância do planejamento institucional e da materialização de políticas, conforme trechos abaixo.

Eu acho que **planejar é importante**. É aquela coisa assim: ela **não vai ser suficiente para internacionalizar, mas ela é necessária** [...]. Você tem um plano, você pode simplesmente fechar ele, não acontecer nada. Mas ele é necessário **para você apoiar as iniciativas que venham a ser desenhadas**. E é necessário como um instrumento de planejamento e de apoio às iniciativas, porque você traça uma perspectiva: onde você quer chegar e qual é o caminho que você vai percorrer. Essa é a ideia do plano [de internacionalização da UFPE]. (Gestora B, grifos nossos)

Para a gente falar de internacionalização, a gente precisa criar uma **ambiência de internacionalização**, e essa ambiência começa pela **revisão do anteparo jurídico-legal**. Não é fazer as coisas contra a lei, mas você olhar possibilidades que a lei lhe possibilita, e **revisar os documentos normativos de modo que eles possam acolher a internacionalização de uma maneira melhor**, porque dessa maneira a gente pode, de uma maneira mais sistematizada, através de estratégias mais sistematizadas, pensar na cultura de internacionalização. Porque **a cultura de internacionalização está intimamente ligada a tudo aquilo que diz respeito aos documentos**, aos fluxos. (Gestor C, grifos nossos)

É relevante observar ainda a evolução que ocorreu no acompanhamento das ações e estratégias institucionalmente propostas. Inicialmente, informa a Gestora A, era realizada em geral a prestação de contas financeiras, quando as atividades envolviam recursos. O PEI (2013-2027) lista entre as fraquezas encontradas durante a realização da matriz SWOT da universidade justamente a “falta de cultura de avaliação”, estabelecendo entre os princípios que elaboraram o documento uma “interação com o processo de avaliação institucional”.

Conforme explicamos no capítulo 4, a universidade, nas últimas gestões, estabelece metas a curto, médio e longo prazo (PAI, PDI, PEI) em diversas áreas de atuação, incluindo a internacionalização. São realizadas reuniões periódicas com o gabinete do reitor e representantes de diversos setores para apresentação de relatórios.

Planos específicos, como o PrInt e o Plano de Internacionalização, preveem ainda o funcionamento de comitês gestores para acompanhar e avaliar suas ações.

A UFPE conta hoje, em termos de políticas materializadas, com uma série de regulamentações e portarias normativas que disciplinam matérias como a mobilidade estudantil, convênios, cotutelas, etc., conforme mencionamos no tópico 4.2.7. Por tratarem-se de documentos estratégicos, o Projeto PrInt UFPE e o Plano de Internacionalização foram inclusive escolhidos para análise de seus conteúdos em nossa pesquisa.

De forma geral, é possível notar que há uma consciência da gestão sobre a importância da materialização das políticas e estratégias traçadas, de forma a possibilitar a continuidade das iniciativas. A criação dos documentos em si, entretanto, não é suficiente, visto que é necessário realizar o acompanhamento das metas e garantir que elas serão cumpridas, conforme assinalou a Gestora B. O comitê gestor previsto no Plano de Internacionalização, por exemplo, ainda não foi efetivamente implementado na UFPE. Apesar disso, detectamos que atualmente é realizado na UFPE um controle das ações de internacionalização instituídas no PAI, como desdobramentos do PDI e do PEI.

6.5.2 Países de colaboração

Discutimos anteriormente a perspectiva decolonial da educação superior e as assimetrias entre Norte e Sul apontadas por diversos pesquisadores (MARTINEZ, 2017; MACEDO, 2020; PICCIN, FINARDI, 2021), que levantam a necessidade de constituição de parceiras também com as universidades do Sul Global. Essa nova dinâmica é fundamental para a alteração da atual racionalidade colonial na qual as IES do Sul Global são consumidoras passivas do Norte Global.

Analisamos ainda, no capítulo 4, os fluxos de mobilidade *in* e *out* da UFPE (Figura 23 e Figura 24), respectivamente constituídos em 92,5% e 95% por países da Europa e América do Norte, e os países com os quais a universidade possui convênios firmados, 78,4% deles com países do Norte Global (Figura 26). Levando em consideração esses dados, buscamos obter a percepção dos entrevistados acerca dos países com os quais estabelece cooperação.

A Gestora A afirma que, em princípio, a UFPE possuía convênios com Portugal e Espanha e desenvolvia um relacionamento com órgãos representativos de determinados países, como o Consulado Francês, o Conselho Britânico e o DAAD (Alemanha), num foco claramente europeu. Em seguida, através do programa de bolsas CAPES Fipse e da

criação de um Núcleo de Estudos Americanos na UFPE, em parceria com o Consulado dos Estados Unidos, foi estabelecida uma relação também com os EUA.

Ponderando estes dados em conjunto com o contexto da época e com informações obtidas na entrevista (como a postura principalmente reativa das IES no princípio dos projetos de internacionalização), podemos deduzir que os convênios firmados tinham bastante relação com a oferta de programas de bolsas de estudos (Erasmus Mundus, CAPES, etc.). Isso explicaria a aparição tardia de IES do Sul Global dentre os parceiros da UFPE. A Gestora B acredita que o desconhecimento foi um fator que contribuiu para esse cenário.

A gente tinha muito pouca coisa - eu digo a você, **pelo desconhecido** - muito pouca coisa com a América Latina, muito pouca coisa com a África, e aí tem um preconceito enorme com esses dois, muito pouca coisa com a Ásia. Com a Ásia eu diria China, antes de a China ser essa potência; o Japão era do outro lado do mundo, então era uma coisa muito pequena. Austrália ninguém conhecia, Nova Zelândia ninguém conhecia, Índia ninguém conhecia. [...] São regiões novas, do ponto de vista das articulações internacionais, que você precisa conhecer a forma de operação, os protocolos. (Gestora B, grifos nossos)

A Gestora B, analisa ainda que a maior parte dos convênios das IES brasileiras são, de forma geral, firmados com “centros de formação que são reconhecidos internacionalmente: a Europa - a Europa ocidental - e Estados Unidos, Canadá” (Gestora B). O próprio CsF, ressalta, elegeu IES de cooperação com países desses dois continentes, ampliando um pouco ao incluir Austrália, Nova Zelândia, Japão e China, ainda prioritariamente países do Norte Global.

O mais recente programa da CAPES, o PrInt, conforme discutimos no tópico 4.2.4, também estabeleceu uma lista de países com os quais ao menos 70% das ações de cooperação deveriam ser desenvolvidas. Dos 26 países listados, apenas 4 fazem parte do grupo considerado como Sul Global: África do Sul, Argentina (único país da América Latina), Índia e México.

O Projeto PrInt da UFPE expõe dados retirados da base de dados Scival⁴⁷, que mostram que a UFPE realizou, no período de 2014 a março de 2018, “publicações conjuntas com 1444 instituições, sendo 567 localizadas na Europa e 309 nos EUA” (PrInt, p. 6). O documento destaca parcerias com instituições na Europa, Austrália e América do Norte, mas também com universidades na Argentina, Chile, Colômbia e México na América Latina, e na China, Índia e Japão na Ásia. O PrInt menciona ainda que “nos

⁴⁷ Base de dados mantida pela empresa global de informações analíticas Elsevier, a SciVal oferece acesso aos resultados de pesquisas de mais de 14.000 instituições de pesquisa de 230 países do mundo.

últimos anos mais da metade dos docentes contratados como Visitante vieram de países da Europa e dos Estados Unidos”.

Mesmo com a clara predominância de cooperações com a Europa e América do Norte, é possível perceber nos últimos anos uma tendência de início e depois de reforço na cooperação Sul-Sul, em especial ao observar o crescimento da porcentagem de convênios em trâmite na UFPE (Figura 27) com países do Sul Global (28,3% do total), em comparação com os 20,7% atualmente vigentes. O Plano de Internacionalização também menciona que dentre as funções que a DRI assumiu a partir de 2012, após sua reestruturação como diretoria, está a de “expandir as relações internacionais da UFPE para outros continentes, como Ásia, África e América Latina” (p. 6).

Eu acho que **houve um esforço - de uma forma geral, não somente da UFPE, mas de outras instituições brasileiras olhando para a internacionalização - de ampliar a Ásia-Pacífico**. Tanto é que a UFPE fez missões muito específicas para a China, para a Índia, para a Rússia, e para África de língua portuguesa, mas com o olho também na África do Sul. E ela cria os institutos, né? O Instituto da África, Instituto da Ásia, da América Latina... olhando nessa perspectiva de **maior articulação, digamos, Sul-sul**. Eu acho que teve sim. (Gestora B, grifos nossos)

O Gestor C reforça que essa expansão constitui uma preocupação atual das universidades brasileiras como um todo, mas afirma que ainda há em muitas instituições a tendência de buscar parcerias apenas no hemisfério norte.

Uma outra questão que eu queria destacar do estágio da internacionalização nas universidades brasileiras é a influência que algumas universidades ainda têm - e com todo o respeito, me parece uma influência perniciosa - de conseguir **enxergar apenas o hemisfério norte**. Isso também eu reitero. **Como se as oportunidades fossem exclusivas de crescimento, experiência pessoal e profissional apenas na Europa e na América do Norte (EUA e Canadá)**. Então, é necessário, e isso tem sido uma fala minha e de outros colegas no CGRIFES e também no fórum de pró-reitores de pós-graduação, que haja um **redimensionamento das nossas relações com a América Latina**. Há instituições extremamente qualificadas, instituições extremamente pujantes, no sentido da pesquisa, do ensino, da extensão e **nós precisamos nos aproximar desses parceiros**. [...] A gente precisa **também reposicionar o nosso olhar de internacionalização**. Isso não significa fechar os olhos para os demais países. E aí eu também quero fazer um adendo, que a gente também precisa nos ver e ver também os **outros países que fazem parte dos BRICS**. (Gestor C, grifos nossos)

De modo geral, analisando os dados coletados, percebemos que há atualmente uma percepção sobre a predominância de países da Europa e da América do Norte dentre os parceiros da UFPE e sobre a necessidade de mudança deste cenário. Será necessário avaliar nos próximos anos, entretanto, se a intenção de reforçar a cooperação Sul-Sul se tornará uma realidade.

7 O PAPEL DOS SEGMENTOS ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS

Para atender o terceiro e último objetivo específico desta pesquisa, estabelecer o papel dos segmentos envolvidos na elaboração das políticas de internacionalização da UFPE, buscamos compreender a consciência da comunidade acadêmica em relação à importância da internacionalização, a origem de sua demanda na UFPE e influências externas. Analisamos ainda a percepção sobre os setores que oferecem resistência ao processo de internacionalização e os que efetivamente participam na elaboração de políticas, com atenção especial ao plano de internacionalização e ao PrInt. Por fim, sondamos a importância da DRI no processo de internacionalização da UFPE.

7.1 Consciência da comunidade acadêmica

Julgamos ser pertinente, primeiramente, sondar a percepção dos documentos e gestores entrevistados em relação à consciência da comunidade acadêmica sobre a importância da internacionalização da educação superior, considerando que a demanda e a participação na elaboração de políticas possuem estreita relação com a relevância que é atribuída ao tema.

Tanto o PEI quanto o Plano de Internacionalização ressaltam a necessidade de instalar uma cultura de internacionalização nas estruturas de decisão e gestão da UFPE e de integrar suas várias unidades para implantação das estratégias adotadas.

A Gestora A comenta que inicialmente foi feito um trabalho de conscientização da comunidade acadêmica, através da vinda de uma empresa espanhola que realizou um workshop com o reitor, pró-reitores e coordenadores dos centros acadêmicos. Ainda assim, avalia a gestora, a internacionalização acabou sendo deixada de lado pela gestão da universidade durante algum tempo.

Isso aí [a vinda da empresa espanhola] foi **um trabalho de conscientização**. Chamamos o reitor, o vice-reitor e alguns chefes de centro, acredito, para podermos realizar um plano de internacionalização, **tirando das pessoas da universidade aquela ideia que eles já tinham**, para podermos formar. Foi realmente o início. Na verdade, a ideia era de que cada um que participou pudesse disseminar, mas nada acontece do dia para a noite. Isso leva um tempo. Tem gente que reclama, que não sabe para quê isso, mas quando o movimento começa, quando começa a aparecer mais gente de fora, as reuniões de recepção, o povo começa a se animar. (Gestora A, grifo nosso)

No início, eles [a gestão] ficaram muito empolgados com a interiorização, e a internacionalização acabou sendo **deixada um pouco de lado**, porque **não entendiam muito o motivo de ser, acreditavam que não tinha tanto futuro**. (Gestora A, grifos nossos)

A Gestora B acredita que a parte da comunidade acadêmica que realmente entende a importância da questão é aquela que passou por uma experiência de internacionalização, conforme trecho abaixo.

Somente [tem noção da importância] quem... **parte das pessoas, que tiveram a oportunidade de estudar fora**, que eu acho que são poucas. [...] Eu acho que esses professores e algumas direções de centro... **Tem algumas direções de centro que conseguem ver isso com muita clareza**. Por exemplo acho que o CCSA consegue ver, consegue se estruturar melhor. De uma certa forma, o CTG também. CCEN talvez não tanto. Não sei agora, né, mas na época eles achavam “nós somos muito bons, nós não precisamos dialogar com mais ninguém”. Então, **eu acho que alguns sim, mas eu ainda acho que não é uma maioria**. Talvez hoje, com essa coisa online, os professores consigam ver que isso pode ser mais amplo e pode não ter tanta dificuldade o quanto a gente imagina. [...] **E faz parte da internacionalização esse processo de trabalhar junto com a comunidade**. (Gestora B, grifos nossos)

O Gestor C corrobora a visão dos demais entrevistados, comentando que o tamanho da universidade, que dificulta a comunicação, muitas vezes impede que a informação chegue até os membros da comunidade.

[A comunidade acadêmica] **não** [tem noção da importância da internacionalização da universidade] **da maneira que eu gostaria**, eu te confesso. A gente **ainda precisa ter uma massificação, uma difusão e uma capilaridade maior**. Mas esse não é um problema só da DRI, é um problema de comunicação dentro da universidade, que também não é um problema só da UFPE, é um problema das universidades brasileiras. Nós somos organismos gigantesco. Ou seja, a UFPE é do tamanho de uma cidade, literalmente. Fazer com que os habitantes dessa cidade se comuniquem de maneira efetiva, de maneira pragmática, que se entendam sem a existência de muitos ruídos é uma tarefa difícil, sabe? (Gestor C, grifos nossos)

A DRI recentemente tem atuado na promoção de iniciativas que buscam conscientizar em especial o discente sobre as iniciativas que ela desenvolve, como a palestra “DRI de portas abertas”. O Gestor C ressalta, entretanto, que ainda está sendo estudada a melhor forma de comunicação com cada segmento da comunidade acadêmica.

São várias estratégias [de conscientização da comunidade]. E eu acho que a gente precisa também modernizar essas estratégias, porque, se por um lado as oficinas e workshops funcionam razoavelmente bem para docentes e técnicos, hoje, a linguagem do discente é outra. [...] Eles vão buscar informação nas redes sociais oficiais da universidade. Então **a gente precisa se reinventar: como comunicar a internacionalização sobretudo para os discentes**. E eu acho que, através daí, a gente consegue também com os docentes. Mas iniciativas como essa do Portas Abertas... eu não sei se, de repente, trazer a presença dos consulados através de palestra de cunho cultural, apresentações culturais, mostras de cinema e, entre um momento e outro, a gente falar um pouco da internacionalização. Porque a internacionalização tem uma dimensão muito grande. Às vezes, uma mostra de cinema que o governo italiano monta e divulga, isso pode ser internacionalização. **O que a gente precisa entender é que a internacionalização é algo muito amplo, não se restringe a mobilidade**. Então assim, o festival Varilux, que a França faz praticamente todo ano, essas ações de cultura... essas ações são mecanismos que eu diria diferenciados e talvez até ousados para a gente falar de internacionalização. O que eu acho, é que a gente precisa achar novas linguagens, porque a gente tem

um outro público, e as linguagens anteriores não estão sendo totalmente eficientes. Mas a gente não descobriu ainda a melhor maneira possível. A gente está nesse processo de descoberta, de experimentação. (Gestor C, grifos nossos)

Pode-se inferir, portanto, que a comunidade acadêmica em geral parece não possuir ainda a compreensão da importância ou dos benefícios da internacionalização. Acreditamos que uma série de fatores podem contribuir para isso: a barreira do idioma; o acesso ainda restrito às iniciativas de internacionalização (em relação ao número total de discentes, por exemplo, e aos segmentos nelas envolvidos); a dificuldade de comunicação com todos os públicos da IES; e a escassez de recursos financeiros, que inviabiliza a criação de programas institucionais de mobilidade e a oferta de incentivos. Em relação aos docentes, contribui também a questão da falta de incentivo para promoção de atividades de cunho internacional/intercultural e a burocracia em relação ao currículo de cada curso e às ementas das disciplinas.

7.2 Apoio do Gabinete do Reitor

O item discutido nesta subseção tem relação direta com o que foi discutido no ponto 6.2 - A internacionalização na agenda. O reitor de uma instituição influencia o desenvolvimento de sua política de internacionalização, já que é fundamental seu apoio – inclusive financeiro – para a institucionalização das iniciativas da área. A Gestora A corrobora essa afirmação, conforme trecho abaixo, e comenta que, em algumas gestões, a atuação da DRI acabou recebendo mais apoio que em outras.

É preciso que o reitor queira tocar aquilo. Na hora que ele quer, ele **facilita tudo**, para a gente chegar a um patamar que funcione. [...] **A todo tempo, a vontade do reitor é importante**, mas se já existe um trabalho estabelecido e que leva o nome da universidade a aparecer, a tendência é querer manter aquilo e melhorar. (Gestora A, grifos nossos)

A Gestora B avalia que, no período em que participou da gestão da UFPE, o Gabinete do Reitor ofereceu apoio às iniciativas de internacionalização ao comentar, por exemplo, a participação da DRI em eventos internacionais para articulação de parcerias. Ela indica, entretanto, que ainda havia uma dificuldade de compreensão sobre a transversalidade desse processo, o que acabava impactando nos recursos do setor.

Eu acho que **a gestão incentivou isso, na medida do possível**. Foram poucos os momentos em que foram negados alguns acessos a alguns eventos. (Gestora B, grifo nosso)

Eu acho que **o que faltou na gestão... havia uma dificuldade de vê-la [a internacionalização] de forma transversal**. Eu acho que era uma dificuldade de vários representantes da gestão, pró-reitores que tinham dificuldade de ver

essa questão transversal... **a própria gestão do gabinete eu acho que tinha também muita dificuldade de ver isso.** E aí a gente não tinha recurso. Eu acho que, diferente de outras instituições que tinham orçamento e que podiam destinar, por exemplo, a negociações com bolsas, com articulações de viagens, ou com missões [...], mas a gente não conseguiu que a gestão colocasse recurso para que ela pudesse dar um salto a mais ou - não era nem colocar recursos - articular recursos com outras Pró-reitorias. (Gestora B, grifos nossos)

Já o Gestor C aponta que a DRI, no reitorado vigente, recebeu uma dimensão política maior que em momentos anteriores, possuindo assento e voz em todos os conselhos superiores da instituição, conforme falas relatadas anteriormente.

Houve um avanço de um capital político para a DRI que não foi observado em gestões anteriores [...], sobretudo por esse **protagonismo político dado pela gestão atual...** Eles **passaram a ver a diretoria num outro aspecto, numa outra dimensão.** Precisamos ainda avançar, mas eu acho que já tivemos passos bem significativos. (Gestor C, grifos nossos)

Podemos constatar nas falas acima que a DRI, como unidade que guia as políticas de internacionalização da UFPE, é dependente do apoio do gabinete do reitor para desenvolvimento de suas ações, principalmente pelo fato de a unidade não possuir recursos próprios. Em geral, a DRI parece não ter sofrido com a falta total de apoio do gabinete do reitor em nenhum momento, estando inclusive ligada a ele durante quase toda sua existência. Ainda assim, a unidade ainda não adquiriu o status de Pró-reitoria na UFPE, o que aconteceu em outras instituições de porte semelhante, como a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), o que facilitaria a sua atuação.

7.3 Resistências

É razoável supor que, assim como existem grupos na instituição que demandam a internacionalização e que participam da elaboração das políticas, alguns setores da UFPE podem apresentar resistência ao processo de internacionalização. Buscamos nos documentos e entrevistas realizadas evidências dessa questão.

Não esperávamos encontrar claramente expresso em documentos da universidade menções a departamentos/setores que se mostram mais resistentes, suposição que se concretizou. O Plano de Internacionalização, entretanto, cita (em trecho destacado abaixo) que é necessário transpor barreiras profissionais mais resistentes a mudanças, indicando a existência de ao menos algum grupo que se opõe ou dificulta o processo.

Cambiar, gradativamente e de modo positivo, da abordagem da educação internacional para a internacionalização da educação superior, **vencendo as barreiras culturais profissionais mais resistentes às mudanças.** (Plano de Internacionalização da UFPE, p. 11, grifo nosso)

As entrevistas possibilitaram uma visão mais detalhada da questão. O Gestor C acredita que não existem resistências, mas que o desconhecimento de certos processos ou a burocracia neles envolvido pode provocar algum estranhamento, conforme trecho a seguir.

Na realidade, **eu não diria que há resistências. Não. Há desconhecimento.** O desconhecimento, ou até mesmo os processos burocráticos que estão por trás da internacionalização, **eles fragmentam e assustam um pouco.** Eu diria que essa é a grande questão, seja eles com discentes, com docentes ou mesmo com técnicos. (Gestor C, grifos nossos)

As Gestoras A e B, entretanto, apontam que, historicamente, o Centro de Ciências Exatas e Naturais (CCEN) da UFPE, que abriga cursos das áreas de Estatística, Física, Matemática e Química Fundamental, era a unidade da universidade que apresentava mais resistência à internacionalização, por acreditar, por exemplo, que a qualidade dos cursos ofertados na instituição dispensava a realização de mobilidades, conforme relatos abaixo.

Tinha um pessoal do CCEN, que sempre quis ser independente, né? **Eles achavam que o curso aqui era tão bom que ninguém precisava sair para fazer nada.** Física, química... Eles diziam aos alunos: “para que você vai sair, se tem um curso tão bom aqui?”. **Tinha isso, de ter professores que desestimulavam. Mas isso era uma minoria.** (Gestora A, grifos nossos)

O CCEN talvez não tanto [tivesse consciência em relação à importância da internacionalização]. Não sei agora, né, mas **na época eles achavam “nós somos muito bons, nós não precisamos dialogar com mais ninguém”.** (Gestora B, grifo nosso)

É interessante constatar que, atualmente, três dos cinco Programas de Pós-graduação do CCEN fazem parte do PrInt e expressam claramente no projeto a existência de colaborações com centros internacionais de pesquisa e a intenção de possibilitar a troca entre seus discentes e docentes e instituições estrangeiras, o que pode indicar um movimento de superação da resistência detectada anteriormente.

A Gestora B aponta ainda dificuldades com Núcleo de Línguas e Culturas da UFPE à época da instalação do Núcleo de Línguas – Idiomas sem Fronteiras, que foram posteriormente contornadas, e também com algumas Pró-reitorias, em especial a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESQ)⁴⁸ e a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), conforme relato abaixo.

Na época, como eu já falei, eu acho que **infelizmente a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação tinha uma resistência,** ou achava que ela podia fazer isso sozinha, quando na realidade a gente tentava potencializar esse conjunto, e não trabalhar partido. [...] **A gente não conseguiu fazer nada com a Extensão também.** E com as demais áreas, que são na realidade Pró-reitorias

⁴⁸ Após reestruturação da UFPE em 2019/2020, esta Pró-reitoria atualmente foi dividida em duas: Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQI) e Pró-reitoria de Pós-Graduação (PROPG).

meio, **a dificuldade era de entender porque a gente viajava ou de entender porque aquilo era importante**, porque as pessoas olham números ou as pessoas acham que aquilo não é muito importante. (Gestora B, grifos nossos)

Ao analisar os dados coletados, somados à experiência pessoal no ambiente da DRI, compreendemos que existem sim setores que oferecem resistência à internacionalização da instituição, seja por desconhecimento, como afirma o Gestor C, ou por não enxergar a importância do processo. Acreditamos ainda que a abordagem adotada em relação à internacionalização pelos setores da universidade está intimamente relacionada à pessoa que está à frente daquela unidade em determinado período. Em fala do Gestor C, que copiamos a seguir, por exemplo, é possível notar que o bom relacionamento da DRI na gestão anterior com a PROACAD (atual PROGRAD) e a dificuldade de atuação junto à PROPG praticamente se inverteram na gestão atual.

E eu também vejo que, por exemplo, a relação hoje, **houve um avanço muito significativo da relação da DRI com a PROPG**, por várias razões, mas também... **razões que passam naturalmente pelo pessoal, mas passam também pela questão da institucionalização**. A gente **também está começando a caminhar junto à PROGRAD**, fazendo alguns avanços que são necessários e isso passa também pelas questões institucionais. (Gestor C, grifos nossos)

É razoável supor que a mesma lógica se aplica aos cursos do CCEN, por exemplo, que passou a integrar o PrInt. A “resistências” identificadas, portanto, possuem um alto potencial de mudança/alternância e seus efeitos possuem graus variáveis de interferência. Um pró-reitor pode dificultar a criação de iniciativas em nível institucional, mas um coordenador de curso também pode representar uma grande barreira para os discentes, já que a coordenação possui papel fundamental na adesão a programas de mobilidade e no aproveitamento de disciplinas cursadas no exterior, por exemplo. Reside neste segundo exemplo a importância da edição de normas que minimizem esse tipo de problema, como a Resolução nº 03/2022, que estabeleceu critérios claros para o aproveitamento de créditos e os procedimentos de recurso em caso de indeferimento da solicitação.

7.4 Origem da demanda

Conforme afirmado em nosso referencial teórico, a internacionalização envolve uma série de atores, sejam eles IES, órgãos governamentais, associações, agências de garantia de qualidade, etc. Essas entidades atuam em diferentes níveis na formulação de políticas, oferta de programas e financiamentos, credenciamentos, articulação em redes e até mesmo na troca de informações (KNIGHT, 2020). É inegável também a existência de uma demanda interna dentro das universidades.

7.4.1 Influências externas

DeWit (2013), ao comentar os desafios da internacionalização do ensino superior, pondera que o seu discurso é dominado por um grupo pequeno de envolvidos, constituído por membros do ensino superior, governos e organizações internacionais. Laus (2004) inclusive aponta o Governo Federal, através do MEC, do MRE e do MCTIC, como o principal ator do processo de internacionalização do ensino superior brasileiro.

Organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) regulamentam uma série de questões educacionais e políticas, enquanto rankings internacionais avaliam a “qualidade” das universidades com padrões uniformes estabelecidos levando em consideração a realidade do Norte Global. As regulações e padrões neoliberais trazem consequências diariamente às IES públicas, seja através de políticas de cortes de verbas ou de ditames mercadológicos (SGUISSARDI, 2020; ALMEIDA, 2014; MARTINEZ, 2017).

No capítulo 4, já expusemos como a UFPE se articula em diversas redes de internacionalização e, nos capítulos 2 e 4, o contexto político nacional da universidade e suas repercussões. Acreditamos ser importante, entretanto, analisar a visão que a UFPE possui sobre esse processo.

O PEI menciona claramente que as diretrizes estabelecidas pela OCDE atuam como norteadoras das políticas educacionais dos países e como a internacionalização é estabelecida como um dos papéis que as IES devem desenvolver, além de elencar dentre os objetivos estratégicos para a universidade a implementação de uma política de internacionalização. Os objetivos estabelecidos, explica o documento, são derivados da demanda dos *stakeholders* (partes interessadas) da UFPE e alinham-se com a declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela UNESCO em julho de 2009, e com o PNE, aprovado pelo Senado Brasileiro em dezembro de 2013. O documento ressalta também o fato de a UFPE ter o seu financiamento de origem pública, estando, portanto, orientada a atender as demandas de ES do estado e do país.

Já o Plano de Internacionalização, apesar de identificar nas tendências do ensino superior no mundo características claramente resultantes das políticas neoliberais, como crescimento de empresas corporativas de educação, acirramento da concorrência e criação dos rankings universitários, não menciona a origem deste contexto. O plano deixa clara, entretanto, a influência da ONU, através de seu alinhamento com os objetivos do

desenvolvimento sustentável e cita uma demanda da própria sociedade, conforme fragmento abaixo.

A sociedade que se importa com a sustentabilidade do planeta e o mercado de trabalho em transição **demandam** cada vez mais das instituições de ensino superior um processo de formação qualificado no qual se somam às habilidades e competências da formação profissional as habilidades interculturais, o domínio de língua(s) estrangeira(s) e experiência(s) internacional(ais). (Plano de Internacionalização, p. 2, grifos nossos)

A Gestora A aponta como maior influência externa no início do processo de internacionalização da UFPE a recebida do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Fundado em 1966, o Conselho tem o objetivo de articular e consolidar o Ensino Superior no Brasil e pensar estrategicamente o sistema universitário, promovendo o intercâmbio e a cooperação entre as universidades – públicas e particulares – e possibilitando que todas as instituições contribuam para o desenvolvimento nacional.

Ao serem questionados sobre a percepção em relação à influência de algum órgão externo, seja nacional ou internacional, na condução da internacionalização da UFPE, os Gestores B e C dizem não identificar nenhum órgão, porém mencionam a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) como um referencial da UFPE. Os entrevistados ressaltam, entretanto, que a Andifes não interfere na política da UFPE em si, conforme trechos abaixo.

Não [percebo a influência de órgãos externos]. Eu acho que **a Andifes se alinhou** [...]. Eu acho que **a gente tem que reconhecer o CGRIFES**⁴⁹. O papel que o CGRIFES teve em fazer a gestão junto à ANDIFES, para que o MEC (porque o MEC tinha uma unidade de internacionalização, e o Ministério de Ciência e Tecnologia também tinha sua Diretoria de internacionalização), para que eles investissem na melhoria inclusive física dos espaços de internacionalização das Universidades. Foi quando a gente conseguiu fazer a reforma, conseguiu trocar os equipamentos, conseguiu colocar recurso para língua e ampliar a língua para além do inglês. Isso fez parte de um movimento maior que não foi só interno da Universidade. Como o Idiomas sem Fronteiras também veio em articulação junto com a ANDIFES. Eu acho que **houve sim um envolvimento maior, mas não necessariamente na condução de como seria internamente isso na instituição**. Pela própria autonomia institucional, **cada uma resolveu desenvolver esses programas na sua própria forma**. Participando dos projetos, mas na sua própria forma. (Gestora B, grifos nossos).

Sendo bem sincero, não [percebo a influência de órgãos externos]. Porque a gente conta hoje com um esvaziamento institucional dos principais atores

⁴⁹ O Colégio de Gestores de Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior (CGRIFES) faz parte da estrutura organizacional da ANDIFES e integra a Comissão de Relações Internacionais da ANDIFES (CRIA). Dentre seus objetivos estão: assessorar a ANDIFES na construção de políticas de cooperação acadêmica internacional; propor, em articulação com a CRIA, políticas de cooperação internacional no âmbito acadêmico, cultural, científico e tecnológico; articular-se com os setores de relações internacionais dos órgãos federais, estaduais e regionais; e apoiar as IFES em seus processos de internacionalização.

governamentais da internacionalização, que é a CAPES e o CNPq. [...]. **Quem é que fala hoje institucionalmente de internacionalização? ANDIFES.** É a ANDIFES que puxa isso através dos fóruns próprios, etc. Então assim, não há dentro do governo um ponto de referência, como não há ponto de referência nenhum no governo seja para educação superior, para educação básica. As referências governamentais foram totalmente perdidas, diluídas, pulverizadas. Então, assim, a universidade não tem para quem olhar, para cima, quando pensa em política governamental. Então essa é a grande realidade e é nesse sentido que **cada Universidade está criando sua própria identidade de internacionalização.** (Gestor C, grifos nossos).

É possível notar, analisando os documentos e entrevistas, que os gestores (mesmo mencionando o Conselho de Reitores e a Andifes) não identificam nenhuma influência externa na condução das políticas de internacionalização da instituição. Mesmo quando os documentos mencionam algum órgão específico, em geral o fazem de forma positiva.

É inegável, entretanto, que a própria internacionalização da instituição – como das demais universidades do país – foi fruto de um contexto de demanda global que transformou a internacionalização em um imperativo (STALLIVIERI, 2017; HUDSIK, 2011). Laus (2004), por exemplo, ressalta que o fato da CAPES apontar a necessidade de um “padrão internacional” na avaliação dos PPGs – já num reflexo dessa tendência – foi um fator que impulsionou o processo de internacionalização das IFES. A própria criação da DRI dentro da UFPE foi resultado de uma sugestão de organismos internacionais.

A universidade, entretanto, mesmo quando reconhece as influências neoliberalistas resultantes de políticas nacionais e pressões internacionais, conforme conclui Martinez (2017), parece viver em uma contradição entre essa participação no cenário global e sua vocação de instituição pública, voltada para o bem comum e as necessidades de sua comunidade. O foco das instituições continua na qualidade do ensino e na prestação de serviço à comunidade, e a cooperação internacional constitui um dos meios de alcançar este fim, e não uma forma de competição pelo mercado. Isso é reforçado ainda pelo fato de as IFES lutarem para garantir a manutenção do ensino público, gratuito, de qualidade e acessível a todas as camadas da população mesmo diante de várias tentativas de privatização, que foram expostas no capítulo 2.

7.4.1.1 *Rankings*

Ainda considerando influências externas em relação à condução da política de internacionalização da UFPE, é impossível não analisar a percepção dos documentos e entrevistados em relação aos rankings universitários. Diversos autores (LEAL, STALLIVIERI, MORAES, 2018; STALLIVIERI, 2019) já levantaram o fato de essas

avaliações estarem permeadas por uma lógica neoliberal de eficiência e eficácia e submeterem as IES a indicadores únicos que não atendem a todas instituições, já que a internacionalização é um processo customizado, que se baseia no contexto local (KNIGHT, 2020).

Knight (2011) menciona inclusive que é questionável a precisão das medições de internacionalização e, ainda mais, se a dimensão internacional sempre indicaria a qualidade da instituição. Conforme mencionamos, entretanto, a própria CAPES utiliza o critério internacionalização ao avaliar a qualidade dos PPGs.

Enquanto o Plano de Internacionalização apenas reconhece a criação dos rankings universitários como medida de *benchmark* nacional e internacional, o PEI é bastante explícito ao mencionar que, na visão de futuro que possui para a UFPE até o ano de 2027, ela deve ser uma universidade internacionalmente reconhecida e classificada entre as 100 melhores do mundo “em qualquer sistema de avaliação”, sendo internacionalizada e cosmopolita, com servidores, colaboradores e estudantes de várias partes do mundo. Dentre as ações estratégicas traçadas para cumprir o objetivo de tornar a UFPE uma das 100 melhores universidades do mundo, consta inclusive a de “conceber indicadores que permitam a participação da universidade em mais rankings internacionais” (PEI 2013-2027, p. 28).

A visão dos gestores em relação à influência exercida pelos rankings na UFPE não é uniforme, o que pode refletir o tratamento dado ao assunto em diferentes gestões e momentos de desenvolvimento da política de internacionalização da universidade. A Gestora A diz não conseguir avaliar se a internacionalização passou a ser importante por constar nos rankings ou se foi percorrido o caminho contrário: por ter se tornado importante, passou a integrá-los. Ela acredita, entretanto, que isso não era levado em consideração inicialmente.

A Gestora B e o Gestor C analisam que os rankings são sim levados em consideração na condução da política da UFPE como um todo, já que, embora os seus parâmetros sejam muitas vezes criticados, as instituições procuram estar bem avaliadas.

O ranking tem sim a sua importância, na dimensão de que é um instrumento que é utilizado para posicionar, comparar, medir determinados aspectos da educação superior. Então, **há influência do ranking no âmbito da UFPE? Com certeza.** (Gestor C, grifo nosso)

A Gestora B afirma, entretanto, que a internacionalização em si constitui uma parcela muito pequena do que é avaliado, conforme trecho abaixo, e complementa que o parâmetro de internacionalização mais utilizado pelas avaliações é o de publicação

internacional. Esse tipo de ação, conclui, precisa ser coordenada em conjunto com a PROPG, o que constituía uma grande dificuldade à época, conforme relatado no tópico obstáculos.

A internacionalização, nos rankings, é um componente muito baixo, apesar do ranking ser internacional. Há uma enorme confusão, entendeu? Porque os grandes rankings são rankings internacionais, então todo mundo acha que a internacionalização era um fator maior no ranking, mas não é. A UFPE montou, na época da gestão de Anísio, uma equipe de ranking, mas onde a DRI não estava, por exemplo. Talvez porque **a internacionalização, do ponto de vista dos parâmetros, era - e era - um componente muito baixo**. Talvez respondesse por 2% do ranking. (Gestora B, grifos nossos).

O Gestor C, por fim, diz que os rankings são levados em consideração inclusive na análise da internacionalização das universidades, mas afirma que eles não atendem à perspectiva de internacionalização adotada pela UFPE e levanta a necessidade de as IES brasileiras, através da ANDIFES ou outra instância semelhante, pensarem em descritores que correspondam à realidade brasileira.

A gente precisa reposicionar e repensar essa questão do ranqueamento. Não sou contra eles, mas sei que a maneira como eles são pensados é um pouco equivocada. [...] Porque ela trabalha com descritores que são descritores muito mais ligados a uma economia do ensino superior através de uma visão taylorista, produtivista, quantitativa e não qualitativa da educação. Então, assim, **a maneira como os rankings são construídos é extremamente equivocada, incipiente** e ela foi inspirada mais uma vez na visão do Ivy League americano, das universidades de alto conceito americanas que estão muito pautadas no quantitativo. E elas **não dão conta de elementos que são, por exemplo, realidade do contexto brasileiro**. [...] Por exemplo, quantitativo de alunos estrangeiros em mobilidade. Eu não posso utilizar o mesmo critério que eu utilizo para Oxford, para a universidade de Cambridge e usar para a UFPE. **Não são critérios aceitáveis**. (Gestor C, grifos nossos)

Os dados coletados novamente corroboram a contradição vivida pela UFPE e pelas demais universidades federais, que estão submetidas a um contexto de políticas neoliberalistas de comparação competitiva (MARTINEZ, 2017) que avalia a “qualidade da instituição” através de critérios que estabelecem como modelo ideal o das IES do Norte Global. Mesmo cientes da inadequação dos critérios estabelecidos nos rankings, conforme fala do Gestor C, é possível observar que a universidade ainda trabalha para, de alguma forma, adequar-se aos critérios utilizados e obter uma boa posição.

7.4.2 Demanda Interna

Apesar de acreditar que os maiores impulsionadores das motivações (pelo menos das políticas e econômicas) que guiam a IES serem predominante externos, DeWit (1998) ressalta que as universidades também recebem pressões internas demandando a

internacionalização. Todos gestores entrevistados ressaltam a importância do segmento docente neste processo, conforme extratos abaixo:

Os **grandes embaixadores eram os professores** que tinham estudado, feito Doutorado fora, e queriam manter vínculos e facilitavam a seleção dos meninos. [...] Quando tem alguém lá na ponta que tem interesse, o processo anda bem mais fácil. (Gestora A, grifo nosso)

[A demanda] **parte dos docentes**. Eu acho que **os docentes são fundamentais nesse processo**, porque eles são, digamos assim, o **elo das relações de cooperação sustentáveis**. Porque são eles que criam... a não ser que a instituição tenha uma política institucionalizada [...]. Se não tiver isso, os professores são elos fundamentais porque eles é que têm suas articulações internacionais, eles têm suas redes próprias. Mas a gente precisa constituir... não é eliminar essa rede própria, mas constituir uma rede institucional também. Então, para mim, isso talvez seja o desafio maior, a constituição dessa rede institucional de internacionalização. (Gestora B, grifos nossos)

Eu diria que **historicamente, a demanda parte muito mais dos docentes**, mas eu tenho percebido que a gestão atual tem demandado muitas questões de internacionalização através de acordos, através de situações que simplesmente chegam na mesa de discussão, nas reuniões, que são colocadas para que a DRI possa dar os encaminhamentos necessários. Então, a gente está partindo um pouco da visão muito mais... do que era centrada no docente – aí eu repito, aquela visão particularista –, para essa visão universalista. **É importante que a gestão tenha essa influência** nas escolhas ou nesse mapeamento dos convênios, nessas situações como um todo, porque **vai criando a identidade da internacionalização e a identidade internacional de instituição**. Eu acho que a gente precisa dar também um pouco mais de **protagonismo para os estudantes** nesse processo, sabe? Eu acho que em nenhuma universidade, os estudantes exercem o protagonismo preponderante no que diz respeito a puxar essas discussões de internacionalização. (Gestor C, grifos nossos)

É importante notar que o Gestor C aborda a necessidade de protagonismo discente nas questões de internacionalização, já que os estudantes da UFPE não possuem ainda a autonomia, por exemplo, de propor um novo convênio internacional. Essa solicitação tem que partir de um setor institucional, possivelmente de forma a garantir o desenvolvimento de mais atividades amparadas pelo acordo e evitar os “acordos de gaveta”. De qualquer forma, os discentes também constituem um grupo que demanda a internacionalização, em especial ações de mobilidade e idiomas, conforme trechos das entrevistas copiados a seguir.

Eu acho que os **alunos quando passavam no vestibular já tinham em mente manter um nível de nota x para poder fazer um intercâmbio**. Professores começaram a aparecer, mas eles sabiam o caminho para conseguir bolsas: as agências de fomento do país para onde queriam ir. Às vezes, vinham para a gente [a DRI] para saber como poderiam fazer, mas alunos vinham mais. (Gestora A, grifo nosso)

Eu sei que é difícil, que a gente idealiza a vida dos outros, acha que os outros vão querer estudar língua. Precisava perpassar. A necessidade precisa chegar. **A necessidade a gente tinha porque o aluno queria estudar fora**. Ele viu naquilo ali uma perspectiva realmente de ter bolsa e de poder passar uma

temporada fora. [...] E aí a necessidade da língua aparecia, era premente.
(Gestora B, grifo nosso)

A demanda pela internacionalização da UFPE, portanto, possui diversas origens: organismos externos (sejam brasileiros ou internacionais), a própria sociedade, docentes (e departamentos), discentes e a gestão maior da instituição, representada pela reitoria e suas unidades. As políticas de internacionalização desenvolvidas na instituição constituem, assim, o fruto da negociação dos interesses desses diversos pólos. Institucionalmente falando, entretanto, ainda é possível destacar os docentes como um dos grupos de maior influência no processo, ao resgatar a informação de que 43% dos convênios atualmente vigentes na UFPE foram por eles propostos (Figura 29).

7.5 Setores que participam da elaboração das políticas institucionais

Para conseguir apreender quem participa da elaboração das políticas institucionais de internacionalização da UFPE examinamos inicialmente como foram elaborados os documentos que foram objeto de nossa análise.

O Plano Estratégico Institucional (2013-2027) descreve que sua elaboração foi fruto de ampla discussão com todos os segmentos da comunidade acadêmica para coleta de proposta e sugestões, inclusive através de redes sociais. A redação do documento foi coordenada por um Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE), constituído por um representante de cada um dos centros acadêmicos; uma comissão gestora constituída de quatro pessoas (Pró-reitor, Diretora de Avaliação Institucional e Planejamento e mais uma funcionária da PROPLAN e o secretário da SEGE); nove grupos temáticos; uma comissão de avaliação; e uma comissão consultiva (11 docentes ativos e aposentados da UFPE, incluindo o reitor em exercício e ex-reitores, além de professores da USP, URFJ e da Universidade de Cambridge e do principal Executivo da Refinaria Abreu e Lima).

O PEI explica ainda que foram realizadas as seguintes fases: constituição do GAPE; discussões de grandes temas nos Grupos Temáticos com a participação de 41 pessoas da comunidade da UFPE, incluindo gestores, docentes e técnicos; e construção da matriz de correlação de fatores internos e externos (SWOT) com participação de 45 pessoas da comunidade, incluindo gestores, docentes, técnicos e estudantes. Não é descrito quem participou das etapas seguintes, de definição da visão, missão e valores da universidade; definição de objetivos e ações estratégicas; e síntese do documento.

O Projeto PrInt (2018) da UFPE destaca como uma “estratégia inovadora” a própria elaboração do documento, que ocorreu através de edital interno para selecionar as Pós-graduações participantes através de aspectos que teriam sido considerados relevantes, como a qualificação dos pesquisadores da UFPE e estrangeiros, a nota do PPG (na avaliação da CAPES) e o histórico e impacto de publicações conjuntas entre UFPE e a instituição estrangeira. O documento ressalta também que houve “forte preocupação com um dos principais pontos que remetem ao sucesso das ações de mobilidade, a necessidade de alocar parte significativa dos recursos solicitados para bolsas sanduíche” (p. 131).

O PrInt foi submetido à CAPES através da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFPE e, assim como o PEI, não contou com a participação da DRI em sua elaboração, conforme ressaltou a Gestora B, em trecho abaixo. Apesar disso, o documento menciona que a Diretoria de Relações Internacionais atuaria como facilitadora ao longo da implementação do projeto.

O PrInt foi todo coordenado com a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, sem a DRI, para você ver a desarticulação, né. Isso para mim é um... não precisa dizer mais nada mais nada. Não adianta participar de 2 reuniões e dizer que participou do Print. **A gente não participou dos processos do PrInt** (Gestora B, grifos nossos)

O Plano de Internacionalização 2017-2027 (2018), por sua vez, foi coordenado pela Diretoria de Relações Internacionais e sua elaboração ocorreu por demanda da CAPES, como condição de participação no PrInt. A Gestora B esclarece ainda que o documento foi redigido pela DRI, mas foi encaminhado para apreciação e sugestões às demais unidades envolvidas nas ações elencadas no plano.

O plano veio por uma **demanda da própria CAPES, do próprio PrInt**. [...] Inicialmente foi dito à gente que não precisava ser feito.. eu tinha a interpretação de que precisava ser feito. E, quando ele foi feito, **foi pedido que fosse feito de uma forma mais ampla, sem ações muito específicas**. Se você for ver, no final do plano tem uma série... as ações estão um pouco mais detalhadas, com quem deveria ser envolvido. Mas aquilo, novamente, **demanda uma articulação muito grande com as unidades**. Mas eu acredito que ali estejam os princípios norteadores maiores, não somente da visão de internacionalização, que poderia ter uma visão completamente diferente, mas dos pilares que possam constituir os elementos importantes da internacionalização. Eu acredito que esteja, à época que foi feito, alinhado com as discussões nacionais e internacionais em termos de estratégias. É claro, se você perguntar: gostaria de que fosse um pouco mais detalhado, evoluído? Gostaria, mas **a demanda que foi feita foi muito talhada, né, para atender um determinado objetivo de uma candidatura da UFPE para um determinado projeto da CAPES**. (Gestora B, grifos nossos)

A todos eles [setores envolvidos] foi encaminhado o documento. Eu gostaria de ter elaborado numa reunião, num coletivo maior, com participação maior. A todos foi dado acesso. **Alguns contribuíram com o**

retorno. Por exemplo, a DINE retornou solicitando alterações, principalmente nas últimas coisas, né [as ações específicas e setores envolvidos]. A PROEPSQ chegou a avaliar... todos aqui e acolá mandaram... Porque, na realidade, isso foi feito via Gabinete do Reitor. O Gabinete do Reitor que encaminhou para as Pró-reitorias, que retornaram para o Gabinete do Reitor, que retornou para gente. [...] **Houve, mas o diálogo eu gostaria que tivesse sido mais amplo,** com mais tempo, que pudesse ter feito parte talvez de uma reunião geral da gestão. Talvez tivesse sido **olhado com mais cuidado naquelas unidades que apostavam na internacionalização.** [...] A Diretoria de Inovação, a PROGRAD olharam talvez com mais cuidado, com mais interesse, por que se achavam mais envolvidas com aquelas iniciativas. (Gestora B, grifos nossos)

A Gestora B comenta ainda que o plano ainda está atual, mas precisaria ser detalhado e receber um conjunto de orçamento para poder guiar a política de internacionalização da instituição. A docente afirma ser natural que o documento passe inclusive por desenvolvimentos posteriores e ajustes, devido às mudanças na gestão da universidade, mas acredita que ele possui elementos que poderiam trabalhar a internacionalização inclusive no contexto da pandemia, que não estava previsto em sua elaboração. Comentando o Plano de Internacionalização, o Gestor C concorda com a relevância do documento e confirma que o documento deve passar por ajustes, para acolher desdobramentos da pandemia e da visão da nova gestão da universidade.

Eu diria que o Plano de Internacionalização da universidade, **eu colocaria entre os 10 melhores já escritos pelas universidades brasileiras.** No nível teórico, no nível de visão institucional... Mas eu acredito que há dois elementos que a gente precisa discutir no Plano de Internacionalização. Primeiro, é que **nós tivemos essa pandemia e ela trouxe visões diferenciadas, aspectos diferenciados, uma outra visão de internacionalização,** sobretudo internacionalização em casa. Então, eu acho que a gente precisa avançar nessa questão. E eu acredito também que a gente precise dar uma **ênfase muito maior à transversalidade,** que já é falado no plano, mas que a gente possa incluir outros elementos no Plano de Internacionalização. Por exemplo, a própria questão da extensão e da cultura, a própria presença do Hospital das Clínicas dentro desse processo de internacionalização, como uma visão decolonial, ela também pode influenciar o Plano de Internacionalização da universidade... E o que a universidade mudou de olhar, de percepção, da escrita daquele documento para o tempo chamado agora. Então, assim, essa é a atualização que precisa. Não é no sentido de desconstruir, mas **no sentido de ampliar uma visão que é muito acertada.** (Gestor C, grifos nossos)

O Gestor C comenta também que os documentos normativos referentes à internacionalização que foram revisados na nova gestão (regulamentando mobilidade acadêmica, convênios e cotutelas) foram discutidos tanto internamente no setor da DRI, com os técnicos que compõem o setor, quanto com outras unidades. A resolução de mobilidade foi submetida ainda a consulta pública no site da Diretoria.

Eu acho que, dentro da história da DRI, é a primeira vez que a DRI se debruça sobre essas normas, tenta minimamente adequá-las. Eu não vou dizer que são documentos perfeitos, mas **foram momentos em que tanto a equipe da DRI, que foi implicada nesse processo, como outros servidores, eles puderam**

analisar e discutir as questões relativas à internacionalização, ao fluxo.
(Gestor C, grifo nosso)

Analisando os dados apresentados, podemos concluir que a elaboração da política institucional da UFPE foi bastante fragmentada e descentralizada, com grupos diferentes envolvidos em cada documento. Apenas o PEI menciona participação estudantil e da comunidade externa (através de redes sociais) em sua elaboração e, ainda assim, em etapas que representavam mais debates gerais ou sugestões. Não consta a presença de representante dos discentes nas equipes que de fato coordenaram o documento, composta exclusivamente por docentes e/ou membros da PROPLAN. Não é mencionada no PEI nem mesmo a participação de outras Pró-reitorias ou da DRI.

O PrInt, da mesma forma, foi coordenado pela PROPESQ, sem a participação da DRI, resgatando novamente a constatação da desarticulação interna entre os setores. Já o Plano de Internacionalização, coordenado pela DRI de acordo com demanda da CAPES e com direcionamentos do Gabinete do Reitor, foi submetido à consulta das Pró-reitorias e de outras unidades administrativas, como a Diretoria de Inovação. Novamente, em nenhum dos documentos é constatada representação estudantil e não é possível verificar a participação de técnicos dos setores, sendo razoável supor que a sua edição/coordenação ficou a cargo principalmente do segmento docente, que ocupa a grande maioria dos chamados “cargos de direção”.

A gestão atual ainda não reformulou o Plano de Internacionalização, porém na edição de normas como Resoluções ou Portarias, foi possível constatar, a nível da DRI, a participação de técnicos no processo de elaboração dos documentos, que têm sido formulados em conjunto com Pró-reitorias envolvidas ou enviados para consultas. Alguns deles foram também submetidos a consulta pública, o que possibilita a colaboração de discentes e da comunidade externa, mesmo que a nível de envio de sugestões.

Acreditamos que o futuro do processo de elaboração de políticas institucionais de internacionalização caminha para um momento no qual será possível verificar a participação de todos os setores da comunidade acadêmica. O próprio Comitê de Internacionalização, previsto no Regimento Interno da DRI, contaria com a seguinte composição:

4 (quatro) representantes do corpo docente da universidade, das áreas de humanas, exatas/tecnológicas e da saúde; das diferentes áreas de conhecimento da UFPE.

1 (um) representante docente do Colégio de Aplicação;

1 (um) representante do Hospital das Clínicas;

1 (um) representante de cada uma das seguintes Pró-Reitorias: de graduação, de pós-graduação, de extensão e de pesquisa;

01 representante do setor técnico-administrativo;
 02 representantes estudantis: 1(um) da graduação e 1 (um) da Pós-Graduação.
 (Regimento Interno da DRI, 2020)

Esse comitê teria dentre suas competências justamente a proposição de políticas institucionais e normas disciplinadoras de relações internacionais, além de seu acompanhamento e avaliação. A efetivação deste Comitê constituiria um importante passo na democratização da participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica na elaboração das políticas da UFPE.

7.6 A importância da DRI no processo de internacionalização da UFPE

Por fim, considerando que criação da DRI foi adotada como ponto de partida de nossa pesquisa, por acreditarmos que este momento constituiu um importante marco no compromisso institucional da UFPE com a internacionalização, buscamos compreender a importância da Diretoria para este processo.

O Plano de Internacionalização corrobora nossa percepção logo no início do capítulo que discute as bases da internacionalização da UFPE, conforme trecho copiado abaixo.

As bases da internacionalização na UFPE e seu reconhecimento institucional se evidenciam em seus documentos estruturadores e na criação, em 1998, de uma unidade em sua estrutura administrativa para lidar com a demanda crescente de suas relações internacionais (Plano de Internacionalização, 2018, p. 4, grifos nossos)

Os Gestores B e C assinalam que a existência de um setor específico para lidar com a internacionalização de uma IES é fundamental, especialmente para conseguir que ela seja assimilada como um processo transversal, que deve atravessar todos os setores e funções da universidade, conforme trechos abaixo.

As instituições que não têm sequer um escritório de internacionalização, eu digo a você, elas são as menos internacionalizadas. Muito provavelmente elas são aquelas que só veem internacionalização pelo lado da mobilidade [...]. Eu acho que é importante porque **ela precisa ser transversal e alguém precisa conduzir isso junto. Junto. Esse é o desafio, conduzir junto.** Não é você se fechar, porque se você se fecha, talvez você esteja vendo a internacionalização como um setor. Ela, **como sendo transversal, ela precisa ser um setor que trabalhe com todos os demais setores.** Esse é o grande desafio. Eu digo a você: as demais unidades não conhecem muitos dos parceiros internacionais. Quem conhece o parceiro internacional no maior detalhe e tem condições de falar de forma mais geral da universidade, não de um determinado setor, é a [Diretoria de] Relações Internacionais. (Gestora B, grifos nossos)

É importante a gente ressaltar que **as diretorias, as superintendências, ou Pró-reitorias de assuntos internacionais, elas têm uma função-chave dentro da universidade** que é justamente permitir que **transversalmente** o ensino, a pesquisa e a extensão, eles consigam dialogar com outras tendências,

outras universidades, etc. Então, alguém pode dizer “mas isso a gente consegue fazer via professor, via departamento”. Sim, mas não consegue **de maneira institucionalizada**. Quando você tem uma diretoria, uma superintendência, uma Pró-reitoria, você consegue fazer isso, não através de uma conversa ou através de um arranjo entre pares, você faz um arranjo de instituição para instituição. (Gestor C, grifos nossos)

A participação da DRI ao longo do processo de internacionalização da UFPE é ressaltada por todos os entrevistados, conforme falas destacadas a seguir, e até mesmo pelo PrInt. Apesar de não ter contado com a participação da DRI, o documento resalta a atuação do setor na ampliação da visibilidade internacional da UFPE, no acolhimento de estudantes internacionais e na edição de manuais bilíngues de orientação a discentes estrangeiros, dentre outras atividades.

Acho que **foi fundamental**. [...] **Tudo o que aconteceu foi coordenado pela CCI**. (Gestora A, grifo nosso)

A gente conseguiu fazer muita coisa também. [...] **Saber utilizar das oportunidades que apareceram para também ampliar a própria inserção institucional, com o pouco do recurso que a gente tinha**, e talvez também o muito do incentivo aqui e acolá que a gente recebeu. **A gente também brigou por muita coisa e teve o aceite de muita coisa**. É preciso reconhecer. A gente não tinha o céu de brigadeiro que a gente queria, mas também não foi tolhida totalmente as nossas iniciativas. A gente queria poder ter feito mais, né? (Gestora B, grifos nossos)

Eu vejo que a DRI vem fazendo muita coisa, muita coisa mesmo e isso é bom. Isso é muito positivo. Então, espero que, de alguma forma, essas ideias e essas sementes possam perdurar em outras gestões e em outras pessoas, porque elas não refletem apenas uma particularidade. [...] Logicamente, temos as nossas dificuldades, nossas limitações, mas eu avalio muito positivamente esses avanços que nós conquistamos, mesmo com pandemia. Eu percebo a DRI hoje muito maior do que ela já foi. O Cling, várias outras coisas... Eu vejo que **a Diretoria ela não tem mais uma cara de diretoria, ela é algo maior**. Eu sempre brinco nas reuniões que é uma diretoria com status de Pró-reitoria, superintendência ou alguma coisa nesse âmbito, até pelos cenários, pelos contextos que a gente anda, pelas reuniões que a gente anda na UFPE, nas instâncias decisórias. (Gestor C, grifos nossos)

A Gestora B resalta ainda o fato de duas diretoras de relações internacionais da UFPE terem sido eleitas para atuar como presidentes da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), um órgão nacional que reúne representantes de assessorias internacionais de mais de 200 IES públicas e privadas de todos os estados do Brasil.

Num contexto onde você tinha várias instituições brasileiras, talvez até com um nível de internacionalização maior que a gente, **acho que é um reconhecimento da nossa capacidade de articulação e de representar o Brasil**. Eu acho que é. Porque podia ter ido para a UFMG, com muita clareza, que é destaque. Podia ter ido para o Rio Grande do Sul. A UFMG e Federal do Rio Grande do Sul são as duas universidades federais em destaque em qualquer ranking que você possa pegar, inclusive na internacionalização. E não foi, foi a UFPE. Então acho que tinha ali um reconhecimento do trabalho que a gente

fazia pela UFPE no âmbito nacional e a capacidade dessa articulação maior. (Gestora B, grifo nosso)

O objetivo da DRI, hoje, afirma o Gestor C, é possibilitar uma internacionalização mais inclusiva e deixar este legado para que as próximas gestões possam dar continuidade ao processo.

Eu acho que **o futuro é a gente persistir, dentro dessa visão mais universalista, de uma de uma internacionalização para todas, para todos. Eu acho que isso é fundamental. A gente não pode perder isso de vista.** [...] A gente precisa realmente abrir, ultrapassar essas fronteiras, ultrapassar essas barreiras, conseguir vencer determinadas situações e deixar um legado. Seja quem for a próxima diretoria, o próximo reitor, reitora, quem quer que seja, ele possa, a partir daí, ampliar a visão de internacionalização da universidade. [...] A gente chegou num ponto que não tem como você repetir práticas anteriores. É disso para uma perspectiva de ampliação. [...] **Quem estiver na DRI nos próximos anos é daí para uma ampliação, para uma visão ainda mais ampla, mais universal da internacionalização, integradora, mais inclusiva e mais afirmativa. Eu tenho plena certeza disso.** (Gestor C, grifos nossos)

Os relatos coletados demonstram a importância da DRI como protagonista, articuladora e facilitadora do processo de internacionalização da UFPE, mesmo diante das resistências e obstáculos encontrados e de dificuldades do contexto nacional enfrentado pelas universidades públicas brasileiras nos últimos anos. A perspectiva que se apresenta atualmente é a de expansão das iniciativas que possibilitem a democratização do acesso à internacionalização pela DRI, com a publicação de editais voltados ao público em vulnerabilidade econômica e social e também aos técnicos administrativos da instituição.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida buscou compreender como se deu o processo de internacionalização da UFPE, identificando as concepções, políticas e estratégias de internacionalização adotadas pela instituição ao longo de um período de aproximadamente duas décadas e estabelecendo o papel dos segmentos envolvidos na elaboração dessas políticas.

Ao analisar todas as entrevistas e documentos, concluímos que existe uma bricolagem de diferentes concepções na instituição. De forma geral, atualmente prevalece o entendimento de que a internacionalização deve envolver todos os setores da universidade, por ser um processo transversal e prestar um serviço à sociedade, com foco especial na sustentabilidade.

Os benefícios da internacionalização que identificamos de forma mais recorrente foram os benefícios subjetivos e a visibilidade institucional internacional, que deve ser compreendida como uma consequência da internacionalização, e não como um objetivo, pois constitui um meio, e não um fim. Outros benefícios mencionados foram a circulação de conhecimento/saber e o fortalecimento da universidade, o que nos levou à constatação que a universidade parece viver uma contradição entre a participação no cenário global dominado por políticas neoliberalistas (e o consequente esvaziamento institucional dos atores governamentais da internacionalização) e sua vocação de instituição pública, voltada para o bem comum e as necessidades de sua comunidade.

É importante assinalar nossa observação de que a visão dos gestores evoluiu no sentido de reconhecer a existência de riscos (sociais, institucionais e subjetivos) no processo de internacionalização, o que é fundamental para que a instituição possa preparar-se para combatê-los ou minimizá-los. Destacamos ainda nossa constatação de que os riscos percebidos na UFPE alinham-se com os identificados na última pesquisa sobre internacionalização da IAU (2019), exceto os de comercialização dos programas de educação e competição excessiva. Analisando o contexto da UFPE, uma IES pública, compreendemos porque os mesmos não são percebidos como riscos específicos para a instituição, apesar de interferirem no contexto geral da universidade.

Da mesma forma, observamos que mesmo que os gestores demonstrem ciência da inadequação dos critérios estabelecidos nos rankings internacionais ou avaliem que a internacionalização em si possui pouco peso nas avaliações, é possível observar que a universidade ainda trabalha para, de alguma forma, adequar-se aos critérios utilizados e obter uma boa posição.

Investigando as motivações que levam a UFPE a internacionalizar-se, com base nas “quatro categorias de razões” que movem a internacionalização (KNIGHT, DEWIT, 1999), encontramos principalmente razões dos níveis acadêmico e social, indo de encontro à concepção da autora canadense de que estas razões foram sobrepujadas pelas econômicas e políticas (pelo menos a nível nacional). Identificamos que o enfoque das UFPE se mantém no sentido geral de cooperação e melhoria da qualidade de ensino, já que a internacionalização (em especial a mobilidade, grande fonte de geração de receita nos países estrangeiros) não constitui fonte de renda, muito menos de lucro.

Enquanto nos documentos (em especial no plano de internacionalização e no PEI) a internacionalização aparece sempre como fator de importância fundamental para a universidade, na prática, percebemos que houve momentos nos quais a questão foi tratada com maior ou menor relevância. Mesmo em gestões que conferem posições “estratégicas” à internacionalização, observamos que a alta administração muitas vezes ainda encontra dificuldades para visualizar a transversalidade desse processo.

Agrupamos os obstáculos à internacionalização identificados em nove grandes categorias: ausência de recursos financeiros; visão/postura da comunidade acadêmica em relação à internacionalização; desarticulação entre os setores da UFPE; equipe; contexto nacional e internacional; comunicação interna; burocracia; idiomas; machismo; e outras questões institucionais. Ressaltamos ainda o fato de os obstáculos enfrentados pela UFPE também estarem alinhados com os desafios identificados em nível nacional e internacional pela IAU (2019). Percebemos, entretanto, que parte dos obstáculos, de nível institucional, dependem basicamente de um melhor planejamento interno.

Constatamos que a gestão da UFPE possui consciência da necessidade de democratizar o acesso à internacionalização, o que é especialmente necessário se levarmos em consideração a mudança que ocorreu no corpo discente das universidades a partir da Lei de Cotas, desde 2012. A instituição vem desenvolvendo ou facilitando a participação de seus estudantes em ações de internacionalização em casa (principalmente mobilidades virtuais e cursos de idiomas), e planeja lançar ainda em 2022 editais de mobilidade transfronteiriça destinados a grupos normalmente excluídos do processo de internacionalização, como estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Observamos que, desde 1998, a UFPE desenvolveu um grande volume de ações de internacionalização. Classificando-as de acordo com a tabela de estratégias a nível institucional de Knight (2004), constatamos que as atividades enquadram-se nas estratégias de programa: acadêmico (programas de mobilidade, ensino de língua

estrangeira, etc.); de pesquisa e colaboração acadêmica (centros de área e temáticos, projetos de pesquisa, artigos e trabalhos conjuntos, etc.); e extracurriculares (programa de apadrinhamento de estudantes estrangeiros e eventos internacionais).

Em menor grau, constatamos também a presença de estratégias organizacionais, em especial as de Administração (compromisso expresso dos líderes superiores, reconhecimento da dimensão internacional em declarações de missão institucional, de planejamento e em documentos de regulamentação); serviços (envolvimento de unidades de apoio acadêmico, como a biblioteca e serviços de apoio para estudantes em mobilidade), e recursos humanos (suporte para missões internacionais).

Identificamos pelo menos 3 diferentes fases nas estratégias de internacionalização da UFPE: inicialmente havia um foco na mobilidade transfronteiriça, depois na expansão de iniciativas e parcerias e na internacionalização em casa e, por fim, na democratização do acesso e na institucionalização de políticas. Esses momentos, é claro, possuem interseções, e a “divisão” não significa que as atividades identificadas como foco em determinado instante não estavam presentes nos demais períodos, apenas que não consistiam a preocupação central da gestão naquele momento.

Foi possível notar que, de forma geral, há uma consciência da gestão sobre a importância da materialização das políticas e estratégias a serem traçadas, de forma a possibilitar a continuidade das iniciativas. A criação dos documentos em si, entretanto, não é suficiente, pois é necessário realizar o acompanhamento e avaliação das metas estabelecidas. O comitê gestor previsto no Plano de Internacionalização, por exemplo, ainda não foi efetivamente implementado na UFPE, assim como o comitê de internacionalização previsto no Regimento Interno da DRI. Apesar disso, detectamos que atualmente é realizado na UFPE algum tipo de controle das ações de internacionalização, através das metas instituídas no PAI, como desdobramentos do PDI e do PEI.

Concluimos que há, desde o início da atuação da DRI, clara predominância de países da Europa e da América do Norte dentre os parceiros da UFPE e nos fluxos de mobilidade *incoming* e *outgoing* da instituição. Constatamos, entretanto, que há atualmente uma percepção sobre a necessidade de mudança deste cenário e que têm sido empreendidos esforços para assinatura de mais convênios e desenvolvimento de parcerias com países do Sul Global, em especial da América do Sul. Será necessário avaliar nos próximos anos, entretanto, se a intenção de reforçar a cooperação Sul-Sul se concretizará.

Ao analisar os dados coletados, somados à experiência pessoal no ambiente da DRI, observamos que a comunidade acadêmica em geral parece não possuir ainda a

compreensão da importância ou dos benefícios da internacionalização. Concluímos também que existem setores que oferecem resistência à internacionalização da instituição, seja por desconhecimento ou por não enxergar a importância do processo, e seus efeitos possuem graus variáveis de interferência. Acreditamos que a questão está intimamente relacionada à pessoa que está à frente da unidade que oferece resistência, o que significa que há um alto potencial de mudança/alternância.

Concluímos também que dois grupos constituem a origem da demanda pela internacionalização da UFPE. Primeiramente, é impossível negar demanda externa à qual todas as universidades brasileiras estão submetidas, exercidas por organizações internacionais (OECD, Banco Mundial, UNESCO, FMI) e também por órgãos governamentais e pela própria sociedade. O próprio estabelecimento da DRI foi fruto de sugestões de organizações/comitativas internacionais.

A UFPE recebe também pressões internas e pudemos identificar que os docentes constituem o principal setor que pleiteia a internacionalização da universidade, sendo mencionados como embaixadores do processo. Foi constatada também a demanda de origem discente e da Reitoria. Os discentes têm, entretanto, pouca ou quase nenhuma participação na definição em si das políticas, não possuindo a prerrogativa nem mesmo de propor convênios institucionais.

A elaboração da política institucional da UFPE foi bastante fragmentada e descentralizada, com grupos diferentes envolvidos em cada documento. Apenas o PEI menciona participação estudantil e da comunidade externa (através de redes sociais) em sua elaboração e, ainda assim, em etapas que representavam mais debates gerais ou sugestões. Não é mencionada no documento nem mesmo a participação de outras Pró-reitorias ou da DRI, comprovando o obstáculo que a desarticulação entre os setores constitui.

Recentemente, entretanto, na edição de normas como Resoluções ou Portarias, foi possível constatar, a nível da DRI, a participação de técnicos no processo de elaboração dos documentos, que têm sido formulados em conjunto com as Pró-reitorias da IES. Alguns deles foram também submetidos a consulta pública, o que possibilita a colaboração de discentes e da comunidade externa, mesmo que a nível de envio de sugestões.

Acreditamos, portanto, que o futuro do processo de elaboração de políticas institucionais de internacionalização caminha para um momento no qual será possível verificar a participação de todos os setores da comunidade acadêmica e apontamos como

evidência o comitê de internacionalização proposto no regimento interno da DRI, que conta em sua composição com membros de todos os segmentos da UFPE. Conforme mencionado anteriormente, a referida instância, entretanto, ainda não está em funcionamento.

Pudemos comprovar também a importância da DRI como protagonista, articuladora e facilitadora do processo de internacionalização da UFPE, mesmo diante das resistências e obstáculos encontrados e de dificuldades do contexto nacional enfrentado pelas universidades públicas brasileiras nos últimos anos. A Diretoria é, entretanto, dependente – inclusive financeiramente – do Gabinete do Reitor para desenvolvimento de suas ações.

Em geral, durante o período estudado, acreditamos que Diretoria recebeu esse apoio, mesmo que de forma parcial, estando inclusive ligada a ele durante quase toda sua existência. Ainda assim, achamos importante assinalar que a unidade ainda não adquiriu o status de Pró-Reitoria na UFPE, o que aconteceu em outras instituições de porte semelhante, como a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), o que facilitaria a sua articulação e o desenvolvimento de iniciativas.

A perspectiva que se apresenta atualmente, acreditamos, é a de expansão das iniciativas que possibilitem a democratização do acesso à internacionalização pela DRI, com a publicação de editais voltados ao público em vulnerabilidade econômica e social e também aos técnicos administrativos da instituição, implementação do comitê de internacionalização e com novas iniciativas de internacionalização em casa.

Acreditamos que a pesquisa aqui desenvolvida pode fornecer indicadores para o diagnóstico do processo de internacionalização da UFPE, ainda que de forma parcial, visto que foi realizado um panorama geral do processo como um todo e que não foi possível examinar mais detalhadamente os pontos abordados, devido às restrições de tempo e de espaço e ao longo período que nos propomos a estudar.

Indicamos algumas questões que a universidade deve observar, como de fato reforçar a cooperação Sul-sul, que atualmente ainda parece constituir mais uma intenção que uma ação efetivada; garantir maior participação a todos os setores (em especial ao discente, ao técnico e à sociedade) na elaboração das políticas e promover urgentemente uma maior integração entre os setores, de forma a possibilitar uma atuação conjunta em diversas áreas, inclusive na internacionalização.

Seria válido ainda promover mais ações de conscientização sobre a importância da questão e avaliar a concessão de um status de Pró-Reitoria à DRI, conforme

argumentamos anteriormente, o que garantiria uma parcela do orçamento institucional e uma possibilidade de articulação maior junto aos demais setores.

Por fim, destacamos que as principais dificuldades encontradas para realização deste estudo deveram-se à pandemia, à limitação de tempo e à conciliação das agendas, já que gostaríamos de ter realizado entrevistas com um grupo maior de fontes. A obtenção e análise de dados de mobilidades também se mostrou complicada devido à pandemia de COVID-19. Outra adversidade enfrentada foi a escassez de registros sobre os anos iniciais de funcionamento da DRI.

Por fim, acreditamos que a pesquisa aqui disponibilizada pode servir de substrato a estudos posteriores que analisem aspectos específicos do processo de internacionalização da UFPE, como o CAPES PrInt e as iniciativas de internacionalização em casa, em especial os programas de mobilidade virtual e iniciativas de idiomas desenvolvidos na instituição. Vislumbramos ainda a possibilidade de comparação do processo de internacionalização da UFPE com o de outras IES de Pernambuco, de forma a criar um panorama mais completo das universidades deste estado, ou de outras unidades da federação, na busca por semelhanças e diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, R. MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 27 nov. 2020.

AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ALMEIDA, S. M. C. **Do Maranhão para o mundo e vice-versa: ciência sem fronteiras como política de internacionalização do IFMA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2016. 184 p. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1709/2/SimoneAlmeida.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: Acesso em: 13 jun. 2022.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, jul 2001, p. 51-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jul 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL (FAUBAI). **Pesquisa Impactos da COVID-19 nas IES Brasileiras e nos seus processos de internacionalização: resultados finais**. Mai. 2020. Disponível em: <https://faubai.org.br/pt-br/projetos/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES (IAU). **5th Global Survey on Internationalization: Executive Summary**. 2019. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_5th_global_survey_executive_summary.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. **The impact of COVID 19 on Higher Education around the world: Global Survey Report**. 2020. Disponível em: <https://www.iau-aiu.net/IAU-Global-Survey-on-the-Impact-of-COVID-19-on-Higher-Education-around-the>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Regimento do Colégio de Gestores de Relações Internacionais (CGRIFES)**. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Regimento_CGRIFES_Versao-Definitiva.pdf. Acesso em: 09 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 123-198.

BATISTA, J. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, p. 265. 2009.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (ed) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 189-217.

BERG, B. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. 4 ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2001.

BEELEN, J.; JONES, E. Europe Calling: A New Definition for Internationalization at Home. **International Higher Education**, n. 83, p. 12-13, 2 Dez. 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9080>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BIANCHETTI, L.; THIENGO, L. O Processo de Bolonha 1.0 e 2.0 e sua Globalização: implicações para a universidade. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 413-430. jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/31933>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRADENBURG et al. Defining internationalisation in HE for society. **University World News**, 29 jun. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340535509_Defining_internationalisation_in_HE_for_society. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRADENBURG, U.; DEWIT, H. The End of Internationalization. **International Higher Education**, n. 62, Winter 2011, p. 15-17. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281610784>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. **Ato Institucional n. 5** (AI-5). Acervo, v. 27, n. 1, p. 394-402, 30 abr. 2014. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/484/483>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em: 03 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **A internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela CAPES**. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf/view>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Grupo de Trabalho Internacionalização: Relatório e recomendações**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao-pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa institucional de internacionalização - CAPES/PrInt**. Avaliação intermediária - edital nº 41/2017 - resultado final. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/07022022_Editado_1629632_resultado_41.2017_print.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital 41/2017 - CAPES/PrInt – Relação dos países parceiros - ANEXO 1**. 10 nov. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/02022018Edital412017Printalteracaoanexo1.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GEOCAPES)**. 22. Mar. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2020: tabelas de divulgação**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

_____. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **PEC-G: Histórico do Programa**. Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>. Acesso em: 30 mar. 2022.

_____. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG**. Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PEC/PG.php>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRITISH COUNCIL (BC). **Universidades para o mundo: estratégias e avanços no caminho da internacionalização**. 2 ed. 57p. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo/segunda-edicao>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. n. 27, v.5, set.-out. 2004. p. 611-614. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAMPOS, C. J. G; TURATO, E. R. Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínicoqualitativa: aplicação e perspectivas. **Rev Latino-am Enfermagem**. n, 17, v. 2. mar. - abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/ncc5MZ9hYGGhQXDgXW7sVnb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CHAUÍ, M; NOGUEIRA, M.A. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, SP, Brazil: CEDEC, n. 71, p. 173-228, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/212708>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CHRISTINO, A. **Internacionalização de Ensino Superior: estudo de caso em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, p. 255. 2013.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_edu_br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

DE WIT, H. Internationalisation, meaning and rationales. In: DE WIT (editor). **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Centre for Higher Education Internationalisation. Milão: Vita e Pensiero, 2013.

_____. Rationales for Internationalization of Higher Education. **Millennium**, 1998. V.11. n.p. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277187753>. Acesso em: 19 abr. 2021

_____. Repensando o conceito de internacionalização. **Revista de Ensino Superior – Unicamp**, 2013. n.p. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 06 nov. 2020.

_____; HUNTER, F. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International Higher Education**, n. 83, p. 2-3, 2 Dez. 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9073>. Acesso em: 26 mar. 2021.

_____; LEASK, B. Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. **International Higher Education**, n. 83, p. 10-12, 2 Dec. 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9079>. Acesso em: 26 mar. 2021.

DOS SANTOS, M. **O conceito de soft power e a educação superior**: uma análise do caso da UNILA. UNILA. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3122/Marjana%20TCC%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=O%20conceito%20de%20soft%20power%2C%20que%20traduzido%20da%20C3%ADngua%20inglesa,o%20Sucesso%20na%20Pol%C3%ADtica%20Mundial>). Acesso em: 12 abr. 2022.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **EHEA Full Members**. 2020. Disponível em: http://www.ehea.info/page-full_members. Acesso em: 30 nov. 2020.

FERNANDES, S. Cortes diminuem bolsas de pesquisa e prejudicam publicações científicas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jan. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2022/01/cortes-diminuem-bolsas-de-pesquisa-e-prejudicam-publicacoes-cientificas.shtml>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: penso, 2013. 256 p.

FRANCO, M. E. D. P. Globalização, internacionalização e cooperação interinstitucional. In: SOARES, M. S. A. **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC – Unesco). Porto Alegre. Nov. 2002. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 77 p.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (ed) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, M. S. de; SANTOS, M. A. dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: nov. 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, 1995a, p.57-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, 1995b, p.65-71. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGqrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GOROVITZ, S. Apresentação. In: GOROVITZ, S.; UNTERNBÄUMEN, E.H. **Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2021. 284 p. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/98>. Acesso em: 29 abr. 2021.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** . v. 31, n.1, jan.-abr.2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzW4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

HENRIQUES, F.G. Evolução histórica, expansão e financiamento da educação superior no Brasil: das primeiras faculdades à expansão do início do século XXI. **Comunicologia**, Brasília, UCB, v.11, n.2, p. 124-145, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/10058>. Acesso em: 23 mar. 2022.

HUDSIK, John K. **Comprehensive Internationalization**. Washington: NAFSA – Association for International Educators, 2011. Disponível em: http://ecahe.eu/w/images/1/1f/Comprehensive_Internationalization_-_NAFSA.pdf. Acesso em: 06 nov. 2020.

JORNAL DA CIDADE ONLINE. A ‘soberania’ das universidades escondeu “plantações excessivas de pés de maconha”, revela Weintraub. **Jornal da Cidade Online**. Disponível em: <https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/17424/a-soberania-das-universidades-escondeu-plantacoes-extensivas-de-pes-de-maconha-revela-weintraub-veja-o-video>. Acesso em: 27 nov. 2020.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**. n. 33, p. 2-3. 25 mar. 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>. Acesso em: 07 nov. 2020.

_____. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**. v. 8, n. 1, p. 5-31. Primavera 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225084130_Internationalization_Remodeled_Definition_Approaches_and_Rationales. Acesso em: 02 out. 2019.

_____. The internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of studies in international education**, v.11, n. ¾, fall/winter 2007, p. 290-305. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225083494_The_Internationalization_of_Higher_Education_Motivations_and_Realities. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Five myths about internationalization. **International Higher Education**, n. 62, winter 2011, p.14-15. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8532>. Acesso em: 21 abr. 2021.

_____. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in comparative and international education**. v. 7, n. 1. 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/rcie.2012.7.1.20>. Acesso em: 07 nov. 2020.

_____. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed.; e-book / Jane Knight – São Leopoldo: Oikos, 2020. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 15. abr. 2021.

KNIGHT, J.; DEWIT, H. Internationalization of Higher Education: Past and Future. **International Higher Education**, n. 95, fall 2018, p. 2-4. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/10715>. Acesso em: 30 mai. 2021.

LAUS, S. Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2004, Florianópolis. **Repositório Institucional UFSC**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35810>. Acesso em: 30 mar. 2021.

_____. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: DeWit et al (ed). **Higher Education in Latin America: The International Dimension**. Washington: The World Bank, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304540590>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LEAL, F.G.; MORAES, M.C.B. Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n.87, 23 jul. 2018, ISSN 1068-2341, p. 1-25. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326556756>. Acesso em: 24 jan. 2022.

LEAL, F.G.; STALLIVIERI, L.; MORAES M. C. B. Indicadores de internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, jan-abr. 2018, ISSN 446-9424. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320730469_Indicadores_de_internacionalizacao_o_que_os_Rankings_Academicos_medem. Acesso em: 04 jan. 2022.

LEHER, R. A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1702>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. O Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, J. LEHER, R. SGUISSARDI, V. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. Diagrama Editorial, 2020. p. 107-152. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MACEDO, M. do S. A. N. Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial. **Revista Sorocaba**, v.6, n.1, jan.- abr. 2020, p.91-103. ISSN:2446-6220. Disponível em: <https://laplagementrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/495>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MACIEL, A. **A universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade**. Rio Branco: Edufac, 2017.

MAIA, M; NÓBREGA, A.C.V da; CUNHA, E.C. A internacionalização da graduação. In: GOES, P. & FREIRE, E. **Tecendo ideias com os fios que nos unem: tecituras sobre a graduação na UFPE**. Recife: Editora UFPE, 2019. p.143-158.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020060001. Acesso em 21 dez 2020.

MARINONI, G. **IAU's 5th Global Survey on Internationalization: Executive Summary**. 2019. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_5th_global_survey_executive_summary.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

MARQUES, R.; XIMENES, S. B.; UGINO, C. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, v. 38, n. 3 (152), p. 526-547, jul/set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/yTJLwCYQ89PVV77mJgRwGHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MARTINEZ, J. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. 212 p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07082017-162157/pt-br.php>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MAUÉS, O. G.; BASTOS, R. dos S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Revista Educação**. v.40, n.3, p.333-342. 31 dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2899>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIURA, I. **O Processo de Internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. Tese (Título de Professor Livre Docente) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, p. 381. 2006.

MONTEIRO, S. Q. de M., A emergência da cooperação internacional acadêmica no Brasil. In: _____; OLIVEIRA, M. A. G. de. (Orgs). **Cooperação Internacional Acadêmica: Experiências e desafios**. Recife: Editora Universitária, 2007.

_____; OLIVEIRA, M. G. Conclusão: por uma cultura de cooperação internacional. In: _____. **Cooperação internacional acadêmica: experiências e desafios**. 1 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. p.215-216.

MOROSINI, M. **Como internacionalizar a universidade**: concepções e estratégias. In: _____ (org). Guia para a internacionalização universitária. P.11-29. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO-IESALC, nov. 2002. p. 39-112. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

NÓBREGA, A.C. A universidade federal brasileira, a pandemia da Covid-19 e além. **ANDIFES**. 14 mai. 2020. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/a-universidade-federal-brasileira-a-pandemia-da-covid-19-e-alem/>. Acesso em: 28 nov. 2020.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO-IESALC, nov. 2002. p. 24-38. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

OLIVEIRA, E. 'Ciência e tecnologia acabaram': em 11 anos, orçamento do MEC para as universidades federais cai 37%. 12 mai. 2021. **Educação**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/12/ciencia-e-tecnologia-acabaram-em-11-anos-orcamento-do-mec-para-as-universidades-federais-cai-37percent.ghtml>. Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVEIRA, P. **Internacionalização da educação superior**: um estudo de caso em instituições públicas de ensino superior do estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 155 p. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Global Flow of Tertiary-Level Students**. Institute for Statistics. 20 set. 2019. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/visualisation/global-flow-tertiary-level-students>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard**. 23 mar. 2022. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). "What is the profile of internationally mobile students?", In: **Education at a Glance 2020**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/974729f4-en>. Acesso em: 01 jun. 2021.

_____. **International student mobility** (indicator). 2022. Disponível em: <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm#indicator-chart>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PICCIN, G.F.O.; FINARDI, K.R. Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior: (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27121>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PRADO, J. P. O Programa Institucional de Internacionalização CAPES/PRINT do Brasil. In: Congresso de Internacionalização da Educação Superior - UNILA, 2019, Foz do Iguaçu. **Caderno de Resumos**. Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5631>. Acesso em: 03 abr. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. p.227-278. Disponível em: <http://www.liberdadeerevolucaopopular.com.br/wp-content/uploads/2018/02/49715997-Colonialidade-do-poder-eurocentrismo-e-America-Latina-Anibal-Quijano.pdf>. Acesso em: 11. nov 2020.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1990. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**. Ago 1991. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, F.S; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2012. 238 p.

SENKEVICS, A. S. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (org). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. v. 3, n. 4 (2021 -). Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. p. 199-246.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro*, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

_____. Future-se: um projeto neoliberal de heteronomia das federais e um passo a mais rumo a sua privadomercantilização. In: GIOLO, J. LEHER, R. SGUISSARDI, V. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. Diagrama Editorial, 2020. p. 153-193. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SILVA JR., J dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez. 2001.

_____; SGUISSARDI, V. Forma e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. In: MANCIBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Educação Superior**: expansão e reformas educativas. Maringá, Pr: Eduem, 2012, p. 21-43. Disponível em: https://www.academia.edu/7970670/FORMA_E_RAZ%C3%95ES_DA_EXPANS%C3%83O_DA_EDUCAC%C3%87%C3%83O_SUPERIOR_P%C3%9ABLICA_NO_BRASIL. Acesso em: 17 mar. 2022.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES. STF nega medida cautelar à ADI 6565. ANDES. 20 out. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/sTF-nega-medida-cautelar-a-aDI-65651>. Acesso em: 30 mar. 2022.

_____. STF julga ADI contra intervenção de Bolsonaro na nomeação de reitores. ANDES. 08 out. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/sTF-julga-aDI-contra-intervencao-de-bolsonaro-na-nomeacao-de-reitores1>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SOUSA, J.R. de; SANTOS, S.C.M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 28 jul. 2021.

STALLIVIERI, L. **A internacionalização nas universidades brasileiras**: o caso da universidade de Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Cooperação Internacional) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2002. Introdução, p. 1-31. Disponível em: https://www.academia.edu/22707105/Estrat%C3%A9gias_de_Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o_das_Universidades_Brasileiras_Livro. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____; MONTEIRO, S. Q. de M. Diagnóstico do quadro atual das estruturas de relações internacionais acadêmicas. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v. 27, n. 55, p. 01-32, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/16381287/DIAGN%C3%93STICO_DO_QUADRO_ATUAL_DAS ESTRUTURAS_DE_RELAC%C3%87%C3%95ES_INTERNACIONAIS_ACAD%C3%8AMICAS. Acesso em: 20 mar. 2022.

_____. **Internacionalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. 293 p.

_____. Internacionalização da educação superior em contextos (des)favoráveis. In: Jornadas Binacionales de Educación, VIII, 2019, Rivera, Uruguai. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340634591_INTERNACIONALIZACAO_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_EM_CONTEXTOS_DESFAVORAVEIS. Acesso em: 03 abr. 2022.

STEGLICH, T. T.; MORAES, Z. C.; MORETTO NETO, L. M. Internacionalização da Universidade Pública brasileira: a missão do Programa Institucional de Internacionalização CAPES – PrInt. In: Encontro da ANPAD – EnANPAD, XLIV, 2020, Evento on-line. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344677912_Internacionalizacao_da_Universidade_Publica_brasileira_a_missao_do_Programa_Institucional_de_Internacionalizacao_CAPES_-PrInt. Acesso em: 03 abr. 2022.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: L. Korsunsky; D. Del Valle; E. Miranda, et al. (Comp.). **Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU; CLACSO, p. 113-131. 17 ago. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327075225>. Acesso em 15 dez 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **O desafio de uma época**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. **Plano Estratégico Institucional (PEI) 2013-2027**. 2013. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pei13_27_.pdf/02b4e655-63e3-40fe-b285-90bf01186a5d. Acesso em: 29. Set 2020.

_____. **Plano de Internacionalização 2017-2027**. 2019d. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40788/506683/PLano+de+internacionaliza%C3%A7%C3%A3o+port/1082648a-8bb7-4f72-9b6d-cc8fdf387c92>. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Projeto institucional CAPES-Print**. 2018a. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38974/1881479/projeto_ufpe.pdf/bd2fe32b-6cea-4c37-9737-49111a2d78ab, último acesso em 29/09/20

_____. **Resolução 03/2018**. 2018b. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/1248295/Res+2018+03+CONSUNIV.pdf/88ed33a0-7b9b-4c5f-bcef-586faecc640f>. Acesso em: 26 nov. 2020.

_____. **Relatório de Gestão 2019**. 2019b. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/0/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+Parcial+2019+Reduzida.pdf/d0728f29-77c7-4619-8e69-addc3b23185e>. Acesso em 21 nov. 2020.

_____. **Relatório de Gestão 2020**. 2020a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/0/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+Parcial+2019+Reduzida.pdf/d0728f29-77c7-4619-8e69-addc3b23185e>. Acesso em 21 nov. 2020.

_____. **Resolução 02/2020**. 2020b. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/2694122/Res+2020+02+CONSAD.pdf/bb27c686-3082-4075-9865-4f5412252445>. Acesso em: 26 nov 2020.

_____. **Portaria normativa 36/2020** - Regimento da DRI. 2020c. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38962/2571920/Bo111.pdf/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

_____. **UFPE em números**. 07 jun. 2019. 2019c. Atualizado em 24 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/ufpe-em-numeros>. Acesso em: 26 mar. 2022.

_____. **O desafio de uma época**. 2020d. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. **Resolução N° 09/2019**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). 2019d. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40788/506683/Res+2019+09+CEPE+%28Regulamenta+Oferta+de+Disciplinas+Internacionalizadas%29.pdf/bc7c43d8-830c-45cc-9c21-36fb3be33f61>. Acesso em: 24 nov. 2020.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO – Roteiros das entrevistas semi-estruturadas

A) Gestoras A e B

Objetivo específico	Perguntas a serem feitas
Especificar a concepção de internacionalização adotada pela UFPE	<p>Seção 1 - Internacionalização: Conceito e Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que significa, para você, o termo “internacionalização do ensino superior”? ▪ Como a senhora avalia a internacionalização das IES brasileiras no período em que esteve à frente da DRI? <p>Seção 2 - Benefícios e riscos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua opinião, quais os principais benefícios que a internacionalização trouxe para a UFPE? ▪ A senhora acredita que a internacionalização também trouxe algum malefício? Caso positivo, qual?
Identificar as políticas e estratégias de internacionalização implementadas pela instituição	<p>Seção 3 – Motivação e obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como a internacionalização estava inserida na agenda da UFPE na época? Ela constituía uma prioridade? ▪ Quais as principais razões que levaram a UFPE a se internacionalizar? ▪ A senhora identificou algum obstáculo no que diz respeito à internacionalização? Quais seriam, caso afirmativo? <p>Seção 4 – Políticas Estruturadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que diretrizes da política de internacionalização vigente na época você destacaria? ▪ Qual foi a motivação e qual a importância da criação de um setor específico para lidar com as questões internacionais da UFPE? Como o setor foi idealizado? ▪ Era realizada alguma forma de acompanhamento dos objetivos e ações propostas nas políticas formalizadas? ▪ Os centros ou cursos possuíam políticas específicas de internacionalização, fora do âmbito das políticas gerais da IES? ▪ A internacionalização atingia um grande público ou era restrita a pequenos grupos? ▪ Existe alguma prioridade de áreas de pesquisa/estudo ou de países/regiões com os quais a UFPE têm procurado firmar convênios? <p>Seção 5 – Ações de Internacionalização</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as principais ações de internacionalização do período? ▪ As ações de internacionalização eram mais direcionadas a alguma área ou nível de formação específico? ▪ Na sua opinião, o processo de internacionalização ocorria de forma diferenciada nos diferentes níveis de ensino (Graduação, pós-graduação, pesquisa ou extensão) ou áreas de conhecimento? Caso afirmativo, como e por quê? <p>Seção 6 - Políticas externas e influências</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A senhora percebia a influência de órgãos externos (nacionais/internacionais) na condução da internacionalização da instituição? Caso positivo, de quais e de que forma? ▪ A internacionalização é um fator considerado na maioria dos rankings de acreditação nacionais e internacionais. Os critérios estabelecidos por esses rankings possuíam alguma influência no processo e políticas de internacionalização? ▪ A UFPE recebeu algum apoio de órgãos externos em seu processo de internacionalização? Que instituições a senhora destacaria, caso positivo?

<p>Estabelecer o papel dos segmentos envolvidos na elaboração dessas políticas.</p>	<p>Seção 7 – Conscientização</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A senhora avalia que a comunidade acadêmica tinha consciência do papel da DRI e da importância da internacionalização da instituição? ▪ O Gabinete do Reitor atuava na promoção e apoiava as ações da DRI? ▪ Havia algum tipo de trabalho de conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da internacionalização? <p>Seção 8 – Demanda</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De onde partia a demanda de internacionalização da sua instituição? (Comunidade externa e/ou interna? Algum grupo específico?) ▪ Algum segmento da comunidade acadêmica oferecia resistência ao processo de internacionalização? Caso positivo, qual e que motivação a senhora acredita que eles possuíam? <p>Seção 9 – Atores das Políticas Estruturadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando você estava no cargo, houve a elaboração e adoção de novas políticas de internacionalização na UFPE? Que setores atuaram em sua elaboração? ▪ A senhora considera que algum setor cuja participação seria importante ficou ausente nesse processo? ▪ Qual foi o papel da DRI no processo de internacionalização da UFPE?
---	---

B) Gestor C

Objetivo específico	Perguntas a serem feitas
<p>Especificar a concepção de internacionalização adotada pela UFPE</p>	<p>Seção 1 - Internacionalização: Conceito e Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que significa, para você, o termo “internacionalização do ensino superior”? ▪ Como o senhor avalia a internacionalização das IES brasileiras? ▪ Como as instituições públicas se inserem neste contexto? Há desafios específicos para o setor? <p>Seção 2 - Benefícios e riscos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua opinião, quais os principais benefícios que a internacionalização pode trazer para a UFPE? ▪ O senhor acredita que a internacionalização também pode trazer riscos? Caso acredite que sim, quais seriam os principais riscos?
<p>Identificar as políticas e estratégias de internacionalização implementadas pela instituição</p>	<p>Seção 3 – Motivação e obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como a internacionalização se insere na agenda da sua instituição hoje? Ela constitui uma prioridade? ▪ Quais as principais razões que têm levado a sua instituição a se internacionalizar? ▪ A sua instituição enfrenta obstáculos no que diz respeito à internacionalização? Quais seriam, caso afirmativo? <p>Seção 4 – Políticas Estruturadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que diretrizes da política de internacionalização vigente você destacaria? ▪ É realizada alguma forma de acompanhamento dos objetivos e ações propostas nas políticas formalizadas? Caso positivo, que setor é responsável por isso? ▪ A política sofreu alterações a partir da mudança de gestão na universidade? Caso positivo, quais as diferenças, se compararmos com a política vigente anteriormente? ▪ Os centros ou cursos dispõem de políticas específicas de internacionalização, fora do âmbito das políticas gerais da IES?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há algum projeto já idealizado mas cuja implementação ainda não foi possível? ▪ A internacionalização é muitas vezes classificada como elitista. A UFPE promove algum tipo de política para tentar proporcionar o acesso a mais pessoas? ▪ Existe alguma prioridade de áreas de pesquisa/estudo ou de países/regiões com os quais a UFPE têm procurado firmar convênios? <p>Seção 5 – Ações de Internacionalização</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as principais ações de internacionalização sendo desenvolvidas na sua instituição atualmente? ▪ As ações de internacionalização da sua instituição são mais direcionadas a alguma área ou nível de formação específico? ▪ Na sua opinião, o processo de internacionalização ocorre de forma diferenciada nos diferentes níveis de ensino (Graduação, pós-graduação, pesquisa ou extensão) ou áreas de conhecimento? Caso afirmativo, como e por quê? ▪ De que forma a sua IES visa assegurar a continuidade do seu processo de internacionalização? <p>Seção 6 - Políticas externas e influências</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O senhor percebe influência de órgãos externos (nacionais/internacionais) na condução da internacionalização da instituição? Caso positivo, de quais e de que forma? ▪ A internacionalização é um fator considerado na maioria dos rankings de acreditação nacionais e internacionais. Os critérios estabelecidos por esses rankings possuem alguma influência no processo e políticas de internacionalização? ▪ Sua IES recebe algum apoio de órgãos externos em seu processo de internacionalização? Que instituições o senhor destacaria, caso positivo? ▪ A pandemia de COVID-19 teve repercussões nas ações ou na política de internacionalização da instituição? Caso positivo, quais?
<p>Estabelecer o papel dos segmentos envolvidos na elaboração dessas políticas.</p>	<p>Seção 7 – Conscientização</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O senhor avalia que a comunidade acadêmica tem consciência do nível de importância que a instituição atribui à sua internacionalização? ▪ A DRI tem atuado para promover ações de conscientização sobre a questão? Caso positivo, de que forma? Há apoio do Gabinete do Reitor? <p>Seção 8 – Demanda</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De onde parte a demanda de internacionalização da sua instituição? (Comunidade externa e/ou interna? Algum grupo específico?) ▪ Algum segmento da comunidade acadêmica oferece resistência ao processo de internacionalização? Caso positivo, qual e que motivação o senhor acredita que eles possuem? ▪ O senhor avalia que a comunidade acadêmica tem conhecimento da política vigente e das ações ligadas a ela e colabora na sua implementação/promoção? Algum setor (discentes, docentes, técnicos) se destacaria mais nesta questão? <p>Seção 9 – Atores das Políticas Estruturadas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando a política de internacionalização vigente na UFPE foi definida e que setores atuaram em sua elaboração? ▪ O senhor considera que algum setor cuja participação seria importante ficou ausente nesse processo? ▪ Qual é a importância da DRI no processo de internacionalização da UFPE?