



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
ÁREA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIEGO PALMEIRA RODRIGUES

**POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES  
IBERO-AMERICANAS: MERCADO *VERSUS* FORMAÇÃO**

Joaçaba

2022

DIEGO PALMEIRA RODRIGUES

**POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES  
IBERO-AMERICANAS: MERCADO *VERSUS* FORMAÇÃO**

Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Joaçaba  
2022

R696p Rodrigues, Diego Palmeira.  
Políticas e processos de internacionalização de  
universidades Ibero-Americanas: mercado versus  
formação / Diego Palmeira Rodrigues. – 2022.  
188 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do  
Oeste de Santa Catarina, 2022.  
Bibliografia: f. 149-167.

1. Ensino superior. 2. Internacionalização. 3.  
Estratégias de internacionalização dos estudos. I. Título.

CDD 378

DIEGO PALMEIRA RODRIGUES

**POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE  
UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS: MERCADO *VERSUS* FORMAÇÃO**

Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 29 de julho de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



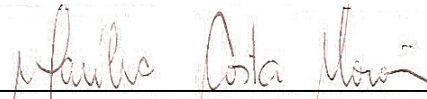
---

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



---

Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira  
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)



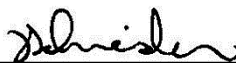
---

Profa. Dra. Marília Costa Morosini  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)



---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



---

Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Dedico este trabalho, todo empenho e esforço nele  
empreendido, à minha amada Vanessa Pescador.

Vanessa, te amo!

## **AGRADECIMENTOS**

À minha esposa Vanessa Pescador, pelo amor, carinho, compreensão, incentivo e apoio incondicional em todos os momentos. Sem ela, eu não teria conseguido, não teria tido condições de realizar o doutorado em educação.

À professora Maria de Lourdes Pinto de Almeida, pela amizade e por todo empenho e dedicação na tarefa de me orientar na realização do doutorado.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Marília Costa Morosini, Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Prof. Dr. Elton Luiz Nardi, Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider, agradeço pelo aceite em avaliar e contribuir diretamente com o desenvolvimento da tese.

Ao PPGEd da Universidade do Oeste de Santa Catarina e seus professores e funcionários, por todo apoio e suporte, especialmente, ao Thiago Vendrame, pelo sempre pronto atendimento a todas as demandas.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pelo apoio institucional que possibilitou a realização do doutorado com afastamento das atividades laborais.

Aos colegas de trabalho na Diretoria de Políticas de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da UFFS, Janaíta Golin, Lucélia Peron, Joel Bavaresco, Eduardo Tomasini, Rosenei Cela, Débora Costa, Itamar Breyer e Nedilso Brugnera, pela amizade e suporte.

Ao Programa Uniedu – FUMDES, mantido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, pela concessão de bolsa para a realização do doutorado em educação.

À minha mãe Matilde Palmeira, ao meu irmão Pablo Palmeira Rodrigues, assim como minha cunhada Ana Carla Bueno e sobrinha Alícia Bueno Rodrigues, por todo o amor e carinho.

Aos meus sogros Sérgio Pescador e Juvilde Pescador, e aos demais familiares e amigos, pela compreensão e incentivos constantes, bem como a todos que de alguma forma contribuíram ao longo da minha trajetória de formação pessoal e profissional.

*Poeminho do contra*

*Todos esses que aí estão  
Atravancando meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!*

(Mário Quintana)

## RESUMO

A presente tese, desenvolvida na linha de pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Cidadania” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, constitui um tentáculo do estudo sobre internacionalização de universidades, realizado, em 2017, pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Giepes), cujos conteúdos dos questionários foram fonte de dados para a pesquisa desta tese. Destaca que os processos de mundialização da economia e do capital afetaram a educação, o que também pode ser visível no processo de internacionalização da educação superior, que se encontra em franco desenvolvimento e tem sido assumido como critério de avaliação das instituições de educação superior, e, por isso, tornou-se um desafio para as universidades. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas e os processos de internacionalização de universidades ibero-americanas, levando-se em consideração o embate existente entre mercado e formação, entre 2017 e 2022. Além disso, tivemos como objetivos específicos: a) conceituar e historicizar a internacionalização da educação superior a partir da década de 1990; b) compreender o discurso dos organismos multilaterais (BM, OCDE, Unesco) sobre o processo de internacionalização da educação superior; c) historicizar o processo de internacionalização da educação superior a partir da construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES); d) refletir sobre as ações e as estratégias desenvolvidas de 2017 a 2022 nas políticas e nos processos de internacionalização em universidades ibero-americanas. Assumiu-se a tese de que a tensão entre mercado e formação representa um desafio para o desenvolvimento das políticas e dos processos de internacionalização das universidades ibero-americanas, sendo necessário um monitoramento contínuo por meio de estudos e pesquisas para que se possa compreender as concepções de internacionalização presentes nestas instituições e no campo de pesquisa. Este desafio precisa ser enfrentado com postura crítica pelas universidades a fim de compreender se seus processos e políticas de internacionalização estão contribuindo para o mercado ou para a formação humana. A pesquisa realizada assumiu abordagem qualitativa, tendo seguido, em termos de método, preceitos do método do materialismo histórico-dialético e mobilizado as categorias analíticas hegemonia, totalidade e contradição. A abordagem metodológica foi a histórico-crítica e os dados empíricos compreenderam resultados de questionários aplicados pelo Giepes e documentos institucionais de quatro universidades ibero-americanas. As categorias atratividade e visibilidade, emergidas da empiria por meio da análise dos dados coletados, demonstram contradição, já que estão presentes nas políticas de internacionalização das universidades investigadas, apesar do discurso de que a internacionalização é um meio para obtenção de objetivos acadêmicos formativos. Concluímos defendendo o desenvolvimento da internacionalização da educação superior tendo como objetivo a cooperação e não a competição entre instituições e/ou países. Também, que com uma internacionalização nessa perspectiva será possível, inclusive, contribuir para o enfrentamento do processo de mercantilização da educação e da educação superior, almejando uma educação para além do capital e da lógica do mercado, ou seja, uma educação compreendida como direito e bem comum.

**Palavras-chave:** Educação superior. Internacionalização da educação superior. Políticas de internacionalização.

## ABSTRACT

The present thesis, developed in the research line "Education, Public Policies and Citizenship" of the Postgraduate Program in Education of the University of Western Santa Catarina, constitutes a tentacle of the study on internationalization of universities, carried out, in 2017, by the International Group for Studies and Research in Higher Education (Giepes), whose questionnaire contents were a source of data for the research of this thesis. It highlights that the processes of globalization of the economy and capital have affected education, which can also be seen in the process of internationalization of higher education, which is in full development and has been assumed as an evaluation criterion of higher education institutions, and, therefore, has become a challenge for universities. The general objective of the research was to analyze the internationalization policies and processes of Ibero-american universities, considering the clash between the market and education, between 2017 and 2022. In addition, the specific objectives were: a) to conceptualize and historicize the internationalization of higher education since the 1990s; b) to understand the discourse of multilateral organizations (WB, OECD, UNESCO) on the process of internationalization of higher education; c) to historicize the process of internationalization of higher education from the construction of the European Higher Education Area (EHEA); d) to reflect on the actions and strategies developed from 2017 to 2022 in the policies and processes of internationalization in Ibero-american universities. We have assumed the thesis that the tension between the market and education represents a challenge for the development of internationalization policies and processes in Ibero-american universities, requiring continuous monitoring through studies and research to understand the conceptions of internationalization present in these institutions and in the research field. This challenge needs to be faced with a critical attitude by universities to understand whether their internationalization processes and policies are contributing to the market or to human formation. The research undertaken took a qualitative approach, having followed, in terms of method, the precepts of the historical-dialectical materialism method and mobilized the analytical categories of hegemony, totality, and contradiction. The methodological approach was historical-critical, and the empirical data comprised the results of questionnaires applied by Giepes and institutional documents from four Ibero-American universities. The categories attractiveness and visibility, emerged from the empirical data through the analysis of the data collected, demonstrate contradiction, since they are present in the internationalization policies of the universities investigated, despite the discourse that internationalization is a means to obtain formative academic objectives. We conclude by defending the development of the internationalization of higher education with the objective of cooperation and not competition between institutions and/or countries. Also, that with an internationalization in this perspective it will be possible to contribute to the confrontation of the process of mercantilization of education and higher education, aiming at an education beyond capital and market logic, that is, an education understood as a right and a common good.

**Keywords:** Higher education. Internationalization of higher education. Internationalization policies.

## RESUMEN

La presente tesis, desarrollada en la línea de investigación "Educación, Políticas Públicas y Ciudadanía" del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Oeste de Santa Catarina, constituye un tentáculo del estudio sobre internacionalización de las universidades, realizado, en 2017, por el Grupo Internacional de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (Giepes), cuyo contenido del cuestionario fue fuente de datos para la investigación de esta tesis. Destaca que los procesos de globalización de la economía y del capital han afectado a la educación, lo que también se observa en el proceso de internacionalización de la educación superior, que está en pleno desarrollo y ha sido asumido como criterio de evaluación de las instituciones de educación superior y, por tanto, se ha convertido en un reto para las universidades. El objetivo general de la investigación fue analizar las políticas y procesos de internacionalización de las universidades iberoamericanas, teniendo en cuenta el choque entre el mercado y la educación, entre 2017 y 2022. Además, nos planteamos los siguientes objetivos específicos: a) conceptualizar e historiar la internacionalización de la educación superior a partir de los años 90; b) comprender el discurso de los organismos multilaterales (BM, OCDE, Unesco) sobre el proceso de internacionalización de la educación superior; c) historiar el proceso de internacionalización de la educación superior a partir de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); d) reflexionar sobre las acciones y estrategias desarrolladas desde 2017 hasta 2022 en las políticas y procesos de internacionalización en las universidades iberoamericanas. La tesis partió de la base de que la tensión entre el mercado y la educación representa un reto para el desarrollo de políticas y procesos de internacionalización en las universidades iberoamericanas, lo que requiere un seguimiento continuo a través de estudios e investigaciones para comprender las concepciones de la internacionalización presentes en estas instituciones y en el campo de la investigación. Este reto debe ser afrontado con una postura crítica por parte de las universidades para entender si sus procesos y políticas de internacionalización están contribuyendo al mercado o a la formación humana. La investigación realizada tuvo un enfoque cualitativo, habiendo seguido, en cuanto al método, los preceptos del método del materialismo histórico-dialéctico y movilizó las categorías analíticas hegemonía, totalidad y contradicción. El enfoque metodológico fue histórico-crítico y los datos empíricos comprendieron los resultados de los cuestionarios aplicados por Giepes y los documentos institucionales de cuatro universidades iberoamericanas. Las categorías atractivo y visibilidad, surgidas de los datos empíricos a través del análisis de los datos recogidos, demuestran contradicción, ya que están presentes en las políticas de internacionalización de las universidades investigadas, a pesar del discurso de que la internacionalización es un medio para obtener objetivos académicos formativos. Concluimos defendiendo el desarrollo de la internacionalización de la educación superior con el objetivo de la cooperación y no de la competencia entre instituciones y/o países. También, que con una internacionalización en esta perspectiva será posible, inclusive, contribuir a la confrontación del proceso de mercantilización de la educación y de la educación superior, apuntando una educación más allá del capital y de la lógica del mercado, o sea, una educación entendida como un derecho y un bien común.

**Palabras clave:** Educación superior. Internacionalización de la educación superior. Políticas de internacionalización.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de publicações por descritor na base de dados do Scielo e do BDTD entre os anos de 2010 e 2019. ....	34
Quadro 2 - Quantidade de publicações selecionadas e descartadas por base de dados. ....	35
Quadro 3 - Categorização das publicações por base de dados. ....	40
Quadro 4 - Perspectivas de Internacionalização da Educação superior. ....	75
Quadro 5 - Universidades em números .....	128

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição das publicações selecionadas em categorias .....	37
Figura 1 – Questionário (Página 1) .....	62
Figura 2 – Questionário (Página 2) .....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Global e Estruturada para a Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BFUG	Bologna Follow-Up Group (Grupo de acompanhamento de Bolonha)
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMC	Cultura Escolar Mundial Comum
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> 2019 (Corona Vírus 2019)
EaD	Educação a Distância
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos)
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	<i>General Agreements on Trade in Services</i> (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços)
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior
GIEPES	Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior
IaH	<i>Internationalisation at Home</i> (Internacionalização em Casa)
IBCT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Educação Superior
IoC	<i>Internationalisation of Curriculum</i> (Internacionalização do Currículo)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
OM	Organismos Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PB	Processo de Bolonha
PSCF	Programa Ciência sem Fronteiras
PLANES	Planejamento Estratégico

PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
PUCV	Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso
Reco-Latin	Credential Evaluation Centres and Recognition Procedures in Latin American Countries (Centros de Avaliação de Credenciais e Procedimentos de Reconhecimento em Países da América Latina)
SciELO	Science Eletronic Library On-line
UA	Universidade de Aveiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UGR	Universidade de Granada - Espanha
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	30
2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO (2010-2019) .....	31
<b>2.1.1 Sobre o processo de delimitação do campo do conhecimento científico</b>	33
2.2 QUADRO TEÓRICO .....	45
2.3 MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO .....	52
<b>2.3.1 Sobre o Método</b> .....	52
<b>2.3.2 Metodologia e Procedimentos</b> .....	59
<b>3 SOBRE O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	66
3.1 HISTÓRICO E CONCEITOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	71
3.2 DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	79
<b>4 A QUESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO E O ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRIMEIRAS (DES) APROXIMAÇÕES</b> .....	90
4.1 HISTÓRICO DA REFORMA E DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EUROPEIA.....	92
4.2 O ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO PARA ALÉM DA EUROPA .....	100
4.3 A RELAÇÃO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS COM O ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	107
<b>5 A INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NAS AÇÕES DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO</b> .....	120
5.1 SOBRE A PESQUISA .....	120
<b>5.1.1 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil</b> .....	121
<b>5.1.2 Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (PUCV), Chile</b> .....	123
<b>5.1.3 Universidade de Granada (UGR), Espanha</b> .....	125
<b>5.1.4 Universidade de Aveiro (UA), Portugal</b> .....	126

5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	128
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS E OS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES IBERO- AMERICANAS .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE A – Descrição das categorias .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B – Quadro de respostas.....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os meus primeiros contatos com a temática de internacionalização da educação superior se deram por conta da atuação profissional como Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), onde aconteciam alguns debates e demandas pontuais que envolviam essa questão. No entanto, como as questões relacionadas à internacionalização ocorriam em razão das rotinas de trabalho da Pró-Reitoria, não me envolvi com estudos sobre o tema, com objetivos acadêmicos, até a aprovação no curso de doutorado da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), em 2018.

Foi a partir desse momento, como doutorando em educação, que iniciei meus estudos sobre internacionalização da educação superior, sob a orientação da Professora Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Assim, os estudos foram realizados ao longo de todo o curso de doutorado e levaram ao desenvolvimento da presente tese, possibilitando compreender a importância de pesquisar a temática da internacionalização da educação superior por meio de uma perspectiva crítica e histórica e analisar determinantes envolvidos, bem como suas contradições.

É sabido que os processos de mundialização da economia e do capital afetaram a educação. Isso também é perceptível no processo de internacionalização da educação superior, processo este que se encontra em franco desenvolvimento e tem sido assumido como critério de avaliação das instituições de educação superior, razão pela qual também tornou-se alvo de diversos estudos e pesquisas.

Essa questão também ficou evidente no processo de expansão da educação superior que seguiu um modelo privatista. Nessa perspectiva, podemos citar o caso do processo de expansão da educação superior brasileira que, conforme Nunes (2007) e Dias Sobrinho (2010), ocorreu sob grande influência dos interesses privados e mercantis.

Para Sguissardi (2008), além da forte influência dos princípios do mercado, destacou-se, ainda, a influência de organismos multilaterais no processo de expansão da educação superior no Brasil. De acordo com o autor, o documento *Higher Education: Lessons for experience* (WORLD BANK, 1994) influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, que, por

sua vez, possibilitou a edição de diversos decretos imbuídos do espírito das recomendações desse organismo<sup>1</sup> (BRASIL, 1996).

Segundo Krawczyk (2008a), no caso das reformas que atingem as universidades, elas são consequência das influências dos organismos internacionais e de políticas dos órgãos governamentais. Em relação à internacionalização das universidades, especificamente, essas influências foram diferentes e de acordo com o momento histórico. Assim, até o momento em que a globalização e suas consequências começam a incidir na internacionalização, houve diferentes influências, motivações e interesses, ou seja, distintos determinantes históricos.

Conforme Santos Filho (2018, p. 169):

As primeiras universidades européias surgiram no século XII já internacionalizadas tanto no corpo docente como no discente. Seu ambiente cosmopolita foi dominante até o surgimento dos estados nacionais modernos que passaram a criar suas universidades nacionais.

Portanto, há que se considerar que as motivações e os interesses das universidades pela internacionalização mudaram de acordo com o momento histórico, desde o seu surgimento. No entanto, as motivações da internacionalização, a partir da reforma e da integração da educação superior europeia (ocorrida em 2010, com a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior – EEES – resultante do Processo de Bolonha), foram determinantes para que a internacionalização assumisse outra conotação.

Vale destacar que, no surgimento das universidades, a internacionalização ocorria de uma forma incidental, não intencional, pelo próprio movimento de estudantes e professores pelas universidades que eram espaços de conhecimento até onde as pessoas se deslocavam, a partir de seus países. A esse respeito, Pereira e Passos (2015b, p. 51) afirmam que “[...] o início da universidade é marcado pela mobilidade dos estudantes europeus para estudar nas poucas universidades existentes na Idade Média”. Krawczik (2008b, p. 2) concorda com as autoras no sentido de que em sua origem as universidades possuíam a característica da internacionalização, quando observa que “[...] originalmente, no período medieval, a universidade tinha um forte caráter internacional”. Igualmente apresentado por

---

<sup>1</sup> Um exemplo é o “Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação” (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

Stallivieri (2017), o intercâmbio entre professores e estudantes de diferentes países era comum desde a origem das universidades:

Revisitando o conceito universal de conhecimento e a origem das primeiras universidades, pode-se compreender que o intercâmbio entre estudantes e professores de diferentes países, buscando conhecimento e experiência, era muito comum. Desde o início, as características cosmopolitas formaram as universidades e estudantes como peregrinos, desenvolvendo seus estudos e obtendo seus diplomas de diferentes instituições no caminho de volta para casa. (STALLIVIERI, 2017, p. 17).

A partir da década de 1990, com a reforma e integração da educação superior europeia, é que a internacionalização se institucionalizou, mas é por volta dos anos 2000 que assume destaque, “[...] impulsionada fortemente pelo fenômeno da globalização” (STALLIVIERI, 2017, p. 16).

Maués e Bastos (2017, p. 334) referem-se a esse impulso da internacionalização devido à globalização<sup>2</sup>:

A internacionalização da educação superior não é um fenômeno recente, mas ganhou novas conotações a partir do final dos anos 90 do século XX, em função, sobretudo, do processo de globalização. Esse fenômeno trouxe no seu bojo a formulação de que estava se forjando uma sociedade na qual o conhecimento seria uma força produtiva importante, a mola mestra para o desenvolvimento dos países. Nessa compreensão, a educação superior passou a ser vista como uma ferramenta significativa para o alcance dessa nova sociedade.

Em vista disso, com o fenômeno da globalização, a internacionalização da educação superior adquiriu novos contornos. Diante do contexto descrito por Maués e Bastos (2017), as universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES) passam a dar uma nova ênfase aos seus processos de internacionalização, que começam a ser utilizados como estratégia para responder adequadamente às exigências colocadas pela globalização.

Conforme Morosini (2006b, p. 115), a internacionalização da educação superior apresentou diversas fases em seu desenvolvimento:

- a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da

---

<sup>2</sup> Conjunto de dispositivos político-econômicos conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista (DALE, 2004).

guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da educação superior, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior. (MOROSINI, 2006b, p. 115).

A autora demonstrou a dinamicidade da internacionalização da educação superior nos diferentes momentos históricos e como, a partir do contexto da globalização, passa a ser um processo estratégico.

Consoante à fase mais recente destacada por Morosini (2006b), é possível dizer que essa internacionalização, na maioria das vezes, torna-se uma estratégia de mercado utilizada pelas instituições de ensino superior, como, por exemplo, na oferta de “[...] serviços educacionais como uma commodity a ser vendidos a países menos desenvolvidos”:

A internacionalização do ensino superior como instrumento de cooperação dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento por motivos acadêmicos, culturais e políticos vem evoluindo para a internacionalização por razões econômicas para oferecer serviços educacionais como uma "commodity" a ser vendidos a países menos desenvolvidos. (SANTOS FILHO, 2018, p. 186).

Azevedo (2015, p. 74) contribuiu com essa discussão, distinguindo os conceitos de internacionalização e transnacionalização da educação superior, a saber:

[...] o que se tem chamado de internacionalização da educação superior é, em grande medida, transnacionalização da educação superior, pois a mobilidade de estudantes tem se fundado, majoritadamente, no comércio de serviços de educação terciária, o que contribui para a formação de um mercado mundial de educação superior e menos para a construção de um campo social global de educação superior. Porém, sempre resta, nos campos de educação superior e em outros campos sociais, lutar para que a educação, a cultura, a ciência e o conhecimento sejam tratados como bens a serem solidariamente compartilhados ou como bens públicos [...]

O autor alertou que a educação superior pode fazer parte de um processo “interessado” ou “desinteressado”, pois,

[...] contraditoriamente, pode tanto fazer parte de um processo “desinteressado” de interculturalidade e de integração de campos sociais acadêmicos como um setor de serviços em processo de transnacionalização “interessado” na formação de um mercado mundial. (AZEVEDO, 2015, p. 75).

A educação superior pode, portanto, fazer parte de um setor de serviços que busca a formação de um mercado mundial (AZEVEDO, 2015). Nesse sentido, reforça a leitura que a educação superior sofre o assédio de interesses mercadológicos e, assim, os processos de internacionalização são utilizados para responder à globalização e aos anseios do mercado.

Para Rumbley (2015), a internacionalização como resposta à globalização é um dos principais fenômenos que afetam as universidades de todo o mundo:

Internacionalização – como uma resposta a globalização, como uma estratégia para a melhoria da qualidade ou visibilidade, ou como uma resposta isomorfa aos desenvolvimentos no ambiente é indiscutivelmente um dos maiores fenômenos, que afeta atualmente as instituições do ensino superior em todo mundo, podendo ser vista como uma causa e um efeito do advento da economia do conhecimento global. Em diferentes aspectos nos contextos nacionais e institucionais, ela é também a manifestação de mudanças fundamentais e ainda em evolução na forma como enxergamos o que constitui um ensino superior relevante e de alta qualidade nos dias de hoje. (RUMBLEY, 2015, n.p.)

Contudo, consoante Morosini e Dalla Corte (2018, p. 114), a internacionalização precisa contribuir com o ensino, a pesquisa, a extensão das instituições de educação superior e com o processo de cooperação internacional entre os países:

É preciso avançar para que a IES adote uma política de internacionalização voltada para elementos de sinergia entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional.

Dessa forma, indagamos: como as universidades lidam com seus processos de internacionalização frente à sua dimensão local e ao seu compromisso regional, ou seja, com questões locais como cultura, hábitos, costumes, entre outros aspectos regionais?

Esse questionamento se torna ainda mais complexo quando o contexto de realidade abordado é o ibero-americano, pois os modelos de internacionalização da educação superior hegemônicos são provenientes da Europa e/ou América do Norte. De tal modo, deparamo-nos com a seguinte problemática para a realização deste estudo: em que medida as políticas e os processos de internacionalização de

universidades ibero-americanas consideram o embate mercado versus formação, entre 2017 e 2022?

Diante disso, nosso objetivo geral foi o de analisar as políticas e os processos de internacionalização de universidades ibero-americanas, levando-se em consideração o embate existente entre mercado e formação, entre 2017 e 2022.

No desenvolvimento da pesquisa, propusemos como objetivos específicos: a) conceituar e historicizar a internacionalização da educação superior a partir da década de 1990; b) compreender o discurso dos organismos multilaterais (Banco Mundial – BM –, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco) sobre o processo de internacionalização da educação superior; c) historicizar o processo de internacionalização da educação superior a partir da construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES); d) refletir sobre as ações e as estratégias desenvolvidas de 2017 a 2022 nas políticas e nos processos de internacionalização em universidades ibero-americanas.

Nessa tarefa de buscar responder à problemática da pesquisa, as reflexões foram mobilizadas pelos seguintes questionamentos: que influências os organismos multilaterais exercem sobre o processo de internacionalização da educação superior? Como universidades ibero-americanas implementaram as políticas e os processos de internacionalização no período de 2017-2022? Que influências são trazidas pela reforma e pela integração da Educação Superior Europeia para o processo de internacionalização de universidades ibero-americanas? Em que medida as políticas e os processos de internacionalização realizados por universidades ibero-americanas consideram o embate existente entre mercado e formação?

Esses questionamentos foram tomados como questões que orientadoras do desenvolvimento da investigação, ou seja, foram perguntas cujas respostas foram buscadas ao longo do estudo.

Em termos de relevância da pesquisa, destacamos, inicialmente, o fato de nos propormos investigar os processos de internacionalização da educação superior em universidades de um contexto ampliado, nesse caso, o ibero-americano. Estudos que se preocupam em analisar os processos de internacionalização nesse contexto abarcam, na maioria das vezes, uma determinada universidade ou país, sendo menos frequentes os estudos que envolvem diversas instituições situadas em uma

região. Conforme Gacel-Ávila e Rodriguez-Rodriguez (2018), existem poucos estudos que analisam, por exemplo, o processo de internacionalização das IES na América Latina. Desse modo, entendemos que esta investigação contribui para o campo do conhecimento da educação superior justamente por estudar, especificamente, o contexto de universidades de uma determinada região, no caso o contexto ibero-americano.

Além disso, o momento político, social e econômico conturbado que iniciou em fevereiro 2020, com a Pandemia da COVID-19, e que afetou o mundo inteiro, contribuiu para a reflexão sobre os processos de internacionalização na educação superior de universidades. Esse momento histórico acelerou o processo de virtualização da educação, o qual já se encontrava em estágio avançado na Educação superior, e resultou em oportunidade para se intensificar mediante a utilização de tecnologias e conceitos de Educação a Distância (EaD), sob o pretexto e a necessidade do distanciamento social e segurança sanitária.

A esse respeito, os Organismos Multilaterais (OM) foram rápidos em apresentarem recomendações para a educação básica e superior em relação a como proceder e quais providências tomar durante a Pandemia, a partir de recomendações nos primeiros meses do ano de 2020. Cabe ressaltar que a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS), reconhecendo a condição de pandemia, ocorreu em 11 de março de 2020.

Por outro lado, as restrições de mobilidade e as exigências sanitárias impuseram a necessidade de que os processos de internacionalização fossem repensados, de forma a prosseguir a realização de atividades durante a Pandemia de COVID-19. Esse contexto abriu espaço para a possibilidade do desenvolvimento da Internacionalização em Casa (*Internationalisation at Home – IaH*), especialmente pela Internacionalização do Currículo (*Internationalisation of Curriculum – IoC*), que é mais abrangente e que possibilita mais estudantes de participarem de atividades de internacionalização, não restringindo aos que possuem condição financeira de realizar mobilidade internacional. Assim, atividades em formato on-line, sendo aulas e palestras, possibilitaram que ações de intercâmbio, mesmo que virtual, pudessem ser realizadas nesses tempos difíceis de Pandemia caracterizados por restrições sanitárias e de mobilidade e pela contenção de gastos, os quais priorizaram o setor da saúde.

Diante desse contexto e de todas as variáveis apresentadas em relação à educação e ao processo de internacionalização, é inegável a importância de pesquisar a internacionalização de universidades ibero-americanas. A Pandemia de Covid-19 apresentou novos condicionantes para o desenvolvimento da internacionalização, sendo possível, assim, obter informações sobre como as universidades lidaram com os processos de internacionalização, a saber: houve mudanças? Outras perspectivas foram delineadas? Quais desafios se apresentaram? A IaH e a IoC obtiveram importância e espaço frente às ações de mobilidade? Essas são questões que demandam discussão, já que trazem um importante determinante histórico.

Outro determinante histórico significativo foi o conflito militar entre a Ucrânia e a Rússia, iniciado em fevereiro de 2022, já que as políticas e os processos de internacionalização da educação superior podem ter influência, quando desenvolvidos a partir dos preceitos de cooperação internacional e de integração cultural.

A questão da internacionalização da educação superior é um desafio para as universidades, pois se constituiu em critério de avaliação destas instituições. Além disso, as IES, buscam internacionalizar-se a fim de qualificar sua atuação, especialmente em relação às atividades de pesquisa e mobilidade.

Uma das consequências da institucionalização da internacionalização da educação superior, a partir da reforma e da integração da educação superior europeia, foi a valorização da avaliação em larga escala e dos rankings internacionais, posta sob a lógica de homogeneização e padronização da educação. Nesse sentido, os critérios utilizados nos rankings e nos sistemas de avaliação passam a ter especial valor e obtêm atenção por parte das IES. Como a internacionalização da educação superior é critério de avaliação e composição de diversos rankings e sistemas de avaliação de IES<sup>3</sup>, as universidades têm sido impelidas a desenvolverem seus processos de internacionalização mirando essas duas variáveis. Esse comportamento se choca com aqueles que tomam a

---

<sup>3</sup> Sobre o assunto, indicamos os seguintes artigos para leitura: “Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando?” (SOUZA, 2017), que discute a internacionalização como critério do sistema nacional de avaliação de IES brasileiras; e “Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem?” (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2018) que apresenta o peso dos indicadores de internacionalização nas notas dos principais rankings acadêmicos. Segundo Leal, Stallivieri e Moraes (2018), nos rankings Q&S, THE e RUF, os indicadores de internacionalização representam, respectivamente, 10%, 7,5% e 4% da nota.

internacionalização como meio para o aprimoramento do ensino, da pesquisa e da extensão de uma universidade, o que exige que sejam observadas as motivações e os interesses da própria universidade instituição, e não para o simples atendimento de critérios de avaliação. Diferente disso, os sistemas de avaliação e os rankings avaliam e classificam IES, atribuindo-lhes certo grau de qualidade e/ou excelência perante a sociedade e as demais IES, favorecendo, então, a constituição de um ambiente de concorrência.

A notoriedade obtida pela internacionalização da educação superior nas universidades levou autores, como Santos e Almeida Filho (2012), a afirmar que ela assume o *status* de quarta missão da universidade, juntando-se as outras três missões, que são: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os autores destacam o papel da internacionalização a tal ponto que ela se torna uma finalidade, o que não concorda com o nosso posicionamento, pois entendemos que a internacionalização é um meio para um determinado fim, ou seja, deve operar para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Pelo entendimento dos autores, a internacionalização, aos moldes vigentes, torna-se um fim em si mesma e, assim, conforma que seu desenvolvimento atenda ao que é exigido, por exemplo, ante a lógica dos rankings ou critérios de avaliação vigentes.

Concordamos com Knight (2012a, n. p.), quando afirma que a internacionalização da educação superior, sendo um meio para um fim, deve integrar as questões locais:

[...] um meio para se atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma. Trata-se de um truísmo frequentemente mal interpretado que pode levar a um entendimento enviesado daquilo que a internacionalização pode ou não pode fazer. O sufixo "-ização" significa que a internacionalização é um processo ou um meio de aprimorar ou atingir metas. A internacionalização pode, por exemplo, ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes – por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais.

Azevedo (2016, p. 75) alerta que “[...] analisar a internacionalização da educação superior é avançar sobre um terreno em que o próprio conceito de internacionalização esta em disputa”. No entanto, é possível verificar que autores como De Wit *et al.* (2015), Gacel-Ávila (2000ab, 2006), Knight (2012a) e Hudzyk

(2011) concordam que a internacionalização é um processo que busca integrar uma dimensão/perspectiva internacional/global às instituições.

Conforme Knight e de Wit (1997, p. 8), a “[...] internacionalização da educação superior é a integração de uma dimensão internacional/intercultural no ensino, na pesquisa e na extensão das instituições”, e esta é a definição de internacionalização da educação superior que adotamos em nossos estudos.

Fica evidente, pelas definições já apresentadas, que a internacionalização pode ser um fator com potencial para contribuir no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão e que deve articular ambas as dimensões local e global. Dessa forma, entendemos que a internacionalização necessita levar em consideração a dimensão local da universidade e que seus processos contribuam para o desenvolvimento dos aspectos locais. Assim, será que, diante disso, o inverso também ocorreria, ou seja, a dimensão local e seus mais variados aspectos poderiam ser qualificadores dos processos de internacionalização?

Conforme Knight (2012a, n.p.),

A internacionalização reconhece e se vale das prioridades, políticas e práticas nacionais e regionais. A atenção dedicada agora à dimensão internacional do ensino superior não deveria se sobrepor à importância do contexto local nem erodi-la. Assim, a internacionalização tem como objetivo complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la. Se essa verdade fundamental não for respeitada, existe a forte possibilidade de uma reação negativa, levando a internacionalização a ser vista como agente homogeneizante ou hegemônico. Se ignorar o contexto local, a internacionalização vai perder seu verdadeiro norte, bem como seu valor.

A internacionalização nas universidades pode integrar de forma dinâmica as dimensões local e global, mas, na maioria das vezes, parece-nos que apenas a dimensão global é privilegiada. Por exemplo, a busca pela internacionalização nas universidades comumente se centra em parcerias e convênios com universidades de outros países, frequentemente, sem critérios ou análises que levem em conta aspectos que compõem a dimensão local.

Nessa perspectiva, o compromisso regional é, com certeza, um dos principais argumentos que compõem o discurso do papel desenvolvido por uma universidade. No entanto, ela, a partir dos anos 1990, vem recebendo a tarefa de internacionalizar-se como forma de garantir destaque e visibilidade. Então, como as universidades lidam com essa situação? Estão conseguindo conciliar ou não se preocupam com

essas duas dimensões? De que forma estão procedendo? O compromisso com o aspecto local/regional e a internacionalização é tratado de forma integrada, articulando as dimensões local e global? Essas são algumas das indagações com as quais este estudo lida, relativamente às universidades ibero-americanas.

Acreditamos que a internacionalização da educação superior pode e deve integrar as dimensões local e global, contribuindo com os compromissos locais assumidos para o desenvolvimento da região em que as universidades se encontram inseridas. Entendemos como possível que as universidades se internacionalizem, potencializando os seus aspectos regionais e locais e que estes aspectos, por sua vez, também possam qualificar os processos de internacionalização. Além disso, cremos que, de certa forma, seja possível internacionalizar a região (dimensão local) e regionalizar o internacional (dimensão global), contribuindo, assim, com as ações e estratégias realizadas pelas IES para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma a qualificar este importante tripé.

Em suma, percebemos que a internacionalização é um desafio às IES, e a forma como elas enfrentam esse desafio precisa ser monitorada, para que tenhamos um panorama sobre a concepção de internacionalização presente nas instituições e no campo de pesquisa.

Assumimos, assim, a tese de que a tensão entre mercado e formação representa um desafio para o desenvolvimento das políticas e dos processos de internacionalização das universidades ibero-americanas, sendo necessário um monitoramento contínuo por meio de estudos e pesquisas para que se possa compreender as concepções de internacionalização presentes nestas instituições e no campo de pesquisa. Este desafio precisa ser enfrentado com postura crítica pelas universidades a fim de compreender se seus processos e políticas de internacionalização estão contribuindo para o mercado ou para a formação humana.

O método para o desenvolvimento da pesquisa foi o materialismo histórico-dialético que, de acordo com Netto (2019, p. 20), pode ser entendido como “[...] uma teoria geral do ser” que “privilegia o movimento e as contradições” articuladas à aplicação dos princípios dessa teoria ao estudo da sociedade.

Pires (1997, p. 87) apresenta as características do materialismo histórico-dialético:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Realizamos a pesquisa buscando compreender o tema da internacionalização da educação superior, levando em consideração os seus determinantes históricos, entendendo que o conhecimento é dinâmico. Assim, conforme os preceitos do materialismo histórico-dialético, encaramos o objeto de pesquisa como real e concreto e o analisamos no intuito de estudar as suas mais diversas manifestações e relações, como um processo em movimento na história.

Conforme Marx (2003b, p. 7), é necessário considerar os limites estruturais e temporais envolvidos, pois “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Nesse sentido, não é possível realizar pesquisa sem se levar em consideração os determinantes históricos do objeto pesquisado, inclusive aqueles que se apresentam no momento em que esta pesquisa é realizada.

Os determinantes são fundamentais, segundo Lukács (2010, p. 171), “[...] o ser só pode ser abordado como ser se for objetivamente determinado em todos os sentidos. Um ser privado de determinações é apenas produto do pensamento: uma abstração de todas as determinações [...]”. Para Marx (1980, p. 16), “[...] a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Ao falar sobre o saber que interessa para a educação, Saviani (2000, p. 13) entende que o conhecimento é produzido historicamente:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Diante de tudo isso, coerente com o método materialista histórico-dialético, definimos como metodologia de análise dos dados a histórico-crítica (SAVIANI, 2013). De acordo com Saviani (2013, p. 76), “[...] a expressão pedagogia histórico-

crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”. Para o autor,

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2013, p. 120).

Nessa perspectiva, Corsetti (2010, p. 89) ressalta que:

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.

Tendo seguido preceitos do método do materialismo histórico-dialético, três categorias analíticas deram sustentação ao desenvolvimento desta investigação, a saber: hegemonia (GRAMSCI, 2011), totalidade (KOSIK, 2002) e contradição (MARX, 1980).

Segundo Minayo (2008, p. 57), a pesquisa qualitativa é adequada para o estudo “[...] dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam”. Trivinos (1987, p. 120) aponta que “[...] o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo”.

Esta pesquisa foi exploratória, com coleta de dados por meio de questionário e de exame a documentos institucionais. Em um primeiro momento, via o questionário encaminhado a um pesquisador da instituição, que é especialista nessa temática e vinculado ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES), para uma pesquisa em rede que tratou de investigar os processos de internacionalização em universidades da América Latina, Portugal e

Espanha<sup>4</sup>. Na sequência, foram realizadas a análise de documentos institucionais relativos à internacionalização das universidades.

Os dados analisados compreenderam o período de 2017 a 2022<sup>5</sup>. Em 2020, mais especificamente, iniciou-se a Pandemia de Covid-19, acarretando diversas restrições sanitárias, dentre elas, o distanciamento social. Tais restrições tiveram consequências diretas para a educação, levando milhões de estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino a deixarem de frequentar presencialmente suas aulas, passando a ter aulas remotas e/ou virtuais. Também houve restrições para a mobilidade de pessoas e, conseqüentemente, para a mobilidade acadêmica. Diante disso, abriram-se espaços de oportunidade para o desenvolvimento de outras atividades de internacionalização nas universidades, não somente relacionadas à mobilidade acadêmica, como também o intercâmbio virtual a IaH e IoC. Assim, esse período se torna singular para os estudos e as pesquisas na área educacional, em especial sobre a internacionalização das universidades.

As universidades selecionadas para a pesquisa foram:

- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), do Brasil;
- Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (PUCV), do Chile
- Universidade de Granada (UGR), da Espanha;
- Universidade de Aveiro (UA), da Portugal.

São, então, universidades ibero-americanas, sendo duas da América Latina (Unicamp e PUCV) e duas da Península Ibérica (UGR e Universidade de Aveiro – UA), consideradas universidades consolidadas e que possuem posição de destaque em seus países<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> O projeto do GIEPES, intitulado “A Internacionalização na Educação Superior em Países da América Latina, Portugal e Espanha”, conta com a participação de 22 universidades em nove países (Brasil, Uruguai, Chile, México, Venezuela, Argentina, Colômbia, Portugal e Espanha). Com início em 2017, esse projeto objetiva “[...] caracterizar quais elementos estão compondo a conceituação de internacionalização, uma vez que esse conceito é tido na literatura como dinâmico e adaptável ao tempo histórico e à sociedade em que a instituição se insere” (PEREIRA, 2019, p. 5). O questionário foi aplicado no ano de 2018 às universidades que fazem parte do GIEPES e teve sua elaboração baseada em formulário utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tinha o objetivo de mapear a internacionalização no Brasil.

<sup>5</sup> Os questionários analisados em nossa pesquisa foram aplicados no ano de 2018, os documentos institucionais tiveram suas publicações oficiais entre os anos de 2017 e 2022.

<sup>6</sup> A Unicamp é uma instituição pública mantida pelo governo do estado de São Paulo com muitos anos de tradição e renome internacional. A PUC Valparaíso é uma universidade tradicional sediada no Chile, é uma instituição privada com apoio estatal fundada em 1928. A UGR é uma instituição pública espanhola fundada em 1531, portanto, com quase 500 anos de história. A UA é uma instituição pública de referência, sediada em Portugal e criada em 1973.

Outra condição importante, que também justifica a escolha, é que as IES possuíssem seus planos de internacionalização devidamente aprovados e institucionalizados, de modo a serem tornados fonte de dados, assim como as informações constantes nos sites institucionais.

Em termos de proposta de organização da tese, além desta Introdução (Capítulo 1), o trabalho traz o Capítulo 2, destinado a abordar os fundamentos teórico-metodológicos que permeiam a pesquisa, compreendendo três momentos distintos: delimitação do campo do conhecimento científico em relação ao objeto e à problemática (estado do conhecimento); o método e a metodologia para o desenvolvimento da investigação; e os procedimentos metodológicos. No Capítulo 3, historicizamos o processo de internacionalização da educação superior, além de trazermos conceitos dessa temática, tendo em vista as contribuições de pesquisadores que a discutem na contemporaneidade. Na sequência, no Capítulo 4, abordamos a origem e a história da reforma e integração da educação superior europeia e suas influências no processo de internacionalização da educação superior. No Capítulo 5, analisamos os dados da internacionalização das universidades ibero-americanas selecionadas. Nas Considerações Finais (Capítulo 6), são apresentadas reflexões sobre as políticas e os processos de internacionalização e sobre a mercantilização da educação.

É importante mencionar que não temos a pretensão de esgotar as discussões sobre a temática da internacionalização da educação superior, pois entendemos que o conhecimento é dinâmico, permanecendo em constante movimento. Destarte, nossa investigação não apresenta análises finalísticas sobre o assunto, mas reflexões que levam em consideração as determinações históricas, buscando contribuir para o campo do conhecimento da internacionalização da educação superior.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, cujo mote gira em torno da discussão da internacionalização de universidades ibero-americanas, mais especificamente, as políticas e seus os processos de internacionalização.

Para tanto, definimos três partes para melhor explicitar o escopo, a saber: (1) o estado do conhecimento sobre as políticas de internacionalização da educação superior, cujo levantamento ocorreu tendo por referência os descritores “Políticas de Educação Superior”, “Internacionalização da Educação Superior” e “Políticas de Internacionalização”; (2) o quadro teórico que sustenta as análises realizadas; e (3) o método e a metodologia escolhidos para o desenvolvimento do estudo.

Na primeira parte, que consiste no Estado do conhecimento sobre políticas de internacionalização da educação superior, delimitamos o campo do conhecimento científico a partir das seguintes bases de dados: *Science Eletronic Library On-line* (SciELO) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT)<sup>7</sup>.

As pesquisas do tipo estado do conhecimento e estado da arte são pesquisas bibliográficas que buscam inventariar e discutir publicações de determinada área ou tema, realizando reflexões relacionadas com as intenções e abordagens de análise do pesquisador.

Nesse sentido, a realização deste estado do conhecimento teve o objetivo de delimitar a produção do conhecimento científico sobre internacionalização da educação superior, possibilitando-nos traçar um panorama sobre os principais assuntos pesquisados acerca da temática no período de 2010 a 2019<sup>8</sup>. A atividade configura-se como uma das tarefas que visam à compreensão do objeto, concreto e real, composto por múltiplas determinações no movimento da história.

Então, o pesquisador que desempenha um papel ativo precisa “[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX 1968, p. 16).

---

<sup>7</sup> Selecionamos o SciELO e o BDTD por se tratarem de base de dados que contemplam, respectivamente, artigos e, teses e dissertações.

<sup>8</sup> A delimitação do campo do conhecimento científico foi realizada mediante o levantamento realizado nas bases de dados no período de 2010 a 2019. Já a pesquisa que compõe esta tese e que analisa as políticas e os processos de internacionalização em universidades ibero-americanas, tem por período de referência de 2017 a 2021.

Na sequência, elaboramos o quadro teórico em que foram analisadas e discutidas contribuições de autores que estudam a internacionalização da educação superior, buscando compor levantamento referencial às análises aqui realizadas. Diante disso, foram selecionadas obras de Knight (2011, 2012b) e De Wit (2011), que alertam sobre os mitos, enganos e verdades da internacionalização da educação superior. Do mesmo modo, elencamos os artigos de Azevedo (2015), Morosini (2011) e Lima e Maranhão (2009), por tratarem das formas da internacionalização de acordo com objetivos assumidos, que podem contribuir para a cooperação e integração ou, de outro modo, para a competição e mercadorização da educação superior. Essas publicações contribuíram na identificação, compreensão e análise dos processos e políticas de internacionalização desenvolvidos nas universidades ibero-americanas.

Por fim, são apresentados o método, a metodologia e os procedimentos da investigação. Para isso, ressaltamos que o materialismo histórico-dialético foi assumido como a perspectiva epistemológica e, portanto, o método de Marx é que irá orientar todo o processo de pesquisa. Por conseguinte, buscaremos compreender o objeto pesquisado em suas múltiplas determinações, como um processo em constante desenvolvimento no movimento dinâmico da história.

Com base no materialismo histórico dialético, a relação do sujeito pesquisador com o objeto pesquisado é central no processo de investigação, pois desempenha um papel crítico e ativo, divergente da função de observador passivo assumida em outras perspectivas epistemológicas, em que a centralidade está no sujeito ou no objeto, o qual, este último frequentemente considerado estático, a-histórico (sem história), e que precisa ser isolado para ser observado objetivamente (no positivismo) ou subjetivamente (na fenomenologia).

## 2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTIFICO (2010-2019)

A internacionalização da educação superior “[...] é a integração de uma dimensão internacional/intercultural no ensino, na pesquisa e na extensão das instituições” (KNIGHT; DE WIT, 1997, p. 8), resultante da internacionalização que

alcança a educação como um todo – educação formal e não formal – e decorre do processo de internacionalização do capital e do fenômeno de globalização.

Alguns autores, como Gacel-Avila (2000ab) e Rumbley (2015), afirmam que a internacionalização consiste em uma resposta das universidades à globalização, a qual pode se dar pela via da mercantilização, ou seja, quando as instituições se utilizam dos processos de internacionalização como estratégia de mercado para alcançar maior visibilidade e se tornar mais competitiva na atração de “clientes”, diga-se estudantes.

A internacionalização da educação superior contribui para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão qualificando o percurso formativo não só dos estudantes universitários, mas de toda a comunidade acadêmica, e não deveria ser utilizada como estratégia mercadológica pelas instituições de ensino superior.

Nesse contexto complexo, é importante conhecer o panorama de assuntos abordados sobre o campo de pesquisa, por isso aqui analisaremos o estado do conhecimento de produções acadêmicas sobre política de internacionalização da educação superior com base em publicações ocorridas no período de 2010 a 2019, nas bases de dados do SciELO e da BDTD.

Os estudos conhecidos como “estado da arte” e ou “estado do conhecimento”, conforme Ferreira (2002, p. 258), são definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm por objetivo:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Ainda nessa linha de raciocínio, Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) estabelecem a diferença entre estudos do tipo estado da arte e estado do conhecimento, a saber:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários

estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Consoante ao que propõem as autoras, o presente levantamento trata-se de um estudo do tipo estado do conhecimento, por envolver bases de dados específicas que abarcam artigos, teses e dissertações. De acordo com Morosini (2015, p. 102), estado do conhecimento implica na:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Esses estudos, segundo a autora, não devem ser feitos meramente para inventariar publicações, mas precisam suscitar reflexões e análises que contribuam para caracterizar um determinado campo de pesquisa.

Seguindo essa orientação, realizamos o levantamento nas bases selecionadas e encontramos 74 trabalhos, dos quais foram selecionados 33 para análise, considerando o foco na internacionalização da educação superior (critério de seleção).

### **2.1.1 Sobre o processo de delimitação do campo do conhecimento científico**

Os procedimentos metodológicos compreenderam as seguintes etapas: a) levantamento das publicações nas bases de dados; b) leitura e categorização das publicações; c) análise dos dados.

Na primeira etapa, o levantamento das publicações nas bases de dados foi realizado no mês de novembro de 2019<sup>9</sup>, utilizando-se os seguintes descritores: “Políticas de Educação Superior”, “Internacionalização da Educação Superior” e “Políticas de Internacionalização”. Dessa forma, em cada uma das bases de dados, foi feito um levantamento de dados, sendo que ao descritor “Políticas de Educação Superior” foi associado o termo “Internacionalização”; e ao descritor “Políticas de Internacionalização” foi associado “Educação Superior”. Essa associação de

---

<sup>9</sup> Os levantamentos foram realizados no dia 18 de novembro de 2019 na base de dado do SciELO e, em 30 de novembro de 2019, na BDTD.

termos<sup>10</sup> foi necessária a fim de que os resultados de cada base de dados fossem ainda mais refinados, o que, conseqüentemente, restringiu o número de publicações. Foram também aplicados os filtros de período de publicação (entre os anos de 2010 e 2019) e área (Educação).

Tantos os descritores quanto os filtros foram utilizados de forma idêntica nas duas bases de dados envolvidas no estudo – Scielo e BDTD –, sendo encontradas 74 publicações. O Quadro 1 traz o quantitativo de publicações por descritor e por base de dados:

Quadro 1 - Quantitativo de publicações por descritor na base de dados do Scielo e do BDTD entre os anos de 2010 e 2019.

<b>Levantamento</b>	<b>Descritores</b>	<b>Scielo</b>	<b>BDTD</b>	<b>Total</b>
I	Políticas de Educação Superior (AND) Internacionalização	23	23	46
II	Internacionalização da Educação Superior	45	31	76
III	Políticas de Internacionalização (AND) Educação Superior	23	23	46

Fonte: Elaborado pelo autor.

O levantamento na base de dados do Scielo resultou na identificação de 68 artigos; já o da BDTD, possibilitou encontrar 54 teses e dissertações relacionadas à temática.

Na conferência preliminar dos resultados obtidos nas bases de dados, visando identificar publicações repetidas, verificou-se em cada um dos levantamentos realizados por descritor a ocorrência de apenas uma publicação em duplicidade.

A mesma conferência foi realizada comparando os resultados, em que foi possível constatar que os levantamentos I e III retornaram exatamente com os mesmos trabalhos e que o levantamento II apresentava publicações que já estavam presentes em I e III. A partir dessa constatação, encontramos 74 publicações, sendo 44 artigos na base de dados do Scielo e 30 teses e dissertações na BDTD.

Na primeira etapa, buscamos selecionar, dentre as 74 publicações, aquelas que possuem como foco de estudo o tema da internacionalização. Assim, foram

<sup>10</sup> Na associação de termo ao descritor foi utilizado o conector de busca “AND”.

selecionados 24 artigos e 19 teses/dissertações, totalizando 43 trabalhos. O Quadro 2 traz a quantidade de publicações selecionadas e descartadas por base de dados.

Quadro 2 - Quantidade de publicações selecionadas e descartadas por base de dados.

	<b>Scielo</b>	<b>BDTD</b>
Selecionadas	24	19
Descartadas	20	11
Total	44	30

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante mencionar que 20 artigos e 11 teses/dissertações foram descartados por não abordarem de forma central a temática da internacionalização da educação superior. Em alguns casos, dentre os trabalhos descartados, foi possível constatar, por exemplo, que a internacionalização foi citada juntamente com a globalização, entendidos como fenômenos que influenciam a educação superior. Por vezes, esses fenômenos são tratados como distintos e, em outros momentos, são assumidos como sinônimos.

Conforme Miranda e Stalivieri (2017), a internacionalização é frequentemente confundida com globalização. Sobre isso, Morosini e Dalla Corte (2018, p. 104) afirmam que:

Muitas vezes, os termos globalização e internacionalização, ao se referirem à educação superior, têm sido utilizados como sinônimos. Entretanto, apesar de serem processos relacionados, é importante reconhecer que existem distanciamentos e aproximações entre ambos [...]

O processo de internacionalização possui relações com globalização, porém, não pode ser resumido a uma mera resposta das IES a esse fenômeno, pois se trata de um processo que se iniciou muito antes, com o próprio surgimento das universidades. Entendemos que globalização e internacionalização se distanciam e se aproximam à medida que seus objetivos se compatibilizam ou se contrariam, ou seja: se a internacionalização serve aos objetivos de mercado, aproxima-se e compatibiliza-se com a globalização, do contrário não; se a internacionalização estiver voltada aos objetivos acadêmicos e buscar a colaboração e cooperação entre

os países, ela se distancia dos preceitos da globalização, que são pautados na competição e relação de dependência entre os países.

De todo modo, é possível compreender o fato de a internacionalização e a globalização serem, muitas vezes, confundidas, chegando a serem tomadas como sinônimo. A se entender a internacionalização da IES como algo que possibilitará alcançar posições de destaque em *rankings*, concorrer com maior visibilidade no recrutamento de estudantes/clientes/consumidores, globalização e internacionalização serão mesmo compreendidas como sinônimos.

Nesse sentido, Morosini e Dalla Corte (2018, p. 106) complementam:

A internacionalização pode ser considerada como uma resposta a globalização, mas, ao mesmo tempo, constitui-se inerente a esse fenômeno, porém não pode ser confundida com ele, uma vez que a internacionalização está imbuída de elementos locais e globais e, para tanto, é promotora de elementos interculturais [...].

Essa situação instiga a realização de outros estudos que analisem as publicações que tratam da internacionalização, mas não a tem como foco central.

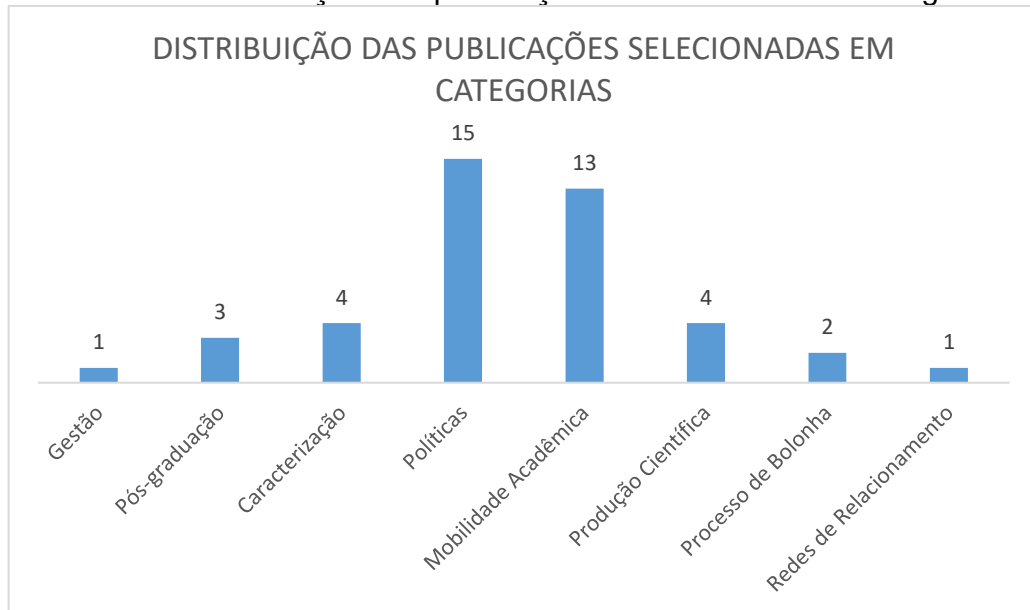
Na segunda etapa, buscamos identificar os principais assuntos abordados nos trabalhos e classificá-los por categorias. Para tanto, todas as publicações selecionadas foram distribuídas em categorias que indicam a temática central dos trabalhos, a qual foi realizada a partir da leitura dos resumos. No entanto, quando os resumos não traziam elementos suficientes para definir a centralidade dos assuntos desenvolvidos, foi realizada a leitura da introdução e/ou das demais partes do trabalho.

Após isso, foi iniciada a terceira etapa do estudo, em que os dados foram analisados com base na bibliografia que trata da internacionalização da educação superior. Ressaltamos que as categorias não foram previamente definidas, elas emergiram do conjunto de publicações selecionadas e representam o tema central que os trabalhos abordam, os quais foram agrupados em oito categorias, a saber: Pós-graduação, Mobilidade acadêmica, Políticas, Processo de Bolonha, Produção científica, Redes de relacionamento, Caracterização e gestão.

A descrição de cada categoria se encontra disponível como Apêndice A, onde também é apresentada a distribuição dos trabalhos nas categorias.

A seguir, apresentamos o Gráfico 1, que traz o número de publicações em cada uma das mencionadas categorias.

Gráfico 1 – Distribuição das publicações selecionadas em categorias.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos trabalhos foi agrupada em duas categorias: (1) *Políticas*, que conta com 15 trabalhos (34,88%), que tratam da análise de políticas (públicas e institucionais), bem como de programas (no âmbito público e institucional) de internacionalização; (2) *Mobilidade Acadêmica*, com 13 trabalhos (30,23%), que reuniu estudos que discutem a mobilidade acadêmica, como também seus programas. Portanto, essas duas categorias, juntas, representam parcela significativa do total dos trabalhos (mais de 65%).

A mobilidade acadêmica é a principal ação de internacionalização da educação superior, sendo a categoria que apresentou alta concentração de trabalhos. A partir disso, foi possível constatar que há um número expressivo de trabalhos (13 publicações - 30,23%) que se ocupam com os processos de mobilidade acadêmica e intercâmbio acadêmico. Conforme Pinto e Larrechea (2018, p. 723), “[...] o fenômeno da mobilidade internacional de estudantes de nível superior se apresenta como uma das dimensões mais significativas da internacionalização”.

A categoria *Políticas* agrupou o maior número de trabalhos (15 publicações - 34,88%), os quais abordaram políticas públicas e institucionais relativas à internacionalização da educação superior, demonstrando a preocupação dos pesquisadores em analisá-las. A definição de políticas, especialmente as institucionais, é de suma importância para o desenvolvimento da internacionalização nas IES. Segundo Morosini e Dalla Corte (2018, p. 114),

A internacionalização de uma instituição de ensino superior não está relacionada, somente, à realização de atividades de intercâmbio, participação em eventos internacionais como congressos, seminários, entre outros. É preciso avançar para que a IES adote uma política de internacionalização voltada para elementos de sinergia entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo as potencialidades do país de origem e dos países parceiros nos processos de cooperação internacional.

A definição de políticas de internacionalização em uma IES assegura que o processo seja intencional e coordenado, garantindo que os interesses da instituição sejam respeitados e sigam as diretrizes determinadas pelo Plano Pedagógico Institucional. Por isso, parcela significativa das publicações discute, analisa e retrata políticas de internacionalização no âmbito de determinadas IES.

Ficou evidente que os principais temas de interesse foram *Mobilidade Acadêmica* e *Políticas*, tanto que as categorias *Pós-graduação*, *Processo de Bolonha*, *Produção Científica*, *Redes de Relacionamento*, *Caracterização* e *Gestão* foram abordadas em poucos trabalhos do conjunto analisado (ver Gráfico 1).

Somadas essas outras categorias apresentam pouco mais de um terço do total dos trabalhos (15 trabalhos – 34,88%). Delas, as que mais reuniram trabalhos alcançaram apenas 9,30% do total dos trabalhos, que foram “Caracterização” e “Produção Científica” com quatro trabalhos cada.

A categoria “Caracterização” reuniu pesquisas que fornecem uma caracterização e descrição de cenários específicos envolvendo a internacionalização da educação superior, não são somente os trabalhos que envolvem estudos de caso ou de casos múltiplos. Já a categoria “Produção científica” englobou publicações que analisam a relação entre o processo de internacionalização da educação superior e a produção científica, bem como os trabalhos que abordam a produção acadêmica sobre o tema. Portanto, a preocupação em relação a esses estudos, conforme verificado, ficam em torno da análise de políticas e dos processos de mobilidade acadêmica.

A internacionalização da educação superior vem ganhando notoriedade em face da sua estreita relação com os processos de globalização e regionalização. Assim, é esperado que os estudos a abordem pelas políticas públicas e institucionais. Ademais, a educação superior tem sido alvo de políticas públicas voltadas ao incremento da internacionalização, esta que tem sido assumida como

indicador de qualidade para as universidades e compõe os critérios de avaliação de diversos rankings internacionais e de órgãos nacionais.

Este contexto é o que fomenta a realização de estudos que tenham como foco central as políticas de internacionalização da educação superior. Inserido nesse contexto temos um importante elemento, que foi o Programa Ciência sem Fronteiras<sup>11</sup> (PCSF), pois possibilitou que estudantes brasileiros de graduação realizassem um período de mobilidade em universidades em outros países. Esse projeto pode ter alavancado o interesse dos pesquisadores em realizar estudos que analisam tanto as políticas públicas e institucionais quanto os processos de mobilidade.

A mobilidade acadêmica por si só é o processo de internacionalização que possui maior visibilidade e reconhecimento, conseqüentemente, é o foco central de muitos estudos sobre o tema.

Nesse sentido, com base em artigos e teses e dissertações, é importante analisarmos a distribuição das publicações nas categorias, conforme apresentamos no Quadro 3.

---

<sup>11</sup> O Programa Ciência sem Fronteiras foi lançado pelo governo brasileiro para “[...] promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional, estimular pesquisas que gerem inovação, e, conseqüentemente, aumentar a competitividade das empresas brasileira” (BRASIL, 2011). De acordo com Aveiro (2014, p. 3), “[...] o programa estimula a mobilidade de pesquisadores, cientistas, estudantes de graduação e de pós-graduação para períodos de intercâmbio no exterior. Seu principal objetivo é a mobilidade internacional de estudantes de graduação, pós-graduação, cursos técnicos, tecnólogos, de pessoal das empresas, docentes e pesquisadores”.

Quadro 3 - Categorização das publicações por base de dados.

<b>Categoria</b>	<b>SciELO</b>	<b>BDTD</b>	<b>Total</b>
Pós-graduação	2	1	3
Mobilidade Acadêmica	8	5	13
Políticas	4	11	15
Processo de Bolonha	2	-	2
Produção Científica	4	-	4
Redes de Relacionamento	1	-	1
Caracterização	2	2	4
Gestão	1	-	1
Total	24	19	43

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando a categorização das publicações por base de dados, é possível verificar que na SciELO a categoria “Mobilidade acadêmica” agrupou o maior número de publicações, já na BDTD, os trabalhos concentram-se, majoritariamente, na categoria “Políticas”.

Em ambas as bases de dados tal como na análise geral, que envolveu o total dos trabalhos (artigos e, teses e dissertações), as duas categorias com maior concentração de publicações foi “Mobilidade acadêmica” e “Políticas”.

Portanto, a maioria dos artigos trata de mobilidade acadêmica, enquanto a maior parte das teses e dissertações trata de políticas relativas à internacionalização em seus diversos âmbitos.

Dessa forma, foi possível observar que, de acordo com o tipo de publicação, algumas particularidades são manifestadas. Como as bases de dados são compostas de diferentes tipos de publicações, apresentamos a seguir algumas constatações sobre as publicações selecionadas.

Em relação às publicações da BDTD, constatou-se que:

- a) são 15 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado.
- b) 16 publicações vinculadas às universidades federais e três às universidades privadas;
- c) 17 publicações são originárias de Programas de Pós-Graduação da área da Educação e duas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares universitários;

- d) a Universidade Federal da Bahia (UFBA) destaca-se com cinco publicações, que equivalem a mais de 25% de todas as teses e dissertações selecionadas, sendo uma publicação por ano entre os anos de 2014 a 2019, exceto 2016. O “Programa de Pós-Graduação em Educação” publicou uma dissertação e duas teses, e o “Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade” publicou duas dissertações;
- e) as publicações das teses e dissertações tiveram maior concentração nos anos de 2017 e 2018: foram 12 publicações (11 dissertações e uma tese), sendo seis em 2017, outras seis em 2018, já a tese foi publicada em 2017.

Em relação aos artigos selecionados, dentre os resultados do SciELO, foi possível observar que:

- a) são 20 artigos em língua portuguesa, três em língua espanhola e um em língua inglesa;
- b) 22 artigos foram publicados em periódicos nacionais. Apenas dois artigos foram publicados em periódicos de outros países: um no periódico mexicano *Revista Iberoamericana de Educación Superior* e outro no periódico português *Revista Lusófona de Educação*;
- c) destaca-se que o periódico brasileiro *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* reuniu o maior número de publicações, sendo oito publicações entre os anos de 2012 e 2019, e quatro entre 2016 e 2017.
- d) o periódico *Educação em Revista* também merece destaque, tendo publicado cinco artigos entre os anos de 2011 e 2019, sendo três em 2016 e 2017;
- e) as publicações dos artigos se concentraram nos anos de 2016 e 2017, sendo cinco publicações em cada ano.

A partir desses dados, se constata que a maioria dos trabalhos possui como assunto central a mobilidade acadêmica e as políticas e programas de internacionalização no âmbito público e institucional, e que suas publicações se intensificaram nos anos de 2016, 2017 e 2018.

Quando analisados por tipo de publicação, ficou evidente que as teses e dissertações possuem centralidade na discussão e análise de políticas e programas, enquanto os artigos tratam da temática da mobilidade acadêmica.

É fundamental mencionar que, em relação às publicações selecionadas na BDTD, chama a atenção o baixo número de teses em relação ao número de dissertações, assim como uma quantidade relativamente significativa de estudos de caso e/ou estudos de casos múltiplos. Isso demonstra uma preocupação com contextos específicos. No entanto, apesar dessa particularidade, nos dados relativos às teses e às dissertações analisadas é possível visualizar semelhanças com outras pesquisas.

Morosini e Dalla Corte (2018), em estudo do tipo estado do conhecimento, realizado a partir de teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2016, comentam que, de maneira geral, as principais discussões encontradas nos trabalhos se concentraram nos aspectos mobilidade acadêmica, estratégias institucionais, redes de pesquisa e cooperação internacional. O estudo das autoras traz objetivos e descritores de busca diferentes desta nossa análise, e mesmo assim a mobilidade acadêmica figurou dentre os principais temas em ambas as pesquisas. Pinto e Larrechea (2018, p. 722) confirmam a posição de destaque da mobilidade acadêmica ao afirmarem que, “[...] embora a internacionalização não se reduza ao fenômeno da mobilidade estudantil, esta tem sido uma das formas mais visíveis e impactantes”.

De acordo com Stallivieri (2017, p. 19), o fomento à mobilidade acadêmica nas IES ocorre, entre outros motivos, devido ao fato de que “[...] a formação em nível de graduação e pós-graduação com complementação no exterior passou a ser muito valorizada em função do perfil profissional que está sendo solicitado pelo mercado”.

Entretanto, Knight (2012c) alerta que a mobilidade acadêmica é equivocadamente assumida como o único caminho para a internacionalização, sem considerar as demais atividades que envolvem o processo. Além disso, ela apresenta limitações, conforme mencionam Gacel-Ávila e Rodriguez-Rodriguez (2000, p. 83):

[...] tem limitações em virtude que é principalmente acessível a uma minoria, dado que os programas institucionais neste item são geralmente dedicados aos acadêmicos de tempo integral, com pós-graduação e que realizam tarefas de pesquisa.

Nesse sentido, salientamos que a mobilidade acadêmica por ser a atividade de internacionalização com maior visibilidade e impacto, por isso, acaba sendo incentivada pelas IES e é alvo de políticas e programas<sup>12</sup>, o que ajuda explicar sua recorrência em diversos estudos. Todavia, destacamos que os pesquisadores têm dado atenção às políticas públicas e institucionais de internacionalização, o que nos parece ser de suma importância para o desenvolvimento das discussões sobre tais políticas. Essa relevância foi verificada neste estudo, já que o maior número de trabalhos aborda as políticas e os programas públicos e institucionais de internacionalização da educação superior.

Em outro estudo de estado do conhecimento sobre os conceitos e as práticas da internacionalização da educação superior, Morosini (2006b) identificou, em periódicos internacionais, o crescimento da produção sobre o tema e uma tendência de alteração de foco temático do conceitual para a prática, além de alertar sobre a necessidade de estudos e políticas públicas que contribuam para o caráter acadêmico da internacionalização e não o caráter mercadológico. Sobre essa mudança de foco, a autora identificou dois períodos: o primeiro, de constituição do conceito de internacionalização; e, o outro, de busca por estratégias para a implantação e melhoria da internacionalização da educação superior. Nas suas palavras:

Entretanto, as discussões sobre a concepção de internacionalização universitária já não apresentam o caráter amplo do período anterior (2000-2003) e abarcam temas como internacionalização e as instituições universitárias. Isto porque, dada como certa a internacionalização, o pensamento mundial isomórfico passa a discutir os efeitos da globalização sobre a instituição universitária. (MOROSINI, 2006b, p. 118).

Assim, a partir da análise das publicações, é possível afirmar que, no Brasil, o foco das produções está nas ações, nos programas e nas políticas de internacionalização, sobretudo, no âmbito das IES, e isso se evidencia pelo número de estudos de caso e de casos múltiplos encontrados.

Diante disso, podemos inferir que a trajetória dos estudos sobre internacionalização da educação superior no Brasil parece não ter consolidado a fase de estudos conceituais, conforme indicada por Morosini (2006b, p. 122): “[... estamos ainda, timidamente, na fase da constituição do conceito de

---

<sup>12</sup> Um exemplo é o Programa Ciência sem Fronteiras, instituído pelo Governo Federal brasileiro.

internacionalização universitária”. No entanto, dentre os trabalhos publicados a partir do ano de 2010 e selecionados para análise, não foi possível encontrar nenhuma publicação que tratasse, especificamente, de uma discussão sobre esse conceito.

Notadamente motivadas pelas políticas de fomento à internacionalização aliadas ao contexto em que ela representa qualidade, as IES e, conseqüentemente, as pesquisas passaram a preocupar-se com a implementação de ações, estratégias e processos de internacionalização. Em consequência, o enfoque das instituições e das pesquisas também se voltou para as estratégias dessa natureza. Obviamente, as publicações analisadas apresentam discussões conceituais, porém, não são a centralidade das pesquisas.

Dentre as políticas de fomento à internacionalização da educação superior, podemos citar o Programa Ciência sem Fronteiras e a avaliação das IES, em que a internacionalização é um dos critérios mensurados. No entanto, com o corte de recursos para o PCSF, é possível que o interesse dos pesquisadores se altere, sendo necessária a realização de novos estudos que sigam analisando o campo de pesquisa da internacionalização. Além disso, provavelmente, esse novo cenário de temas relacionados com a internacionalização em casa (IaH) e a internacionalização do currículo (IoC) obtenha notoriedade nos próximos anos em detrimento de estudos sobre políticas e mobilidade, já evidenciados aqui.

A IaH (CROWTHER *et al.*, 2000; BEELEN; JONES, 2015) e a IoC (CLIFFORD, 2013; LEASK, 2009, 2015) são alternativas de estratégias para o desenvolvimento da internacionalização em tempos de crise, em que o fomento financeiro é escasso ou direcionado a contextos específicos<sup>13</sup>.

Reiteramos que a internacionalização da educação superior não pode ser assumida como um fim em si mesma, à medida que se constitui como um meio para atingir um objetivo (KNIGHT, 2012ab).

---

<sup>13</sup> No Brasil, a tendência de investimentos públicos nas ações de internacionalização deve concentrar-se na pós-graduação em função do advento do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes, que visa estimular a internacionalização da pós-graduação com financiamento de bolsas, missões de trabalho no exterior e manutenção de projetos. Para participar dos editais de seleção, as instituições precisam ter, no mínimo, quatro programas de pós-graduação recomendados pela Capes na última avaliação quadrienal e, pelo menos, dois cursos de doutorado, assim como devem apresentar projetos com duração de quatro anos, onde, entre outras coisas, precisam demonstrar, por meio de políticas e ações inovadoras, como alcançariam maior protagonismo internacional nos próximos anos (BRASIL, 2018).

## 2.2 QUADRO TEÓRICO

Para compor o quadro teórico desta pesquisa elencamos estudos sobre a internacionalização que são frequentemente citados no campo, a saber: os cinco mitos da internacionalização de Knight (2011), nove enganos da internacionalização de De Wit (2011) e cinco verdades sobre internacionalização de Knight (2012b). Além desses trabalhos, também selecionamos artigos de Azevedo (2015) e Morosini (2011) para discutir as faces que a internacionalização da educação superior pode apresentar.

Finalizando o quadro teórico, apresentamos um estudo de Lima e Maranhão (2009) no qual abordam diferentes modelos de internacionalização adotados por países e instituições de ensino superior.

Segundo Azevedo (2015, p. 75), a educação superior pode ser desenvolvida em um processo “interessado” ou “desinteressado”:

A educação superior, contraditoriamente, pode tanto fazer parte de um processo “desinteressado” de interculturalidade e de integração de campos sociais acadêmicos como um setor de serviços em processo de transnacionalização “interessado” na formação de um mercado mundial.

O autor, no artigo “Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado”, analisa os fenômenos da internacionalização e da transnacionalização da educação superior, baseando-se na teoria dos campos de Pierre Bourdieu e explorando a contradição entre “união” e “interseção” de campos sociais de educação superior. Assim, indaga-se se a educação superior internacional é um campo social global em construção ou um mercado mundial em formação, utilizando da “união” e da “interseção” (Teoria dos conjuntos) de campos sociais de educação superior pra explicar as duas possibilidades:

A internacionalização no formato de União, apresentada com o sentido da interculturalidade é a própria integração dos campos de educação superior, pois visa fins comuns, respeita a diversidade cultural e promove a solidariedade entre os povos. (AZEVEDO, 2015, p. 60).

Nesse caso, para Azevedo (2015, p. 60-61), o processo de internacionalização da educação superior “[...] pressupõe que o conhecimento e a

cultura são patrimônios intangíveis da humanidade e podem contribuir para a unitariedade, a coesão, a integração e o desenvolvimento sustentável”.

Mas, a internacionalização pode assumir o formato da intersecção de campos sociais na educação superior. O autor aponta, ainda, que há fatores que tencionam contrariamente a internacionalização na forma de união:

Entretanto, as pressões de performance (ditadas pelas agências de avaliação e por organizações internacionais – OCDE, Banco Mundial, Comissão Europeia ...), a privatização, a despublicização, a mercadorização (em nível global) da educação terciária e as políticas de estímulo à pesquisa e à inovação competitivas, que pragmaticamente objetivam a formação da economia baseada no conhecimento (qual economia não seria baseada no conhecimento?), perturbam, sobremaneira, o campo da educação superior, pois afetam o espírito do jogo, a disputa correta, as relações justas, a mutualidade, a cooperação e, também, o respeito às regras. (AZEVEDO, 2015, p. 62).

Assim, pode ocorrer a “intersecção” dos campos sociais, como:

[...] uma sorte de internacionalização restrita ou de transnacionalização, correspondendo à hachura de espaços multinacionais ocupados (ou em vias de ocupação) por pares homólogos, heteronomamente, submetidos a testes de performances, benchmarkings e tábuas de rankings e indicadores. (AZEVEDO, 2015, p. 63).

Portanto, de acordo com Azevedo (2015), existem dois processos diferentes e opostos, a saber: a internacionalização e a transnacionalização da educação superior. Além disso, distingue-os, ressaltando que servem a objetivos totalmente diferentes um que busca a formação de um campo social global e outro que pretende formar um mercado de ensino globalizado. A internacionalização da educação superior está, então, relacionada à cooperação e à solidariedade, enquanto que a transnacionalização, à mercadorização, assumindo a educação superior como uma mercadoria, uma *commodity* (AZEVEDO, 2015). Dessa forma o autor contribui para o campo da pesquisa sobre internacionalização da educação superior ao apresentar dois termos que designam ações de internacionalização de acordo com diferentes perspectivas.

No entanto, cabe ponderar que, no cotidiano das IES, esses objetivos não se manifestam de forma explicitamente contrárias, ou seja, em que a internacionalização se apresente em disputa com a transnacionalização. Em muitos casos, essas instituições assumem o discurso da internacionalização enquanto

colaboração e integração cultural para ser propagado, mas os reais objetivos são aqueles vinculados à mercadorização, ao desenvolvimento de seus interesses mercantis, em como alcançar maior visibilidade e se tornar mais competitiva na busca de estudantes.

No artigo “Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal”, Morosini (2015) analisa a cooperação internacional na produção do conhecimento – pesquisa e pós-graduação –, indicando a convivência de dois modelos: o de cooperação internacional tradicional e o de cooperação internacional horizontal. A autora parte do pressuposto de que a internacionalização da educação superior pode ser analisada em diferentes planos, elencando os de sistema de educação superior e o da instituição universitária, os quais estão interconectados: “Em termos de compreensão da internacionalização da educação, esses planos estão interconectados porque as instituições estão alocadas em um país, no caso do Brasil, que regula, avalia e supervisiona a educação superior” (MOROSINI, 2011, p. 94).

Na perspectiva do plano do sistema de educação, Morosini (2011) menciona que essa internacionalização pode ser compreendida por meio de dois modelos: o de (1) cooperação internacional tradicional e o de (2) cooperação internacional horizontal. O primeiro modelo tem como característica a competição entre as IES na “captação de sujeitos consumidores” (MOROSINI, 2011, p. 95), em que o “mercado tem o domínio dos princípios” (MOROSINI, 2011, p. 96). Já o segundo modelo, está baseado na solidariedade e na consciência internacional e, dessa forma, opõe-se ao modelo tradicional.

O modelo de cooperação internacional horizontal é uma proposição de Didriksson (2005, p. 25 *apud* MOROSINI, 2011, p. 96) para a América Latina e Caribe, frente a um contexto de denúncia de desenvolvimento do norte e de subdesenvolvimento do sul:

[...] debe ser fortalecer los componentes claves de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para garantizar un tipo de cooperación horizontal compartida y que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local. El desarrollo de una capacidad propia o su potenciación local, sub-regional y regional debe ser el objetivo central de las nuevas formas de cooperación. Ello significa que los actores locales son los principales responsables

del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y los actores principales del proceso de transformación.

Na perspectiva do plano institucional, também são dois modelos que possibilitam a compreensão da internacionalização da educação: o central e o periférico. Segundo Morosini (2005, p. 96), o modelo central “[...] é um processo que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária”. Já o periférico, é uma ação caracterizada “[...] pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES” (MOROSINI, 2005, p. 97)

Assim, é possível constatar a preocupação dos autores em demonstrar que a internacionalização pode apresentar duas faces opostas quanto ao seu objetivo ideal de desenvolvimento e que, apesar da internacionalização parecer ser algo positivo, pode não ser verdadeiro.

Seguindo nessa perspectiva de desmistificação da internacionalização da educação superior como algo sempre positivo, partiremos para a análise de artigos de autoria de Jane Knight (2011) e Hans de Wit (2011), amplamente reconhecidos nessa temática de estudo e que alertam e discutem os principais mitos e enganos relacionados à temática aqui estudada.

Knight (2011), no artigo “Five Myths about Internationalization”, apresenta cinco mitos sobre a internacionalização. Segundo a autora, devido à posição de destaque e visibilidade assumida pela internacionalização, ela passou a ser utilizada como uma expressão geral que designa qualquer coisa remotamente ligada ao mundial, intercultural, global e internacional, perdendo seu significado e direção. Dessa forma, ao longo dos anos, surgiram mitos que precisam ser expostos e discutidos. Para a pesquisadora, os cinco mitos predominantes são:

- 1) Estudantes estrangeiros no campus são agentes da internacionalização.
- 2) A reputação internacional é certificado de qualidade.
- 3) Quanto mais parcerias, convênios e acordos internacionais uma universidade firma, mais atraente e atrativa ela se torna para o público discente e para outras IES.
- 4) Quanto maior o reconhecimento de qualidade conferido por agências e órgãos internacionais, mais internacionalizada é a instituição.
- 5) O propósito de uma instituição se internacionalizar é melhorar sua “marca”.

Esses mitos refletem uma realidade muito comum apesar de não se aplicarem a todas as IES ou países, e que é necessário identificar e discutir esses mitos e assegurar o correto encaminhamento da internacionalização da educação superior, especialmente, num contexto em que os interesses de mercado ditam os rumos da educação superior (KNIGHT, 2011).

Nesse mesmo sentido, De Wit (2011) argumenta que a globalização das sociedades e das economias expandiu a influência da concorrência e dos processos de mercado sobre a forma como a internacionalização é implementada. Ele apresenta nove equívocos sobre a internacionalização no artigo “Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions”, em que afirma que, embora a dimensão internacional assuma cada vez mais centralidade no ensino superior, ainda assim existe uma predominância em abordagens de internacionalização, que são voltadas à atividade, ou mesmo são instrumentais, o que leva a grandes equívocos sobre a natureza desse desenvolvimento.

Ao descrever os nove equívocos<sup>14</sup>, o autor destaca que a internacionalização é considerada sinônimo de uma estratégia para promover a própria internacionalização, ou seja, “[...] onde os meios parecem ter se tornado o objetivo” (DE WIT, 2011, p. 1):

- 1) Oferecer disciplinas ministradas em língua inglesa.
- 2) Estudar ou morar em um país estrangeiro.
- 3) Ofertar disciplinas com conteúdo ou conotação internacional.
- 4) Ter grande número de alunos estrangeiros matriculados na instituição.
- 5) Ter a presença de alguns estudantes estrangeiros na instituição.
- 6) Dispensar a avaliação das competências internacionais e interculturais por acreditar que elas serão naturalmente adquiridas através de atividades de teor internacional.
- 7) Quanto maior a quantidade de parcerias, mais internacionalizada a instituição será.
- 8) A educação superior é por natureza internacionalizada.
- 9) A internacionalização é um fim em si mesmo.

---

<sup>14</sup> Os equívocos 4 e 7 são os mesmos que dois dos mitos indicados por Knight 2011. De Wit (2011) explicita isso em seu artigo, referenciando Knight (2011), inclusive, mencionando os dados específicos da publicação.

Após escrever sobre as concepções equivocadas, que chamou de mitos da internacionalização, Knight (2012b) aponta o que considera cinco verdades sobre a internacionalização no artigo “Five Five Truths about Internationalization”. A autora comenta que a internacionalização ampliou sua abrangência, escala e valor e que “planos estratégicos das universidades, declarações da política nacional para o ensino, declarações internacionais e artigos acadêmicos indicam o papel central desempenhado pela internacionalização no mundo atual do ensino superior” (KNIGHT, 2012b, p. 1).

As cinco verdades sobre a internacionalização indicadas por Knight (2012b) são as seguintes:

- 1) A internacionalização deve aprimorar e respeitar o contexto local.
- 2) A internacionalização é um processo adaptável.
- 3) Existem benefícios, riscos e consequências não intencionais.
- 4) A internacionalização não se trata de uma finalidade em si.
- 5) Globalização e internacionalização são diferentes, mas estão associadas.

No mesmo artigo em que anuncia estas cinco verdades, Knight (2012b, p. 4) afirma que:

Os princípios fundamentais que orientam a internacionalização sempre representam objetivos distintos para diferentes pessoas, instituições e países. Ainda assim, prevê-se que a internacionalização teria evoluído a partir de algo que foi tradicionalmente visto como um processo, com base em valores de cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento da capacidade. Agora, a internacionalização é cada vez mais caracterizada pela concorrência, pelo mercantilismo, pelo interesse individual e pela construção de status. É necessário dedicar mais atenção à descoberta das verdades e valores subjacentes à internacionalização do ensino superior.

Portanto, Knight (2012b) demonstra a mesma preocupação de De Wit (2011) sobre os rumos que a internacionalização vem tomando, os quais são muito influenciados pelos interesses mercadológicos, sendo os quais ela se torna um objetivo em si mesma e não um meio para se atingir um objetivo. Portanto, os mitos, os enganos e as verdades são uma clara tentativa dos autores de alertar para o fato de que a internacionalização está se tornando uma estratégia para o alcance de visibilidade e pontuação em rankings, abandonando a ideia da interculturalidade e cooperação. Conforme bem indica Knight (2011, p. 6),

O objetivo de identificar e refletir sobre estes mitos e verdades é assegurar que a internacionalização está no caminho certo e que estamos cientes de suas consequências, intencionais e não intencionais, à medida que os setores do ensino superior resistem a estes tempos bastante turbulentos em que a competitividade, os rankings, e o comercialismo parecem ser as forças motrizes.

Nesse sentido, destacamos a internacionalização ativa e passiva (LIMA; MARANHÃO, 2009) para compreender sobre a relação de dependência entre os modelos de internacionalização de países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Lima e Maranhão (2009), no trabalho “O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva”, definem a internacionalização ativa e passiva no universo da Educação para, em seguida, aplicá-la no aprofundamento de questões pertinentes à mobilidade estudantil. Em relação a isso, as autoras argumentam que:

[...] enquanto a internacionalização ativa está limitada a poucos países, se presta a criar condições que favorecem a emergência de uma espécie de internacionalização hegemônica (DALE, 2004; TEODORO, 2003; SANTOS, 2002) e por isso mesmo capaz de exercer expressiva influência sobre a organização do sistema mundial de educação superior; a internacionalização passiva está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais. (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 584).

Nessa perspectiva, elas distinguem dois tipos diferentes de internacionalização: a *Ativa*, que é pautada em políticas estatais e institucionais devidamente consolidadas, as quais promovem a entrada de estudantes e professores estrangeiros, o oferecimento de serviços educacionais no exterior e, inclusive, a implantação de campi em outros países; e a *Passiva*, que, ao contrário, não é baseada em políticas, e tem como principal ação o movimento de acadêmicos para realização de sua formação em universidades de países desenvolvidos (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Ao passo que a internacionalização ativa é característica de países desenvolvidos e a passiva é encontrada nas nações subdesenvolvidas, “[...] o histórico desequilíbrio existente entre os países do Norte e do Sul” é fortalecido (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 586).

Os modelos ativo e passivo apresentados por Lima e Maranhão (2009), juntamente com os central e periférico do plano de institucional de análise proposto

por Morosini (2005), podem ser associados e configurar-se em importante referencial de análise para a caracterização das IES quanto ao desenvolvimento de seus processos de internacionalização.

No entanto, é importante destacar que os modelos ativo e passivo, quando analisados a partir da perspectiva do sistema de educação, estão mais relacionados ao modelo tradicional de cooperação internacional apresentado por Morosini (2005), pois indicam a relação de dependência dos países subdesenvolvidos (internacionalização passiva) aos desenvolvidos (internacionalização ativa).

Ao apresentar traços do quadro teórico, tivemos a intenção de destacar e discutir contribuições teóricas que poderão dar sustentação teórica para a análise de dados desta pesquisa.

## 2.3 MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

### 2.3.1 Sobre o Método

Em uma pesquisa sobre política educacional, conforme Tello (2012), espera-se encontrar uma perspectiva epistemológica, um posicionamento epistemológico, como também um enfoque epistemológico com maior ou menor coerência e consistência entre si.

Para descrever seu entendimento de perspectiva epistemológica e de posicionamento epistemológico, o autor recorre aos conceitos de Teoria Geral e de Teoria Substantiva de Glaser e Straus (1967). A perspectiva epistemológica é entendida conforme a Teoria Geral, como “[...] a cosmovisão que o investigador assume para guiar sua pesquisa”, enquanto o posicionamento epistemológico é a Teoria Substantiva, a qual é “[...] vinculada particularmente ao campo de estudo, quer dizer às correntes teóricas ‘próprias’” (TELLO, 2012, p. 57).

Essa perspectiva epistemológica gera um posicionamento epistemológico coerente ou, ao menos, deveria gerar:

El posicionamiento epistemológico reposa sobre la selección que realiza el investigador en cuanto la perspectiva epistemológica con la que desarrollará su investigación. Estos posicionamientos epistemológicos son la adjetivación de las perspectivas epistemológicas. (TELLO, 2012, p. 57-58).

Tello (2012, p. 57) refere-se ao enfoque epistemológico<sup>15</sup> como o “[...] momento metodológico no qual o pesquisador opta por uma ou outra metodologia”, sendo a epistemologia a categoria na qual confluem a apresentação do método e a posição epistemológica do investigador.

É importante apontar que metodologia não deve ser entendida apenas como procedimentos e/ou técnica/instrumentos, mas como “método del logos”, ou seja, um método de abordagem do conhecimento: “[...] es un componente lógico que no puede ser pensada de un modo aislado porque conforma la epistemología de la investigación” (TELLO. 2012, p. 58).

Em obra que trata do método marxista, ao abordar os instrumentos e técnicas, Netto (2011, p. 26) afirma que:

Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes.

Logo, sendo o marxismo a perspectiva epistemológica, coerentemente o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico são de ordem marxista. Então, as orientações metodológicas da pesquisa devem ser pautadas na perspectiva de método em Marx.

O método de Marx “[...] é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (NETTO, 2011, p. 28), por conseguinte, não resulta de inspirações geniais ou operações repentinas.

À vista disso, é possível compatibilizar os pensamentos de Netto (2011) e Tello (2012) a respeito do método (“método marxista” e “método del logos”), ao menos pelo fato de que ambos o entendem como mais que uma simples metodologia prescritiva de procedimentos/instrumentos, mas, sim, como um componente do ato de pesquisar totalmente integrado à epistemologia que guia o pesquisador e a pesquisa.

Karl Marx (1818-1883), conforme Netto (2011), nunca publicou um texto dedicado especificamente ao método de pesquisa, demonstrando que não é distinto

---

<sup>15</sup> Tello (2011, 2012) considera que o enfoque metodológico possui uma epistemologia. Porém, para distinguir do uso comum e para ser mais preciso, ele opta pela utilização do termo epistemologia.

ou independente em relação à teoria ou ao processo de investigação. Assim, o seu interesse “[...] não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’ mas sobre ‘como conhecer um objeto real e determinado’” (NETTO, 2011, p. 27).

No marxismo, o objeto que investigado é sempre concreto/real e não meramente descrito pelo sujeito pesquisador, como se vê no positivismo, em que este assume um papel de observador passivo em relação ao objeto. Assim, para o marxismo, o sujeito pesquisador possui papel ativo e fundamental, pois deve analisar o objeto e entender suas diferentes manifestações e relações, apreendendo-o como um processo no movimento da história. Nesse sentido, esse sujeito “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

O sujeito teoriza o objeto, ou seja, faz teoria sobre o objeto por meio do seu processo investigativo e de suas análises. Portanto, faz do objeto – que é concreto, real e existe independente do sujeito – teoria quando apreende as suas diversas determinações e processos, isto é, sua estrutura e dinâmica, e não somente a sua forma aparente, mas a sua essência<sup>16</sup>.

É evidente que, para isso, seja necessário assumir a concepção marxista de teoria, que é a reprodução do movimento real do objeto no plano do pensamento pelo sujeito que pesquisa, reprodução esta que não é mecânica e passiva (NETTO 2011).

Na perspectiva marxista, método e teoria estão integrados, de tal forma que só é possível compreender o método ao passo que se entende o objeto, conforme esclarece Netto (2011, p. 39):

Em Marx, pois, método e teoria articulam-se de modo tal que só é possível compreender o método na escala em que se realiza, simultaneamente, a compreensão do movimento do objeto que será reproduzido idealmente – o método é inseparável dessa reprodução. (NETTO, 2011, p. 30).

Por todas essas características do marxismo até aqui descritas – papel ativo e crítico do sujeito que pesquisa, método totalmente integrado à teoria e ao processo investigativo – é que assumimos o marxismo como perspectiva teórico-metodológica

---

<sup>16</sup> Para Kosik (2002, p. 17), “Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”.

para a realização de nossa investigação. Não somente pelo fato de as características do marxismo serem mais coerentes em relação ao positivismo e à fenomenologia, mas porque entendemos que a escolha do método para uma pesquisa deve decorrer coerentemente da perspectiva epistemológica assumida pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, conforme Marx (1980, p. 16),

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori.

Com base nessa perspectiva, Evangelista e Shiroma (2018, p. 91), ao tratarem do trabalho com documentos de política educacional, afirmam que:

[...] o método de Marx torna-se fundamental para o pesquisador que pretenda aceder conceitualmente à materialidade na qual se insere a documentação sob escrutínio e para desvelar o movimento da política como um terreno de disputa, produzida no interior de determinada correlação de forças e produzindo-as.

Ao assumir a perspectiva marxista e, conseqüentemente, o seu método para guiar esta investigação, precisamos, necessariamente, desenvolver as análises sobre o objeto, nesse caso a internacionalização da educação superior em universidades ibero-americanas, com base no princípio marxista da totalidade.

Sobre o princípio da totalidade, Mascarenhas (2014, p. 180) comenta que:

Toda a realidade é complexa porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações. Isso contribui muito para entender as políticas educacionais, pois com base nesses princípios é possível fazer uma análise no âmbito da sociedade brasileira, do contexto histórico, social, econômico e cultural a partir do Brasil inserido no âmbito internacional. (MASCARENHAS, 2014, p. 180).

A autora demonstra que o entendimento do objeto, enquanto síntese de múltiplas determinações, contribui para a compreensão das políticas educacionais, descrevendo uma possibilidade de análise que envolve diferentes determinações.

É importante ressaltar a afirmação de Lukács (2003, p. 105-106) de que o ponto de vista da totalidade é a principal diferença do marxismo para as ciências burguesas:

Não é o predomínio de motivos econômicos que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova. [...] A ciência proletária é revolucionária não somente pelo fato de contrapor à sociedade burguesa conteúdos revolucionários, mas, em primeiro lugar, devido à essência revolucionária de seu método. O domínio da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência.

A totalidade, conforme Masson (2014), não significa apreender toda a realidade, isto é, não é um todo formado pelo somatório das partes, mas, sim, compreender a realidade da gênese do seu desenvolvimento como “síntese de múltiplas e complexas determinações” (MARX, 2003a, p. 248).

Netto (1994, p. 37) colabora para o entendimento de totalidade, explicando que “[...] a realidade social é uma totalidade concreta composta por totalidades concretas de menor complexidade”, e nunca é um elemento simples. O autor afirma que “uma totalidade imediata é amorfa” e que “uma totalidade sem negatividade é morta” (NETTO 1994, p. 37). Com tais afirmações destaca, ainda, a importância da contradição e das mediações na compreensão da realidade, que só é possível a partir delas. Masson (2014, p. 211-212) explica que:

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre capital e trabalho gera contradições em todo o complexo social, as quais podem ser captadas pelo ‘sistema de mediações’. Assim, o desenvolvimento desigual das totalidades parciais constitutivas da totalidade social concreta não pode ser entendido de forma mecânica e linear, mas somente pela análise das mediações do particular que permite captar a relação entre o singular e o universal, ou seja, a dinâmica própria do objeto situado numa totalidade abrangente.

É importante mencionar que não é o simples anúncio que garante uma investigação guiada pelo marxismo, mas sim pelo próprio fazer da pesquisa que deverá ser coerente com a sua perspectiva teórico-conceitual. Sendo assim, como nessa perspectiva, devemos realizar análises que levem em conta o princípio da totalidade, como também compreender as diversas determinações do objeto a partir da contradição e da mediação, porém, recordando que “[...] é no campo da particularidade que se situam as mediações” (CIAVATTA 2001, p. 137) e entendendo que o conhecimento é provisório, incompleto e circunscrito pela

história/historicidade. Além disso, é necessário que o sujeito pesquisador assuma uma postura crítica frente à realidade e desempenhe sua “tarefa ético-política”<sup>17</sup>.

Observando esses pontos e se mantendo vigilante para que as questões teórico-metodológicas<sup>18</sup> contemplem as exigências do método de Marx, é que a pesquisa foi desenvolvida com base na perspectiva epistemológica marxista.

Outrossim, é importante ponderar que a maior ou menor coerência entre as questões teórico-metodológicas e a epistemologia depende da experiência e capacidade do pesquisador, porém, sempre deve estar presente. Nesse sentido, a vigilância (TELLO, 2012) e a disciplina (TRIVIÑOS, 1987) são ainda mais necessárias.

Tello (2012, p. 58) utiliza o “enfoque epistemometodológico” para tratar das questões da metodologia das pesquisas, pois entende que deve haver coerência entre as questões metodológicas e o posicionamento epistemológico, sendo que, para mantê-la, é necessária a vigilância por parte do investigador.

Triviños (1987, p. 13) também indica a necessidade de coerência por parte do pesquisador:

As aquisições do ser humano pertencem à humanidade. O homem pode recorrer a elas não importando seu lugar intelectual no cosmos. Mas o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer idéia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 13).

Ao alertar para a necessidade de coerência, o autor ainda aponta para a necessidade de disciplina com o intuito de conservar a coerência entre nossos suportes teóricos e nossa prática social. Além disso, afirma que a indisciplina é a “[...] ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 15). Nessa perspectiva, no campo da pesquisa, os suportes teóricos são ou decorrem da

---

<sup>17</sup> De acordo com Evangelista e Shiroma (2018, p. 25-26), “Essa é tarefa ético-política do pesquisador engajado: socializar o conhecimento produzido que oferece uma leitura objetiva da realidade, da materialidade histórica, evidenciando suas contradições, derivadas do modo de produção capitalista, bem como a necessidade de superá-lo. A teoria de Marx vocaliza demandas e interesses de um sujeito social determinado e o pesquisador pode teorizar e derivar desse processo elementos para sua ação, como resgate da dimensão revolucionária da pesquisa científica, do trabalho acadêmico, da produção de conhecimento *sobre a política* e não *a serviço da política*”.

<sup>18</sup> No marxismo, método e teoria estão integrados, ou seja, não se apresentam como autônomos, por isso, o uso do termo questões teórico-metodológicas ao invés de metodologia ou procedimentos metodológicos.

epistemologia, e o ato de pesquisar é um elemento integrante da prática social do sujeito que pesquisa.

Para Triviños (1987), a função do pesquisador em educação é baseada na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social, que leve sempre em consideração a historicidade e a íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. O autor ressalta que “[...] a pesquisa educacional nos países de Terceiro Mundo tem um objetivo maior: de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 14).

A pesquisa, então, deve ser pautada em perspectivas epistemológicas e destas decorrem diretrizes que irão guiar o investigador em suas decisões, especialmente, nas suas opções metodológicas e nas definições de suas abordagens de análise. Assim, conscientemente ou não, a forma de pesquisar refletirá a visão de mundo do pesquisador e o contrário também: essa perspectiva refletirá a sua forma de pesquisar. No entanto isto dependerá diretamente da experiência e clareza do pesquisador para fazer opções coerentes com a perspectiva epistemológica por ele adotada.

Enfim, ao descrevermos as características e princípios teórico-metodológicos, tivemos a intenção de destacar o marxismo como perspectiva epistemológica para as investigações em políticas educacionais na educação superior, especialmente naquelas em que o objeto é a internacionalização da educação superior.

A internacionalização da educação superior pode ser um processo pautado por interesses próprios das universidades que contribuem para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão e não por interesses de mercado para gerar visibilidade (marketing, concorrência, etc.). As universidades já surgiram internacionalizadas, mas por outros motivos. No atual momento histórico, é uma estratégia de mercado utilizada pelas instituições de ensino superior.

Em suma, ao descrevermos as características e os princípios teórico-metodológicos, tivemos a intenção de destacar o marxismo como perspectiva epistemológica para as investigações em políticas educacionais na educação superior, sobretudo, naquelas em que o objeto é a internacionalização da educação superior.

Cabe mencionar, por fim, que entendemos a pesquisa como uma prática social e, conforme Florestan Fernandes (1986), “[...] o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados”. Assim, escolhemos o

lado dos explorados e buscaremos resistir, pois, conforme Conceição Evaristo (2015, p. ??), “[...] a gente combinamos de não morrer”.

### 2.3.2 Metodologia e Procedimentos

A metodologia para o desenvolvimento desta investigação foi a histórico-crítica, baseada na Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2013, p. 76), cuja expressão “[...] é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”. De acordo com o autor, tem como pressuposto o materialismo histórico:

Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2013, p. 76).

Sobre os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013, p. 120) expõe que:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2013, p. 120).

Com base no exposto, é possível verificar que essa metodologia possui base teórica marxista e, portanto, a escolha é coerente com o posicionamento epistemológico assumido para o desenvolvimento desta investigação.

Nesse sentido, para análise dos dados elencamos três categorias analíticas: hegemonia, que será entendida segundo Gramsci (2011); totalidade, conforme o conceito abordado na obra *A dialética do concreto*, de Karel Kosik (2002); e contradição, entendida com base no conceito de Karl Marx (1980).

É basilar mencionar que as categorias analíticas são inerentes à perspectiva epistemológica e, portanto, podem ser definidas *a priori* de acordo com os interesses e intensões de análise da pesquisa, diferentemente das categorias empíricas que,

por sua vez, emergem da realidade pesquisada e são estabelecidas no contato com o objeto por meio da análise dos dados coletados.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa está organizada em três etapas: (1) a primeira consistiu na pesquisa bibliográfica sobre internacionalização da educação superior, buscando compreender os principais conceitos, modelos e elementos que compõem e estão envolvidos com a temática; (2) na segunda etapa, foi realizada a coleta de dados mediante a análise dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado pelo GIEPES e dos documentos institucionais das universidades; a (3) terceira etapa compreendeu a análise dos dados, (a) por instituição e (b) sistematização para a análise do conjunto total de dados e, conseqüente, elaboração das considerações finais da pesquisa.

Na primeira etapa, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica sobre a temática da internacionalização da educação superior por meio de levantamento do tipo estado do conhecimento e da composição de um quadro teórico.

O estado do conhecimento sobre políticas de internacionalização de educação superior teve o objetivo de verificar os principais assuntos abordados nas pesquisas, a fim de delimitar o campo do conhecimento científico, e possibilitou conhecer o panorama das produções científicas entre os anos de 2009 e 2019.

O quadro teórico foi composto por obras de autores que pesquisam a temática da internacionalização da educação superior que apresentam aportes teóricos que contribuirão na sustentação das análises da pesquisa.

Nessa fase de investigação bibliográfica, pesquisamos, também, sobre o método materialista histórico-dialético. O resultado desta pesquisa bibliográfica, pode ser verificada ao longo desta tese, mas, especialmente, na primeira e segunda seções.

Na segunda etapa da pesquisa, a coleta de dados foi realizada mediante análise das respostas do questionário do GIEPES e de documentos institucionais relativos à internacionalização das universidades envolvidas. Inicialmente, solicitamos para o GIEPES acesso aos questionários das universidades que selecionamos, a saber: Unicamp, PUCV, UGR, UA.

O questionário foi elaborado pelo GIEPES<sup>19</sup> para a investigação em rede, intitulada “A Internacionalização na Educação Superior em Países da América

---

<sup>19</sup> O Grupo Internacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior (GIEPES) é composto por pesquisadores vinculados a 22 universidades em 9 países que articularam a participação de suas

Latina, Portugal e Espanha”, realizada desde 2017, e é composto por 12 questões abertas sobre as concepções, estruturas e ações institucionais de internacionalização. Está organizado em três partes, que tratam, respectivamente, da concepção de internacionalização e estrutura organizacional, da mobilidade discente e da mobilidade docente e de servidores técnico-administrativos<sup>20</sup>. Podemos visualizar na Figura 1, a seguir, as questões na íntegra.

---

instituições neste estudo em rede que investigou as ações de internacionalização nestas universidades (ver nota 4). Desta forma, como fazemos parte dos integrantes do GEPES-Sul que compõe o GIEPES pudemos acompanhar e ter acesso aos dados da pesquisa bem como aos pesquisadores e questionários aplicados.

<sup>20</sup> O questionário foi aplicado em 2018 e o dados/respostas foram fornecidos pelo GIEPES que concedeu autorização para utilização em nossa pesquisa (ver nota 4).

Figura 1 – Questionário (página 1).

GRUPO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
SUPERIOR

**PROJETO DE PESQUISA CONJUNTA**

**A INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PAÍSES DA  
AMÉRICA LATINA, PORTUGAL E ESPANHA**

**INSTITUIÇÃO** -----

**PAÍS:** -----

**PESQUISADOR**-----

**I - CONCEPÇÃO DE INTERNACIONALIZAÇÃO /ESTRUTURA  
INSTITUCIONAL**

1 – Qual o conceito da IE sobre Internacionalização? (*levantar onde está registrado o conceito de internacionalização da IE e qual é ele*).

2 – A Internacionalização é um item do Projeto Pedagógico da Instituição? Qual é a ênfase dada à internacionalização? (*a finalidade é verificar como a Instituição vê a Internacionalização*).

2.1 – A Instituição possui um Plano de Internacionalização? (*caso possua, solicitar uma cópia para posterior análise*).

2.2 – Quais áreas do conhecimento são consideradas prioritárias no Plano de Internacionalização? (exemplo: área de ciências humanas; área de ciências exatas etc.)

2.3 – Quais as áreas de atuação prioritárias? (exemplo: ensino, pesquisa, extensão, gestão etc)

2.3 – Quais os países considerados prioritários para a internacionalização?

3 - Quais convênios de internacionalização são desenvolvidos pela IE?

4 – Quais programas de internacionalização a Instituição prioriza? (programas enquanto ações empreendidas pela IE, tais como: mobilidade, rede de pesquisa, eventos internacionais etc.)

5 – A instituição possui site em outro idioma? Qual (is)?

6 –A Instituição tem um Plano de Financiamento para a internacionalização?

7 – Qual órgão é responsável pela gestão da internacionalização? Descreva as atividades.

Fonte: GIEPES (2018).

Figura 2 – Questionário (página 2).

**II – MOBILIDADE DISCENTE**

1 – Qual a política de internacionalização da Instituição para receber estudantes estrangeiros na graduação e na pós-graduação? Qual o número atual de estudantes estrangeiros na Instituição. Em quais cursos? De que países?

2– Qual a política de internacionalização da Instituição para enviar estudantes ao exterior?

2.1. Qual o número atual de alunos estudando em outros países?

2.2. Qual o número de estudantes da instituição que já foram estudar no exterior? *(na graduação e na pós-graduação).*

2.3. Quais os países que recebem seus estudantes e de quais países a IE recebe?

2.4. O número de estudantes no exterior aumentou? Diminuiu? Qual (is) os motivos?

2.5. A Instituição oferece bolsa aos alunos com verbas próprias?

2.6. Há Política de Vaga para alunos estrangeiros? Como funciona?

**III - MOBILIDADE DOCENTE / SERVIDORES TÉCNICOS**

1 – A Instituição oferece bolsa com verbas própria para estudos no exterior a professores?

1.1. Qual o número de bolsas anuais?

1.2. Oferece bolsas para servidores técnicos? Qual o número de bolsas?

1.3. Oferece bolsas para pesquisadores? Qual o número?

1.4. Como funcionam as bolsas? *(normas, critérios, exigências)*

2 – Quais programas de bolsas para estudos no exterior são mais utilizados pelos professores? Pelos pesquisadores?

3- Qual é a política da IE para atrair professores ou/c pesquisadores do exterior?

Para esta pesquisa, foi analisado o conteúdo das respostas relativas às questões de 1 a 7, as quais foram reunidas e organizadas em sua íntegra em um quadro que está disponível como Apêndice B.

Os documentos institucionais das universidades foram indicados no conteúdo das respostas do questionário, sendo analisados no sentido estrito de que compõem a resposta específica do questionário, trazendo elementos que complementam e esclarecem a resposta. Mas, também no sentido amplo já que são documentos que apresentam e/ou tratam das políticas de internacionalização das universidades. Os documentos analisados foram os seguintes:

- Planejamento Estratégico - PLANES (UNICAMP 2020b);
- Plan de desarrollo Estratégico Institucional (PUCV, 2017);
- Estrategia de Internacionalización (UGR, 2017);
- Plan propio de Cooperación al Desarrollo (UGR, 2022a);
- Plan Propio de Internacionalización (UGR, 2022b);
- Plano de Actividades e Orçamento (UA, 2022).

A análise de tais documentos teve o intuito de buscar informações institucionais sobre o processo de internacionalização das universidades que fossem relevantes para: (a) contribuir com a análise, de forma serem comparados com os dados dos questionários; e b) levantar novas informações não obtidas pela análise do questionário.

Além disso, foram consideradas como fontes adicionais de dados os sites institucionais da Unicamp, PUCV, UGR, UA, que trazem diversas informações, principalmente, sobre o processo de internacionalização das universidades.

Na terceira etapa, realizamos a análise dos dados cuja apresentação consta no Capítulo 5 desta tese: inicialmente, fizemos uma sistematização e análise de dados por instituição, para, depois, fazer com todo o conjunto de dados.

As principais categorias analíticas que orientaram as análises foram: hegemonia (GRAMSCI, 2011), contradição (MARX, 1980) e totalidade (KOSIK, 2002).

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não segue sequência de etapas de forma tão rígida, e isso se confirmou na presente pesquisa, em que as fases de coleta e de análise de dados não se deram de forma isolada, pois, à medida que os dados eram coletados, as análises já se iniciavam. Dessa forma, as

interpretações e análises forneciam subsídios para a realização das tarefas seguintes da pesquisa.

É importante mencionar, uma vez mais, que nossa pesquisa está inserida no projeto macro do Grupo Internacional de Estudos em Políticas de Educação Superior – GIEPES, intitulado “A Internacionalização na Educação Superior em Países da América Latina, Portugal e Espanha”<sup>21</sup>

Esta vinculação possibilitou o contato e acesso às universidades que irão compor o corpus de análise da nossa pesquisa pois são IES que fazem parte ou possuem pesquisadores que atuam no GIEPES. Isto também permitiu o acesso aos questionários que foram, juntamente com os documentos institucionais sobre internacionalização e as entrevistas, as fontes de dados analisados.

Cabe destacar, também, que as universidades analisadas nesta pesquisa foram selecionadas por possuírem destaque consolidado em seus respectivos países e terem suas políticas de internacionalização formalizadas em documentos institucionalmente aprovados.

Feita essas considerações, o presente capítulo apresentou a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Assim, o Estado do Conhecimento sobre internacionalização da educação superior possibilitou delimitar o campo do conhecimento científico e conhecer a produção dos principais subtemas estudados sobre o assunto. O quadro teórico apresenta a contribuição de autores que compuseram a base teórica e conceitual para a pesquisa e também foram apresentados o método, a metodologia e os procedimentos da pesquisa. Estes elementos que compuseram a fundamentação teórico-metodológica foram essenciais no desenvolvimento da pesquisa.

No próximo capítulo são abordados os conceitos relacionados à internacionalização da educação superior e aos discursos dos organismos internacionais em diferentes momentos históricos, os quais acabam por influenciar os objetivos como as políticas e os processos de internacionalização são elaborados pelos Estados e instituições de ensino superior.

---

<sup>21</sup> As informações sobre o projeto do GIEPES estão descritas na nota 4.

### **3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITUAÇÃO, INFLUÊNCIAS E DISCURSOS**

Neste capítulo, buscamos conceituar e historicizar a internacionalização da educação superior e compreender o discurso dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sobre essa questão. Por meio de suas recomendações, esses organismos constantemente procuram influenciar os rumos da educação em vários países, sempre com objetivos econômicos, que se justificam pelos argumentos de combate à pobreza e de desenvolvimento econômico.

A educação superior é também influenciada por esses discursos e, por consequência, os processos de internacionalização também são afetados. Desse modo, a internacionalização da educação superior passa a ser utilizada como estratégia para alcançar objetivos mercadológicos pelas IES, ao invés de ser um meio para o aperfeiçoamento do processo de formação nesse nível de ensino.

Segundo Silva (2002), os organismos multilaterais materializam sua influência nas políticas públicas dos países a partir da intervenção que desempenham, assim como pelo consentimento dos seus governos e das suas elites, que consentem com tal intervenção, editando regulamentações e formulando políticas públicas que corroboram os interesses de tais organismos. É nessa mesma dinâmica que as políticas de internacionalização são afetadas e, desse modo, é fundamental compreender o discurso assumido pelos organismos multilaterais para as políticas sobre o tema.

Para início de reflexão, cabe destacar que o motivo que a internacionalização passasse de um processo incidental, desarticulado e espontâneo, para um processo intencional, articulado e premeditado foi a reforma e a integração da educação superior europeia, que teve início na década de 1990 e contou como um dos movimentos de apoio à questão da globalização.

Na lógica de mercadorização do conhecimento e no sentido de compreender a educação como uma mercadoria, principalmente a superior, esta passa a ser encarada como um serviço negociável, como tem discutido a Organização Mundial do Comércio (OMC).

No caso do Brasil, como uma consequência do documento *Higher Education: Lessons for experience* (WORLD BANK, 1994), que influenciou a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), e que, por sua vez, possibilitou a edição de diversos decretos, destacamos a publicação do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997), “[...] que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação” (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

Nesse sentido, ressaltamos que Jameson (2001), em seu livro *A cultura do dinheiro*, aborda as formas como o capitalismo, por meio do fenômeno da globalização, influenciou o modo de vida das pessoas, criando uma cultura do capital/consumismo. Conforme o autor, a cultura está a serviço do dinheiro, e a economia e a cultura se confundem a ponto de que a especulação financeira e a produção de mercadorias tenham se tornado culturais:

Nos últimos anos tenho argumentado com insistência que tal conjuntura é marcada por uma desdiferenciação de campos, de modo que a economia acabou por coincidir com a cultura, fazendo com que tudo, inclusive a produção de mercadorias e a alta especulação financeira, se tornasse cultural, enquanto que a cultura tornou-se profundamente econômica, igualmente orientada para a produção de mercadorias. Portanto, não devemos nos surpreender com o fato de que conjecturas sobre nosso assunto em questão podem na verdade ser tomadas como afirmações sobre o capitalismo tardio ou sobre as políticas de globalização. (JAMESON, 2001, p. 73).

De certa forma, há uma indicação de que o capitalismo se tornou cultural e a cultura se tornou capitalista, ou seja, a economia se confunde com a cultura (JAMESON, 2001). Portanto, o capitalismo, a partir de suas políticas de globalização, atua interferindo e modificando o modo de vida e os hábitos das pessoas, e isso ocorre a tal ponto de criar uma cultura que seria única ou universal para o ocidente, ou seja, a tão falada “cultura ocidental” ou “modo de vida ocidental”. Por outro lado, a cultura assume contornos capitalistas à medida que é encarada como uma mercadoria a ser vendida e consumida como serviço de entretenimento ou, ainda, como bem cultural de consumo. Sobre isso, Jameson (2001) alerta que, ao tratar dessa relação entre cultura e economia, também estaríamos abordando sobre o capitalismo tardio e as políticas de globalização, a qual serve aos interesses americanos de abertura de mercados para os produtos advindos dos mais variados tipos de indústrias. O autor refere efeitos intangíveis:

É na substituição da literatura nacional pelos best-sellers internacionais ou americanos, no colapso da indústria cinematográfica nacional, sob o peso de Hollywood, ou da televisão nacional invadida por importações americanas no fechamento de restaurantes e bares locais com a chegada das grandes redes de fast-food que os efeitos mais intangíveis da globalização podem começar a ser reconhecidos em sua forma mais dramática. (JAMESON, 2001, p. 39).

Como vimos, a globalização atinge os mais diversos aspectos da sociedade e da vida cotidiana, e os meios acadêmicos e científico não são exceções. Nesse sentido, ela trouxe implicações para a produção científica e acadêmica que criaram condições para a formulação do conceito de capitalismo acadêmico (HACKET, 1990; SLAUGHTER; LESLIE, 1999, 2001; IBARRA, 2003; SLAUGHTER; RHOADES, 2004; DELGADO, 2006) e de neoliberalismo acadêmico (SAURA; BOLÍVAR, 2019), que reverberam através do produtivismo que impacta diretamente o trabalho do professor e do pesquisador, impondo-lhes a necessidade de produção de publicações em periódicos e imputando-lhes valores relacionados ao quanto contribuem para a pontuação da IES em rankings e avaliações.

As universidades passam a valorizar esse tipo de pesquisador, pois é o que contribui para a sua boa avaliação e para sua aquisição de qualidade diante do mercado de educação superior. Por sua vez, ele internaliza essa performatividade e assume para si as tarefas de produção, buscando o desempenho que o torna, consoante a Saura e Bolívar (2019), “sujeito acadêmico neoliberal” que é “quantificado, digitalizado e bibliometrificado”. Conforme os autores,

La capacidad del académico para ser uno mismo se ve limitada por mecanismos institucionalizados de poder y control que dirigen su acción y modifican su identidad profesional. Estas influencias, aceptadas y asimiladas como imperativos de la profesión, dirigen el desarrollo de la actividad profesional dando lugar a nuevas subjetividades neoliberales académicas. (SAURA; BOLÍVAR, 2019, p. 10).

Esses mecanismos são aqueles viabilizados pela digitalização, quantificação e bibliometrificação, que são as novas tecnologias políticas que atuam como formas de controle: “[...] son tecnologías políticas contemporáneas que comienzan a conformar nuevas racionalidades de gobierno a través de relaciones de poder y control en la Educación Superior” (SAURA; BOLÍVAR, 2019, p. 10).

Essas novas tecnologias políticas estão introduzindo lógicas baseadas na produção, as quais estão moldando o sujeito acadêmico contemporâneo (SAURA;

BOLÍVAR, 2019). Assim, este sujeito tem a necessidade de produzir para ganhar reconhecimento e visibilidade, que se concretizam pelo seu desempenho nessas novas tecnologias políticas, ou seja, pela pontuação (quantificação), pelos acessos a perfis em comunidades acadêmicas (digitalização), pelo fator de impacto (bibliometrização), e por outros meios quaisquer pelos quais sua produção seja: quantificada, digitalizada e bibliometrificada; em outras palavras, que suas atividades sejam controladas e publicizadas.

O neoliberalismo estrutural, para Saura e Bolívar (2019), propicia condições para o desenvolvimento de novas racionalidades neoliberais que modificam as formas de atuação profissional e acadêmica desse sujeito e que não precisam mais de um controle ou condução externa, pois já as internalizou a ponto de não mais questioná-las e, simplesmente, assumi-las como verdadeira.

La falta de control del sujeto sobre sí mismo, o proceso de sujeción, es el resultado de las tecnologías políticas y racionalidades de gobierno que actúan sobre el yo. Una sujeción como “proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto” (Butler, 2010, p. 12). El sujeto como proyecto no es algo concluso, sino que siempre está constituyéndose a través de sujeciones; un devenir. El devenir del sujeto académico contemporáneo ya no requiere un control externo para su producción. La libertad ahora construye un devenir sujeto activo en la producción incesante. (SAURA; BOLÍVAR, 2019, p. 10).

O estado neoliberal e suas políticas de avaliação tiveram influência na formatação do sujeito acadêmico contemporâneo. Por meio do processo de sujeição de hábitos e comportamentos, foram sendo moldados até ser instituída, por esses próprios sujeitos, uma cultura acadêmica que atua no sentido de valorizar a produção acadêmica. Desse modo, não existe mais a necessidade de um controle externo exercido pelo Estado, por políticas ou pelas instituições, pois o próprio sujeito acaba por assumir como necessário o atendimento de toda essa lógica da produção acadêmica quantificada, digitalizada e bibliometrificada. O sujeito segue essa lógica se autocontrolando e controlando seus pares: “El devenir del sujeto académico contemporáneo ya no requiere un control externo para su producción. La libertad ahora construye un devenir sujeto activo en la producción incesante” (SAURA; BOLÍVAR, 2019, p. 10).

É plenamente possível relacionar toda essa dinâmica do desenvolvimento do sujeito acadêmico neoliberal (SAURA; BOLÍVAR, 2019) com as afirmações de

Jameson (2001), sobre a fusão entre economia e cultura, como também com o capitalismo, influenciando o modo de vida das pessoas a ponto de modificar a cultura.

De acordo com Saura e Bolívar (2019), as racionalidades neoliberais modificam-se de modo que os próprios pesquisadores se autocontrolam, e isso é viabilizado pelas “novas tecnologias políticas”, que já não necessitam estar submetidas a um controle ou condução de condutas externos.

Estas dinámicas de cambio logran efectuar procesos de la neoliberalización de los académicos que comienzan a operar mediante estrategias fundadas en la auto-seducción generada por el propio sujeto, siempre bajo nuevas prácticas de un modus operandi regido por una mayor libertad. Las prácticas neoliberales diarias constituyen un sujeto que se auto-controla a sí mismo mediante una sobreproducción de la cantidad de publicaciones académicas y a través de un cuidado de sí de su imagen visible exteriorizada. El ejercicio de estas prácticas se hace ahora de modos más libres y solitario que antes, y tiene sus consecuencias en el conocimiento académico y en el propio yo. (SAURA; BOLÍVAR, 2019, p. 22).

O neoliberalismo acadêmico não precisa mais de mecanismos de controle ou coerção pois, a partir das novas tecnologias políticas (bibliometria, digitalização e quantificação), foram criadas formas de comportamento no pesquisador que viabilizam um autocontrole.

Para tanto, a internacionalização da educação superior tem papel preponderante, pois é assumida por esse pesquisador como uma estratégia para subsidiar o produtivismo e as demais tarefas que o neoliberalismo acadêmico passa a lhe imputar. A vinculação a projetos internacionais ou de internacionalização propiciam bastante destaque e visibilidade ao pesquisador, assim como publicar em periódicos de outros países, sem falar nas pesquisas em redes e grupos internacionais. Tudo isso permite destaque e visibilidade, mas, sobretudo, passa a ser bem pontuado nas avaliações individuais e institucionais que seguem os esses preceitos neoliberais.

Realizamos esta discussão sobre globalização e neoliberalismo acadêmico e sua relação com a internacionalização da educação superior com o escopo de descrever e apresentar o complexo contexto no qual as universidades e IES estão inseridas, onde o capitalismo impõe modos de atuação específicos.

### 3.1 HISTÓRICO E CONCEITOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As universidades já surgem internacionalizadas e a internacionalização se desenvolve de forma incidental nos primórdios dessas instituições. Significa dizer que esse processo é tão antigo quanto a própria universidade, mas que sua ênfase e importância são dinamizadas pelas determinações dos diferentes momentos históricos.

Segundo Santos Filho (2020, p. 12), “[...] as primeiras universidades europeias surgiram no século XII já internacionalizadas tanto no corpo docente como no discente”. Krawczyk (2008a) afirma que, desde o período medieval, a universidade tem um forte caráter internacional. Já Almeida Filho e Santos (2012) apontam que nesse mesmo período essas universidades desenvolviam a cooperação acadêmica internacional, por meio da mobilidade de pensadores que se deslocavam pelos países. Diante disso, “A internacionalização foi, desde o início da instituição social universidade, uma de suas características constituintes. Este aspecto teve maior ou menor ênfase em diferentes períodos da sua já milenar história” (PEREIRA, 2019, p. 3).

Conforme Morosini (2006a, p. 96):

A universidade pelo seu objeto – conhecimento – sempre foi acompanhada da perspectiva internacional. Tradicionalmente, a cooperação internacional informal e o intercâmbio entre professores e alunos se faziam presentes. O novo modelo de internacionalização leva a um estágio em que a IES assume como política a internacionalização, planejando-a e executando-a sistematicamente em todos os departamentos da organização.

Destarte, a internacionalização nas IES se torna intencional com ações que visam objetivos específicos, os quais procuram dar repostas à globalização, à mercadorização e à conseqüente privatização, de modo que a educação superior começa a compor o que Azevedo (2015) designa de “mercado mundializado”.

Para Almeida, Freitas e Rodrigues (2019, p. 117), é de acordo com o momento histórico que

[...] as universidades passaram a modificar seus objetivos em relação à internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, até o momento em que ganharam importância os objetivos de ordem

econômica, como a competitividade, a visibilidade internacional e a lucratividade pela comercialização de serviços educacionais.

Nesse sentido, Morosini (2006b) evidencia que a internacionalização da educação superior é definida por três fases: a) “dimensão internacional” (século XX), na qual os processos de internacionalização eram mais incidentais do que organizados; b) “educação internacional” (período da segunda guerra mundial e o término da guerra fria), em que as atividades voltadas à internacionalização eram organizadas em face as razões políticas e de segurança, visando ao reestabelecimento de cooperação entre países; e c) a “internacionalização da educação superior” (final do século XX e início do século XXI), quando a internacionalização se constituiu em processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades.

É nessa última fase que a internacionalização da educação superior ganha notoriedade, passando a ser utilizada como estratégia intencional das instituições para dar conta das exigências colocadas pela globalização, as quais estão relacionadas à mercadorização e à privatização da educação superior, em que o processo de sua expansão se apresentou como forma de atuar e para ampliar mercados e lucros nessa nova oportunidade de negócios. Segundo Vázquez (2015, p. 104),

La ES se encuentra em processo de mercantilización, y se há ido conformando como uma oportunidad de negocios para la iniciativa privada, y particularmente para corporaciones internacionales. Hay muchas evidencias al respecto. Em apoyo a esta tendencia, paralelamente ha habido un cambio em la racionalidade de la ES, pues yah no se concibe como uma opción, sino como um elemento indispensable de la vida juvenil, no obstante las condiciones del empleo para la población com estudios universitário.

Esse processo de expansão da educação superior no Brasil, conforme demonstrado por Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 232), foi notadamente marcado pelos princípios da “[...] globalização e da produção do conhecimento submetida aos interesses do capital”, significativamente na década 2001 a 2011<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> De acordo com Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 233-234), “Destacam-se nestes dez anos o nascimento de 974 instituições de ensino superior, porém não há uma grande variação no percentual de instituições públicas (13,2% em 2001 para 12% em 2011) e privadas (86,08% em 2001 para 88% em 2011), destacando-se desse modo a hegemonia do número de instituições privadas em relação às públicas. Por outro lado, o número de matrícula sofre um aumento significativo, aumentando em mais de 50% nesses dez anos (de 3036113 em 2001 para 6739689 em 2011) porém diminui o percentual de matrículas nas instituições públicas (de 31,3% em 2001 para 26,3% em 2011) e

No entanto, a partir dos anos 1980 já se percebia “[...] a intensificação do número de alianças estratégicas de cooperação científica e técnica entre universidade e indústria” (ALMEIDA; FÁVERO; TONIETO, 2015, p. 244).

Ainda, Morosini (2006a, p. 112) aponta, ainda, que essa expansão é um fenômeno mundial<sup>23</sup>, com o capitalismo acadêmico constituindo-se em uma tendência global de privatização na educação superior:

A década de 90 foi marcada pela acentuada expansão das IES preferencialmente privadas. O novo século mantém essa característica e acrescenta à expansão da privatização a via da sociedade limitada ou de capital aberto, não importando mais os limites políticos do estado-nação. Tais IES são organizações que têm campi em diversos países, seja como matriz, seja em forma de consórcio ou pelo predomínio no capital, via controle acionário das IES.

Todo esse contexto de expansão da educação superior, por intermédio do aumento de instituições privadas guiado pelo fenômeno da globalização neoliberal, influencia, evidentemente, a forma como as instituições de educação superior passam a lidar com suas políticas de internacionalização.

Dessa forma, o conceito de internacionalização das universidades, anteriormente incidental, passa a ganhar importância em ações intencionais nas adequações que as IES passam a realizar com o objetivo de responder ao fenômeno da globalização. Dessa maneira, a internacionalização deixa seu caráter de cooperação internacional e assume a característica da competição, contribuindo para a concorrência entre as IES em um “mercado mundializado” (AZEVEDO, 2015) de educação superior.

O conceito de internacionalização da educação superior tem se mostrado dinâmico, sendo influenciado pelas expressivas modificações que a educação superior tem sofrido, principalmente, pelos processos de mercadorização decorrentes do fenômeno da globalização e do desenvolvimento do capital.

---

aumenta o número de matrículas nas instituições privadas de (68,9% em 2001 para 73,7% em 2011), permanecendo, desse modo, a grande maioria das matrículas em instituições privadas”.

<sup>23</sup> Para exemplificar essa expansão, Morosini (2006a, p. 112) apresenta que “O crescimento da educação superior privada na América do Sul: 1960 – 31% das 164 IES; 2000-2003 – 65% das 7.514 IES. A demanda por educação superior em 1960 – 13 milhões de estudantes; em 2004 – 115 milhões (<<http://www.guni.com>> – Global University Network for Innovation). No Brasil, segundo o Inep, em 1994, tínhamos 25,6% públicas e 74,4% privadas e, em 2003, se identifica um crescimento das privadas para 88,9% e uma redução das públicas para 11,1%”.

Sobre isso, importa recordar que, para Azevedo (2014), tratar de internacionalização da educação superior é transitar em um terreno de embates, já que é um conceito em disputa, assim como as próprias regras do campo acadêmico. Dessa forma, faz-se necessário analisar os conceitos apresentados e reformulados pelos diversos pesquisadores, levando em consideração o contexto de disputa conceitual. Do mesmo modo, é basilar considerar as constantes mudanças que ocorrem com a internacionalização da educação por conta das influências da globalização e seu conseqüente processo de mercadorização/privatização, pois se modifica de acordo com o momento histórico e com os interesses do capital: desde os primórdios do surgimento das universidades, passando pelo processo de globalização, até a pandemia da COVID-19, que vai estabelecer “um novo normal” a partir de março de 2020, limitando a mobilidade acadêmica e modificando as atividades no ensino superior.

Diante de tudo isso, citamos Jane Knight (1994, p. 3), que traz a internacionalização da educação superior como um “[...] processo de integração da dimensão internacional/intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma universidade”.

A autora considera que a internacionalização da educação superior pode ser desenvolvida em quatro perspectivas, a saber: atividade, competição, *éthos* e processo (KNIGHT, 1997). Essas concepções foram utilizadas por Delgado-Márquez, Hurtado-Torres e Bondar (2011) na organização de diferentes definições de educação superior, as quais são apresentadas no Quadro 4.

#### Quadro 4 - Perspectivas de Internacionalização da Educação Superior.

1. Perspectiva de la actividad	
Focaliza las actividades de enseñanza superior que fomentan una dimensión intercultural, incluida la presencia de alumnado internacional, currículum e intercambio alumnado/profesorado.	Harari (1992) Klasek (1992) Arum y Van de Water (1992) Mestenhauser (1998) Green y Olson (2003) Javalgi <i>et al.</i> (2003) Powell (2004) Green y Shoenberg (2006)
2. Perspectiva de la competencia	
Destaca el desarrollo de habilidades, de conocimientos, de actitudes y de valores que son importantes para que uno pueda competir en el mercado global.	Soderqvist (2002) Van der Wende (2007) Ayoubi y Masoud (2007) McGowan & Potter (2008) Elkin <i>et al.</i> (2008) Lipsett (2009)
3. Perspectiva del ethos	
Destaca la creación de una cultura o entorno en donde se valora y se apoya las perspectivas y las iniciativas interculturales/internacionales.	Pickert y Turlington (1992) Hanson y Meyerson (1995)
4. Perspectiva del proceso	
Hace hincapié en la integración de una dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, en la investigación y en los servicios a través de una combinación de actividades, de políticas y de procedimientos.	Knight (1994) Schoorman (1999) De Wit (2002) Olson <i>et al.</i> (2001)

Fonte: Delgado-Márquez, Hurtado-Torres e Bondar (2011, p. 106).

Apesar do alerta de Azevedo (2014), de que o próprio conceito de internacionalização está em disputa, é possível verificar que há um ponto comum: ela é um processo de integração de uma perspectiva internacional/global nas IES. Esse consenso pode ser observado nas definições de diversos autores, como De Wit *et al.* (2015), Gacel-Ávila (2000ab, 2006), Knight (2003, 2012a), Hudzyk (2011), entre outros.

Todavia, apesar de a definição de Knight (1994) apresentar a internacionalização na perspectiva de um processo que integra uma dimensão internacional e intercultural na educação superior, a autora redefine o conceito em 2003, no artigo “Updating the Definition of Internationalization”: “Internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural, ou global no propósito, nas funções ou na oferta de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2, tradução nossa).

Conforme Santos Filho (2020), o conceito foi reformulado pela autora em função das sugestões de De Wit (2002) e dos desafios e das mudanças decorrentes do processo de globalização e internacionalização das universidades.

Ao apresentar essa nova proposição, Knight (2003) explana os conceitos-chave que compõem essa nova definição, e assevera que, em relação à definição apresentada em 1994, a nova proposição de 2003 tem a intenção de ser mais genérica, sendo aplicável não só ao nível institucional, mas também aos níveis nacional e setorial, assim como em diferentes contextos e realidades. Por esse motivo, substituiu os termos ensino, pesquisa e serviços, que, para ela, são termos funcionais específicos, pelos termos propósito, função e oferta, que são mais abrangentes.

Ao comentar esses conceitos-chave, Santos Filho (2020, p. 16) afirma:

A internacionalização é um processo dinâmico, ou seja, um esforço continuado de mudança ou evolução, e não um conjunto de atividades isoladas. Ela compreende três dimensões – a internacional, a intercultural e a global, ou seja, as relações entre nações, culturas ou países. Na dimensão intercultural, a internacionalização também se refere à diversidade étnica/cultural dentro dos países, das comunidades e instituições. A dimensão global, embora controversa e eivada de críticas, é acrescentada para expressar o sentido de escopo mundial.

Acreditamos que a principal mudança em relação ao conceito anterior é a inclusão dos níveis nacional e setorial. Conforme Knight (2003), a internacionalização precisa ser entendida tão bem nos níveis nacional e setorial quanto no nível institucional. Dessa forma, ao reformular sua definição, a autora amplia o espectro de abrangência, tornando-o aplicável aos diferentes contextos da educação superior que envolvem os novos formatos de instituição, de oferta e funcionamento.

Nesse sentido, é possível inferir que esse novo conceito proposto por Knight (2003) se adequa às mudanças nos formatos da educação superior, ocasionados em decorrência do processo de globalização e toda a carga mercantil que esse processo causou na educação superior. Com o advento do processo de globalização que acarreta a mercantilização da educação superior surgem, inclusive, novos formatos de instituição que, somente para citar um aspecto, não desenvolvem conjuntamente ensino, pesquisa e extensão. A autora afirma que revisita e reformula a definição para garantir que seu significado reflita as correntes, as mudanças e os desafios:

It is interesting to look at the way in which definitions can shape policy and how practice can influence definitions and policy. Given the changes in the rationales, providers, and the delivery methods of cross-border higher education, it is important to revisit the question of definition and ensure that the meaning reflects current changes and challenges. It is increasingly clear that internationalization needs to be understood at the national and sector level as well as at the institutional level. Therefore, a new definition is needed that encompasses both levels and the dynamic relationship between them, as well as reflecting the realities of today. (KNIGHT, 2003, p. 2).

Ainda para Knight (2012c), a internacionalização possui dois pilares que se relacionam de forma interdependente entre si: a doméstica ou “em casa” (*at home*) e a exterior ou “trans-fronteira” (*abroad*). A internacionalização em casa (CROWTHER *et al.*, 2000; BEELEN; JONES, 2015) e a internacionalização do currículo (CLIFFORD, 2013; LEASK, 2009, 2015) são alternativas de estratégias para que todos os estudantes, não somente os que tenham condição de viajar a outros países, vivenciem ações de internacionalização durante sua formação no ensino superior.

Sobre a internacionalização em casa, Santos Filho (2020, p. 18, grifo do autor) comenta:

A inclusão da internacionalização “em casa” (*at home*) como um novo pilar na estratégia de internacionalização abrirá uma nova frente nas políticas de internacionalização da Educação Superior, tanto no nível nacional como no institucional, para se efetivar concretamente. Essa nova perspectiva vem se justificando para possibilitar a democratização mais efetiva da internacionalização, pois em geral os estudantes que disputam as bolsas para o acesso à mobilidade já detêm vantagens socioeconômicas e culturais em seu próprio país.

Nesse mesmo sentido, Knight (2012c) assevera que a dimensão internacional do currículo, uma das manifestações da internacionalização em casa, vem contribuindo para integrar as perspectivas internacional, global, intercultural nos cursos de educação superior.

A opção do uso de um conceito sobre internacionalização da educação superior precisa, muitas vezes, ser justificado ou, ainda, complementar o conceito ou explicar e contextualizar a escolha. Como vimos, os próprios autores revisam seus conceitos e, em alguns casos, usam como estratégia referenciar mais de uma definição. Gacel-Ávila e Rodriguez-Rodriguez (2018), em um estudo sobre o tema

na América Latina e Caribe, por exemplo, assumem uma definição para o trabalho, mas também referem aquelas de De Wit e Hunter (2015, p. 3, grifos do autor):

[...] o processo *intencional* de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na oferta de educação pós-secundária, *a fim de aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e corpo docente e fornecer uma contribuição significativa para a sociedade.*

Além desse conceito, logo na sequência, Gacél-Avila e Rodriguez-Rodriguez (2018) referem-se também aos conceitos de Gacél-Avila (2006) e Hudzky (2011). Gacél-Avila (2006, p. 61) conceitua a internacionalização da educação superior como:

[...] un proceso que integra en las funciones sustantivas de las IES [instituciones de educación superior] una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y consciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria

Já Hudzky (2011, p. 1), apresenta o conceito de internacionalização compreensiva ou integral definindo-a da seguinte forma: “[...] la internacionalización comprehensiva o integral como un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior”.

Ao apresentarem mais de uma definição, Gacél-Avila e Rodriguez-Rodriguez (2018) parecem demonstrar a necessidade de que elas se complementem, na medida em que abordam elementos distintos entre si. Conforme Gacel-Avila (2000a, p. 29):

La definición de la internacionalización universitaria ha variado a lo largo de los últimos años, y lo sigue haciendo, debido al crecimiento notable de su significación e importancia. Es obvio que no puede existir una definición única para representar un fenómeno tan complejo y en perpetuo cambio.

Dessa forma, a autora indica sua compreensão de que é difícil definir a internacionalização devido a sua constante mudança, inclusive, afirmando que não é possível utilizar uma definição única para um fenômeno que é tão complexo.

No entanto, apesar de ficar evidente a constante dinâmica de reformulação da conceituação, o que é esperado ante a importância e significado que a

internacionalização vem alcançando, neste estudo optamos por adotar o conceito de Knight e De Wit (1997, p. 8), onde a “[...] internacionalização da educação superior é a integração de uma dimensão internacional/intercultural no ensino, na pesquisa e na extensão das instituições”. Essa escolha se dá porque explicita a dimensão internacional como algo que se integra ao ensino, à pesquisa e à extensão, como também por ser uma definição onde diferentes motivações e objetivos podem ser atribuídos à internacionalização. É uma conceituação que a coloca como um dos meios para o desenvolvimento da missão da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e não como uma nova missão para as instituições, o que a colocaria praticamente como um fim a ser alcançado. Por outro lado, não explicita os objetivos, motivações e interesses pelos quais a internacionalização seria desenvolvida.

A educação constantemente é associada ao desenvolvimento da economia, recebendo a função de preparar a mão de obra para as exigências do capitalismo, sendo os OM responsáveis por disseminar as recomendações neste sentido, com a justificativa de que propiciariam diminuição da pobreza e promoção da economia dos países. É possível verificar a relação dessas recomendações dos organismos internacionais com as políticas educacionais desenvolvidas pelos países.

Nesse sentido, é essencial para esta pesquisa identificar qual o discurso assumido pelos organismos internacionais, especificamente em relação à internacionalização da educação superior, que apresentamos na sequência.

### 3.2 DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vários autores, como Barttel (2003), Rumbley (2015), Gacél-Avila (2000), Knight e De Wit (1995), Knight (2004), Altbach (2002) e Morosini (2006b) mencionam que o processo de internacionalização da educação superior é uma resposta à globalização ou uma forma como as universidades assumiram para melhor lidar ou se adequar a esse fenômeno.

Morosini (2006b, p. 116) ressalta que “Marginson e Rhoades (2002) conceituam *Internacionalização* como a globalização do ensino superior, o

desenvolvimento do aumento de sistemas educacionais integrados e as relações universitárias além da nação”.

É nessa perspectiva, pautada pelos ditames da globalização, que ocorre a expansão da educação superior em vários locais no mundo, que é orientada por uma lógica de ampliação e diversificação de mercados em todas as regiões do globo. Um exemplo disso é o processo de expansão da educação superior no Brasil, que acontece a partir da década de 1990 e é fortemente marcado pela privatização e mercantilização, esta última, sobretudo, no setor privado, conforme apontado por Nunes (2007). Além do aumento no número de IES, de vagas e matrículas, ocorreu também a diversificação e segmentação do sistema de educação superior com a criação de diferentes tipos e modalidades de cursos e variadas formas de oferta desses cursos.

A esse respeito Dias Sobrinho (2010, p. 197-198), indica que:

Muitos fatores explicam essa expansão, dentre os quais, de modo interconectado, se incluem o forte movimento de modernização e globalização, o notável aumento do contingente de jovens formados nas etapas escolares anteriores, os fenômenos de urbanização e de globalização, a ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação profissional por parte do mundo do trabalho e as mudanças culturais em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação. Todos esses fatores e a enorme ampliação dos tipos de demandas e demandantes justificam não só a multiplicação, notadamente do setor privado, como também a ocorrência da diversificação e segmentação do sistema de Educação Superior.

Para Sguissardi (2008), além da forte influência dos princípios de mercado, o processo de expansão da educação superior no Brasil se destaca pela influência de organismos multilaterais, que, segundo Krawczyk e Vieira (2008), levou a uma uniformização das políticas educacionais na América Latina.

A expansão da educação superior é impulsionada pelo reconhecimento da OMC de que a educação é um serviço comercializável e pela atuação de empresários neste “negócio” ou comércio de serviços educacionais. As empresas atuam a tal ponto que já existem grandes conglomerados educacionais com ações na bolsa e é em meio a este contexto que a internacionalização da educação superior ganha notoriedade, como um processo estrategicamente vinculado à globalização. Segundo Morosini (2006b, p. 121), “[...] a relação internacionalização da educação superior e globalização é reconhecida no pensamento veiculado na

América e na Europa, com uma nítida tendência de crescimento de sua importância”.

No entanto, para compreender essa relação globalização e internacionalização da educação superior é necessário entender que a globalização afeta a educação como um todo. Sobre essa relação, Dale (2004, p. 426) apresenta uma abordagem de análise que admite a existência de uma Agenda Global e Estruturada para a Educação (AGEE), a qual foi baseada em estudos que tratam da política econômica internacional que “[...] encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos”.

O autor apresenta essa abordagem como um contraponto às ideias desenvolvidas nos estudos de Jhon Mayer e seus colegas, que chamou de “Cultura Escolar Mundial Comum” (CEMC), em que a educação pelo mundo apresenta as mesmas características como uma consequência ou um efeito do processo de globalização.

No entendimento de Dale (2004, p. 436):

A diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenómeno global. Para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio.

Essa explicação é imprescindível não só para entendermos as diferentes abordagens sobre a relação entre educação e globalização, mas também para compreendermos as diferentes perspectivas no entendimento da própria globalização. Assim, o que pretendemos enaltecer é que existe a possibilidade de se entender o processo de globalização como algo quase que natural, um processo decorrente ou determinado pelas próprias pessoas, quando, na verdade, é um processo determinante, intencional, que visa garantir as condições de expansão e constante desenvolvimento do capitalismo. Nas palavras de Souza (2016, p. 469):

O fenômeno global equivale a um conjunto de dispositivos político econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. Isso conduziu também à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes por meio das Organizações Internacionais não-Governamentais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial).

Dessa forma, os organismos internacionais contribuem para o desenvolvimento dessa agenda globalmente estruturada para a educação, atuando em um nível supranacional.

Em relação à educação superior e aos seus processos de internacionalização, os organismos internacionais têm apresentado, por meio de documentos relatórios, os seus posicionamentos e recomendações. Em 2004, por exemplo, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou o documento *Internacionalização e comércio na Educação Superior: oportunidades e desafios* (OCDE, 2004), no qual são analisadas a internacionalização e a educação superior numa relação com o comércio. Nele, a Organização reconhece que a educação transnacional é o principal meio de internacionalização da educação superior, sendo que ela “[...] se refere a situações onde o professor, estudante, programa, instituição/provedor, ou materiais de curso cruzam as fronteiras jurisdicionais nacionais” (OCDE, 2004, p. 19).

A OCDE (2004, p. 31) explicita a sua visão mercadológica sobre a educação superior quando apresenta “[...] o comércio como um novo ponto de vista sobre a educação transnacional”, demonstrando a existência de um mercado internacional de 30 bilhões de dólares para a educação transnacional e defendendo a inclusão da educação no Acordo Geral de Comércio em Serviços (GATS). Portanto, fica evidente a visão mercantilista que os OM assumem em relação à educação superior, pois são favoráveis à educação como um serviço regulamentado pelo GATS.

A OCDE entende que o GATS faz com que os países assumam o compromisso de promover livre concorrência entre as empresas que atuam no setor educacional sem prejuízos ou exigências diferenciadas para empresas estrangeiras, mas garante autonomia aos países na definição de regras para o funcionamento de sua educação superior. Conforme Souza e Fleury (2009, p. 3), a UNESCO também é favorável à “liberalização” da educação por meio de sua inclusão no GATS, porém,

alerta para a possibilidade de que as desigualdades sejam acirradas e haja uma queda na qualidade:

A UNESCO reconhece os riscos da liberalização dos serviços educacionais, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de exacerbação das desigualdades no ensino superior e de empobrecimento da qualidade dos serviços. Essa entidade, porém, considera o GATS compatível com as metas do milênio que buscam promover o desenvolvimento do comércio de serviços e a participação privada como forma de promover o acesso de parcelas maiores de estudantes ao ensino superior.

Altbach (2002, 2004) alerta que o GATS representa a mercadorização do conhecimento e da educação. Assim, entendê-los como uma mercadoria é um grande equívoco: educação e conhecimento devem ser encarados como um bem comum, que todas as pessoas possam acessar, e não como um serviço restrito somente aos que podem comprá-los. Nessa perspectiva, o direito à educação resulta ameaçado, um “o colapso do bem comum”, como muito bem alerta Altbach (2002, p. 2).

A Unesco (2019), a partir da iniciativa intitulada *Futuros da Educação: aprender a transformar-se*, lançada em setembro de 2019, parece demonstrar uma preocupação com a ideia de uma educação como bem comum e direito de todos. Sobre essa iniciativa, a organização comenta:

Esta iniciativa visa mobilizar as muitas formas ricas de ser e saber para alavancar a inteligência coletiva da humanidade. Baseia-se em um processo amplo e aberto de co-construção que envolve jovens, educadores, sociedade civil, governos, empresas e outras partes interessadas. (UNESCO, 2020, p. II).

Para o desenvolvimento dessa iniciativa, a Unesco formou uma comissão internacional, que se reuniu pela primeira vez em 28 e 29 de janeiro de 2020, e assumiu a tarefa de olhar para a educação até 2050, além de publicar no ano de 2021 um relatório com a finalidade de repensar “[...] el modo en que el conocimiento, el aprendizaje y la educación pueden ayudar a abordar los desafíos y las oportunidades, tanto los previstos para el futuro como los que nos acompañan en el presente” (UNESCO, 2020, p. 1).

Assim, em 10 de novembro de 2021, a comissão publicou, na 41ª reunião da conferência geral da UNESCO, o relatório *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2021). Ao propor esse novo

contrato social para a educação, a organização afirma que este contrato “[...] deve fortalecer a educação como um empreendimento público e um bem comum” (UNESCO, 2021, p. III).

O fortalecimento da educação como empreendimento público e bem comum, juntamente com a garantia de educação de qualidade ao longo da vida, são dois princípios fundamentais que regem esse novo contrato social proposto pela UNESCO (2021) no relatório, que pretende dar continuidade à tradição de relatórios globais sobre a educação que o antecederam: *Aprender a ser: o mundo da educação hoje e amanhã* (FAURE, 1972); *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996); *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* (UNESCO, 2015).

Esse documento alerta para que a educação seja protegida dos processos de comercialização por formas de governança em todos os níveis:

Um compromisso com a educação como um empreendimento público da sociedade e um bem comum significa que os modos de governança educacional nos níveis local, nacional e global devem ser inclusivos e participativos. Os governos precisam cada vez mais se concentrar na regulamentação e proteger a educação da comercialização. Não se deve permitir que os mercados impeçam ainda mais a realização da educação como um direito humano. Em vez disso, a educação deve servir aos interesses públicos de todos. (UNESCO, 2021, p. 14).

A UNESCO (2021) explicita a preocupação de que os mercados atrapalhem o desenvolvimento da educação como direito humano e atribui aos governos a tarefa de proteger a educação da comercialização. No entanto, Nóvoa (2022), membro da comissão responsável pela publicação do documento, evidencia que não é um relatório tradicional, não traz recomendações, mas, sim, propostas. Trata-se, então, de uma síntese das experiências educacionais realizadas em todo o globo e que foram informadas por milhões de pessoas que participaram do processo consultivo que fez parte do trabalho de construção do relatório.

O relatório consiste em um “[...] um ponto de partida, o início de um processo de diálogo e co-construção” (UNESCO, 2021, p. 159). Dessa forma, é necessário estar atento às recomendações deste documento – que iniciou a sua fase de debate e divulgação em dezembro de 2021 –, especialmente, em relação ao debate e/ou embate sobre a educação como bem comum e direito de todos *versus* processo de mercadorização da educação.

O Banco Mundial (BM) é outro OM que atua no sentido de elaborar relatórios e recomendações no âmbito da educação, que condicionam os financiamentos por ele fornecidos aos países. Ao comentar sobre a intervenção de organismos internacionais, Dale (2004, p. 453) menciona a forma de atuação do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI) em relação à educação:

Ainda mais claramente afetando a educação surgem os programas de ajustamento impostos pelo Banco Mundial e FMI que frequentemente exigem que os países alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como se procede ao respectivo financiamento. (DALE, 2004, p. 453).

O BM também apregoa recomendações específicas para a educação superior, referindo-a como educação terciária. No relatório *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*, de 2003, a instituição tem o objetivo de descrever “[...] o papel que tem desempenhado a educação superior na construção da capacidade dos países para participar em uma economia mundial que se fundamente cada vez mais no conhecimento” (WORLD BANK, 2003, p. 3).

Dentre as principais mensagens do BM presentes no relatório, estão a de que a educação superior é necessária para “construir capacidade técnica e profissional” e a de que os sistemas de educação superior de países em desenvolvimento devem estar preparados para “capitalizar a criação e o uso do conhecimento” (WORLD BANK, 2003, p. 6).

O BM, assim como outros OM, por meio dos relatórios analisados, deixa evidente o posicionamento afinado com o capitalismo, em que a educação superior e seus processos de internacionalização precisam estar de acordo com o mercado e responder aos desafios apresentados pela globalização. É nessa direção que a Unesco (2003, p. 187), por exemplo, entende que a internacionalização da educação superior seria a globalização da educação superior:

[...] a internacionalização da educação superior, como uma das formas criativas com que o setor e suas instituições respondem à globalização, na verdade, aproximou-se do que chamaríamos mais apropriadamente de “globalização” da educação superior, especialmente se as estratégias de internacionalização mais empresariais continuarem a se desenvolver.

É relevante ressaltar que a globalização se desenvolve e se concretiza no capitalismo financeiro, que é o estágio de desenvolvimento mais avançado do

capitalismo. Por isso, lembramos que este possui três estágios diferentes de desenvolvimento: (a) capitalismo comercial; (b) capitalismo de produção; (c) capitalismo financeiro. De acordo com Jameson (2001, p. 149, grifo do autor), “[...] estes estágios estão baseados na famosa fórmula de *O capital: DMD*’, em que o dinheiro é transformado em capital, que agora gera dinheiro suplementar, em uma dialética expansiva de acumulação”.

A primeira fase deste processo tripartite tem sempre algo a ver com o comércio, e, no mais das vezes através da violência e da brutalidade da acumulação primitiva, gera uma quantidade de dinheiro para uma eventual capitalização. No segundo momento clássico, então, o dinheiro se transforma em capital, e é investido em agricultura e manufatura: é territorializado, e transforma sua área associada em um centro de produção. Mas o segundo estágio tem limites internos, aqueles que recaem tanto na produção quanto na distribuição e no consumo, uma “taxa de queda de lucro” endêmica ao segundo estágio em geral: “os lucros ainda são altos, mas a condição de sua manutenção é que eles não devem ser investidos em mais expansão”. Nesse ponto, começa o terceiro estágio, [...] A especulação, a retirada dos lucros da indústria doméstica, a busca cada vez mais febril, não tanto de novos mercados (estes também estão saturados) mas de novos tipos de lucro auferíveis nas próprias transações financeiras — estes são os modos com que o capitalismo agora reage e compensa o encerramento de seu período produtivo. O próprio capital começa a ter flutuação livre. Ele se separa do “contexto concreto” de sua geografia produtiva. O dinheiro se torna, em um segundo sentido e em um segundo grau, abstrato[...] (JAMESON, 2001, p. 149-150, grifos do autor)

O terceiro estágio é a fase mais avançada do capitalismo. Para Jameson (2001, p. 151), “[...] é não somente um tipo de estágio mais avançado, mas o mais avançado e tardio estágio de cada momento do próprio capital”. É nessa fase que a globalização ocorre e a internacionalização da educação superior ganha destaque, ou seja, aqui, a expansão do capital é bastante peculiar onde o capital deixa de ser concreto e se torna abstrato por meio de ativos e ações que são negociadas nas bolsas.

Nesse sentido, a internacionalização da educação superior também é usada para que as universidades possam dar conta de responder ao processo de globalização e a todas as suas exigências de expansão de mercados. Assim, ela é utilizada com objetivos mercadológicos, mesmo que os intuitos anunciados sejam os de cooperação internacional e integração cultural.

Alguns países, como o Reino Unido - especialmente a Inglaterra - e a Austrália, recebem em sua economia um aporte financeiro considerável advindo de

muitos estudantes estrangeiros que pagam taxas nas universidades e consomem produtos e serviços. Dessa forma, a mobilidade estudantil como um processo de internacionalização, não somente na educação superior, mas em outros níveis e modalidades, representa um negócio rentável para as instituições, universidades, escolas e para outros setores da economia. Segundo Altbach e Engberg (2015, n.p.), os “Programas de estudos no exterior representam hoje um grande negócio, para o Reino Unido e para os Estados Unidos, cada um arrecadando cerca de US\$24 bilhões ao ano”.

Os autores referem-se a esse processo como “comercialização da mobilidade” e, ao analisá-lo, comentam que

[...] os países anfitriões cada vez mais veem os estudantes internacionais como geradores de receita. O Reino Unido e a Austrália têm sido bastantes agressivos a esse respeito, cobrando de estudantes estrangeiros taxas mais elevadas que aquelas dos estudantes locais, (exceto no caso do Reino Unido para os dos países de Bolonha) na esperança de arrecadação de receita para os sistemas de ensino superior sem dinheiro. (ALTBACH; ENGBERG, 2015, n.p.).

A partir dessa afirmação, podemos verificar que a internacionalização vem sendo utilizada como um negócio que gera renda para as instituições e para as economias dos países. É plenamente possível entender que os preceitos de cooperação internacional e integração cultural, na perspectiva de desenvolvimento da internacionalização, ficam secundarizados, quiçá, esquecidos.

Os discursos dos OM não seriam por outro objetivo, senão o de coadunar com a mercantilização e privatização da educação superior. Claro que esses discursos são velados, como também em relação a outras questões tratadas por esses organismos, que sempre utilizam da estratégia de evidenciar os benefícios econômicos e sociais.

Outro ponto significativo é o fato de que muitos autores, constantemente citados em estudos sobre internacionalização da educação superior, costumam publicar textos ou livros em obras veiculadas ou editadas por OM. De certo modo, isso justifica a necessidade de se analisar criticamente esses estudos, a fim de se evitar que propaguemos indistintamente ideias que possam, direta ou indiretamente, estar associadas aos objetivos desses organismos. Tais publicações demonstram, de forma concreta, o interesse dos OM no tema da internacionalização da educação.

Apesar de o conhecimento e a educação sendo entendidos como mercadorias internacionais e instados a tal – representando o colapso do bem comum (ALTBACH, 2002) –, e do neoliberalismo acadêmico (SAURA; BOLÍVAR, 2019) – evidenciando manifestações da política econômica hegemônica, ditando e moldando diversos aspectos do cotidiano e do comportamento de pesquisadores e professores –, não é o caso de desacreditar a educação superior.

Face a isso, enfatizamos que, mesmo com todas as influências dessa cadeia composta pelo capitalismo, globalização, economia do conhecimento e neoliberalismo econômico e acadêmico, as instituições educacionais, especialmente, as universidades, possuem um papel fundamental na definição dos seus próprios rumos. A educação superior continua sendo realizada por universidades e demais instituições, que consideramos aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 2002), e, portanto, possibilitam espaços para o desenvolvimento do contraditório e da busca e luta por formas diferentes para a realização da internacionalização da educação superior, formas estas que não representem ou reproduzam, necessariamente, o capitalismo econômico vigente.

Assim, conforme o conceito de “Aparelhos Privados de Hegemonia”, de Gramsci (2002), entendemos que nas universidades as políticas e os processos de internacionalização podem ser desenvolvidos em uma perspectiva contra-hegemônica, numa lógica de cooperação e integração “desinteressada” de estratégias de mercado e da criação de um “mercado de ensino mundializado” (AZEVEDO, 2015). Acreditamos que a internacionalização pode ser desenvolvida nas universidades sob uma perspectiva de cooperação internacional e integração cultural que de fato se realize com intuítos e objetivos que realmente aperfeiçoem o ensino a pesquisa e a extensão, não se limitando a estampar os slogans em chamadas publicitárias para atrair novos estudantes/clientes.

Neste Capítulo procuramos, a partir do discurso de Organismos Multilaterais alinhados ao desenvolvimento do capitalismo, evidenciar a internacionalização da educação superior como uma estratégia ou meio para a consolidação e efetivação do discurso dos OM, mas também a afirmação de que é possível desenvolver internacionalização numa perspectiva de cooperação e integração totalmente desprovida da lógica de mercado.

Para dar prosseguimento a este estudo, passamos a abordar a relação da internacionalização da educação superior com o Processo de Bolonha, desenvolvido

nas universidades europeias, que consolidou a formação do Espaço Europeu de Educação Superior e influenciou o desenvolvimento de políticas de educação superior em todas as regiões do globo, sobretudo, as políticas institucionais de internacionalização.

#### **4 A QUESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO E O ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRIMEIRAS (DES)APROXIMAÇÕES**

Neste capítulo, buscamos relacionar a internacionalização da educação superior com o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Abordamos como esse espaço impactou a educação superior, evidenciando as influências nos processos de internacionalização.

Nas palavras de Azevedo e Catani (2015, p. 22), o Processo de Bolonha “[...] formal e informalmente, é o nome do movimento de reforma e integração da educação superior na Europa com vistas à formação do EEES”.

O conjunto dos eventos relativos às medidas de implementação dos princípios da reunião havida em Bolonha em 1999 com a finalidade de construir um espaço europeu de educação superior até o ano 2010, cujos objetivos fundamentais encetam, principalmente, para a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a outras regiões e para a mobilidade e o emprego no Espaço Europeu, com vistas a harmonizar os sistemas universitários europeus, de modo a equiparar os graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos, e adotar programas de formação contínua reconhecíveis. (AZEVEDO, 2006, p. 171)

O EEES já se encontrava em franco processo de consolidação em 2007, quando contava com 46 países, ou seja, todos os estados europeus exceto Cazaquistão e Belarus, que passaram a fazer parte respectivamente em 2010 e em 2015. Segundo o relatório da EACEA-EURYDICE (2012), da Comissão Europeia, o EEES já contava com 26 países com 90% dos estudantes nos programas de dois ciclos propostos pelo sistema de Bolonha e outros 13 países contavam com um percentual de participação entre 70 e 89%. Isso demonstra o quão rápido foi esse processo em buscar alcançar o anseio de harmonizar os sistemas universitários europeus.

No entanto, o processo não é só explicado por aspectos de integração e harmonização dos sistemas de educação superior. Dias Sobrinho (2007) afirma que o processo de reformas se explica “também e de modo muito significativo pela natureza essencialmente competitiva da globalização econômica” (p. 115). Para o autor essa competição é interna, entre os sistemas e IES europeias, mas também externa, da Europa com o resto do mundo, considerando que as universidades

precisam se tornar mais atrativas em relação às de outras regiões do mundo, especialmente às universidades dos EUA.

A Declaração de Bolonha (1999, n.p.) apresenta a preocupação com a competição internacional quando expõe:

Teremos que fixar-nos no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura tem por outros países. Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas.

Fica, então, demonstrada explicitamente a intenção de se criar o EEES para tornar as universidades mais atrativas e competitivas no mercado internacional de educação superior. A intenção era a de tornar as universidades europeias mais atrativas aos estudantes de fora da Europa, tornando-as mais competitivas, especialmente em relação às universidades norte-americanas<sup>24</sup>. Ao mesmo tempo, o EEES buscava fomentar o aumento da internacionalização e da mobilidade não só de estudantes, mas também a livre circulação de trabalhadores.

Tais análises e discussões sobre o EEES são importantes devido à repercussão que este processo teve no desenvolvimento das políticas de educação superior e, especialmente, em relação aos processos e políticas de internacionalização nas universidades. Com certeza, essa repercussão é devida ao fato de a construção e consolidação do EEES representar a principal estratégia dos sistemas de educação superior da Europa para responder e para lidar com as exigências impostas pela globalização e pela economia do conhecimento.

Neste sentido, apresentamos a seguir um breve histórico sobre o EEES para, então, abordar a sua influência nas políticas de educação superior e processos de internacionalização de IES pelo mundo. Processos de internacionalização que, sob esta influência, são desenvolvidos pelas IES seguindo uma lógica de mercado, buscando contribuir no processo de atração de estudantes e de competir em diversos aspectos, com “a concorrência” que é como são encaradas as demais instituições.

---

<sup>24</sup> “No início da década de 1990, e pela primeira vez, o número de estudantes europeus estudando nos Estados Unidos da América excede o número de estudantes americanos estudando na Europa. Sem melhorar a competitividade internacional do sistema (dimensão econômica), não é só a Europa do conhecimento que está na berlinda. É a própria construção política da União Europeia que fica prejudicada (dimensão política).” (CACHAPUZ, 2009, p. 16)

#### 4.1 HISTÓRICO DA REFORMA E DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EUROPEIA

O Processo de Bolonha não se inicia com a Declaração de Bolonha assinada em 1999. Conforme Pereira (2011, p.18), a “ideia de um Espaço Europeu de Educação Superior existe, na literatura, quase que concomitantemente com a criação da Comunidade Europeia”.

Nos anos de 1974 e 1984 ocorreram reuniões de ministros da educação de países europeus para tratar de questões relativas à educação superior. Em 1974 foi reconhecida a importância de se harmonizar os sistemas de educação superior, muito diferentes entre os países, o que dificultava a mobilidade de estudantes. E em 1984 foi realizado acordo entre os países que deliberou sobre a educação superior e o reconhecimento de títulos universitários no continente europeu.

No ano de 1988 foi publicada a Carta Magna -*Magna Charta*- assinada por 430 reitores de universidades europeias que estavam reunidos em Bolonha para comemorar os 900 anos da Universidade de Bolonha, a mais antiga universidade do continente.

A Carta Magna (1988) foi publicada alguns anos antes da instauração da União Europeia e, por isso, traz a necessidade de se tomar consciência da importância que as universidades passariam a ter numa sociedade internacionalizada:

[...] quatro anos antes da supressão definitiva das fronteiras comunitárias e na perspectiva de uma colaboração alargada entre todos os povos europeus entendendo que os Povos e Estados devem mais do que nunca tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se transforma e se internacionaliza [...]” (The Magna Charta of European Universities, 1988, s. p.)

Conforme Pereira (2011), a Carta Magna é o mais importante documento desse processo de ações anteriores à Declaração de Bolonha e é o resultado de “sucessivos movimentos para uma maior e mais efetiva integração entre os sistemas europeus de educação superior”.

A Carta Magna apresenta os seguintes princípios:

1. A universidade é uma instituição autónoma no seio de sociedades diversamente organizadas por causa da geografia e património histórico, que produz, analisa, avalia a cultura através da pesquisa e ensino. Para atender às necessidades do mundo ao seu redor, a sua investigação e ensino deve ser moral e intelectualmente independente de toda a autoridade política e poder económico.
2. Ensino e pesquisa em universidades devem ser inseparáveis e ter igual suporte financeiro.
3. A liberdade de investigação e formação é o princípio fundamental da vida universitária e os governos e universidades devem assegurar o respeito a este requisito fundamental. Rejeitar intolerância e estar sempre aberta ao diálogo.
4. A universidade é o lócus da tradição humanista europeia; a sua preocupação é atingir o conhecimento universal e, para realizar a sua vocação, transcende barreiras geográficas e fronteiras políticas. Afirma a necessidade vital de diferentes culturas para conhecer e influenciar uns aos outros”, (The Magna Charta of European Universities 1988, n.p.)

Estes princípios foram reafirmados no documento da Declaração de Bolonha em 1999, no entanto, antes, houve, ainda, dois importantes acontecimentos: a Convenção de Reconhecimento de Lisboa, em 1997; e a Declaração de Paris-Sorbonne, em 1998.

A Convenção sobre Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europeia”, conhecida como “Convenção de Reconhecimento de Lisboa” ou “Convenção de Lisboa”, foi proposta pelo Conselho da Europa com o apoio da Unesco e definia “um rol de princípios para o reconhecimento mútuo de qualificações educacionais (inclusive para o acesso à educação superior) estudos e diplomas de educação superior” (AZEVEDO; CATANI, 2015, p. 43).

Conforme Pereira e Passos (2018, p. 181), a Convenção de Lisboa demonstrou a preocupação de acelerar a criação de um espaço privilegiado e integrado de educação superior na Europa, pois exige de seus signatários as informações necessárias para o reconhecimento internacional de seus títulos.

A Convenção de Reconhecimento de Lisboa ainda estabelece o compromisso dos Estados a encorajar a implementação do suplemento de diploma nos moldes do que foi desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Conselho da Europa, em um modelo que objetiva alcançar a descrição mais completa possível das qualificações adquiridas pelos alunos universitários. A Convenção foi complementada em seu arcabouço institucional e técnico, por outros textos de caráter subsidiários adotados pelo Comitê da Convenção de Lisboa, como a Recomendação sobre Qualificações de Acesso Internacional, de 1999, o Código de Boas Práticas na Prestação de

Educação Transnacional, a Recomendação sobre Procedimentos e Critérios para Avaliação de Qualificações e Períodos de Estudos Estrangeiros, ambos de 2001, e pela Recomendação sobre o Reconhecimento de Graus Conjuntos e seu Relatório Explicativo de 2004.

A Declaração de Paris-Sorbonne foi assinada pelos ministros da educação de França, Alemanha, Itália e Reino Unido países que “ratificavam o intuito de encurtar barreiras e encontrar soluções comuns para o aperfeiçoamento do sistema educacional na Europa” (PEREIRA, 2011, p. 20).

Denominada “Declaração de Sorbonne”, o documento definiu as características do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que são: a criação de uma estrutura de referência para o sistema europeu de educação superior com maior cooperação acadêmica, unidade europeia, respeito à diversidade nacional e intercâmbio de conhecimentos por meio da mobilidade de estudantes e docentes.

A Declaração de Sorbonne (1998), como ficou conhecida, é intitulada de “Declaração conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu”, por meio da qual os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido propõem as características basilares do processo de integração da educação superior europeia que viria a ser acordado por 29 países no ano seguinte, na Declaração de Bolonha (1999).

Além disso, a Declaração de Sorbonne (1998) marca a “entrada em cena dos ministros da educação” que “retira a discussão de dentro da universidade e (re)coloca o ensino superior no patamar dos assuntos de Estado” (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 235).

Conforme Dias Sobrinho (2007, p. 112), a “Declaração conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu”

[...] expressou o desejo e a necessidade de construir um espaço europeu do conhecimento a partir das enormes capacidades intelectuais, culturais, sociais e técnicas do continente, em grande parte desenvolvidas nas universidades.

Para o autor, assim como para Pereira (2011), a intenção era a criação de uma “Europa do Conhecimento” que não fosse somente do Euro, dos bancos e da economia. Esta intenção pode ser interpretada como uma mensagem aos demais países de que o EEES deveria ser composto por toda a Europa, não se limitando apenas aos países que compunham a União Europeia e/ou a zona do Euro. E esta

mensagem surtiu efeito já que, desde seu início, o EEES conta com mais países do que apenas aqueles que compõem União Europeia.

Para isso, os ministros da Educação “tomam a decisão fulcral de estabelecer o compromisso de harmonizar a emissão de graus acadêmicos” (AZEVEDO; CATANI, 2015, p. 43). Ao comentar sobre essa decisão, Azevedo (2006, p. 172) registra que:

[...] este propósito inspira-se no Relatório da Comissão Pour um modele européen d'enseignement supérieur, presidida por Jacques Attali, que sugere a fórmula 3/5/8, ou seja a formação em nível superior com duração de três anos para a graduação (licenciatura), dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado (3+2+3).

A Declaração de Sorbonne (1998) menciona a Convenção de reconhecimento de Lisboa (1997) demonstrando afinamento entre os ministros de educação Jürgen Rüttgers - Alemanha, Claude Allegre - França, Luigi Berlinger - Itália e Tessa Blackstone - Reino Unido (signatários em Sorbonne - 1998) com o Conselho da Europa e com a Unesco, respectivamente propositor e apoiadora da Convenção de Lisboa.

Uma convenção, reconhecendo as qualificações do ensino superior no campo acadêmico dentro da Europa, foi acordada no ano passado em Lisboa. A convenção estabeleceu um conjunto de requerimentos básicos e reconheceu que cada país se poderia envolver em esquemas ainda mais construtivos. Em concordância com estas conclusões, poderemos, com suporte nas mesmas, ir mais longe. Existe já muito terreno comum para o reconhecimento mútuo dos graus do ensino superior para fins profissionais através das respectivas directivas da União Europeia. (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998, n.p.)

Todos esses acontecimentos antecederam à Declaração de Bolonha, que foi assinada no ano de 1999 por 29 ministros de educação. Segundo Pereira (2011, p. 21):

Esta Declaração teve por fundamento os princípios da Carta Magna de 1988, os objetivos traçados pela Declaração de Sorbonne e estabeleceu outros objetivos acordados entre os Ministros. O Processo de Bolonha foi estabelecido para ser atingido no decurso de uma década, ou seja, até o ano de 2010.

Apesar de ter por fundamentos os princípios da Magna Charta, assinada por reitores universitários, a declaração de Sorbonne é assinada por quatro ministros da educação, ocorrendo uma mudança nas figuras que orientariam as demais etapas

que levariam a criação do EEES. A declaração de Sorbonne (1998), a Declaração de Bolonha (1999) e todas as demais reuniões de acompanhamento do Processo de Bolonha/EEES são capitaneadas e assinadas por ministros da educação. Os reitores e universidades são preteridos pelos ministros de educação e governos na condução deste processo. Segundo Bianchetti e Magalhães (2015), no intervalo de tempo entre a Magna Charta (1988) e a Declaração de Sorbonne (1998) houve um “processo de descarte dos reitores das universidades da sua posição, real ou pretendida, de protagonistas reivindicada na Charta” (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 234)

Quanto aos objetivos, a Declaração de Bolonha (1999, n.p.) definiu seis:

1. Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
2. Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.
3. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.
4. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:
  - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;
  - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.
5. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
6. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

Por decisão tomada na primeira reunião após a assinatura da Declaração de Bolonha (1999), a Conferência de Praga (2001), foram adicionados a estes seis objetivos outros três: 1. Aprendizagem permanente (educação ao longo da vida); 2. Esforço para que haja maior envolvimento dos estudantes nas Instituições de educação superior; 3. Promoção do Espaço europeu de ensino Superior (AZEVEDO, 2006).

Azevedo e Catani (2015) elencam a Magna Charta (1988), a Convenção de Reconhecimento de Lisboa (1997) e a Declaração de Sorbonne (1998) como marcos históricos a partir dos quais se inaugura propriamente o Processo de Bolonha.

É possível observar que existe uma ligação encadeando estes três documentos que é expressa pela referência aos documentos anteriormente publicados. A Declaração de Sorbonne (1998) faz menção à Convenção de Reconhecimento de Lisboa (1997) e, por sua vez, a Declaração de Bolonha (1999, n.p.) faz referência à Declaração de Sorbonne e à Magna Charta, conforme podemos observar no trecho a seguir:

A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um factor imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Européia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum.

[...]

A declaração da Sorbonne de 25 de Maio de 1998, apoiada nestas considerações, realçou o papel fulcral das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa. Deu grande importância à criação de uma área dedicada ao ensino superior como sendo o caminho crucial para promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente.

[...]

As instituições Européias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Charta Universitatum de Bologna, do ano de 1988. Isto é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, s. p.)

No trecho destacado também é possível verificar o reconhecimento da importância da Europa do Conhecimento e do desafio de criar o Espaço Europeu de Educação Superior. As referências à criação de um espaço comum europeu de educação superior estão presentes na Declaração de Bolonha e na Declaração de Sorbonne e ausentes da Magna Charta. É importante ressaltar que a Magna Charta é um documento que parte de reitores europeus, mas que não é dirigido somente para universidades da Europa, mas para universidades de todo o mundo, tanto que, atualmente, conta com a adesão como signatárias de mais de 500 universidades na Europa, Américas, Ásia e África.

Dessa forma, parece que a Magna Charta foi incorporada ao texto da Declaração de Bolonha como uma indicação de uma referência acadêmica na qual a universidade tem sua autonomia reconhecida, apesar de o documento expressar que esta autonomia das universidades assegura a adaptação às necessidades de mudança.

Assim, é possível compreender que a liberdade e a autonomia universitária, reafirmadas por 430 reitores de universidades europeias em 1988, na Magna Charta é utilizada pela Declaração de Bolonha como uma justificativa para os processos de reforma necessários para a criação e consequente consolidação do EEES.

A Declaração de Bolonha referencia a Magna Charta buscando a adesão de um apoio acadêmico e a Declaração de Sorbonne, assinada por Alemanha, França, Itália e Reino Unido<sup>25</sup>, com o intuito de alcançar respaldo político e econômico.

A Magna Charta, apesar de mencionar a necessidade da atuação das universidades em um mundo cada vez mais internacional, não menciona expressamente a ideia da criação de um espaço comum europeu de educação superior. Dias Sobrinho (2007), em artigo intitulado “Processo de Bolonha”, não menciona a Magna Charta e afirma que “o processo de discussão em torno da europeização da educação superior se deslançou a partir de uma reunião na Sorbonne” (p. 111), a reunião que definiu a “Declaração conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu”, também conhecida como Declaração de Sorbonne (1998). A Declaração de Sorbonne tem o intuito de harmonizar o sistema de educação europeu tendo sido assinada pelos Ministros de Educação de quatro países – Alemanha, França, Itália e Reino Unido – que

---

<sup>25</sup> Dias Sobrinho (2007) se refere ao grupo de países composto por Alemanha, França, Itália e Reino Unido como “o bloco de países europeus mais poderosos” (p.112).

conclamam os demais países europeus para unirem esforços na criação do espaço europeu de educação superior.

Assim, quanto aos antecedentes que levaram à formalização da Declaração de Bolonha, os principais marcos históricos são a Magna Charta (1988), a Convenção de Reconhecimento de Lisboa (1997) e a Declaração de Sorbonne (1998) (AZEVEDO; CATANI, 2015).

Quanto aos acontecimentos pós assinatura, a própria Declaração de Bolonha (1999) indica em seu texto o caráter de processo que seus anseios precisarão assumir para uma efetiva concretização e, assim, decide pela realização de nova reunião ministerial “dentro de dois anos para avaliar o progresso alcançado e decidir sobre os novos passos a serem dados” (s. p.). Desse modo, sucessivas reuniões bianuais ou trianuais foram sendo realizadas para o constante acompanhamento e planejamento de ações relativas à consolidação do EEES, sendo elas: Conferência de Praga, em 2001; Conferência de Berlim, em 2003; Conferência de Berger, em 2005; Londres, em 2007; Louvain-la-Neuve, em 2009; Budapeste e Viena, em 2010; Bucareste, em 2012 ; Erevan, em 2015 ; Paris, em 2018 ; e Roma, em 2020, bem como a reunião já prevista para 2024, na Albânia .<sup>26</sup>

Conforme as conferências ocorriam, mais países aderiam aos compromissos definidos pela Declaração de Bolonha, o que, de certa forma, indica ser politicamente interessante fazer parte do EEES:

A adesão voluntária às suas propostas pode ser considerada tanto como prova da atratividade como de seu caráter político: o documento assinado em 1999 contava com 29 países, aumentando para 33 em 2001 na Conferência de Praga, passando a 40 na

---

<sup>26</sup> Países signatários da Declaração de Bolonha (1999) e demais adesões realizadas em cada uma de suas Conferências seguintes: Bolonha (1999): Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, República Tcheca, Romênia, Suécia e Suíça;  
 -Praga (2001): Croácia, Chipre, Liechtenstein e Turquia;  
 -Berlim (2003): Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Cidade do Vaticano, República de Macedônia (ex-Iugoslávia), Rússia e Servia e Montenegro;  
 -Berger (2005): Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia.  
 -Londres (2007): Montenegro (inicialmente como Servia e Montenegro)  
 -Louvain-la-Neuve (2009):  
 -Budapeste e Viena (2010): Cazaquistão  
 -Bucareste (2012):  
 -Erevan (2015): Belarus  
 -Paris (2018):  
 -Roma (2020):  
 -Albânia (2024) PREFIRA ESCRITA CORRIDA, COM SEPARAÇÃO POR PONTO E VÍRGULA.

Conferência de Berlim em 2003 e chegando a 45 na Conferência de Berger em 2005 (RIEDO e PEREIRA, 2007, p. 31)

Dias Sobrinho (2007, p. 113) afirma que a Declaração de Bolonha tratou-se de uma iniciativa intergovernamental que somente em 2002 assumiu caráter de estratégia global na agenda da União Europeia, conforme explica a seguir:

É importante observar que a Declaração ou Processo de Bolonha foi uma iniciativa intergovernamental, de início adotada apenas pelos ministros da área educacional. Somente em 2002, em Lisboa, foi assumida como estratégia global e entra plenamente na agenda política da União Européia. Assim, ganhou maior legitimidade e apoio formal, passando a integrar o conjunto de políticas acordadas entre os países com as finalidades de construção das convergências que tornem possível um bloco europeu cada vez mais competitivo.

Desde sua implementação formal em 1999, com a assinatura da Declaração, o EEES vem ganhando força nas instâncias de gestão da União Européia e suas estratégias têm sido tomadas como referência na definição de políticas para a educação superior em outras regiões do mundo, especialmente com o intuito de tornar os sistemas de educação superior e as universidades mais competitivas.

Soma-se a isso o fato de, na Conferência de Londres (2007), ter sido demonstrada a abrangência, para além do continente Europeu, adquirida pelo EEES, quando os ministros adotam a estratégia do “Espaço europeu do Ensino Superior em um Ambiente Global”. (ZGAGA, 2011)

“O fenômeno mais expressivo que hoje ocorre na Europa e talvez mesmo no mundo todo, em termos de educação superior, é, em verdade, o que consiste no processo decorrente da “Declaração de Bolonha.” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 110).

Assim, diante de tal afirmação, passamos a tratar sobre as influências do EEES decorrente do Processo de Bolonha para a Educação Superior em outros continentes.

#### 4.2 O ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO PARA ALÉM DA EUROPA

A consolidação do EEES influenciou a definição de políticas de educação superior em outras regiões. Tais influências ocorreram de duas formas, a primeira delas incidental, ou seja, não existia a intenção direta por parte do EEES influenciar

os demais sistemas de educação superior. No entanto o próprio modelo de ação estratégica do EEES passou a ser encarado como exemplo e referência na implementação de ações e políticas relativas a educação superior.

A outra forma com que o EEES influencia os demais sistemas de educação superior no mundo é intencional, por meio de programas e projetos que visam desenvolver e propagar o EEES e seus princípios em âmbito global. Estas ações intencionais começam a ser realizadas formalmente a partir de 2007, na Conferência de Londres, quando é assumida a estratégia de melhorar a dimensão global do EEES. Exemplos destes projetos são o Alfa Tuning América Latina, que ocorre desde 2004, e pretende aproximar os currículos latino-americanos aos europeus, bem como o Reco-LATIN<sup>27</sup>, que “visa favorecer e aumentar a qualidade da mobilidade vertical e horizontal nos sistemas de ensino superior latino-americano e europeu, aumentando o reconhecimento das qualificações na região latino-americana e europeia” (RECO-LATIN, 2018, n.p.)

A partir dos estudos de autores como Neves (2011), Azevedo (2006), Siebiger (2011), Bianchetti (2014, 2015), Pereira e Passos (2015a, 2018), Dias Sobrinho (2007), e da análise dos objetivos expostos na Declaração de Bolonha (1999), é possível constatar que a consolidação do EEES se deu por meio de reformas que buscaram basicamente a implementação de três ações:

**a) Estruturação de um sistema educacional constituído de dois ciclos**

**b) Implementação do sistema de créditos ECTS** (European Credit Transfer and Accumulation System)

**c) Adoção do Suplemento ao Diploma**

O sistema educacional constituído de dois ciclos básicos referentes aos estudos de graduação, primeiro ciclo composto por 3 ou 4 anos, e de pós-graduação, segundo ciclo composto pelo mestrado com 2 anos de duração e pelo doutorado com 3 anos. O primeiro ciclo, o de graduação, tem como objetivo a qualificação profissional, preparando os estudantes para o mercado de trabalho. O

---

<sup>27</sup> Reco-Latin - Credential Evaluation Centres and Recognition Procedures in Latin American Countries (Centros de Avaliação de Credenciais e Procedimentos de Reconhecimento em Países da América Latina): “[...] o projeto RecoLATIN permite o compartilhamento de informações relevantes sobre os sistemas educacionais de ambas as regiões”. Dentre suas ações envolve o “treinamento online e presencial para funcionários do governo do México, Panamá e Uruguai para fornecer-lhes conhecimento sobre os sistemas europeus de ensino superior, práticas de reconhecimento e Centros Nacionais de Reconhecimento” (RecoLatin, 2018, s.p.) Fonte: <http://www.recolatin.eu/>

grau de doutor somente pode ser expedido a partir de universidades (SIEBIGER, 2011, p. 2-3).

Esse modelo de formação conhecido como “3/5/8” (3+2+3) está baseado nas proposições do relatório da Comissão por um modelo de ensino superior europeu que afirmava:

Não se pode ter a livre circulação de mercadorias, de capitais, de pessoas, de idéias (...), e manter uma situação em que não é mesmo possível comparar o valor dos diplomas expedidos pelas universidades dos países membros da União Européia (...). Não se pode ter a Europa do emprego sem a Europa da Educação. Sem uniformizar seus sistemas, os países da Europa deverão decidir a respeito de uma certa harmonização dos cursos e dos diplomas e definir um modelo europeu específico, nem burocrático nem submetido ao mercado (ATTALI, 1998. p. 18-19).

O sistema de créditos ECTS ou Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos é o sistema responsável por medir o tempo necessário para a conclusão do programa de estudos e por possibilitar o reconhecimento de títulos e estudos realizados em universidades de outros países europeus (NEVES, 2011; AZEVEDO, 2006; SIEBIGER, 2011).

Dessa forma, o ECTS é que possibilita a comparabilidade e mobilidade de estudantes entre diferentes cursos em diferentes instituições. Segundo Neves (2011, p. 186), “o sistema de créditos — *European Credit Transfer System* (ECTS) — é fundamental para possibilitar a comparabilidade e a mobilidade de estudantes entre cursos, instituições e currículos e para a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior”.

Azevedo (2006, p. 173) considera o ECTS um “sistema de equivalências e de reconhecimento dos cursos que os estudantes realizam nos países europeus” e seus princípios fundamentais são:

- A comparação do progresso do estudante;
- Os cursos têm a seguinte correspondência crédito x tempo: 1 ano=60 unidades, 1 semestre=30 unidades e 1 trimestre=20 unidades
- A quantificação de crédito por disciplina condiciona-se a quantidade de horas, letivas em classe e o de trabalho extra-classe. (AZEVEDO, 2006, p. 173)

Assim, o sistema de dois ciclos seria organizado com a quantidade de 180 créditos para a graduação, 120 créditos para o Mestrado e de 180 para o Doutorado, sendo que o crédito ECTS equivale entre 25 e 30 horas. Conforme Bianchetti (2014, p. 433), são necessárias “25 horas aula-aluno para contabilizar um crédito-bolonha”, no sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), enquanto no modelo anterior o “crédito era completado com 15 horas-professor”<sup>28</sup>.

O suplemento ao Diploma se trata de um documento emitido juntamente com o diploma que possui um formato padrão para todos os países europeus. Esse documento deve ser bilíngue e conter a natureza dos estudos concluídos e competências adquiridas, a estrutura do curso, os créditos ECTS integralizados e as atividades extra-curriculares desenvolvidas.

Acrescenta ao diploma original informação detalhada sobre a natureza, o nível, o contexto e o conteúdo dos estudos realizados pelo aluno. Destina-se a facilitar a mobilidade de alunos valendo-se de informações sólidas e precisas sobre todos os tipos de qualificação. Deve ser emitido na língua original e em uma língua de ampla divulgação na UE, sobretudo o inglês. (NEVES, 2011, p. 188)

O suplemento do Diploma é a ação que atendeu à aquela que pode ser encarada como a preocupação original que deu início aos movimentos que levaram à consolidação do EEES. Podemos depreender isto do fato de a Declaração de Reconhecimento de Lisboa (1997) ser responsável por definir os princípios para o reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa. A Declaração de Lisboa (1997), proposta pelo Conselho Europeu, é o primeiro movimento no sentido de criação efetiva do EEES, seguido pela Declaração de Sorbonne, de 1998, e pela Declaração de Bolonha, de 1999.

Assim, nos parece que o EEES tem seus movimentos iniciados com um problema de ordem operacional, que era o reconhecimento das qualificações profissionais e consequente mobilidade e atuação profissional em diferentes países europeus.

---

<sup>28</sup> De acordo com Bianchetti (2014, p. 433) se altera a relação professor aluno bem como a noção espaço tempo dessa relação pois: “nesse novo critério o aluno amplia sua liberdade de estar ou não presente em sala de aula, sendo desafiado a ser mais autônomo. Ao professor, por seu turno, metamorfoseado em tutor, está posto o desafio de, a partir do suporte garantido pelas novas tecnologias, estar disponível ao aluno assim que este necessitar. Esse aspecto leva a que a noção de tempo —bem como a de espaço —seja resignificada, tornando o tempo mais “denso e intenso”, uma vez que, via teletrabalho, o professor-tutor pode ser acessado em qualquer hora e lugar, dependendo da necessidade/interesse do aluno.”

Essas ações são de ordem pragmática, mas possibilitam que os objetivos definidos na Declaração de Bolonha sejam atingidos. Com tais ações, a mobilidade e a integração dos sistemas são incentivadas face à compatibilização, ou harmonização do formato dos cursos e do sistema de créditos. Além disso, o suplemento ao Diploma possibilita o reconhecimento de graus acadêmicos possibilitando a tanto a atuação profissional quanto o desenvolvimento de algum dos ciclos de formação em diferentes países.

Pereira e Passos (2018, p. 184) destacam a flexibilidade como uma característica possibilitada pelos ciclos comuns, pelo ECTS e pelo suplemento do diploma.

A flexibilidade na aprendizagem e na obtenção das qualificações foi um valor destacado e realizável por meio de uma base comum, cujo apoio deveria residir no sistema de créditos ECTS, apto para transferência e acumulação, estabelecendo – ao lado do suplemento ao diploma –, compatibilidade, atratividade e competitividade ao futuro EEES.

Essas ações de base utilizadas na construção do EEES são tidas como referência para o desenvolvimento de políticas e ações referentes à educação superior em outras regiões do mundo. Não como cópias ou reproduções, mas, especialmente, quanto aos seus fundamentos e consequências que são o aligeiramento da formação em nível de graduação e a flexibilização do processo formativo. “É, portanto, o aligeiramento da formação profissional em um primeiro ciclo de estudos universitários a principal estratégia para a atratividade e competitividade internacional das Instituições de Ensino Superior (IES) europeias.” (SIEBIGER, 2011, p. 3).

Bianchetti (2014, p. 433) afirma que o processo de aligeiramento da formação na graduação também possibilita ao mercado de trabalho interferir ao seu modo na formação dos profissionais:

Esse processo, se de um lado ‘desidrata’ o período e a profundidade da formação, de outro garante às empresas a disponibilidade de um profissional com uma formação flexibilizada, adaptável, de forma que essas empresas podem, no propugnado processo de formação ao longo da vida, fazer as adaptações, calibrar a ‘qualificação’ dos egressos de acordo com as prioridades determinadas pela necessidade de melhorar a concorrência em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado.

À medida que a formação em primeiro ciclo, no caso a graduação, é encurtada ela se torna mais atrativa aos estudantes que terão sua qualificação profissional em nível superior em menor tempo, estando apto para ingressar no mercado de trabalho. Essa situação, além de gerar atratividade em relação aos estudantes, faz com que os sistemas europeus se vejam forçados a encurtar o tempo de formação no primeiro ciclo sob o risco de, se não o fizerem, tornarem-se menos atrativos, perdendo estudantes para outros sistemas de ensino.

A formação mais curta na graduação contribui com a ideia de formação ao longo da vida, que imprime a necessidade de que o estudante/profissional esteja constantemente em formação, o que lhe imputaria a condição de empregabilidade<sup>29</sup>.

Segundo Amaral (2005, s. p.), o que “está por detrás de Bolonha é o problema da competitividade europeia num sistema globalizado e não a criação de uma área de ensino superior competitiva”, ou seja, o Processo de Bolonha e o EEES têm muito mais relação com aspectos econômicos do que com aspectos acadêmicos. Para o autor, “o problema é que a Declaração de Bolonha introduziu elementos já não apenas de ordem académica - por exemplo, o conceito de empregabilidade, que substituiu o de emprego” (AMARAL 2005, s. p.).

Conforme Neave (2002) e Amaral (2005), o conceito de emprego trata-se de uma responsabilidade do Estado, já o conceito de empregabilidade é uma responsabilidade individual. Essa substituição de responsabilidade do Estado para o indivíduo, do conceito de emprego para empregabilidade, é encarada por Azevedo (2006) como uma “radicalização da teoria do capital humano”, pois, “não se trata de uma promessa de rendimentos superiores para os trabalhadores escolarizados, mas uma imposição para que os mesmos estejam em "educação contínua" para não perderem a condição de "empregabilidade"”.

Assim o PB e o EEES contribuíram a partir de sua atuação no campo educacional para o desenvolvimento de uma significativa mudança em um conceito econômico, transferindo a responsabilidade do estado para o indivíduo. À medida que o EEES influencia as políticas e processos de internacionalização, é importante compreender sob quais concepções as universidades lidam com o desafio

---

<sup>29</sup>[...] a empregabilidade está muito longe de ser a mesma coisa que emprego. O emprego, podemos argumentar, deixou de ser responsabilidade dos governos. A responsabilidade foi transferida para o indivíduo. Compete ao indivíduo ... assumir a responsabilidade da sua empregabilidade frequentando cursos apropriados às suas competências, capacidades, ambições e por último – mas não menos importante – a ideia individual sobre onde podem dar-lhe vantagem no mercado” (NEAVE, 2002, p. 190).

internacionalização. Dessa forma, se pode contribuir para que as universidades possam assumir uma postura crítica frente a internacionalização da educação superior e suas influências como no caso do conceito de empregabilidade. Amaral (2005, n.p.) explica como funciona o conceito de empregabilidade:

Tradicionalmente, o direito ao emprego é entendido como uma responsabilidade do Estado, enquanto a empregabilidade é uma responsabilidade individual. O que há em Bolonha é essa transformação. Diz-se aos indivíduos qualquer coisa como "O Estado dá-te o teu primeiro ciclo de formação, estás empregável e a partir daqui a responsabilidade é tua". Ou seja, o indivíduo terá que utilizar parte dos seus rendimentos de trabalho para fazer uma formação ao longo da vida e manter-se empregável. Se não estiver empregado, é porque não investiu o que devia para manter-se empregável, portanto é muito bem feito que esteja desempregado.

É possível constatar, partir de Amaral (2005, n.p.), que a formação aligeirada no primeiro ciclo (graduação) aliada ao conceito de educação ao longo da vida cria as condições para que o Processo de Bolonha/ EEES promova a substituição do conceito de emprego pelo conceito de empregabilidade/educação ao longo da vida e, dessa forma, desresponsabilize o Estado e responsabilize o indivíduo que será o responsável pela constante manutenção da sua condição de empregabilidade.

É preciso lembrar que o primeiro ciclo curto de formação está presente desde os primeiros passos que levaram à formalização da Declaração de Bolonha, e que a introdução da educação ao longo da vida ocorre expressamente neste processo na Conferência de Praga (2001). Assim, é possível inferirmos que as principais influências do EEES para os demais continentes, em relação à educação superior, são decorrentes do conceito de educação ao longo da vida. Este conceito é amplamente recomendado por OM para as políticas educacionais dos países, por isso passamos a abordar, também, a relação de influência dos OM no EEES.

### 4.3 A RELAÇÃO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS COM O ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

É importante estudar a relação e a influência desses organismos no Processo de Bolonha/ EEES para a compreensão das políticas de internacionalização da educação superior. Analisando a influência do discurso dos OM na construção do EEES, entendemos por que suas estratégias e ações são voltadas aos interesses de mercado e temos subsídios para problematizar e analisar as ações de internacionalização desenvolvidas pelas universidades como uma consequência da consolidação do EEES.

Os organismos multilaterais influenciaram no processo de construção do EEES desde as ações que levaram à assinatura da Declaração de Bolonha. No entanto, a Unesco assumiu posição de destaque nesta influência, pois atuou diretamente nas ações que desencadearam o processo assim como no constante acompanhamento do EEES.

A Unesco foi apoiadora da Declaração de Reconhecimento de Lisboa (1997) mas já na década de 1970 promoveu convenções que tinham o intuito de tratar sobre o reconhecimento de estudos, diplomas e graus para, respectivamente, as regiões: a) da América Latina e Caribe, em 1974; b) dos países árabes e europeus costeiros do Mar Mediterrâneo, em 1976; e c) dos países da “Região Europa da Unesco”, em 1979.

A Unesco também teve atuação direta estabelecendo as bases ideológicas do Processo de Bolonha. Segundo Siebiger (2014, p. 71)

a Unesco produziu os dois principais relatórios, Delors (1996) e Attali (1998), que se tornaram a própria base ideológica da reforma do Processo de Bolonha, uma vez que os principais objetivos definidos para o EEES baseiam-se nas recomendações desses relatórios e nas diretrizes para a educação superior definidas pela União Europeia.

Segundo Siebiger (2014), a educação superior foi tratada em termos fundamentais pelo Relatório Delors (1996), enquanto o Relatório Attali (1998) a abordou em termos estruturais. No entanto, ambos os relatórios compreendem a educação superior como formadora de quadros profissionais, mão de obra, para o mercado de trabalho.

Em suma, ambos os relatórios compreendem a educação superior como serviço basicamente de formação profissional para o mercado de trabalho – seja em nível de graduação seja de pós-graduação. Essa concepção defende que o atendimento de demandas da economia deve ser o principal critério para orientar a formação de profissionais e a pesquisa nas universidades. (SIEBIGER, 2014, p. 61-62)

O relatório Delors (1996) indica que a formação superior deve conciliar o saber ser com o saber fazer em uma perspectiva de diversificação dos cursos e conteúdos a fim de atender as necessidades dos diferentes setores econômicos. O relatório indicou as diferenças e disparidades existentes entre os sistemas de ensino apontando a necessidade de torná-los comparáveis entre si e de se harmonizar a legislação nacional com os acordos internacionais. O relatório ainda sugere a realização de um debate com a comunidade acadêmica, ministérios e organismos internacionais para tratar sobre reformas urgentes na educação superior. (SIEBIGER, 2014)

O relatório Attali (1998) propunha o encurtamento da formação superior atribuindo-lhe um perfil profissionalizante e organizando-a em ciclos curtos de formação com 3 anos de graduação, 2 anos de mestrado e 3 anos de doutorado (esquema 3-5-8). Além disso o relatório Attali (1998) recomendava a conversão das IES para que deixassem de ser estatais passando a assumir o caráter de entidades paraestatais onde o recurso estatal seria fornecido apenas de forma indireta. (SIEBIGER, 2014)

O financiamento seria por meio da assinatura de contratos quadrienais com o poder público, nos quais seriam estabelecidas metas a atingir. Desse modo, o recebimento de recursos ficaria condicionado ao desempenho/mérito das IESs no cumprimento dos contratos e em avaliações sistemáticas externas conduzidas por agências independentes, sendo um dos quesitos de avaliação a necessidade de revisão, em conjunto com empresas, da oferta de formação em nível superior. Tal proposta teria por finalidade redefinir as IES como “centros de aprendizagem ao longo da vida”. (SIEBIGER, 2014, p. 61)

A Unesco teve participação direta nos acontecimentos que antecederam a Declaração de Bolonha e depois da consolidação do EEES a entidade segue como

um dos membros consultivos do Bolonha Follow-up Group – BFUG<sup>30</sup> (Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha) que é a estrutura executiva de suporte ao Processo de Bolonha/EEES.

A Unesco por intermédio do relatório Delors (1996) apresenta a noção de Educação ao Longo da Vida<sup>31</sup> que é assumida pelo Processo de Bolonha sendo expressamente mencionada no comunicado produzido na Conferência de Praga em 2001.

O aprendizado contínuo é um elemento essencial da Área Européia de Ensino Superior. Na Europa futura, construída sobre uma sociedade e economia baseadas no conhecimento, as estratégias de aprendizado ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios da competitividade e do uso das novas tecnologias e para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida. (COMUNICADO DE PRAGA, 2001, p. 2)

A importância da noção de aprendizagem ao longo da vida no Processo de Bolonha e no EEES são reafirmadas nos documentos produzidos pelas conferências

---

<sup>30</sup> Bologna Follow-up Group –BFUG (Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha) é composto por 48 países mais o Conselho Europeu que são membros efetivos com direito a voto. Fazem parte ainda do BFUG, membros consultivos, dentre eles a Unesco, e membros parceiros.

**Full members**

The Bologna Follow-Up Group (BFUG) is the executive structure supporting the Bologna Process in-between the Ministerial Conferences. BFUG membership is based on the membership of the European Higher Education Area (EHEA).

The **BFUG / EHEA members** are **48 countries** and the **European Commission**.

**Consultative members**

This is a **non-voting category of members** who represent **stakeholder organisations and other institutions** that have a European scope to their work and are instrumental in the implementation of the Bologna Process.

The current eight EHEA consultative members are: Council of Europe (CoE), UNESCO, European University Association (EUA), European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE), European Students' Union (ESU), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Education International (EI) and BUSINESS EUROPE.

**Partners**

**Partners** are organisations that wish to be associated with the Bologna Process/the BFUG but are not included in the Consultative member category. At present, the following five organisations are BFUG partners: the **Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)**, the **European Association for International Education (EAIE)**, the **Council of European professional and managerial staff (Eurocadres)**, **Eurodoc**, the **European Association for Promotion of Science and Technology (Euroscience)**. They can, upon request, attend BFUG events and may be invited by a WG/AG to send an expert who will participate to the work.

(Fonte: <http://www.ehea.info/>)

<sup>31</sup> “Aprendizagem a o longo da vida é uma expressão para designar uma política da União Europeia que compreende um conjunto de medidas com vistas a absorver públicos de diversas faixas etárias nos vários níveis e modalidades de ensino europeus. Essa política teve início com a implantação do Programa Sócrates, iniciado em 1994, como estratégia de convergência de três programas então em vigência – Comenius, Erasmus e Grundtvig, direcionados respectivamente ao ensino básico e secundário, ao ensino superior e à educação e formação de adultos. Posteriormente, em 2007, converteu-se no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (Lifelong Learning Program – LLP), sob competência da União Europeia” (SIEBIGER, 2014, p .61)

de acompanhamento. É uma noção importante para as estratégias assumidas pelo EEES. É um conceito basilar nos propósitos e nas ações do EEES. Nesse sentido, é justamente essa noção de aprendizagem ao Longo da Vida que caracteriza a principal influência dos organismos internacionais no Processo de Bolonha e no EEES. Propicia a concepção de um primeiro ciclo aligeirado que, por sua vez, desencadeia a necessidade de qualificação constante para a manutenção da condição de empregabilidade, ou seja, empregável conforme as necessidades do mercado. Lifelong Learning<sup>32</sup>, conforme proposta pela Unesco, é também preconizada por outros OM como BM e OCDE.

Os ministros da educação dos países que compõem a OCDE adotaram a “aprendizagem ao longo da vida para todos” como uma estrutura política ainda em 1996 (OCDE, 2001). O BM entende que a “nova estratégia educacional é construída na premissa que as pessoas aprendem ao longo da vida”. (WORLD BANK, 2011, p. 12). Esses outros organismos, BM e OCDE, se somam à Unesco na adoção da noção de aprendizagem ao longo da vida pois ela possibilita o entendimento de que formação pode ocorrer por meio da aquisição de habilidades e competências ao longo da trajetória profissional e não apenas nos espaços formais de educação como escolas e universidades. Para Pronko (2014, p. 107), trata-se de valorizar “mais o saber do indivíduo/trabalhador adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho, do que as certificações educacionais”.

Essa valorização do saber adquirido na trajetória profissional em detrimento da formação, de certa forma indica por que o EEES possui o primeiro ciclo de formação curto e focado na formação profissional. Assim, forma-se o profissional rapidamente colocando-o à disposição do mercado de trabalho que, por sua vez, colocará novas exigências de conhecimento e qualificação exigindo constantes aprendizagens por parte do profissional. Dessa forma, o mercado de trabalho pode moldar o processo de formação de sua mão de obra de acordo com suas próprias necessidades, ao passo que as demandas do mercado ganham força na definição dos currículos das universidades. É importante mencionar que a entidade empresarial *Business Europa* é um dos membros consultivos do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha – BFUG. É neste mesmo sentido, também, que ocorre a atuação de entidades empresariais ou que representam

---

<sup>32</sup> Lifelong Learning é o termo apresentado nos documentos em língua inglesa.

grupos de empresários em debates sobre educação e na definição de políticas educacionais e currículos no âmbito interno dos países.

A aprendizagem ao longo da vida assumida pelos OM e, por conseguinte, pelo EEES, influencia o processo de formação do currículo trazendo a ideia de que a formação inicial não é tão importante quanto a que se seguira depois na trajetória profissional, isso se materializa em um primeiro ciclo curto, aligeirado que é o responsável pela formação profissional no EEES.

Todo esse processo gera o conceito de empregabilidade no qual o indivíduo é o responsável por manter sua condição de empregável por meio da aquisição de novos conhecimentos que lhe são impostos pelo mercado de trabalho. O conceito de empregabilidade substitui o conceito de emprego que é uma responsabilidade do Estado. Conforme Amaral (2015, p. 220)

Um primeiro ciclo de estudos, mais curto e menos dispendioso, dará aos estudantes um treino vocacional que lhes permitirá entrar no mercado de trabalho, passando depois a ser responsáveis por manterem a sua própria empregabilidade. O segundo ciclo de estudos (pós-graduação) será então mais evidentemente um bem privado e, como tal, devidamente pago pelos alunos sem novas exigências sobre os dinheiros públicos.

Dessa forma, favorece um mercado de formações e qualificações ao qual o indivíduo recorrerá para investir seus recursos na compra de cursos, buscando manter a sua condição de empregabilidade. No caso o segundo ciclo de formação no EEES, o mestrado, conforme apontado por Amaral (2015), faz parte deste mercado de formações e qualificações. Segundo Neves (2011), o segundo ciclo (mestrado) vem se desenvolvendo e se consolidando como complementar ao primeiro ciclo (graduação) na formação do profissional de nível superior, apesar de inicialmente pensado como o momento inicial da formação para a pesquisa.

A noção de “Lifelong Learning” possibilita que o mercado dite as exigências de formação e não mais as universidades, pois a ênfase está na formação ao longo da vida, mas claramente da vida profissional. Assim, segue uma lógica instrumental, pragmática e utilitarista, em que o saber fazer é priorizado e a aquisição de competências e habilidades toma cada vez mais espaço no processo de formação educacional em todos os níveis, especialmente na educação superior.

Todas estas questões estão sendo absorvidas pelos currículos das universidades no EEES e no restante do mundo.

Não obstante, os currículos, em algumas universidades da Europa, vêm sendo formulados a partir de orientações de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, numa clara evidência dos objetivos do capital de incorporação dos cidadãos europeus no mercado de trabalho competitivo e global. (ARAUJO; SILVA; DURÃES, 2018, p. 11).

Podemos constatar que o PB e o EEES têm suas principais ações pautadas no conceito de educação ao longo da vida da Unesco, mas que também é preconizado pelo BM e OCDE. E com a influência exercida pelo EEES em outras regiões do globo, enquanto referência de políticas e estratégias, que emana direta ou indiretamente o conceito de aprendizagem ao longo da vida, representando um exemplo, reconhecidamente bem-sucedido aos olhos do mercado, onde essa noção de aprendizagem foi adotada como estratégia educacional. A propagação da noção de educação ao longo da vida é feita desde 1996, pela Unesco e demais OM, tornando-se basilar para o EEES, chegando ao patamar de ser incluída na Constituição Federal do Brasil em 2020<sup>33</sup> e ser incorporada ao nome de ministérios como é o caso do Ministério para a Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Superior do Reino Unido.

É importante entender que a aprendizagem ao longo da vida é exercida em uma lógica de mercado no qual o indivíduo precisa dar conta das constantes mudanças e adequações que o mercado exige para a acumulação de capital. O profissional está praticamente em constante defasagem, pois diante de mudanças precisa se adequar, se refazer, se qualificar, quando, na sequência, novas alterações ocorrem e uma nova demanda por qualificação se apresenta, e assim por diante. Nesse sentido, a professora Marilda Merência Rodrigues caracteriza a Educação ao longo da vida como “a eterna obsolescência humana” (RODRIGUES, 2008).

Em suma, por trás do objetivo do EEES de tornar as universidades europeias mais competitivas e atrativas, temos a noção de aprendizagem ao longo da vida que tem o claro intuito de interferir nos currículos das universidades, para que a educação superior se torne um processo de formação profissional que atenda

---

<sup>33</sup> A aprendizagem ao longo da vida foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 2018 com a inclusão no artigo 3º do “XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, que mais tarde em 2020, por meio da EC 108/2020 foi inserida com a mesma redação no artigo 206 da Constituição Federal do Brasil (art 206, IX).

plenamente às exigências do mercado de trabalho e aos anseios da globalização e do capitalismo.

Compreender a forma com a qual foi arquitetado o EEES sob a influência dos OM é muito importante para entender e discutir o contexto de articulação mercantilista que envolve a educação superior e suas políticas e processos de internacionalização. O EEES é referência para a formulação de estratégias e políticas para a educação superior em todo o mundo e, por conseguinte, os processos e as políticas de internacionalização desenvolvidos nas universidades.

Como vimos, o Processo de Bolonha e o EEES dele decorrente foram elaborados com grande influência dos OM, preconizando a noção de aprendizagem ao longo da vida que embasa e justifica ações como primeiro ciclo (graduação) curto, em relação ao segundo (pós-graduação), e focado na formação profissional baseada na aquisição de habilidades e competências.

Recorrendo a Dale (2004), podemos entender todo esse processo como parte integrante e também como uma demonstração da “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, que cuja definição é regida pelos OM sob a batuta e interesses da globalização e do neoliberalismo.

Conforme Teodoro (2011, p.158):

As políticas de educação, sobretudo depois dos anos 1990, foram incluídas como questão central da agenda da globalização neoliberal: a consideração do conhecimento como commodity transnacional relegou para segundo plano os fatores potenciais de emancipação e de mobilidade social inerentes ao ato educativo e ao projeto de uma educação para todos.

Esse processo de mercadorização da educação é também denunciado por outros autores da educação superior, como Bianchetti e Sguissardi (2017), ao tratarem do movimento “da universidade à commoditycidade”; e Rodrigues (2007) ao explicar as formas de “educação-mercadoria” e de “mercadoria-educação”.

Podemos, então, verificar que a educação como bem cultural de direito de todos passa a ser compreendida como bem cultural de consumo, acessível aos que tiverem condições de por ela pagar.

Assim, compreender a construção do EEES sob influência dos OM, com interesses totalmente voltados para uma lógica de mercadorização da educação, nos fornece subsídios que contribuirão na tarefa de estudar os processos e políticas de internacionalização desenvolvidos nas universidades.

A mercantilização da educação é um processo que se inicia depois dos anos 1970<sup>34</sup>, quando organismos internacionais assumem um discurso pautado em conceitos como desregulação e privatização. (TEODORO, 2011)

Desde então, esse processo se desenrola chegando a culminar na intenção da inclusão da educação como serviço comercializável no GATS da OMC.

E foi sob o contexto desta lógica de mercantilização da educação que o EEES foi concebido, planejado, construído e gerido, e, por sua vez, influencia sobremaneira as políticas de educação superior, públicas e institucionais de educação superior. “O Processo/Tratado de Bolonha se intitula oficialmente como EEES e ocupa um papel de destaque na última década nas discussões da Educação Superior, não apenas na Europa, mas no restante do mundo.” (NEZ; LIMA, 2015, p. 48).

Conforme Nez e Lima (2015), o EEES se configura em uma forma de regulação de tipo transnacional que

é categorizado como uma regulação burocrática e administrativa, sujeita a uma rede complexa de normativas (diretrizes e metas propostas nos comunicados e nas declarações) que reforçam a intervenção direta do Estado (através dos Ministros, seus representantes legais), que teve como função reconfigurar a oferta da Educação Superior europeia. (NEZ; LIMA, 2015, p. 52)

Essa reconfiguração se tratou de uma verdadeira reforma universitária na Europa, que se tornou referência para mudanças na educação superior em diversas regiões no mundo, especialmente em relação aos processos de internacionalização das universidades. Isso porque no EEES é “perceptível a ênfase no contexto mundial com base na internacionalização da Educação Superior e na sociedade do conhecimento organizada em rede, além da sistematização de um possível alinhamento mundial.” (NEZ; LIMA 2015, p. 48).

Nesse sentido é que analisaremos a internacionalização das universidades ibero-americanas, reconhecendo o contexto de mercantilização da educação e a abrangência das influências exercidas pelo EEES.

---

<sup>34</sup> “Depois dos anos 1970, multiplica-se um discurso, sobretudo nas instituições intergovernamentais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou a OCDE, mas também em muitos *think tanks*, centrado em algumas palavras-chave como desregulação e privatização, com o recuo do Estado nos setores sociais, como a saúde e a educação, apresentados como serviços e não como instituições que têm um papel de respeito pelo cumprimento de direitos humanos fundamentais”. (TEODORO, 2011 p. 52)

Conforme Cachapuz (2009), a construção do EEES se trata de um “case study da globalização” (p. 13) que pode ser considerado um caso de sucesso em relação à sua abrangência em número de países e instituições de educação superior, que inclui, inclusive, territórios fora do continente europeu. Nesse sentido, o Processo de Bolonha e o EEES dele decorrente ganham notoriedade e se tornam referência para o desenvolvimento de políticas de educação superior e, também, para os processos e políticas de internacionalização das universidades.

À primeira vista, a difusão global de normas desenvolvidas no processo de Bolonha parece apoiar a ideia de que a União Europeia (UE) surge como uma potência emergente. Estes padrões tornaram-se um ponto de referência na América Latina, África e Ásia, desafiando a prevalência dos padrões dos EUA (HARTMANN, 2008, p. 5).

Com esta afirmação, Eva Hartman (2008) demonstra a posição de referência assumida pelo Processo de Bolonha e pelo EEES para os demais continentes. Segundo Leite e Genro (2012), o Processo representa uma forma de novo imperialismo que está a se fazer pelo setor de serviços e que “no que se refere à Educação Superior, têm destaque os padrões derivados do Processo de Bolonha, a referência de qualidade para o mundo, não apenas para a Europa” (p. 772).

Tello (2015) aponta que essa relação hegemônica da Europa sobre as universidades Latino Americanas existe deste antes do processo desencadeado pelo Acordo de Bolonha, mas recorre à Souza Santos (2007), quando explica que, diferentemente de outrora, os interesses são mercantis: “Es cierto que la transnacionalización de los intercambios universitarios es un proceso antiguo hasta matricial, porque es visible desde el inicio em las universidades europeas” ... “La nueva transnacionalización es mucho más amplia que la anterior y su lógica, al contrario de aquella, es exclusivamente mercantil.” (SOUZA SANTOS, 2007 apud TELLO, 2015, p. 262).

Neste mesmo sentido, Leite e Genro (2012, p. 771) alertam sobre as intenções para a região da América Latina e Caribe:

Os binóculos ou sextantes da Europa do Conhecimento, um dos centros hegemônicos em questão, estariam focados na avaliação e acreditação das instituições, na internacionalização da Educação Superior e na imposição das estratégias do Processo de Bolonha com vistas à formação de uma Uealc ou Alcue, uma zona comum de Educação Superior formada por América Latina, Caribe e União Europeia. Há atores hegemônicos que sustentam esses interesses.

Fica evidente a intenção de que as ideias conceituais do EEES alcancem a América Latina e o Caribe e, por meio da criação de espaço comum, seguir exercendo a hegemonia existente desde muito antes do Acordo de Bolonha, conforme indicado por Tello (2015), mas desta vez com interesses “exclusivamente mercantis.” (SOUZA SANTOS, 2007 apud TELLO, 2015, p. 262).

Para o caso do Brasil, Almeida, Favero e Tonieto (2015, p. 242) demonstram uma das influências do Processo de Bolonha nas políticas de educação superior, indicando que:

O Processo de Bolonha prevê a organização da educação superior em ciclos, uniformizados, para garantir a mobilidade dos alunos e mais rápida inserção no mercado de trabalho. Na reforma brasileira, a criação de estrutura em ciclos embora opcional, tem como objetivo possibilitar uma formação acadêmica menos especializada, tecnicista e dar uma ênfase na formação humanista, ausente dos nossos currículos.

No entanto, apesar dessa observação, é possível inferir que o EEES exerce influência nas políticas de internacionalização da educação superior no Brasil, tendo em vista a dinâmica de ações e programas que atentam diretamente para a internacionalização das IES. Ao menos, essa questão foi motivada nas universidades por intermédio do Programa Ciência sem Fronteiras e da adoção da internacionalização como critério pelo sistema de avaliação das IES. Mesmo que esses programas e ações tenham sido alterados ao longo dos anos, modificando a sua ênfase, demonstram a dinamicidade com a qual a internacionalização da educação superior tem se caracterizado no Brasil. Muitos estudos têm sido realizados sobre esses programas e ações. Como destaques, podemos citar o artigo “Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando?”, escrito por Souza (2017), e o artigo “Espaço europeu de ensino superior (EEES): Instrumento de regulação na gestão das instituições de educação superior brasileiras?”, de autoria de Nez e Lima (2015), no qual é apontado que a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação, assim como o formato de cursos de Bacharelados Interdisciplinares presentes na legislação brasileira de educação superior são influenciados, conceitualmente, pelo Processo de Bolonha.

Após ilustrar pontualmente essas influências, é importante mencionar que o EEES se encontra plenamente consolidado e segue com reuniões, conferências

interministeriais, bianuais ou trianuais coordenadas pelo BFUG, com o objetivo de avaliar e monitorar constantemente a situação de cada país membro em relação à educação superior. A última reunião ocorreu em 2020, em Roma<sup>35</sup>. Mais pertinente ainda é destacar que, além disso, tais reuniões também projetam ações no sentido de divulgar e, principalmente, ampliar a abrangência e influência do EEES em outros continentes, com ações como o Reco-Latin e o Projeto Alfa Tuning América Latina.

Sobre as reuniões e comunicados produzidos nas conferências interministeriais Nez e Lima (2015, p. 51) afirmam:

A partir da análise de conteúdo dos documentos que compõem o EEES, é possível enfatizar que, a cada encontro, os comunicados têm maior refinamento de ideias e aprofundamento teórico. Ao longo do processo foi perceptível a ênfase no contexto mundial com base na internacionalização da Educação Superior e na sociedade do conhecimento organizada em rede, além da sistematização de um possível alinhamento mundial.

A internacionalização da educação superior é frequentemente confundida com globalização, como ocorre com Marginson e Rhoades (2002), que afirmam que a internacionalização é a globalização da educação superior. Por isso, é muito importante conhecer o Processo de Bolonha e o EEES, para melhor compreender as ações de internacionalização desenvolvidas pelas universidades em um contexto de globalização econômica.

Com base em Cachapuz (2009), entendemos o EEES como uma consequência da globalização, mas também e especialmente, como um processo globalizante. Nas palavras do autor, o EEES é considerado “não só como uma consequência da globalização econômica das sociedades contemporâneas, em particular das europeias, mas também como um processo cuja lógica é ela mesma de carácter globalizante” (CACHAPUZ, 2009, p. 13). É um agente globalizante, que age em prol da globalização, que promove e propaga modos de fazer e entender a educação superior que são totalmente alinhados com os preceitos da globalização e seus interesses mercadológicos.

---

<sup>35</sup> A Conferência Ministerial de Roma foi sediada na Itália e realizada em 19 de novembro de 2020 em formato virtual devido a Pandemia de COVID-19. Os vídeos das conferências estão disponíveis em <https://ehea2020rome.it>. Outras informações e acesso ao comunicado e aos demais documentos produzidos nesta conferência podem ser acessados em <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-rome-2020>. A próxima reunião está prevista para maio/junho de 2024 na Albânia. (fonte: <http://www.ehea.info/index.php>)

Ademais, é tomando como modelo essa lógica utilizada na construção e consolidação do EEES que as universidades desenvolvem suas políticas, especialmente as de internacionalização, buscando visibilidade e posicionamento internacionais que lhe garantam maior capacidade de competir no mercado da educação superior.

Neste capítulo tratamos de apresentar o Processo de Bolonha que possibilitou o estabelecimento do EEES, processo este que, com suas premissas e objetivos, influencia a política de educação superior em outras regiões do globo. Abordamos o Processo de Bolonha desde o seu histórico, passando pelos impactos para a educação superior, incluindo a sua relação com OM.

Neste quadro complexo e repleto de contradições o EEES se consolidou e segue sua trajetória ampliando sua atuação e alcance para além da Europa. Tudo isto desenvolvendo a ideia de um caso de sucesso, mas que além de admirações sofre também críticas. É um case study de sucesso envolvendo diversos países europeus e não europeus que buscaram e seguem buscando adesões diretas ou por meio das mais diferentes formas de relações. Por outro lado, o EEES também contribui para a ideia de homogeneização e aligeiramento da formação na educação superior, assim como o conceito de empregabilidade que coloca sobre o profissional a responsabilidade de se manter empregável.

Neste mesmo sentido as influências do EEES agem sobre a internacionalização das universidades, ou seja, com contradições – apologias e críticas - em que as exigências da globalização se apresentam assim como as necessidades de, por meio da internacionalização, qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão. As políticas e processos de internacionalização das universidades precisam lidar e analisar tais influências, contradições, elogios e críticas para, então, decidir por quais objetivos irá ser desenvolvida: pela cooperação internacional e integração cultural ou pela competição num mercado global de educação superior. Essa decisão pode afetar não só como a internacionalização de uma universidade será assumida e desenvolvida, mas também a forma como a educação superior será compreendida.

Acreditamos que o desenvolvimento da educação superior e seus processos e políticas de internacionalização devem qualificar o ensino a pesquisa e a extensão numa perspectiva de cooperação internacional e integração cultural. Por isso, tomamos como tese para nossa investigação que a internacionalização sofre

constantemente uma tensão entre mercado e formação, e este embate é um desafio para o desenvolvimento das políticas e processos nas universidades ibero-americanas. Este desafio precisa ser enfrentado com postura crítica pelas universidades a fim de compreender se seus processos e políticas de internacionalização contribuem para o mercado ou para a formação humana. Acreditamos ainda que estas instituições precisam ser constantemente pesquisadas para que possamos compreender as suas concepções de internacionalização. Dessa forma, entendemos que o desafio da internacionalização será encarado com postura crítica pelas universidades.

## **5 A INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NAS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Neste capítulo, refletimos sobre o processo de internacionalização de universidades ibero-americanas e a relação com o ensino, a pesquisa e a extensão em cada realidade estudada. Essa reflexão foi feita com base na análise dos dados coletados junto às universidades envolvidas no estudo, a fim de atender à problemática central deste estudo, a saber: em que medida a construção das políticas e dos processos de internacionalização de universidades ibero-americanas repercutiram nas ações e estratégias do tripé ensino, pesquisa e extensão entre 2017 e 2022?

A análise dos dados foi realizada com base na categoria analítica hegemonia (GRAMSCI, 2011), contradição (MARX, 1980) e totalidade (KOSIK, 2002).

### **5.1 SOBRE A PESQUISA**

A presente pesquisa está vinculada ao GIEPES, articulada ao projeto de pesquisa *A Internacionalização na Educação Superior em Países da América Latina, Portugal e Espanha*, coordenado pela Professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

Iniciado no ano de 2017, o projeto conta com a participação de 22 universidades em nove países e tem como objetivo “[...] caracterizar quais elementos estão compondo a conceituação de internacionalização, uma vez que esse conceito é tido na literatura como dinâmico e adaptável ao tempo histórico e à sociedade em que a instituição se insere” (PEREIRA, 2019, p. 5).

Assim, a presente pesquisa buscou investigar os processos de internacionalização em universidades ibero-americanas, a saber: a Unicamp, no Brasil; a PUC Valparaíso, no Chile; a Universidade de Granada, na Espanha; e a Universidade de Aveiro, em Portugal. Elas foram selecionadas para o estudo por serem de referência em seus países, contando com reconhecimento internacional e muitos anos de tradição.

De acordo com Thiengo (2019, p. 15), “[...] um consenso acerca da excelência acadêmica e científica vem afirmando-se, de maneira cada vez mais expressiva, no cenário da educação superior em todo mundo, visando responder às exigências da ‘economia do prestígio global’”.

Desse modo, podemos afirmar que as instituições que fizeram parte deste estudo se encontram totalmente emergidas (ou submergidas) nesse contexto de excelência acadêmica, conforme descrito por Thiengo (2019).

Diante desse contexto, a elaboração de políticas e processos de internacionalização se configura como um desafio ainda mais complexo para as IES, precisando ser estudado e analisado, a fim de conhecermos as concepções de internacionalização presentes nas instituições. Nesse sentido, faz-se mister um breve histórico de cada IES aqui envolvida.

### **5.1.1 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil**

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) é uma universidade pública mantida pelo governo do estado de São Paulo, que fica na região sudeste do Brasil, e está sediada na cidade de Campinas, situada a 98 km da cidade de São Paulo. É uma instituição que possui tradição no ensino, na pesquisa e na relação com a sociedade:

Mesmo num contexto universitário recente, em que a universidade brasileira mais antiga tem pouco mais de sete décadas, a Unicamp pode ser considerada uma instituição jovem que já conquistou forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade. (UNICAMP, 2020a).

A Unicamp foi criada pela Lei Estadual nº 7.655, de 1962 (SÃO PAULO, 1962), mas fundada oficialmente no dia 5 de outubro de 1966, entretanto, suas atividades se iniciaram em 1963 com a criação da Faculdade de Medicina de Campinas. Inicialmente, o governo do estado de São Paulo pretendia instaurar uma Faculdade de Direito, porém, pressões populares locais fizeram com que o governo reformulasse suas intenções.

Conforme relata Meneghel (2011, p. 259), foi uma universidade criada para tornar-se referência em pesquisa:

A Unicamp assumiu, desde o início, o perfil de Universidade tecnológica e de pesquisa. Os primeiros cursos, criados em 1967, foram das Ciências Exatas e Tecnológicas, a base das Engenharias: Matemática, Física, Química. E, dois anos depois, começaram a funcionar os cursos de pós-graduação. [...] O vínculo com o setor produtivo foi estimulado pelo CT (Centro Tecnológico), que tinha por missão desenvolver projetos tecnológicos aplicados. [...] A característica da administração de Zeferino Vaz, [...] tinha por fundamento propiciar meios e estimular o pesquisador à produtividade acadêmica. (MENEGHEL, 2011, p. 259).

Dessa forma, verificamos que a Unicamp desde a sua criação esteve voltada ao desenvolvimento da pesquisa e que Zeferino Vaz, primeiro reitor da Unicamp, estimulava a produção acadêmica dos pesquisadores. Assim, para serem fiéis ao perfil de universidade de pesquisa, os primeiros cursos criados foram das ciências exatas e tecnológicas. Conforme Marques (*apud* MARCOLIN, 2016, p. 88):

Uma das boas contribuições da Unicamp para o ensino superior foi fundar cursos e faculdades inovadores, [...] era a visão do Zeferino, que não achava inteligente oferecer aquilo que já estava presente em quase todas as cidades, como escolas de direito e pedagogia.

Segundo informação do site da universidade<sup>36</sup>. “[...] a Unicamp responde por 8% da pesquisa acadêmica no Brasil” (UNICAMP, 2022, n.p.). Nesse sentido, essa atividade possuiu posição de destaque desde o processo de estruturação inicial da Unicamp. Conforme afirma Marcolin (2016, p. 89), “[...] a montagem da universidade começou pela contratação de professores que fossem, de preferência, também pesquisadores, algo inovador”. Ainda sobre esse processo de contratação de professores, o autor informa que:

Nos anos seguintes, o reitor conseguiu trazer cerca de 230 cientistas estrangeiros da Europa e Estados Unidos para dar aulas e pesquisar em Campinas, segundo entrevista concedida à revista Veja em 2 de fevereiro de 1978; outros 180 brasileiros que estavam em instituições do exterior foram trabalhar no campus de Barão Geraldo. O recrutamento de docentes e pesquisadores ocorreu igualmente no Brasil. (MARCOLIN, 2016, p. 89).

A internacionalização foi valorizada, mesmo que de forma incidental, no processo de recrutamento inicial de professores da universidade, trazidos da Europa

---

<sup>36</sup> Informação disponível em [www.unicamp.br/unicamp/index.php/universidade](http://www.unicamp.br/unicamp/index.php/universidade) (Acesso em 10 de janeiro de 2022)

e Estados Unidos, assim como brasileiros que atuavam em instituições de outros países. Consoante os estudos de Flores e Cortez (2016, p. 67), “[...] desde a sua fundação a Unicamp apresenta um perfil internacional [...] no início de seu funcionamento a universidade já contava com professores e pesquisadores estrangeiros, favorecendo o multiculturalismo e a vivência internacional dentro do campus”.

Além do alto padrão na qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e das atividades de extensão comunitária, apresenta alto grau de internacionalização conquistado mediante um virtuoso processo de internacionalização que teve seu início antes mesmo de sua instalação, quando seu primeiro Reitor, Prof. Dr. Zeferino Vaz, de 1966 a 1978, já havia atraído um grande número de professores estrangeiros, marcando seu perfil internacional. (FLORES; CORTEZ, 2016 p. 67).

A Unicamp é considerada nacional e internacionalmente como uma das melhores universidades do mundo. Para os autores:

Nos primeiros 50 anos, a Unicamp construiu tanto seus campus como seu quadro funcional e sua qualidade acadêmica, atingindo uma posição de destaque tanto no cenário nacional como internacional. Os próximos anos representam um desafio ainda maior uma vez que atingida uma posição de destaque a Unicamp tem que se preparar para não apenas ampliar sua posição, mas assumir cada vez mais seu papel de liderança na América Latina e ampliar sua atuação e reconhecimento no exterior. (FLORES; CORTEZ, 2016, p. 83).

É possível identificar a preocupação dos autores com a manutenção da condição de destaque internacional da Universidade, que garante visibilidade para a instituição.

### **5.1.2 Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (PUCV), Chile**

A Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (PUCV) iniciou suas atividades no dia 25 de março de 1928, sendo a primeira universidade da região e a quarta universidade fundada no Chile. A instituição conta com nove faculdades, a saber: Direito, Engenharia, Ciências Econômicas e Administrativas, Arquitetura e

Urbanismo, Filosofía e Educación, Ciencias Agronómicas e Alimentares, Ciencias, Ciencias Marinas e Geografía e Teología Eclesiástica (PUCV, 2020).

En sus 90 años de historia, se ha afianzado como líder en docencia de pregrado, investigación, postgrado, extensión y vinculación con el medio. La calidad de sus académicos y alumnos son reflejo de una valiosa tradición que perdura en el tiempo y se proyecta hacia el futuro: queremos que sean protagonistas de sus vidas, de Valparaíso y del país. (PUCV, 2020, n.p.).

A PUCV é uma instituição que se consolidou como universidade de destaque em seu país, uma das mais antigas e importantes do Chile. Inicialmente nominada de Universidade Católica de Valparaíso, originou-se em 1916 a partir da vontade póstuma de Isabel Caces de Brow de que suas filhas empreendessem um trabalho de caridade com a herança recebida. Assim, as filhas Isabel e María Teresa, em conjunto com o padre Rubén Castro Rojas (amigo da família que viria a ser o primeiro reitor) e Rafael Ariztía (marido de María Teresa), tiveram a ideia de construir uma universidade em Valparaíso, que teria o nome de Universidade Católica de Valparaíso:

De este modo, en 1924, fue constituida la Fundación Isabel Caces de Brown. Acción que permitió, un año después, dar inicio a la construcción del edificio denominado "Casa Central". En 1928, la Universidad abrió sus puertas, organizada bajo dos facultades: Física y Ciencias Aplicadas; y Ciencias Económicas. Más tarde, en 1947, los cursos de derecho impartidos en la Congregación de los Sagrados Corazones, se convertirían en la nueva Facultad de Derecho. (PUCV, 2022, n.p).<sup>37</sup>

O propósito da instituição de ensino era de “[...] educar a jóvenes de la ciudad-puerto, así como difundir las ciencias, artes, industria, técnica y el área de los negocios, proyectando a la región como un referente nacional” (PUCV, 2022, n.p).<sup>38</sup>

Somente quando completou 75 anos, em 25 de março de 2003, é que o título de Pontifícia foi concedido à universidade pelo Papa João Paulo II, quando então passou a se chamar Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso.

Segundo informação do seu site institucional, a universidade é líder em mobilidade, sendo que mais de 1300 estudantes saíram para intercâmbio e 900 chegam de outros países a cada ano: “La PUCV es una de las instituciones de

<sup>37</sup> Informação disponível em <https://www.pucv.cl/pucv/pucv-internacional/informacion-institucional> (Acessado em 10 de janeiro de 2022).

<sup>38</sup> Informação disponível em <https://www.pucv.cl/pucv/pucv-internacional/informacion-institucional> (Acessado em 10 de janeiro de 2022).

educación superior más activa y dinámica de Chile en cuanto a actividad de movilidad estudiantil, con aproximadamente mil estudiantes cada años, desde y hacia el extranjero”<sup>39</sup> (PUCV, 2022). Dessa forma, ao divulgar tais números e informações, parece demonstrar preocupação em explicitar seu desempenho em ações de mobilidade internacional, buscando visibilidade por meio dessa ação de internacionalização.

### 5.1.3 Universidade de Granada (UGR), Espanha

A Universidade de Granada (UGR) foi fundada em 14 de julho de 1531, possui 491 anos de tradição. É uma universidade de direito público sediada em Granada e possui campi nas cidades de Ceuta e Melilla, situadas em territórios espanhóis no norte do continente africano. É a quarta maior universidade da Espanha e se destaca por suas ações de internacionalização, especialmente, em relação à mobilidade de estudantes. A cada ano, mais de 6.000 estudantes internacionais estudam na UGR, “siendo así un auténtico destino multicultural” (UGR, 2022c, n.p).

A UGR assume-se como uma instituição líder, conforme descrito a seguir:

Su liderazgo queda reflejado en el reconocimiento como una de las mejores instituciones educativas según varios rankings. Así, aparece clasificada entre las 300 mejores universidades del mundo y la segunda de España, según el Shanghai Academic Ranking of World Universities. (UGR, 2022c, n.p).

Essa condição de liderança assumida, ao ser justificada pelo seu desempenho em *rankings* internacionais, aponta para a preocupação com seu posicionamento internacional e com a visibilidade que possa vir a proporcionar para a universidade.

A data de criação é a mesma em que o Papa Clemente VII assina a bula papal de confirmação da fundação a pedido do imperador Carlos V, sendo a única universidade espanhola criada por ordem real durante a época renascentista. Por isso, é uma das mais antigas universidades europeias. No entanto, é importante mencionar que os estudos universitários na cidade de Granada têm um antecedente,

---

<sup>39</sup> Informações disponíveis em [https://www.pucv.cl/pucv/site/edic/base/port/pucv\\_internacional.html](https://www.pucv.cl/pucv/site/edic/base/port/pucv_internacional.html) (Acessado em 10 de janeiro de 2022)

que foi a fundação da Madrasa Yusufiyya, em 1349, sob o governo do Emir Yúsuf I. Entre os anos de 1349 e 1492, Granada foi a capital do Reino de Granada, reino muçulmano da dinastia nasrida:

La Madraza fue fundada con el beneplácito del poder político nazarí, con objeto de generar un programa docente basado en disciplinas de carácter jurídico-religioso como tradición, exégesis coránica y derecho islámico, junto a materias subsidiarias como lengua árabe, lingüística, astronomía, cálculo y geometría.[...] La Madraza contaba con personal docente andalusí y extranjero, residentes estudiantes y financiación propia procedente de la explotación de los bienes habices. (UGR, 2022c).

Dessa maneira, a instituição tem suas origens em uma região marcada pela multiculturalidade, é “[...] una ciudad por la que han pasado los iberos, los romanos, los judios, los musulmanes y distintas comunidades cristianas. Todas ellas han dejado huella de su paso por la ciudad.” (UGR, 2022c, n.p.). Essa marca presente na região se entrecruza com a universidade a tal ponto que ela se integra com a cidade, pois em torno de “20.000 habitantes están ligados a la universidad como investigadores, docentes, y personal de administración y servicios directamente relacionados con la Universidad de Granada” (UGR, 2022c).

Todas as informações sobre a universidade e a cidade de Granada, inclusive como sendo “[...] una de las ciudades más baratas de España, además de ofrecer una gran calidad de vida” (UGR, 2022c, n.p) indicam especial atenção em evidenciar características que contribuem para a visibilidade e atratividade da UGR.

#### **5.1.4 Universidade de Aveiro (UA), Portugal**

A Universidade de Aveiro é uma fundação pública com regime de direito privado, que possui seus campi nas cidades de Aveiro, Águeda e Oliveira de Azeméis. Foi fundada em 15 de dezembro de 1973, mas iniciou suas atividades no ano 1974/1975 com 46 estudantes no curso de Eletrônica e de Telecomunicações. Atualmente, é reconhecida pela qualidade de ensino e de pesquisa e busca sua afirmação como referência internacional (UA, 2020).

Segundo a UA (2022), “[...] a qualidade do ensino e a excelência da investigação, que ganham projeção internacional pela presença regular nos principais rankings e outros indicadores, são fatores críticos de atratividade”. Diante disso, explicita que a posição nos *rankings* de universidades possibilita a atratividade de estudantes, deixando evidente a sua preocupação com essa característica.

A UA possui 48 anos – uma jovem instituição para o contexto de universidades europeias – e é “[...] mundialmente reconhecida pela qualidade do seu ensino, investigação e inovação”, que tem se destacado “[...] nos lugares cimeiros dos mais importantes rankings internacionais que avaliam a qualidade das instituições do ensino superior” (UA, 2022). Assim, mesmo sendo uma instituição jovem, apresenta e justifica sua condição de universidade de destaque reconhecida mediante a presença em *rankings* internacionais de universidades.

A UA ratifica sua intenção de se posicionar como instituição de destaque internacional quando, em relação à cooperação internacional, apresenta em seu site<sup>40</sup> que:

A Universidade de Aveiro assume o desafio de alcançar uma posição de grande destaque internacional. A estratégia traçada inclui:

- produção de conhecimento em colaboração com parceiros estrangeiros;
- definição de uma política de alianças e a identificação de áreas geográficas de colaboração prioritária;
- recrutamento de talentos a nível internacional (professores, investigadores ou estudantes);
- aumento da visibilidade transfronteiriça da UA, quer pela promoção de eventos, quer pelo reforço da presença e representação da UA em organizações supranacionais. (UA, 2022, n.p.).

Portanto, apresenta o aumento da visibilidade internacional da instituição como uma das estratégias para a cooperação internacional.

A UA é uma instituição jovem, criada em 1973, e que teve sua consolidação na década de 1980, alcançou uma nova fase a partir de 1990:

A década de 90 marca uma nova fase de evolução da UA, em que são redefinidas novas prioridades como a Internacionalização e a Cooperação, nomeadamente através da participação em Programas Europeus, no reforço das relações com países de expressão portuguesa e latina, na participação em redes e consórcios de universidades internacionais e na assinatura de protocolos com

---

<sup>40</sup> Informação disponível em <https://www.ua.pt/pt/internacional-cooperacao> (Acessado em 10 de janeiro de 2022).

instituições, organismos e empresas do país e do estrangeiro. (UA, 2022, n.p.).

De acordo com o exposto, podemos suspeitar, mais especificamente a partir da redefinição de prioridades acima descritas, que essa mudança sofreu influências do Processo de Bolonha, que vinha se arquitetando e viria a ser formalizado com a assinatura do Acordo de Bolonha, em 1999, do qual Portugal foi um dos signatários.

Para finalizar esta breve caracterização das universidades, apresentamos a seguir, o Quadro 5 que reúne informações sobre cada uma das instituições.

Quadro 5 - Universidades em números.

	<b>Unicamp</b>	<b>PUCV</b>	<b>UGR</b>	<b>UA</b>
<b>Ano de fundação</b>	1966	1925	1531	1973
<b>Número de estudantes</b>	Mais de 37000	Mais de 14000	Mais de 56000	Mais de 15000
<b>Número de Campi</b>	3	2	7	3
<b>Graduações</b>	66	63	70	45
<b>Mestrados</b>	83	36	103	88
<b>Doutorados</b>	72	18	28	51
<b>Mobilidade</b>	1399 ( <i>incoming</i> ), 285 ( <i>outcoming</i> )	900 ( <i>incoming</i> ), 1300 ( <i>outcoming</i> )	6000 estudantes internacionais	410 ( <i>incoming</i> ), 171 ( <i>outcoming</i> )

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações dos sites institucionais (2022).

O Quadro 5 anterior apresenta informações numéricas sobre as universidades com o intuito de contribuir na caracterização das instituições.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS

A partir do conteúdo presente nos questionários e nos documentos institucionais, é possível constatar que as universidades dispõem de grande preocupação com o tema da internacionalização e demonstram uma concepção própria de internacionalização, assim como uma estrutura institucional organizada para desenvolver a internacionalização de sua universidade.

A Unicamp tem a internacionalização como um de suas missões, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão, desde a sua fundação. Conforme Pereira e Martins (2018, p. 23), a instituição “[...] nasce com vocação de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização”, o que é, inclusive, mencionado nas respostas do questionário:

A Internacionalização na Unicamp é uma dimensão que está referida em seu projeto Institucional desde sua origem. O Prof. Zeferino Vaz, seu idealizador, organiza a universidade com vocação em ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. (Pereira e Martins, 2017, p. 16) (Questionário Unicamp).

Assim, fica evidenciado que a internacionalização é compreendida como uma finalidade por essa instituição. Isso é reforçado pelo fato dela ser mencionada como algo que deve contribuir para que a Unicamp seja considerada uma universidade internacional: “Para a Unicamp a Internacionalização envolve múltiplos aspectos como o ensino, a pesquisa, a gestão, a infraestrutura e demais suportes necessários para que [...] seja considerada uma universidade internacional” (Questionário Unicamp). Este excerto é de uma resposta que explicita que a intenção das ações de internacionalizar é manter o status de universidade internacional.

A Unicamp, ao evidenciar a internacionalização como uma missão institucional, demonstra compreendê-la como um fim, em que os esforços institucionais são utilizados para manter a condição de universidade internacional. Essa preocupação com o processo de internacionalização está presente desde sua criação. Conforme Pereira (2019, p. 6), “[...] é a única universidade do Brasil que teve a dimensão de internacionalização projetada e implementada em seu projeto de criação”.

A Unicamp acrescenta ao tripé ensino, pesquisa e extensão a internacionalização como missão adicional para a universidade, concordando, então, com Santos e Almeida Filho (2012), que esta é a quarta missão da universidade. Apesar disso, ao responder a questão que trata sobre a concepção de internacionalização, a Unicamp não menciona a extensão como um dos aspectos envolvidos por ela.

A Unicamp é uma universidade identificada como universidade de pesquisa e, em seu histórico desde o projeto de origem, tem a internacionalização como uma de suas vocações, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão. Em uma de

suas respostas, informa que “[...] em menos de 10 anos, ainda na gestão do Reitor Zeferino Vaz, a Unicamp atinge reconhecimento internacional por meio de sua produção científica e publicação de artigos em periódicos internacionais de grande repercussão” (Questionário Unicamp).

Nessa perspectiva, a internacionalização é colocada como uma missão adicional caracterizando um fator distintivo da Unicamp em relação às demais universidades envolvidas em nosso estudo. Desse modo, é a única instituição investigada que demonstra, explicitamente, o entendimento de que a internacionalização é uma missão, ou seja, conforme Santos e Almeida Filho (2012), a quarta missão da universidade.

Em documento referente ao Plano estratégico para o período de 2021 a 2025, o Planes 2021-2025, a Unicamp apresenta a internacionalização como um dos valores institucionais, que “[...] considera como virtude e mérito organizacional e pessoal, a ser incentivada, preservada” (UNICAMP, 2020b, p. 29). Ali, a internacionalização está vinculada ao objetivo estratégico número 5, que é o de “[...] ampliar a visibilidade dos programas de ensino, em todos os níveis, para que mais estudantes se sintam atraídos pela experiência formativa da Unicamp” (UNICAMP, 2020b, p. 51). Diante disso, tem como linhas de ação a atração de estudantes, docentes e pesquisadores, como também a internacionalização do currículo.

Assim, desse documento, podemos evidenciar que a internacionalização é estrategicamente utilizada pela Unicamp para melhorar a sua visibilidade e para atração de estudantes e docentes pesquisadores.

A PUCV demonstra preocupação de desenvolver uma dimensão internacional nos cursos de graduação, nos estudos avançados, na pesquisa, na extensão<sup>41</sup> e na gestão institucional, conforme resposta apresentada na questão sobre a concepção de internacionalização da instituição:

En la Pontificia Universidad de Valparaíso la Dirección de Relaciones Internacionales es responsable de profundizar la incorporación de la dimensión internacional, intercultural y global en la formación de pregrado, estudios avanzados, investigación, vinculación con el medio y gestión institucional, [...]. (Questionário PUCV).

---

<sup>41</sup> Em nossas análises, verificamos que o termo “extensão” (português do Brasil) corresponde à “vinculación com el medio”, mencionado pela PUCV (espanhol), e “servicios”, mencionado pela UGR (espanhol), bem como à “cooperação com a sociedade”, utilizado pela UA (português de Portugal).

A instituição coloca, ainda, que tem como intenção fortalecer as competências de docentes e discentes por meio de redes internacionais e intercâmbios:

Cómo se menciono anteriormente la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso posee una Dirección de Programa Internacionales que busca fortalecer las competencias profesionales y personales de docentes, estudiantes a través de redes internacionales, movilidad e intercambio estudiantil y de docentes. (Questionário PUCV).

Isso posto, podemos entender que, apesar de suas intenções de desenvolver competências, estas são feitas apenas por meio de redes internacionais e intercâmbios, que, como sabemos, atingem apenas os estudantes que reúnem condições para realizar mobilidade acadêmica.

Ademais, é muito presente em suas respostas a indicação do setor responsável pelas ações de internacionalização, o que pode demonstrar que ela não é tão orgânica institucionalmente, ficando a cargo do referido setor.

A esse respeito, Leiva Guerreiro e Embry (2020, p. 156), que analisam a internacionalização na PUCV, afirmam que a instituição adota um enfoque simbólico de competição (TURNER; ROBSON, 2007) e que “[...] aún ser una institución internacionalizada, más bien, es una universidad que realiza actividades académicas internacionales”. (LEIVA GUERREIRO; EMBRY, 2020, p.156).

Segundo Contreras (2015, p. 170), essa é uma tendência comum dentre as universidades chilenas.

[...] las IES chilenas conceptualizan y experimentan la internacionalización como un conjunto de actividades que realizan en paralelo con el resto de sus actividades de carácter local y no como un proceso de cambio tendiente a enriquecer su identidad o su quehacer diario. De allí que el país no cuente con IES internacionalizadas, sino con instituciones que realizan actividades académicas internacionales.

Essas atividades acadêmicas internacionais, para a autora, não estão totalmente incorporadas ao trabalho da instituição e, desse modo, a internacionalização é vivenciada dentro das IES como um fenômeno distante.

Essa é uma análise sobre as IES chilenas, mas que pode ser adotada para avaliar a forma como a internacionalização é desenvolvida pelas instituições. É importante compreender se as ações internacionais realizadas, não são, de fato, ações paralelas, isoladas ou, até mesmo, pontuais, que não contribuem efetivamente para o processo de internacionalização institucional.

A PUCV, em seu documento institucional intitulado *Plan de Desarrollo Estratégico 2017-2022* (PUCV, 2017), demonstra uma preocupação específica com seus programas de doutorado, assumindo o objetivo de consolidá-los e dar projeção internacional:

La Universidad seguirá avanzando en la internacionalización de los programas, dotándolos de mayores niveles de flexibilidad e interdisciplinaria. Se generarán distintos mecanismos para seguir creciendo en matrícula de estudiantes extranjeros, movilidad de académicos y de estudiantes, tesis en cotutela, doble graduación y redes de colaboración con instituciones extranjeras. (PUCV, 2017, p. 15).

Outro objetivo ali apresentado é o de assegurar uma oferta acadêmica pertinente e distintiva, mencionando que “Se continuará con la implementación del programa de inglês” e que “seguirá siendo un tema prioritario incrementar la movilidad internacional estudiantil, tanto en pregrado como em postgrado” (PUCV, 2017, p. 17).

Apesar de a PUCV atrelar a dimensão internacional a outros objetivos do Plan de Desarrollo Estratégico 2017-2022 relacionados à pesquisa e ao serviço à comunidade, pelo exposto, vemos que explicitamente para o período de 2017 a 2022 a internacionalização foi estrategicamente desenvolvida, buscando a projeção internacional para os programas de pós-graduação, bem como a distinção acadêmica por meio de mobilidade estudantil e do inglês como língua estrangeira.

Em relação à UA, ela expressa nas respostas ao questionário a internacionalização como prioridade institucional, sendo compreendida, então, como resultado da dinâmica de atuação do ensino, da pesquisa e da cooperação com a sociedade, que são as três missões institucionais:

Inscrita na ordem de prioridades da Universidade de Aveiro (UA), a internacionalização resulta da dinâmica de actuação das suas três diferentes áreas de missão a saber: ensino, investigação, e cooperação com a sociedade. Tem pois um enquadramento multidimensional em convergência com a modernidade das políticas institucionais que internacionalmente se aplicam a este campo de actividade no ensino superior. (Questionário UA).

Dessa forma, aponta para a ideia de uma internacionalização vinculada ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, ainda mais que isso explicita a compreensão de que ela é o resultado do trabalho articulado nesse tripé.

Para Cachapuz (2020), a lógica da atribuição de rankings por agências internacionais é uma lógica discutível. No entanto, a UA justifica seu posicionamento internacional com o seu bom desempenho em vários rankings internacionais de universidades. Além disso, um dos objetivos apresentado no plano de atividade (UA, 2017) é o reforço da atratividade e integração internacional da sua oferta formativa:

Reforço da atratividade e integração internacional da oferta formativa da UA, quer através da disponibilização consistente de unidades curriculares em língua estrangeira, do aumento da oferta formativa em Inglês ao nível do 2º e 3º ciclos, quer ainda pelo aumento e a consolidação de ofertas internacionais de qualidade, em modalidade de dupla titulação, com parceiros internacionais de excelência no ensino e na investigação; [...]. (UA, 2017, p.43).

Assim, a UA denota preocupação com a atratividade em nível internacional no que diz respeito à sua oferta formativa e à visibilidade que a instituição alcançará por meio de seu desempenho em rankings, sendo a internacionalização utilizada para alcançar essas condições, conforme a sua primeira resposta do questionário: “[...] o seu posicionamento internacional tem sido reconhecido através de inúmeros rankings” (Questionário UA). A partir disso, descreve seu desempenho em alguns rankings internacionais:

A UA encontra-se entre as 100 melhores universidades com menos de 50 anos (a sua criação é de 1973) de acordo com o ranking do Times Higher Education; é considerada uma instituição muito boa em termos de investigação, internacionalização e transferência do conhecimento, de acordo com o U-Multirank; e está entre as 500 melhores universidades do mundo de acordo com o Leiden ranking (RGC, 2016). (Questionário UA)

O Plano de Atividades e Orçamento de 2022 da UA traz a internacionalização atrelada ao objetivo operacional “Promoção da internacionalização da investigação”, que faz parte da linha estratégica “Ligar a investigação da UA com o mundo”<sup>42</sup>. Segundo esse documento:

A internacionalização é uma realidade na UA e nos últimos anos tem-se assistido a um aumento continuado da cooperação e investigação no plano internacional. Continuar-se-á a promover o estabelecimento seletivo de acordos e parcerias com universidades estrangeiras, no quadro dos programas europeus para a cooperação no ensino

---

<sup>42</sup> Os objetivos operacionais e linhas estratégicas foram definidos no “Plano Estratégico da Universidade de Aveiro para o quadriênio 2019-2022” (UA, 2019).

superior (programa Erasmus+, cotutelas e outros). Prosseguir-se-á o fortalecimento da intervenção nas redes em que estamos integrados e aumentar-se-á o número de estudantes e docentes e investigadores em mobilidade, em especial no âmbito da Universidade ECIU, em que a UA é responsável pela mobilidade. (UA, 2022, p. 29)

Dessa forma, a UA apresenta ações para o ano de 2022 com o intuito de internacionalizar a pesquisa e mencionando a continuidade da realização de acordos com universidades estrangeiras e da atuação em redes, bem como o aumento da quantidade de estudantes, professores e pesquisadores em mobilidade. Além disso, afirma que “[...] apesar da incerteza quanto à evolução da pandemia, não cederemos na ambição de incentivar a mobilidade internacional dos estudantes [...] neste contexto, consideraremos alternativas que permitam uma ‘internacionalização em casa’” (UA, 2022, p. 24). Acerca da internacionalização em casa, o documento não detalha as formas ou meios como ela será desenvolvida, limitando-se a informar que “[...] devido à pandemia [de Covid-19], a mobilidade poderá envolver o recurso a meios virtuais ou *blended*”. (UA, 2022, p. 29, grifo do autor).

Ademais, o documento apresenta, ainda, os indicadores quantitativos, com as respectivas metas, para o objetivo de promover a internacionalização da pesquisa, a saber: a) participação em *Innovative Training Networks* (manter); b) número de teses de doutoramento em cotutela (aumentar 20%); c) número de estagiários de pós-graduação envolvendo estudantes internacionais (aumentar 10%); d) número de estudantes de pós-graduação da UA em mobilidade (aumentar 5%); e) número de docentes/investigadores internacionais a desenvolver investigação na UA (aumentar 5%); f) número de docentes e investigadores da UA em mobilidade (aumentar 5%); g) número de projetos em colaboração internacional (aumentar 5%); h) número acordos/parcerias internacionais (aumentar 2%); i) número acordos/parcerias com universidades estrangeiras prestigiadas – top 200 mundo do ranking *Times Higher Education* – (aumentar 2%) (UA, 2022).

Ao observar os indicadores, verificamos que a maioria é relacionada à mobilidade e destacamos o indicador sobre os acordos com universidades estrangeiras prestigiadas, as quais, de acordo com a descrição, se encontram entre as 200 melhores colocadas no ranking *Times Higher Education*. Assim, a UA evidencia a mobilidade como ação de internacionalização, bem como demonstra o

entendimento de que universidades prestigiadas são aquelas que estão nas primeiras posições em rankings internacionais.

A UGR apresenta a internacionalização como uma prioridade política da instituição, entendendo-a como um processo participativo que envolve todos os atores que intervêm na dimensão internacional da instituição, recorrendo ao conceito de De Wit *et al.* (2015) para contextualizar a sua estratégia de internacionalização:

Para la Universidad de Granada, la internacionalización es una prioridad política cuya naturaleza compleja y carácter transversal exigen la planificación de esta estrategia que recoge la reflexión de nuestra institución en relación con la justificación y el objetivo de nuestra actividad internacional, en el contexto de nuestra responsabilidad en la búsqueda de soluciones para los grandes retos sociales mundiales, los objetivos de desarrollo sostenible, la globalización de la economía, la multiculturalidad de nuestra sociedad y la relevancia del conocimiento. Para contextualizar nuestra estrategia de internacionalización (EI), acudimos a la definición actualizada que ofrecen de Wit et al. (2015) [...]. (UGR, 2017, p. 3).

A instituição expressa que a internacionalização deve incrementar a qualidade da educação, da pesquisa e dos serviços para toda a comunidade acadêmica, não só para aqueles que têm condições de realizar a mobilidade acadêmica. Ainda, expressa que o seu modelo de internacionalização se distancia de outros mais mercantilistas, primando a cooperação, ao invés da competição.

Em vista disso, menciona que a internacionalização não é um fim em si mesmo, conforme é possível verificar na seguinte resposta ao questionário:

La internacionalización de la educación superior no es un fin en sí misma, sino un instrumento para alcanzar de la forma más efectiva un fin: formar a nuestros estudiantes para trabajar en un entorno mundializado, tanto local como internacional, así como educarlos como personas críticas, éticas, responsables y como actores sociales del mundo. (Questionário UGR).

A UGR, assim como a UA, também se utiliza do seu desempenho em diversos rankings para justificar sua experiência internacional, demonstrando preocupação com a sua visibilidade e o seu desempenho internacional.

Segundo López-López e Moya (2020), o objetivo prioritário da UGR é melhorar a qualidade da educação, da pesquisa, dos serviços e da sua visibilidade no contexto internacional. Os autores ainda afirmam que a política de

internacionalização da universidade se apoia em razões econômicas, mas também acadêmicas e socioculturais:

Se trata, pues de un modelo de internacionalización que sin renunciar a la calidad y excelencia en los resultados o su contribución al desarrollo económico, reivindica también el potencial educativo de la internacionalización, el valor de la cooperación, el diálogo, la participación y la solidaridad. (LÓPEZ-LÓPEZ; MOYA, 2020, p. 126).

A UGR trata da internacionalização em três documentos institucionais, que se articulam entre si, sendo: a *Estrategia de Internacionalización (UGR, 2017)*, o *Plan Propio de Internacionalización (UGR, 2022b)* e o *Plan Propio de Cooperación al Desarrollo (UGR, 2022a)*.

O primeiro documento, *Estrategia de Internacionalización (UGR, 2017)*, foi aprovado pelo Conselho de Governo da UGR em janeiro de 2017 e apresenta as principais abordagens institucionais sobre internacionalização, sendo que sua elaboração contou, inclusive, com sugestões de toda a comunidade universitária. Assim, a estratégia de internacionalização traz as diretrizes, os objetivos gerais e os campos.

Os planos são documentos publicados anualmente e se constituem nos instrumentos que definem o financiamento, pois apresentam o quantitativo de recursos financeiros que a UGR investirá nas diversas ações e programas de internacionalização e de cooperação de desenvolvimento. Para o ano de 2022, o *Plan Propio de Internacionalización (UGR, 2022b)* conta com um orçamento de 746 mil euros, sendo que, mais da metade, especificamente 381 mil euros, estão alocados para o desenvolvimento do programa de apoio à mobilidade internacional de estudantes. Já o *Plan Propio de Cooperación al Desarrollo (UGR, 2022a)*, possui um orçamento total de 314.985 euros para 2022, sendo que quase 50% deste valor (156.300 euros) será destinado para o Programa de Bolsas de Estudo e Auxílios para Estádias na UGR, que concede bolsas para estudantes estrangeiros realizarem cursos em nível de pós-graduação.

A partir dessa destinação dos recursos para programas que viabilizam a mobilidade internacional, tanto para o envio como para o recebimento de estudantes, fica evidente o quanto a UGR privilegia a mobilidade. Isso também se demonstra na estratégia de internacionalização, ao mencionar que, de forma geral, 22,69% dos estudantes, entre 2011 e 2016, realizou alguma experiência de

movilidade internacional, e ao assumir que o “[...] objetivo en los próximos años debe ser que todas las titulaciones lleguen al objetivo del 20%, manteniendo los altos índices de participación en aquellas que ya lo alcanzan” (UGR, 2017, p. 9).

Todas as instituições envolvidas no estudo, Unicamp, PUCV, UGR e UA, mencionaram que possuem ao menos uma parte do site em inglês, sendo que a UA informou possuir todo o site institucional disponível em três idiomas (português, espanhol e inglês) e mais algumas informações disponíveis em mandarim/chinês. Do mesmo modo, dispõem de órgãos de gestão em suas estruturas organizacionais que são, especificamente, responsáveis pela internacionalização, o que demonstra, de forma concreta, a sua importância; também informaram que têm planos e estratégias institucionais para esse fim.

Em certa medida, todas as instituições expressaram preocupação em relação a como as suas ações de internacionalização contribuem para o alcance (no caso, a PUCV) ou para a manutenção (Unicamp, UGR, UA) da condição de universidade internacionalizada e para a visibilidade e atratividade que a instituição logra com tal condição. Dessa forma, mesmo indicando expressamente a compreensão de que a internacionalização é um meio ou estratégia que contribui para o desenvolvimento dos objetivos formativos da instituição, em algum momento mencionará a preocupação com seu posicionamento internacional medido e justificado por seu desempenho em rankings internacionais de universidades. Assim, uma contradição se evidencia em todas estas instituições (PUCV, UGR e UA), que indicam a internacionalização como uma dimensão que permeia seus objetivos formativos institucionais.

A internacionalização na Unicamp, que assume como uma de suas missões desde a sua fundação, é parte das missões da instituição, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão, materializando-se naquilo que Santos e Almeida Filho (2012) denominam de a “quarta missão da universidade”.

Assim, a busca por excelência acadêmica faz com que as universidades, inclusive as aqui pesquisadas, recorram a estratégias em que a internacionalização é utilizada para obtenção de maior visibilidade e atratividade internacionais, totalmente de acordo como a lógica mercantil, que toma a educação superior como espaço para a produção e acumulação de capitais por meio da comercialização de serviços educacionais e da produção de conhecimento voltado ao mercado. As universidades buscam responder às exigências mercadológicas não só do

“capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER; LESLIE, 1999), mas também do que Thiengo (2019, p. 15) designa como “economia do prestígio global”. Dessa forma, como podemos verificar que são formas com as quais o capitalismo hegemônico se manifesta em relação à academia, interferindo, assim, em diversos aspectos da educação superior e das universidades como pesquisa e produção do conhecimento. Nesse sentido, as IES se veem impelidas a adotar ou assumir estratégias para alcançar maior visibilidade e atratividade, tornando-se mais competitivas numa lógica mercantil em relação às outras universidades.

Essa hegemonia do capital não é somente imposta por aqueles que representam os interesses do capitalismo (especialmente, os OIs), é também consensuada. No entanto, trata-se de um consenso produzido a partir desses OIs que investem seus esforços no sentido de identificar interesses e motivações comuns e, a partir deles, construir consensos que agreguem forças aos seus objetivos.

Nesse processo de produção de consenso, o papel de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2011), que representam o capital, é primordial já que atuam no sentido de legitimar as ideias e concepções hegemônicas. É importante lembrar que, conforme Gramsci (2011, p. 95), a hegemonia é a:

[...] combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgãos de opinião pública. (GRAMSCI, 2011, p. 95).

Em relação às universidades e à educação superior, o consenso pela excelência acadêmica é exemplo desse processo. Thiengo (2019, p. 54), baseando-se nos conceitos de Gramsci, entende que:

[...] os OIs bem como seus especialistas/experts podem ser considerados intelectuais orgânicos – coletivos (nos casos dos OIs) ou individuais (experts). Estes intelectuais, por sua vez, atuam na produção de consensos sobre a educação superior, sendo um destes consensos o da “excelência acadêmica e científica”.

Assim, esse consenso pela excelência acadêmica é uma das concordâncias utilizadas para influenciar as universidades no desenvolvimento de ações que as levem alcançar tal excelência, as quais passam pela obtenção de visibilidade e atratividade, sobretudo, internacional. Estas são motivo de preocupação das

instituições investigadas no presente estudo, manifestada na atenção com o seu posicionamento internacional e com a manutenção/obtenção de sua condição de universidade internacionalizada.

Em nossa investigação, entendemos as universidades como aparelhos privados de hegemonia, em que, mesmo com a presença de forças e interesses hegemônicos; ideias, concepções e interesses contrários, podem se manifestar e construir elementos de resistência e, até mesmo, lutar por ideais e interesses contra-hegemônicos.

Conforme observamos nos dados analisados, as universidades investigadas demonstram contradição em relação aos seus processos e suas ações de internacionalização, as quais, ao passo que buscam contribuir com os interesses formativos assumidos pela IES, também são utilizados para alcançar maior visibilidade e atratividade numa lógica totalmente mercantil.

Assim, de acordo com os conceitos definidos por Azevedo (2015)<sup>43</sup>, para diferenciar os objetivos assumidos no desenvolvimento da internacionalização da educação superior, podemos afirmar que as instituições investigadas ao mesmo tempo estão “interessadas” e “desinteressadas” no “mercado mundial de educação superior” e desenvolvendo, concomitantemente, a “internacionalização” e a “transnacionalização” de suas instituições.

No entanto, parece-nos que, a partir de uma análise que leva em conta o contexto do capitalismo hegemônico, o discurso de cooperação e integração intercultural é vinculado às ações de internacionalização das instituições como um argumento que tem a seu favor o consenso, mas que camufla os reais interesses mercadológicos, que, por sua condição ou posição internacional, as IES tornam-se mais atrativas para o recrutamento de estudantes e de investimentos nesse mercado de educação superior.

Chama-nos a atenção que apenas a UGR explicita em suas repostas, e nos documentos institucionais, a referência ao conceito de autores que pesquisam sobre internacionalização da educação superior, onde indica expressamente que:

Para contextualizar su estrategia de internacionalización (EI), se acude a la definición actualizada que ofrecen de Wit et al. (2015),

---

<sup>43</sup> Para o autor, “A educação superior, contraditoriamente, pode tanto fazer parte de um processo ‘desinteressado’ de interculturalidade e de integração de campos sociais acadêmicos como um setor de serviços em processo de transnacionalização ‘interessado’ na formação de um mercado mundial” (AZEVEDO, 2015, p. 75).

que describe la internacionalización como el proceso intencional mediante el cual se integra una dimensión internacional, intercultural y/o mundial en los objetivos, las funciones (enseñanza/aprendizaje, investigación, servicios) y la prestación de la educación superior, a fin de mejorar la calidad de la educación y de la investigación, para todos los estudiantes y profesores, así como para hacer una contribución significativa a la sociedad. (Questionário UGR).

Essa definição de De Wit *et al.* (2015), que consta no excerto, é apresentada em publicação veiculada pelo Comitê de Educação e Cultura do Parlamento Europeu, a qual foi encomendada pelo Parlamento Europeu a esses autores e tinha o objetivo geral de “[...]to scrutinise internationalisation strategies in higher education, with a particular focus on Europe”. (DE WIT *et al.*, 2015, p. 27)

No entanto, trata-se de uma revisão do conceito de Jane Knight (2003) sobre internacionalização, que os autores De Wit *et al.* (2015, p. 283) citam no documento:

The study has revised Jane Knight’s commonly accepted working definition for internationalisation as ‘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’.

Portanto, trata-se de um conceito que toma por base as definições de internacionalização da educação superior de Knight (2003, p. 2): “Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions, or delivery of postsecondary education”. Contudo, De Wit *et al.* (2015) expandem a definição da autora, reforçando a dimensão política de intencionalidade (NEVES; BARBOSA, 2020).

Mesmo a internacionalização sendo um terreno de disputas, principalmente quando estamos tratando da definição do seu conceito, ainda assim é possível encontrar um consenso em diversos autores, como De Wit *et al.* (2015), Gacel-Ávila, (2000ab, 2006), Knight (2012a) e Hudzyk (2011), de que se trata de um processo que visa incluir uma dimensão internacional no ensino, na pesquisa e na extensão.

As instituições Unicamp, PUCV e UA, ao não referendar autores, parecem indicar que assumem uma posição de elaborar em seu âmbito institucional a sua própria definição de internacionalização. No entanto, podemos observar que essas definições, apesar das singularidades de cada instituição, aproximam-se ao consenso entre autores mencionados anteriormente.

Por isso, em nossa pesquisa entendemos internacionalização conforme o conceito de Knight e De Wit (1997, p. 8) de que a “[...] internacionalização da educação superior é a integração de uma dimensão internacional/intercultural no ensino, na pesquisa e na extensão das instituições”. Este se enquadra no consenso de outros pesquisadores de que, na educação superior, internacionalizar é agregar integrar uma dimensão internacional e intercultural nas IES. Outra característica do conceito desses autores é que não há a indicação dos objetivos e/ou das finalidades da internacionalização, pois “[...] uma definição precisa ser suficientemente objetiva para que possa ser usada para descrever um fenômeno que é, de fato, universal, mas que tem propósitos e resultados diferentes, dependendo do ator, do *stakeholder*<sup>44</sup> e do contexto” (KNIGHT, 2018, p. 103).

Nesse sentido, no presente trabalho, analisamos as perspectivas e os propósitos institucionais da internacionalização nas universidades pesquisadas. Assim, nas respostas de todas as instituições é possível observar que a internacionalização é entendida como a integração de uma dimensão internacional nos diversos aspectos da universidade. A preocupação com a condição de universidade internacionalizada e com a visibilidade internacional também estão presentes nas respostas.

Conforme observamos a partir dos dados, as instituições assumem e até aliam objetivos contraditórios, a saber: formativos da instituição (melhorar o ensino, a pesquisa e a extensão) e mercadológicos (maior visibilidade e atratividade na competição por estudantes e recursos).

Atratividade e visibilidade para dar competitividade às instituições são as principais estratégias desenvolvidas no Processo de Bolonha/EEES e estão muito presentes nas respostas das universidades, sobretudo, da UGR e UA, que estiveram sob a influência de todo esse processo. No entanto, Unicamp e PUCV demonstram preocupação com sua visibilidade internacional, evidenciando, dessa forma, que essa estratégia apregoada pelo Processo de Bolonha é seguida também por universidades que estão fora do EEES.

Podemos observar que a UGR e a UA têm o intuito de manter-se com bom desempenho nos rankings internacionais e, para isso, assumem a internacionalização como prioridade institucional.

---

<sup>44</sup> O termo “*stakeholder*” pode ser traduzido como “parte interessada”.

A Unicamp, por sua vez, admite a internacionalização como uma de suas missões, ao lado do ensino, da pesquisa e da extensão, e por meio de diversos aspectos institucionais busca manter sua condição de universidade internacionalizada.

A PUCV deixa evidente sua intenção de se tornar uma universidade internacionalizada e que está empreendendo esforços neste sentido.

Apesar de demonstrarem vivências diferentes em relação à internacionalização, caracterizando um processo que é próprio de cada instituição fica muito claro em todas as universidades pesquisadas – PUCV, UA, UGR e Unicamp – o objetivo de alcançar e/ou manter a condição de universidade internacional ou internacionalizada que lhe possibilitem maior atratividade e visibilidade.

Portanto, por meio da análise dos dados obtidos junto às universidades envolvidas em nosso estudo, podemos confirmar a importância que a estratégia de obtenção de visibilidade internacional para alcançar maior atratividade de estudantes e recursos assume institucionalmente nas universidades. A condição de universidade internacional e seu desempenho em rankings internacionais possibilita prestígio e visibilidade para as instituições que buscam demarcar seu espaço, bem como alcançar melhores posições no mercado competitivo da educação superior. Por mais que as preocupações com seus objetivos formativos e com a melhoria do ensino da pesquisa da extensão estejam presentes, as instituições, por conta da hegemonia do capitalismo, buscam desenvolver estratégias mercadológicas para se manterem competitivas. A grande questão é: qual desses objetivos, formativos ou mercadológicos, são os primordiais dentro das instituições e quem vence essa disputa?

Segundo Vázquez (2015), existem muitas evidências a respeito do fato de que a educação superior se encontra em processo de mercantilização e que está se tornando uma oportunidade de negócios para a iniciativa privada. Nessa perspectiva, podemos compreender que os objetivos mercadológicos são hegemônicos, mas se entendermos as universidades como Aparelhos Privados de Hegemonia (GRAMSCI, 2002), existe o espaço para o contraditório, para objetivos contra-hegemônicos, que se contrapõem ao mercado e, sobretudo, para o debate sobre essa questão/contradição. Dessa forma, o embate nesse debate será

constante, desde que existam atores engajados contra uma educação superior e um processo de internacionalização controlados pelos interesses do mercado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS E OS PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS

A internacionalização da educação superior é uma manifestação expressa da influência do mercado nos rumos da educação, que atende aos seus interesses por meio da intervenção dos Organismos Multilaterais (OMs) – e do consentimento dos governos e elites dos países<sup>45</sup>. Assim, as políticas educacionais são influenciadas em favor de interesses mercadológicos, abrindo espaço para atuação do setor privado na educação, inclusive, de grandes corporações que atuam internacionalmente na oferta de serviços educacionais.

A internacionalização pode contribuir no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, mas, para isso, é necessário que seja guiada por motivações próprias das universidades e não por interesses de mercado, como gerar visibilidade e marketing ou tornar a instituição mais competitiva em relação aos concorrentes. As IES precisam se valer dos seus processos de internacionalização como um meio que contribua para o processo formativo de seus estudantes. A necessidade de responder às exigências do mercado não pode ser tomada como prioridade de modo a privilegiar os interesses de mercado em detrimento do processo formativo.

Muitas vezes, as instituições de ensino superior apresentam a internacionalização por meio de discursos da integração cultural, pesquisa internacional, mobilidade/intercâmbio acadêmico, quando o objetivo real é tornar a instituição mais competitiva na atração de mais estudantes/clientes. Nesse sentido, a internacionalização do ensino superior deixa de ser um meio de cooperação entre os países e assume motivações mercadológicas.

São várias as análises que descrevem e discutem esse processo de mercantilização da educação superior e suas conseqüentes influências na internacionalização das universidades, como, por exemplo: a relação do Processo de Bolonha com a globalização da educação superior (BIANCHETTI, 2015); a universidade como *commodity* (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017); as mudanças

---

<sup>45</sup> Silva (2002) trata sobre a intervenção dos organismos multilaterais na educação, destacando-a, como também o conseqüente consentimento dos governos e elites locais no livro *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*.

nas motivações da internacionalização, que passam a se voltar para interesses mercadológicos (SANTOS FILHO, 2018); a internacionalização e mercantilização da educação superior (SILVA JUNIOR *et al.*, 2015), dentre outras.

Todavia, a mercantilização não é uma questão da internacionalização, mas da educação como um todo, que vem sendo entendida como um bem comercializável e isso é constatado, especialmente, na Educação Superior. Segundo Silva Junior *et al.* (2015), a educação superior como direito sofre ameaças e ataques provenientes de um processo de mercantilização sem precedentes, que se apresenta de diferentes formas nos âmbitos públicos e privados. Isso se reflete também na internacionalização e nas políticas e processos afins desenvolvidos no interior das universidades e demais instituições de ensino superior.

Diante disso, o debate crítico se faz necessário, pois nas universidades e demais IES existe espaço para o debate, para posicionamentos contrários e discussões e análises com posturas críticas sobre a forma como a internacionalização é desenvolvida. No entanto, não podemos esquecer que o debate é mais amplo, é sobre a forma como a educação e a educação superior são desenvolvidas: como direito de todos e bem comum ou como mercadoria, como serviço comercializável. A partir desse debate mais amplo, os de ordem mais específica serão também realizados e influenciarão as políticas e ações de internacionalização das universidades e demais IES.

Nesse debate, a postura crítica dos pesquisadores é que possibilita analisar e avaliar os reais efeitos das políticas e processos de internacionalização para o comprometimento com determinado projeto de educação ou para a cooperação para os objetivos do mercado ou formativos.

Diante disso, assumimos como tese para este estudo que a tensão entre mercado e formação é um desafio para o desenvolvimento das políticas e processos de internacionalização das universidades ibero-americanas, e a forma como estas instituições lidam com este desafio, precisa ser constantemente estudada e pesquisada a fim de conhecermos as concepções de internacionalização presentes nas instituições e no campo da pesquisa. Este desafio precisa ser encarado com postura crítica pelas universidades para compreenderem se seus processos e políticas de internacionalização estão contribuindo para o mercado ou para a formação humana.

Assim, nossa pesquisa teve também o intuito de contribuir para a discussão dessa temática, fornecendo elementos para a compreensão do mencionado desafio e para que os debates acerca da internacionalização sejam feitos de forma crítica.

Entendemos, no decorrer do processo investigativo desenvolvido neste estudo, que nossa tese se confirma. O contexto é complexo e cada vez mais desafiador para as universidades que precisam lidar, por meio de processos e políticas de internacionalização, por um lado, com as exigências de um mercado globalizado de educação superior, em que a atratividade e a visibilidade são necessárias para a concorrência e competição, assim como projeção e posicionamento internacional e o desempenho nas avaliações e rankings; e, por outro, com a necessidade atender e aperfeiçoar o processo formativo dos estudantes. Além disso, outros fatores se apresentam, como, por exemplo, a Pandemia de Covid-19 e o conflito militar na Ucrânia, assim como demais conflitos militares internacionais que não ganham a mesma atenção da imprensa, mas demonstram o quão importante é o desenvolvimento de uma internacionalização da educação voltada e pautada por ideais de cooperação internacional e não para a competição entre instituições e países.

As categorias atratividade e visibilidade, que emergiram da empiria, por meio da análise dos dados coletados, em nosso entendimento, demonstram a contradição com os objetivos formativos de qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão. A atratividade e visibilidade, bem como o posicionamento internacional, estão presentes nas políticas de internacionalização das universidades investigadas, apesar do discurso de que a internacionalização é um meio para obtenção de objetivos acadêmicos formativos. Dessa forma a internacionalização das universidades e demais IES é, de fato, um desafio que envolve a equalização e o convívio com essa contradição, que precisa ser encarada pelas instituições, dando conta de seus objetivos acadêmicos, em meio a um mercado de educação superior que prima pela excelência acadêmica medida pelo desempenho em rankings e onde a internacionalização é um fator de distinção no processo de concorrência por estudantes. Assim, atratividade, visibilidade e posicionamento internacional figuram expressamente entre os objetivos das políticas e processos de internacionalização das instituições. Dessa forma, a preocupação com o alcance e/ou manutenção da condição de universidade internacionalizada ganha cada vez mais importância por possibilitar distinção e contribuir para o bom desempenho nas avaliações e nos

rankings internacionais de avaliação nesse mercado de excelência, onde o modelo a ser seguido são as universidades de classe mundial (THIENGO, 2019).

Nesse contexto, a internacionalização pode ser assumida como um meio para obtenção de atratividade e visibilidade, ganhando tanta importância que deixa de ser um meio, tornando-se uma finalidade em si própria. Assim, pode ser considerada, do mesmo modo, como uma missão da universidade com o mesmo status do ensino, da pesquisa e da instituição, uma “quarta missão da universidade” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Porém, conforme assinalamos ao longo do estudo, a internacionalização não deve ser um fim em si mesmo, pois ela é o meio para um fim (KNIGHT, 2012a) e deve contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão em uma perspectiva de cooperação internacional (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018).

Alertamos para a necessidade de estudos e pesquisas críticas e constantes sobre as políticas e os processos de internacionalização das universidades, a fim de analisar a forma como essas instituições estão tratando e desenvolvendo essa frente. Dessa maneira, serão fornecidos subsídios que poderão contribuir no processo de desenvolvimento da internacionalização das IES.

Tomando por base os estudos e o processo investigativo que realizamos ao longo desta pesquisa, indicamos o desenvolvimento da internacionalização da educação superior, independentemente das particularidades e especificidades das universidades e demais IES, tendo como objetivo a cooperação e não a competição entre instituições e/ou países.

Com uma internacionalização na perspectiva da cooperação, será possível, de forma coerente, contribuímos para o enfrentamento do processo de mercantilização da educação e da educação superior, conforme anunciado por Freitas (2018) e por Rodrigues (2007), almejando uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2010) e para além da lógica do mercado (APPLE, 2005), constituindo-se em luta por uma educação compreendida como um direito e um bem comum.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Fernando Seabra. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Brasília: Editora da UnB, 2012.

ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa:** apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências. Curitiba, PR: CRV; Buenos Aires; Editora CLACSO, 2015.

ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carine. A expansão da educação superior no Brasil sob influência da Declaração de Bolonha: primeiras aproximações. *In* ALMEIDA, M. L. P.; FAVERO, A.; CATANI, A. M. **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Para Além Da Europa:** Apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. Curitiba: CRV; Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 229-250.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FREITAS, Silmara Terezinha; RODRIGUES, Diego Palmeira. Internacionalização da Educação Superior: histórico e desenvolvimento. *In* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, 2., 2019, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba, SC: Unoesc, 2019. p. 115-120. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/sipped/article/view/23934/14174>. Acesso em: 6 abr. 2020.

ALTBACH, Philip G. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. *Current Issues. Catholic Higher Education.* USA, v. 22, mai./jun. 2002.

ALTBACH, Philip G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**, New York, v. 10, n. 1, p. 3-25, 2004.

ALTBACH, Philip G.; ENGBERG, David. Mobilidade global de estudantes: o cenário em mutação. **International Higher Education**, Boston, n. 77, 2015.

AMARAL, Alberto. Bolonha tem "muito mais" a ver com questões económicas do que académicas. [Entrevista concedida a] Sandra Silva Costa. **Público**, Lisboa, jan. 2005. Disponível em: <https://www.publico.pt/2005/01/10/jornal/bolonha-tem-muito-mais--a-ver-com-questoes-economicas-do-que-academicas-1082>. Acesso em: 15 set. 2020.

APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAÚJO, Christine V. B.; SILVA, Viviane N.; DURÃES, Sarah J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências.

**Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, p. 1-18, 2018. DOI: 10.1590/s1678-4634201844174148.

ARUM, Stephen; VAN DE WATER, Jack. The need for a definition of international education in US universities. In KLASEK, Charles B. (ed.). **Bridges to the future: strategies for internationalizing Higher Education**. Carbondale: Association of International Education Administrators, 1992. p. 191-203.

ATTALI, Jacques (coord.). **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modeleeeuropeen-d-enseignement-superieur.html>. Acesso em: 6 set. 2020.

AVEIRO, Thais Mere Marques. O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, RS, v. 3, n. 2, 2014.

AYOUBI, Rami M.; MASSOUD, Hiba K. The strategy of internationalization in Universities. **International Journal of Educational Management**, Mandsaur, v. 21, n. 4, p. 339-49, 2007.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In SILVA JUNIOR, J. R.; Oliveira, J. F.; Mancebo, D. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 171-186.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A internacionalização da educação superior em questão: mitos enganos e verdades. **Horizontes LatinoAmericanos**, Recife, v. 3, n. 1, p. 99-110, dez. 2014.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, jan./jun., p. 56 -79, 2015.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação superior em tempos de internacionalização: cinco mitos, nove enganos e cinco verdades. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **A internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 71-89.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. In: ALMEIDA, M. L. P.; FAVERO, A.; CATANI, A. M. **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Para Além Da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências**. Curitiba: CRV; Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 41-61.

BANCO MUNDIAL. **Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education**. Washington: World Bank, 2002. Disponível em:

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/732991468143369052/pdf/249730PUB0REPL00Knowledge0Societies.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington, DC: Banco Mundial, 2003. Disponível em:  
Disponível em:  
<http://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: A university culture-based framework. **Higher Education**, 45, p. 43-70, 2003. DOI:  
<https://doi.org/10.1023/A:1021225514599>

BEELEN, Jos; JONES Elspeth. Defining internationalization at home. **University World News**, Hatfield, n. 393, 2015.

BIANCHETTI, Lucídio. O Processo de Bolonha e a submissão do ensino superior à formação para o mercado. **Constelaciones**, [S. l.], n. 6, p.426-435, dez. 2014.

BIANCHETTI, Lucídio. **O processo de Bolonha e a globalização da educação superior**: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHAES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772015000100225&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100225&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 set. 2020.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 out. 2020. Acesso em: 10 set. 2020

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1997.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Ciência sem Fronteiras:** um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Documento Conjunto CAPES CNPq. Brasília, DF: MEC, 2011. Não Publicado.

BRASIL. Ministério da Educação. Divulgado resultado de programa de internacionalização da Capes. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 1 out. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/69421-divulgado-resultado-de-programa-de-internacionalizacao-da-capes>. Acesso em: 1 mar. 2020.

CACHAPUZ, Antônio Francisco. A construção do espaço europeu de ensino superior: um case study da globalização. In PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade Contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 13-26.

CACHAPUZ, Antonio. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1385>.

CARTA Magna das Universidades Europeias - Magna Charta Universitatum. Convenção dos Reitores das Universidades Europeias. Bolonha: [s. n.], set. 1988.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. **Teoria da educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.

CLIFFORD, Valerie. **The elusive concept of the curriculum**. Oxford: Oxford Center for Staff and Learning Development; Oxford Brookes University, 2013. Disponível em: <https://www.brookes.ac.uk/services/cci/definitions.html>. Acesso em: 5 nov. 2019.

COMUNICADO de Bergen: Convenção dos Ministros da Educação Europeus. Bergen: [s. n.] maio 2005.

COMUNICADO de Berlim: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Berlim: [s. n.], set. 2003.

COMUNICADO de Bucareste: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Bucareste: [s. n.], abr. 2012.

COMUNICADO De Budapeste-Viena: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Viena: [s. n.], mar. 2010.

COMUNICADO de Londres: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Londres: [s. n.], maio 2007.

COMUNICADO de Louvan-La-Neuve: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Louvain-la-Neuve: [s. n.], abr. 2009.

COMUNICADO de Paris: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Paris: [s. n.], maio 2018.

COMUNICADO de Praga: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Praga: [s. n.], maio 2001.

COMUNICADO de Roma: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Roma: [s. n.], nov. 2020.

COMUNICADO de Yerevan: Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Yerevan: [s. n.], maio 2015.

CONTRERAS, Paola. Conceptualización y experiencia de la internacionalización del pregrado chileno. **Calidad en la educación**, Santiago, n. 43, p. 169-200, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200006>. Acesso em: mar. 2022.

CONVENÇÃO de Lisboa. **Convenção para o Reconhecimento de Qualificações de Educação Superior na Região Europeia**. Lisboa: [s. n.], 1997.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p. 87-106.

CROWTHER, Paul *et al.* **Internationalisation at home: a position paper**. Amsterdam: EAIE, 2000.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DE WIT, Hans. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical comparative and conceptual analysis**. Westport, CT: Greenwood Press, 2002.

DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. **International Higher Education**, Chestnut Hill, MA, n. 64, 2011. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.64.8556>

DE WIT, Hans *et al.* **Internationalisation of higher education: study**. European Parliament Committee on Culture and Education. Bruselas: European Union, 2015. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

DECLARAÇÃO de Bolonha. Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Bolonha: [s. n.] jun. 1999. Disponível em: [https://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/db\\_int/](https://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/db_int/). Acesso em: 10 nov. 2020.

DECLARAÇÃO de Sorbonne. Convenção dos Ministros Europeus de Educação. Sorbonne: [s. n.], maio 1998.

DELGADO, Jaime Ornelas. **Neoliberalismo y capitalismo acadêmico**. Puebla de Zaragoza, MX: Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 2006.

DELGADO-MÁRQUEZ, Blanca L.; HURTADO-TORRES, Nuria Ester; BONDAR, Yaroslava. La internacionalización en la Enseñanza Superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 8, n. 2, p. 101-120, jul. 2011.

DELORS, Jacques. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 1996. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, p. 107-132, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730>. Acesso em: 15 set. 2020.

EACEA-EURYDICE. **The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process**. Bolonha: EACEA-EURYDICE, 2012.

EHEA. European Higher Education Area. **Bologna Follow-Up Group: European Higher Education Area**. Tirana: EHEA, 2020. Disponível em: <https://www.ehea.info>. Acesso em: 20 set. 2020.

ELKIN, Graham; FARMSWORTH, John; TEMPLER, Andrew. Strategy and the internationalization of Universities. **International Journal of Educational Management**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 239-250, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2018. p. 87-124.

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. *In* EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. p. 99-109.

FAURE, Edgar (coord.). **Aprender a ser: o mundo da educação hoje e amanhã**. Paris: UNESCO, 1972.

FERNANDES, Florestan. **Leia**, São Paulo, v. 7, n. 96, p. 25, 1986.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 16 mar. 2020

FLORES, José Tadeu; CORTÉZ, Luis. 50 Anos de Internacionalização da Unicamp- Universidade Estadual de Campinas. **Universidades**, Cidade do México, n. 68, p. 65-83, abr. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **La internacionalización de las universidades mexicanas: políticas e estratégias institucionales**. Guadalajara, MX: ANUIES, 2000a.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. La dimensión internacional de las universidades mexicanas. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 11, n. 1-2, p. 121-142, 2000b.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estratégias**. Guadalajara, MX: Universidad de Guadalajara, 2006.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRIGUEZ-RODRIGUEZ, Scilia. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance**. México: Unesco-lesalc, 2018.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine, 1967.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

GREEN, Madeleine F.; OLSON, Christa. Internationalizing the campus: a strategic approach. **International Educator**, Atlanta, v. 7, n. 1, p. 13-21, 2003.

GREEN, Madeleine F.; SHOENBERG, Robert. **Where faculty live: internationalizing the disciplines**. Washington, DC: American Council on Education, 2006.

HACKETT, Edward. J. Science as a vocation in the 1990s: the changing organizational culture of academic science. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 61, n. 3, p. 241-279, 1990.

HANSON, Katharine; MEYERSON, Joel. **International challenges to American Colleges and Universities: looking ahead**. Phoenix, AZ: American Council on Education and The Oryx Press, 1995.

HARARI, Maurice. The internationalization of the curriculum. *In* KLASEK, Charles B. (Ed.). **Bridges to the future: strategies for internationalizing Higher Education**. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, 1992. p. 52-79.

HARTMANN, Eva. Bologna goes global: a new imperialism in the making? **Globalisation, Societies and Education**, London, v. 6, n. 3, p. 207-220, 2008.

HUDZYK, John K. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. Washington: NAFSA. 2011. Disponível em: [https://shop.nafsa.org/\\_/File/\\_/comprehensive\\_izn\\_spanish.pdf](https://shop.nafsa.org/_/File/_/comprehensive_izn_spanish.pdf) Acesso em: 10 nov. 2019.

IBARRA, Eduardo. Capitalismo académico y globalización: I a universidad reinventada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 1059-1067, set. 2003.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JAVALGI, Rajshekhar G.; GRIFFITH, David A.; WHITE, D. Steven. An empirical examination of factors influencing the internationalization of service firms. **Journal of Services Marketing**, Bingley, UK, v. 17, n. 2, p. 185-201, 2003.

KLASEK, Charles B. (ed.). **Bridges to the future: strategies for internationalizing Higher Education**. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, 1992.

KNIGHT, Jane. **Internationalization: elements & checkpoints**. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

KNIGHT, Jane. Updating Definition of Internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 33. p. 2-3, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>. Acesso em: 10 jun. 2020.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 5-32, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.

KNIGHT, Jane. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, Boston, n. 62, 2011. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades sobre a internacionalização. **Revista Ensino Superior**, Campinas, SP, 2012a. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 10 nov. 2019.

KNIGHT, Jane. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. **Journal for Studies in International Education**. n. 69, p. 1-4, 2012b. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>.

KNIGHT, Jane. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, Thousand Oaks, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012c. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>.

KNIGHT, Jane. The international university. Models and muddles. In BARNETT, Ronald; PETERS, Michael A. (ed.). **The idea of the university: contemporary perspectives**. (Global Studies in Education). New York: Peter Lang, 2018. p. 99 -118.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. **Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries**, EAIE, Amsterdam, 1997.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. In DE WIT, Hans (ed.). **Strategies for Internationalisation of Higher Education: a comparative of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. Amsterdam: The EAIE, 1995. p. 5-32.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 2, n.4, p. 41-52, jul./dez. 2008a. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v2i4.15027>

KRAWCZYK, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Políticas Educativas**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 1-18, jul. 2008b.

LEAL, Fernanda Geremias.; STALLIVIERI, Luciane.; MORAES, Mário César Barreto. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem?. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 52-73, 2018. DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8650638.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

LEASK, Betty. **Internationalizing the Curriculum**. Routledge: New York, 2015.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772012000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000300009&lng=en&nrm=iso) Acesso em 03 nov. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300009>.

LEIVA GUERRERO, María Verónica; EMBRY, Hery Segovia. Internacionalización en instituciones de Educación Superior: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1408>.

LIMA, Joaquim Pacheco. Os aparelhos privados de hegemonia possível e impossível na sociedade contemporânea: abordagem gramsciana sobre a relação Estado e sociedade civil. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 12, n. 134, p. 97-104, mai. 2012.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300004>.

LIPSETT, Anthea. Rise in university gender pay gap. **The Guardian**, London, 30 mar. 2009. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/education/2009/mar/30/rise-universities-gender-pay-gap>

LÓPEZ-LÓPEZ, María Carmen; MOYA, Emilio Crisol. El compromiso de la Universidad de Granada con la internacionalización: un estudio de caso. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1332>.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARCOLIN, Neldson. A concepção de uma universidade. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. especial, p. 89-90, set. 2016.

MARGINSON, Simon; RHOADES, Gary. Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. **Higher Education**, Netherlands, v. 43, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003b.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. *In* CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2014. p. 177-181.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. *In* CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2014. p. 201-225.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação** Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set./dez., 2017.

MCGOWAN, Sue; POTTER, Lucy. The implications of the Chinese learner for the internationalization of the curriculum: an Australian perspective. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 19, n. 2, p. 181-198, fev. 2008.

MENEGHEL, Stela Maria. UNICAMP: cérebros, cérebros, cérebros. *In* MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. 2. ed. Brasília, DF: INEP. 2011. p. 255-262. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974584](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974584). Acesso em: 14 out. 2020.

MESTENHAUSER, Josef A.; ELLINGBOE, Brenda J. **Reforming the Higher Education curriculum**: internationalizing the campus. Phoenix, AZ: American Council on education & Oryx Press, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**,

Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 589-613, dez. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000300589&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300589&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? *In* RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006a. (Coleção Educação Superior em Debate). v. 7. p. 93-120.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 28, p. 107-124, 2006b. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 197-120, jan./mar. 2018.

NEAVE, Guy. Anything Goes: or, how the accommodation of Europe's Universities to European Integration integrates an inspiring number of contradictions. **Tertiary Education and Management**, New York, v. 8, n. 3, p. 181-197, 2002. <https://doi.org/10.1023/A:1016369306930>.

NETTO, José Paulo. Razão ontologia e práxis. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 15, n. 44, p. 26-42, abr. 1994.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. *In* CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2019. p. 15-62.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & antropologia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 181-207, jul. 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 144-175, ago. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222020000200144&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222020000200144&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2020.

NEZ, Egeslaine de; LIMA, Antonio Bosco de. Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES): instrumento de regulação na gestão das instituições de educação superior brasileiras? **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 44-54, jan. 2015.

Disponível em:

<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/513/485>.

Acesso em: 13 out. 2020.

NÓVOA, António. **Reimaginar os nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação [Webinar]. Ciclo Webinars da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: SPCE/SEC, 5 jan. 2022.

Disponível em: <https://spce-sec.wixsite.com/spce-sec/post/j%C3%A1-dispon%C3%ADvel-v%C3%ADdeo-do-webinar-com-ant%C3%B3nio-n%C3%B3voa>.

Acessado em: 5 fev. 2022.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial, p. 103-147, 2007.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Lifelong Learning for all**: policy directions. Paris: OCDE, 2001. Disponível em:

[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En). Acesso em: 10 ago. 2020.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

**Internationalisation and trade in higher education**: opportunities and challenges. Paris: OECD, 2004.

OLSON, David M. *et al.* Terrestrial ecoregions of the world: a new map of life on earth: a new global map of terrestrial ecoregions provides an innovative tool for conserving biodiversity. **BioScience**, [S. l.], v. 51, n. 11, p. 933-938, 2001.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Processo de Bolonha e a formação do espaço europeu de educação superior: EEES:10 anos da reforma universitária europeia. In PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior**: análise de uma década de Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 17-38.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Internacionalização na universidade contemporânea: uma visão da internacionalização em uma universidade pública paulista. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. 1-19, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653979>. Acesso em: 14 out. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; MARTINS, Neire do Rossio (org.). **Zeferino Vaz**: ideia de universidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. A reforma universitária europeia e a construção do EEES: do processo à implementação. In ALMEIDA, M. L. P.; FAVERO, A.; CATANI, A. M. **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Para Além Da Europa**: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. Curitiba: CRV; Buenos Aires: CLACSO, 2015a. p. 19-40.

PEREIRA, Elisabete. Monteiro de Aguiar; PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. A internacionalização do ensino superior e os programas de mobilidade educacional. In PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; HEINZLE, Marcia Regina Selpa (org.). **Internacionalização na Educação Superior**: políticas, integração e mobilidade acadêmica. Blumenau, SC: Editora da FURB, 2015b. p. 51-68.

PEREIRA, Elisabete. Monteiro de Aguiar; PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. O espaço europeu de ensino superior e cidadania europeia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 175-196, jan./abr. 2018. DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8651136.

PICKERT, Sarah; TURLINGTON, Barbara. **Internationalizing the undergraduate curriculum**: a Handbook for Campus leaders. Washington, DC: American Council on Education, 1992.

PINTO, Marialva Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 718-735, dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772018000300718&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300718&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 20 mar. 2022.

POWELL, Colin. **Statement for International Education Week**, Washington, DC, 2004. Disponível em: <http://state.gov.iew/statements/powell.htm>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PRONKO, Marcela Alejandra. O público e o privado nas políticas educacionais contemporâneas. In JORNADA LATINO-AMERICANA DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EM POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 2014.

PUCV. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. **Plan de Desarrollo Estratégico, 2017-2022**. Valparaíso: PUCV, 2017. Disponível em: [https://www.pucv.cl/pucv/site/docs/20170614/20170614212256/pde\\_2017\\_cnt.pdf](https://www.pucv.cl/pucv/site/docs/20170614/20170614212256/pde_2017_cnt.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

PUCV. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Historia. **Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**, Valparaíso, 2020. Disponível em: <https://www.pucv.cl/pucv/la-universidad/historia>. Acesso em: 14 out. 2020.

PUCV. **Portal Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**, Valparaíso, 2022. Disponível em: <https://www.pucv.cl/> Acesso em 10 jan. 2022.

RECO-LATIN. Credential Evaluation Centres and Recognition Procedures in Latin American Countries. Sobre o projeto. **Reco-LATIN**, [S. l.], 2018 Disponível em: <http://www.recolatin.eu/>. Acesso em: 15 set. 2020.

RIEDO, Cassio Ricardo Fares; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. O processo de Bolonha e suas conseqüências na Itália. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, p. 29-49, 2007. DOI: 10.20396/etd.v9in.esp.726.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao Longo da Vida: a eterna obsolescência humana**. 2008. 182 p. Tese de (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUMBLEY, Laura E. A internacionalização inteligente: uma questão imperativa do século 21. **Ensino Superior UNICAMP**, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-inteligente-uma-questao-imperativa-do-seculo-21>. Acesso em: 4 dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília, DF: Editora da UnB; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 25, n. 1, p. 168-189, jan./abr. 2018.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. **Série Estudos**. Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan./abr. 2020.

SÃO PAULO. Lei n. 7.655, de 28 de dezembro de 1962. Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 29 dez. 1962. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/43148>. Acesso em: 14 out. 2020.

SAURA, Geo; BOLÍVAR, Antonio. Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 9-26, sep. 2019. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2019.17.4.001>. Acesso em: 16 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHOORINAN, Dilys. The pedagogical implications of diverse conceptualizations of internationalization: a U.S. based case study. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 3, n. 2, p. 19-46, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/102831539900300203>.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SIEBIGER, Ralf Hermes. A atuação da Unesco como disseminadora das diretrizes do Processo de Bolonha em regiões não europeias. **Paidéia**, [S. l.], n.16, p. 55-78, jan./jun. 2014.

SIEBIGER, Ralf Hermes. O Processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior: a universidade brasileira em movimento. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 15, p. 115-138, jan./jun. 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis *et al.* (org.) **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. **Academic capitalism**: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore, USA; London, UK: The Johns Hopkins University Press, 1999.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. **Organization**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 154-161, 2001.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy**: market, State and Higher Education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

SODERQVIST, Minna. **Internationalization and its management at Higher Education institutions**: applying conceptual, content and discourse analysis. Helsinki, FI: Helsinki School of Economics, 2002.

SOUZA Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016.

SOUZA, Eduardo Pinheiro de; FLEURY, Maria Tereza Leme. Estratégias e Competências para a Internacionalização de Instituições de Ensino Superior do Brasil. In ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33. 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO3200.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 50, p. 15-36, jan./jun. 2017.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. Curitiba, PR: Appris, 2017.

TELLO, Cesar Geronimo. El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis debates sobre las decisiones epistemológicas en un proyecto de investigación. **Revista Cinta de Moebio**, Santiago, n. 42, p. 225-242, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewArticle/18162/19020>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TELLO, Cesar Geronimo. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 mar. 2020.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de classe mundial ou o fim da universidade como universitas?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, Yvonne; ROBSON, Sue. Competitive and cooperative impulses to internationalization: reflecting on the interplay between management intentions and the experience of academics in a British University. **Education, Knowledge and Economy**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 65-82, abr. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17496890601128241>.

UA. Universidade de Aveiro. Conselho Geral. **Plano de Atividades 2017**. Aveiro: UA/CG, 2017. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15440>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UA. Universidade de Aveiro. Reitoria. **Plano Estratégico da Universidade de Aveiro para o quadriênio 2019-2022**. Aveiro: UA/Reitoria, 2019. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15440>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UA. Universidade de Aveiro. Sobre a UA. Aveiro, PT: UA, 2020. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/universidade> Acesso em: 14 out. 2020.

UA. Universidade de Aveiro. Reitoria. **Plano de Atividades e Orçamento: Universidade de Aveiro 2022**. Aveiro: UA/Reitoria, 2022. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15440>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UA. **Universidade de Aveiro**, Aveiro, PT, [2022]. Disponível em: <https://www.ua.pt/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UGR. Universidade de Granada. Consejo de Gobierno. **Estrategia de Internacionalización de la UGR**. Granada: UGR/CG, 2017. Disponível em: [https://internacional.ugr.es/pages/plan\\_propio/estrategiainternacionalizacion](https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/estrategiainternacionalizacion). Acesso em: 17 jan. 2022.

UGR. Universidade de Granada. Universidad/Organizacion. Granada, ES: UGR, 2020. Disponível em: <https://www.ugr.es/universidad/organizacion/granada-y-la-universidad>. Acesso em: 14 out. 2020.

UGR. Universidade de Granada. Vicerrectorado de Internacionalización. **Plan Propio de Cooperación al Desarrollo 2022**. Granada: UGR/VRI, 2022a. Disponível em: <http://cicode.ugr.es/pages/plan-propio-cooperacion/planpropiooperacionaldesarrollo2022>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UGR. Universidade de Granada. Vicerrectorado de Internacionalización. **Plan Propio de Internacionalización 2022**. Granada: UGR/VRI, 2022b. Disponível em: [https://internacional.ugr.es/pages/plan\\_propio/ppi2022/planpropiointernacionalizacion2022](https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/ppi2022/planpropiointernacionalizacion2022). Acesso em: 17 jan. 2022.

UGR. **Universidad de Granada**. Granada, ES: UGR, [2022c]. Disponível em: <https://www.ugr.es/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. Anais**. Conferência Mundial sobre Educação Superior +5, Paris, 23-25 de junho de 2003. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília, DF: UNESCO,

2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UNESCO. International Commission on the Futures of Education. **Report: March 2019**. Paris: UNESCO, mar. 2019.

UNESCO. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación: Aprender a convertirse. **Visión y marco de los Futuros de la educación**. Paris: UNESCO, fev. 2020.

UNESCO. International Commission on the Futures of Education. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Universidade/História. Campinas, SP: Unicamp, 2020a. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/historia>. Acesso em: 14 out. 2020.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Coordenadoria Geral da Universidade. **PLANES - Planejamento estratégico - Universidade Estadual de Campinas: 2021-2025**. Campinas, SP: UNICAMP/CGU, 2020b.

UNICAMP. **Universidade Estadual de Campinas**. Campinas, SP: Unicamp, [2022]. Disponível em: <https://www.unicamp.br>. Acesso em 10 jan. 2022.

VAN DER WENDE, Marijk. Internationalization of Higher Education in the OECD countries: challenges and opportunities for the coming decade. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 11, n. 3-4, p. 274-89, 2007.

VÁZQUEZ, Jaime Moreles. Del Mercado a la Desesperanza: La mercantilización de la Educación Superior en el marco del Proceso de Bolonia. *In* ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 87-107.

WORLD BANK. **Higher education: the lessons of experience**. Washington, DC: World Bank, 1994.

WORLD BANK. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: World Bank, 2011.

ZGAGA, Pavel. O Processo de Bolonha e seu papel nos países em transição. *In* PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década de Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 17-38.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Descrição das categorias

**Quadro** – Descrição das categorias e quantidade de trabalhos por categoria.

Categoria	Quantidade	Descrição da categoria
Pós-graduação	3	Trabalhos que analisam internacionalização no âmbito da pós-graduação
Mobilidade Acadêmica	13	Reúne trabalhos que discutem a mobilidade acadêmica bem como programas de mobilidade acadêmica
Políticas	15	Publicações que tratam da análise de políticas (públicas e institucionais) bem como programas (no âmbito público e institucional) de internacionalização.
Processo de Bolonha	2	Publicações que buscam compreender o Processo de Bolonha e analisar as suas influencias no processo de internacionalização da educação superior.
Produção Científica	4	Reúne trabalhos que analisam a relação entre o processo de internacionalização da educação superior e a produção científica bem como trabalhos que abordam a produção acadêmica sobre internacionalização.
Redes de Relacionamento	1	Publicação que discute o papel das redes de relacionamentos no processo de internacionalização da pós-graduação
Caracterização	4	Pesquisas que fornecem uma caracterização e descrição de cenários específicos envolvendo a internacionalização da educação superior Não são somente trabalhos que envolvem estudos de caso ou estudos de caso múltiplos
Gestão	1	Estudo que apresenta uma visão geral das implicações e modalidades de internacionalização, bem como algumas considerações sobre o significado da gestão integral e dos processos integrais que a instituição superior deve assumir
	Total: 43	

**Fonte:** o autor

## APÊNDICE B – Quadro de respostas

### Quadro – Respostas apresentadas pela Unicamp, PUCV, UGR e UA.

Questões	Unicamp	PUCV	UGR	UA
I - Concepção de internacionalização /Estrutura institucional				
1 – Qual o conceito da IE sobre Internacionalização? <i>(levantar onde está registrado o conceito de internacionalização da IE e qual é ele).</i>	<p>O conceito de Internacionalização da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, encontra-se explicitado no Planejamento Estratégico da Instituição - PLANES. Embora este tema já tenha estado nos planejamentos anteriores, para efeito deste trabalho estamos considerando o conceito expresso no Planejamento Estratégico de 2016- 2020<sup>1</sup>.</p> <p>Para a Unicamp a Internacionalização envolve múltiplos aspectos como o ensino, a pesquisa, a gestão, a infraestrutura e demais suportes necessários para que a Unicamp seja considerada uma universidade internacional.</p> <p>1 O PLANES está disponível em:  <a href="http://www.prdu.unicamp.br/arquivos/planes-2016-2020">http://www.prdu.unicamp.br/arquivos/planes-2016-2020</a></p>	<p>Em la Pontificia Universidad de Valparaíso la Dirección de Relaciones Internacionales es responsable de profundizar la incorporación de la dimensión internacional, intercultural y global en la formación de pregrado, estudios avanzados, investigación, vinculación con el medio y gestión institucional, lo que permite formar profesionales integrales con una visión del mundo que enriquece el aporte que pueden realizar a la sociedad.</p> <p>Los esfuerzos institucionales se enfocan en promover las condiciones para el cultivo de los vínculos que actualmente mantiene la institución, así como identificar nuevos espacios de interacción que satisfagan simultáneamente necesidades de interés público y del funcionamiento institucional.</p>	<p>La internacionalización es una prioridad política de la Universidad de Granada (UGR) cuya naturaleza compleja y carácter transversal exigen la planificación de esta estrategia que recoge la reflexión de nuestra institución en relación con la justificación y el objetivo de nuestra actividad internacional, en el contexto de nuestra responsabilidad en la búsqueda de soluciones para los grandes retos sociales mundiales, los objetivos de desarrollo sostenible, la globalización de la economía, la multiculturalidad de nuestra sociedad y la relevancia del conocimiento.</p> <p>Para contextualizar su estrategia de internacionalización (EI), se acude a la definición actualizada que ofrecen de Wit et al. (2015), que describe la internacionalización como</p>	<p>Inscrita na ordem de prioridades da Universidade de Aveiro (UA), a internacionalização resulta da dinâmica de actuação das suas três diferentes áreas de missão a saber: ensino, investigação, e cooperação com a sociedade. Tem pois um enquadramento multidimensional em convergência com a modernidade das políticas institucionais que internacionalmente se aplicam a este campo de actividade no ensino superior. O seu posicionamento internacional tem sido reconhecido através de inúmeros rankings. A UA encontra-se entre as 100 melhores universidades com menos de 50 anos (a sua criação é de 1973) de acordo com o ranking do Times Higher Education; é considerada uma instituição muito boa em termos de investigação,</p>

			<p>el proceso intencional mediante el cual se integra una dimensión internacional, intercultural y/o mundial en los objetivos, las funciones (enseñanza/aprendizaje, investigación, servicios) y la prestación de la educación superior, a fin de mejorar la calidad de la educación y de la investigación, para todos los estudiantes y profesores, así como para hacer una contribución significativa a la sociedad.</p> <p>La UGR entiende la internacionalización como un proceso participativo, a fin de involucrar a todos los actores que intervienen en la dimensión internacional de la UGR y de que estos asuman la importancia de la internacionalización para la calidad del servicio que ofrece la UGR. La EI, concebida y diseñada a modo de proceso, exige el diálogo constante entre los distintos sectores de la UGR para integrar las dimensiones internacional, intercultural o mundial en los objetivos, funciones (enseñanza/aprendizaje, investigación, servicios) y prestación de la educación</p>	<p>internacionalização e transferência do conhecimento, de acordo com o U-Multirank; e está entre as 500 melhores universidades do mundo de acordo com o Leiden ranking (RGC, 2016).</p>
--	--	--	---	--

			<p>superior.</p> <p>Disponible en La Estrategia de Internacionalización de la UGR. Enlace: <a href="https://internacional.ugr.es/pa/ges/plan_propio/estrategiainternacionalizacion">https://internacional.ugr.es/pa/ges/plan_propio/estrategiainternacionalizacion</a></p>	
<p>2 – A</p> <p>Internacionalização é um item do Projeto Pedagógico da Instituição? Qual é a ênfase dada à internacionalização? (a finalidade é verificar como a Instituição vê a Internacionalização).</p>	<p>A Internacionalização na Unicamp é uma dimensão que está referida em seu projeto Institucional desde sua origem. O Prof. Zeferino Vaz, seu idealizador, organiza a universidade com vocação em ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. (Pereira e Martins, 2017, p. 16). Contrata, para início das atividades de ensino e pesquisa, professores estrangeiros e traz do exterior muitos brasileiros de renome como Cessar Lattes, Sérgio Porto, Rogério Cerqueira Leite, dentre outros. Em menos de 10 anos, ainda na gestão do Reitor Zeferino Vaz, a Unicamp atinge reconhecimento internacional por meio de sua produção científica e publicação de artigos em periódicos internacionais de grande repercussão.</p>	<p>Cómo se menciona anteriormente la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso posee una Dirección de Programa Internacionales que busca fortalecer las competencias profesionales y personales de docentes, estudiantes a través de redes internacionales, movilidad e intercambio estudiantil y de docentes. La internacionalización es un ámbito de desarrollo establecido en el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad</p>	<p>La finalidad de la EI es incrementar la calidad de la educación, la investigación y los servicios para todas las personas de la comunidad universitaria, no sólo para quienes pueden beneficiarse de una experiencia de movilidad. En este sentido, la EI de la UGR debe ser capaz de romper el estereotipo de que la internacionalización en la formación y la docencia es un lujo solo al alcance de quienes hayan tenido la experiencia de movilidad; también debe ser capaz de llegar a ser una dimensión natural de los procesos de aprendizaje y de docencia, al igual que lo es a día de hoy - en muchos ámbitos- de la investigación.</p> <p>El modelo de internacionalización de la UGR se aleja de los modelos más mercantilistas que se</p>	<p>O Plano de Atividades da Universidade de Aveiro tem em conta a internacionalização nas principais áreas de missão da instituição ao nível do ensino, investigação, e cooperação com a sociedade.</p>

			<p>encuentran en muchos países, sobre todo anglosajones, que se basan en la atracción de estudiantes internacionales como fuente de ingresos para las universidades. El modelo de la UGR está más cercano a aquellos que se encuentran en muchos países europeos (Alemania, países escandinavos), que entienden que el principal objetivo de la internacionalización es proporcionar una mejor calidad en el aprendizaje, en la investigación y en los servicios.</p> <p>La UGR siempre se ha decantado por un modelo educativo y cooperativo de internacionalización, en el que el objetivo es la mejora de la calidad de nuestra enseñanza, investigación y servicios en un entorno global, asumiendo la responsabilidad que nos corresponde tanto con el entorno más inmediato (formación de nuestra juventud) como con el progreso y el desarrollo humano sostenible a nivel global (investigación de excelencia y fortalecimiento institucional). Se trata pues de</p>	
--	--	--	---	--

			<p>un modelo que prima la cooperación sobre la competencia, que busca la calidad, y que engloba, por las propias dimensiones y trayectoria de la institución, a todas las regiones del mundo, con una política adecuada de actuaciones en cada una de ellas.</p> <p>La internacionalización de la educación superior no es un fin en sí misma, sino un instrumento para alcanzar de la forma más efectiva un fin: formar a nuestros estudiantes para trabajar en un entorno mundializado, tanto local como internacional, así como educarlos como personas críticas, éticas, responsables y como actores sociales del mundo.</p> <p>La internacionalización de la investigación busca la excelencia en los resultados y el impacto social de nuestra actividad. Ambos procesos confluyen para aumentar la visibilidad y el prestigio de la UGR y para promover nuestros valores esenciales. Por último, la actividad internacional de la UGR tiene como fin contribuir a la capacitación y al</p>	
--	--	--	---	--

			<p>fortalecimiento de los sistemas universitarios de los países en desarrollo mediante acciones cooperativas con nuestros socios. La UGR es la primera universidad española en ayuda oficial al desarrollo (datos de 2015) y realiza una importante actividad de capacitación y fortalecimiento institucional de universidades socias en regiones de bajo índice de desarrollo humano. La UGR cuenta con una amplísima y fructífera experiencia internacional. Se sitúa entre las 250 mejores universidades del mundo en la edición de 2016 del ranking ARWU (de Shanghai), siendo la segunda de España detrás tan solo de la Universidad de Barcelona. En los rankings por disciplina la UGR se sitúa entre las 50 mejores del mundo en Ingeniería, en Informática y en Ciencias del Deporte, entre las 100 mejores del mundo en Matemáticas. La UGR se sitúa, desde hace años, a la cabeza de Europa en movilidad de estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios, y</p>	
--	--	--	---	--

			<p>cuenta con reconocimiento internacional de la calidad de su actividad en este ámbito.</p> <p>En la actualidad existe una oferta de una veintena de títulos dobles, múltiples o conjuntos internacionales y dispone de experiencias de docencia en inglés para enriquecer la oferta académica a los estudiantes locales e internacionales. Alrededor de un 15% de los estudiantes matriculados en las titulaciones de posgrado proceden de otros países. La UGR cuenta con una3amplísima red de alianzas bilaterales y multilaterales, con más de 1.000 convenios activos de cooperación internacional y tiene la dirección de importantes redes internacionales de universidades, como son el Grupo Coimbra, la AUIP o el Grupo Tordesillas.</p> <p>Gestiona una docena de centros de lengua y cultura españolas en el exterior. Ofrece servicios de acogida a investigadores visitantes a través de International Welcome Centre, así como cursos de lengua y cultura</p>	
--	--	--	---	--

			españolas a través de nuestro Centro de Lenguas Modernas, de prestigio internacional en el campo.	
2.1 – A Instituição possui um Plano de Internacionalização? <i>(caso possua, solicitar uma cópia para posterior análise)</i>	<p>O planejamento da Unicamp sobre Internacionalização atual, está descrito nos PLANES – Planejamento Estratégico, um planejamento acadêmico/administrativo que torna explícitas a missão da instituição, os princípios, valores e visão de futuro. Os projetos do PLANES são revistos anualmente. O PLANES envolve diversos atores institucionais no estabelecimento de prioridades de médio e longo prazo e na formulação, implantação e implementação de políticas que levem à realização das prioridades.</p> <p>O PLANES é coordenado pela Comissão de Planejamento Estratégico Institucional- COPEI.</p> <p>Cada unidade de ensino também elabora o seu PLANES. Tanto o PLANES da universidade como os das unidades são revistos a partir dos dados das avaliações institucionais.</p>	<p>La universidad posee un plan de internacionalización claramente definido y está incorporado en el PLAN de desarrollo Estratégico Institucional, consultar en <a href="https://issuu.com/catolicadevalparaiso/docs/plan_de_desarrollo_estrat_gico_201">https://issuu.com/catolicadevalparaiso/docs/plan_de_desarrollo_estrat_gico_201</a></p>	<p>Si. El Plan de Internacionalización de la UGR queda recogido en tres documentos básicos:</p> <p>A. La Estrategia de Internacionalización. Disponible en: <a href="https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/estrategiainternacionalizacion">https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/estrategiainternacionalizacion</a></p> <p>B. El Plan propio de Cooperación al Desarrollo. Disponible en: <a href="https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/ppi2017/ppropiocoopdesarrollo">https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/ppi2017/ppropiocoopdesarrollo</a></p> <p>C. El Plan Propio de Internacionalización 2017. Disponible en: <a href="https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio">https://internacional.ugr.es/pages/plan_propio</a></p>	<p>As linhas mestras do plano de internacionalização da UA (Plano de Actividades/UA , 2017) visam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço da atratividade e integração internacional da oferta formativa da UA, quer através da disponibilização consistente de unidades curriculares em língua estrangeira, do aumento da oferta formativa em Inglês ao nível do 2.º e 3.º ciclos, quer ainda pelo aumento e a consolidação de ofertas internacionais de qualidade, em modalidade de dupla titulação, com parceiros internacionais de excelência no ensino e investigação;</li> <li>- Estímulo à valorização internacional da produção académica da comunidade universitária da UA, através do incentivo à presença e publicação em fora internacionais de excelência;</li> <li>- Aposta na consolidação de um ambiente de ensino-aprendizagem de vocação internacional, através da implementação de políticas e</li> </ul>

				<p>práticas de apoio ao acolhimento e integração adequada da comunidade internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Estímulo ao aumento das dinâmicas de realização de encontros científicos internacionais na Universidade de Aveiro, envolvendo parceiros internacionais, bem como agentes económicos locais, numa lógica de reforço da visibilidade da UA e da sua ligação à Cidade e à Região;</li><li>- Estímulo e apoio à participação de docentes e investigadores da UA em projetos de investigação, inovação e demonstração financiados por programas internacionais (e.g. H2020);</li><li>- Desenvolvimento de uma cultura e de um contexto de oportunidades que estimulem todos os estudantes não falantes de Língua Portuguesa a investirem na sua qualificação para a aprendizagem do Português, durante o seu período de estudos na UA; e em paralelo, aos falantes de Português a qualificarem-se numa outra língua além do Inglês, nomeadamente através da</li></ul>
--	--	--	--	---

				<p>frequência de unidades extracurriculares de outras línguas, aproveitando a estrutura matricial de ensino e aprendizagem proporcionada pela UA.</p> <p>Metas do Plano:          (i) Aumentar o número de estudantes estrangeiros, meta = 1650 (ii) Aumentar o n.º de projetos internacionais em curso, meta = 90 (iii) Aumentar o n.º de Cátedras Convidadas, meta = 4 (iv) Aumentar o n.º de conferências internacionais, meta = 100.</p>
<p>2.2 – Quais áreas do conhecimento são consideradas prioritárias no Plano de Internacionalização? (exemplo: área de ciências humanas; área de ciências exatas etc.)</p>	<p>As áreas prioritárias são ensino, pesquisa, extensão, gestão, produção científica. Quanto aos programas estão voltados para a graduação, pós-graduação, docentes, funcionários e pesquisadores em ações como mobilidade, projetos de pesquisa, cotutela de orientandos, coprodução de trabalhos científicos,</p>	<p>Las áreas prioritárias son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cooperación Académica Internacional</li> <li>2. Movilidad Estudiantil</li> </ol>	<p><b>A. En la Estrategia de Internacionalización. Los ámbitos de actuación son:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cooperación institucional.</li> <li>2. Movilidad internacional y acciones conjuntas con socios internacionales.</li> <li>3. Internacionalización del currículo y del campus.</li> <li>4. Internacionalización de la investigación.</li> </ol> <p><b>B. En el Plan propio de Cooperación al Desarrollo. Los ámbitos de actuación son:</b></p> <p>Programa 1. Proyectos y</p>	<p>Nas três áreas de missão da instituição: ensino, investigação, e cooperação com a sociedade. Cada uma destas áreas tem vectores específicos. Assim, por exemplo, na área de ensino, a internacionalização não se restringe à mobilidade in/out (ver a seguir) mas também (i) inclui 387 unidades curriculares que referenciam o inglês como a língua de leccionação, ou uma das línguas de leccionação, correspondendo a mais de um quarto das unidades</p>

	<p>duplo diploma, eventos, fóruns, oferecimento de disciplinas.</p>		<p>acciones de Cooperación Universitaria para el desarrollo.  Programa 2. Apoyo a la realización de actividades de voluntariado internacional en proyectos de cooperación al desarrollo.  Programa 3. Becas y ayudas para el desplazamiento internacional de estudiantes que lleven a cabo actividades conducentes a la realización de prácticum, trabajo fin de master, trabajo fin grado y proyectos fin de carrera de titulaciones en extinción, en el ámbito del desarrollo y la cooperación.  Programa 4. Becas y ayudas para realizar estancias en la Universidad de Granada.  Programa 5. Premio Federico Mayor Zaragoza a la cooperación universitaria.</p> <p><b>C. En el Plan Propio de Internacionalización 2017. Los ámbitos de actuación son:</b>  Programa 1. Apoyo a la movilidad internacional de estudiantes  Programa 2. Apoyo a estancias formativas breves internacionales</p>	<p>curriculares genéricas desta instituição (ii) Para apoiar esta medida no âmbito do ensino/aprendizagem, a UA oferece cursos livres de línguas com um total de 1.544 inscrições sendo 467 em português língua estrangeira (para estrangeiros) e 1.077 noutras línguas (iii) Desenvolvimento de uma rede de <i>buddies</i> para os novos estudantes internacionais, seleccionados no seio da comunidade de estudantes da UA, com o apoio da Associação Académica, proporcionando uma política de acolhimento de proximidade.</p>
--	---	--	--	---

			<p>Programa 3. Apoyo a la movilidad internacional de profesorado con fines docentes o de formación lingüística:</p> <p>Programa 4. Apoyo a la movilidad internacional del Personal de Administración y Servicios con fines formativos</p> <p>Programa 5. Premios a la excelencia en la internacionalización de estudiantes</p> <p>Programa 6. Apoyo a la Política lingüística</p> <p>Programa 7. Apoyo a la gestión de la Internacionalización</p> <p>Programa 8. Apoyo a nuevas iniciativas de internacionalización</p>	
2.3 – Quais as áreas de atuação prioritárias? (exemplo: ensino, pesquisa, extensão, gestão etc)				
2.3 – Quais os países considerados prioritários para a internacionalização	<p>Verifica-se que os países de língua inglesa são os mais escolhidos pelos alunos de graduação, com um total de 54,9%.</p> <p>Em relação aos países novamente temos que os EUA é o país de maior interesse dos pós-graduandos, com</p>	<p>Los país com mayor frecuencia de Intercambios son Colombia 22%, EEUU 18% y España 17%.</p>	<p>Los países europeos y en el marco del Plan Propio de Cooperación al Desarrollo Marruecos y los Países Latinoamericanos.</p>	<p>A vocação internacional da UA é materializada em cada ano na presença de estudantes, docentes e investigadores de mais de 70 nacionalidades diferentes nos seus Campi (RGC, 2016). De modo mais específico há um particular esforço de</p>

	32% de procura em programas Sanduiche			internacionalização em relação ao Brasil e demais países dos PALOP (Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde), América Latina (p.ex. Colômbia) e Ásia (China/Jiangsu, Macau; Índia/Goa) (RGC, 2016).
3 - Quais convênios de internacionalização são desenvolvidos pela IE?		<p>Convenios bilaterales: Más de 400 convenios con universidades de Europa, América del Norte, Latinoamérica, Asia y Oceanía.</p> <p>El año 2016 se firmaron 83 convenios internacionales com 20 países diferentes.</p>	<p>La UGR tiene una3amplísima red de alianzas bilaterales y multilaterales, con más de 1.000 convenios activos de cooperación.</p> <p>Mapa de Relaciones Internacionales. Disponible en:  <a href="https://internacional.ugr.es/pa- ges/convenios#_doku_conve- nios_firmados_por_la_ugr">https://internacional.ugr.es/pa- ges/convenios#_doku_conve- nios_firmados_por_la_ugr</a></p>	<p>Exemplos: (i) ECIU – The European Consortium of Innovative Universities, coordenação pela Universidade de Twente/Holanda, no sentido de se identificarem melhores instrumentos para a avaliação de impacto das Universidades no âmbito da cooperação com a sociedade (ii) “The Discoveries Centre for Regenerative and Precision Medicine” parceria da University College de Londres, da Universidade do Porto, da Universidade de Aveiro, da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa (iii) Preside ao Grupo Tordesilhas, uma rede formada por 55 universidades — 29 do Brasil, 8 de Portugal e 18 de Espanha — com o objetivo de promover a cooperação no</p>

				<p>campo da ciência e tecnologia</p> <p>(v) Integra o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras</p> <p>(vi) Integra a AUIP Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado</p> <p>(vi) LLP/Erasmus (vii) Erasmus+ (bilaterais e multi-laterais) (viii) SEMP (Swiss - European Mobility Programme Bilateral Agreement).</p>
<p>4 – Quais programas de internacionalização a Instituição prioriza? (programas enquanto ações empreendidas pela IE, tais como: mobilidade, rede de pesquisa, eventos internacionais etc.)</p>		<p>Se firman convenios o acuerdo marco que es una expresión de la voluntad de las partes por desarrollar y favorecer acciones de cooperación en ámbitos de mutuo interés y beneficio. Se prioriza movilidad internacional de estudiantes y académicos, pasantías, proyectos e investigaciones conjuntas, generación de redes de colaboración, doble titulación y cotutelas.</p>		<p>Programas no âmbito das Ciências e da Tecnologia. Em particular, no âmbito do estudo de Materiais, Energia, ICT, Medicina Clínica, Agroindustrial, Química, Física, Ambiente, Biologia/Bioquímica, Geociências, vários deles de ordem interdisciplinar.</p> <p>Há perto de 100 programas internacionais em curso/em início, uma boa parte no quadro de convénios referidos acima em 3 e Horizonte 2020 (Programa Quadro da União Europeia). Refira-se um dos mais recentes, o projeto Smart Green Homes em parceria com a Bosch Termotecnologia SA. Este projeto, pretende desenvolver soluções inovadoras e eficientes, focadas no aquecimento e tratamento de</p>

				<p>água para utilização em casas inteligentes.</p> <p>Pela sua novidade, refira.-se o Creative Science Park que inicia atividade no primeiro trimestre de 2018, modelo de transferência de tecnologia baseado em Ciência-Experimentação-Empresas e estruturado em torno de cinco grandes áreas de aposta estratégica da UA e do desenvolvimento da região, alinhadas com a Estratégia de Especialização Inteligente da Região (RIS3): Tecnologias de Informação, Comunicação e Electrónica (TICE), Materiais, Mar, Agroindustrial e Energia.</p>
5 – A instituição possui site em outro idioma? Qual (is)?	A unicamp possui o chamado International Relations Office, site em inglês	Si inglês <a href="http://www.pucv.cl/#">http://www.pucv.cl/#</a>	Inglés Disponible en: <a href="https://internacional.ugr.es/pages/presentacion?lang=en">https://internacional.ugr.es/pages/presentacion?lang=en</a>	A Universidade de Aveiro tem um site bilingue, em Português e Inglês. No entanto, em backoffice, qualquer página ligada à instituição pode ser definida e configurada para 3 línguas: Português, Inglês e Espanhol. Grande parte da informação pode ser acedida nos 2 primeiros idiomas, uma parte também no terceiro, e para alguma informação específica, num quarto (o Chinês).
6 –A Instituição tem um		El año 2015 se asignaron 120	Si	Dada a perspectiva

Plano de Financiamento para a internacionalização?		millones de pesos em becas a los estudiantes para el programa de movilidad estudiantil.		multidimensional da UA em relação à internacionalização (ver I,1 acima) o financiamento para a internacionalização encontra-se disseminado pelas diferentes áreas de missão (ensino, investigação e cooperação com o exterior, ver detalhes em Relatório de Gestão e Contas, 2016).
7 – Qual órgão é responsável pela gestão da internacionalização? Descreva as atividades.	<p>Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais (Vreri) Conforme dispõe a Resolução GR 33 de maio de 2013, compete à Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais:</p> <p>I) Formular e executar política de cooperação e relações internacionais, estabelecendo diretrizes de comum acordo com as unidades da Unicamp;</p> <p>II) Promover intercâmbio científico, tecnológico, cultural, artístico e filosófico entre a Unicamp e instituições nacionais e internacionais congêneres, governamentais ou não;</p> <p>III) Apoiar docentes, pesquisadores e alunos de instituições universitárias e</p>	<p>La Dirección de Relaciones internacionales es la responsable de profundizar la incorporación de la dimensión internacional, intercultural y global.</p> <p>Sus principales objetivos estratégicos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consolidar la cooperación académica internacional</li> <li>2. Consolidar la movilidad estudiantil.</li> </ol>	<p>El Vicerrectorado de Internacionalización (<a href="https://internacional.ugr.es/">https://internacional.ugr.es/</a>) El Vicerrectorado de Internacionalización es el encargado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar, gestionar y coordinar las relaciones internacionales de la UGR</li> <li>- Promover, divulgar y gestionar los programas internacionales de cooperación académica</li> <li>- Diseñar y coordinar el Plan de Internacionalización de la Universidad de la Universidad</li> </ul>	<p>O órgão responsável é Pró-Reitoria para a internacionalização. Atividades de acompanhamento do programa de internacionalização da UA e sua monitorização.</p>

	<p>científicas internacionais que se encontram em atividade na Unicamp, bem como os pesquisadores e docentes da Universidade que participem de programas de cooperação científica ou de formação acadêmica no exterior;</p> <p>IV) Propor e implementar, com outros órgãos da Unicamp, normas para facilitar os procedimentos e sistematizar informações nas questões de cooperação internacional.</p>			

**Fonte:** elaborada pelo autor (2020)



## Modelo do Termo de autorização.

### Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

#### 1. Identificação do material bibliográfico:

- TCC Graduação;
- TCC Pós-graduação Especialização;
- Dissertação;
- Tese.

#### 2. Identificação do autor (es) DIEGO PALMEIRA RODRIGUES

Curso: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Título do Trabalho: POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE  
UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS: MERCADO *VERSUS* FORMAÇÃO

E-mail: DIEGOPALMEIRARODRIGUES@GMAIL.COM

Orientador: MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA

e-mail: MALU04@GMAIL.COM

Número de páginas: 186

Data de defesa: 29/07/2022

Data de entrega do arquivo: 23/09/2022

#### 3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?<sup>1</sup>  Sim  Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital  Total  Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
  - Resumo
  - Bibliografia
  - Outras permissões, quais?
-

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado<sup>2</sup>, para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

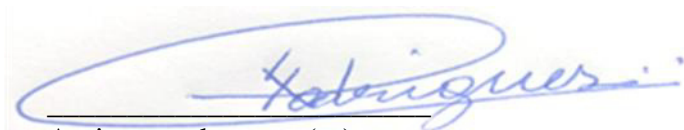
4. Está sujeito a registro de patente?

( X ) Não

( ) Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. \_\_\_\_\_

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Doutorado).

Chapecó-SC, 05 de agosto de 2022.



Assinatura do autor (es)

<sup>1</sup> Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

<sup>2</sup> Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.