

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E
DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

RAPHAEL VIANA COUTO

**A INFLUÊNCIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL E HUMANA DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ**

**CAMPO MOURÃO – PR
2021**

RAPHAEL VIANA COUTO

**A INFLUÊNCIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL E HUMANA DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Formação humana, políticas públicas e produção do espaço.

Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

Orientador: Dr. Marcos Clair Bovo

**CAMPO MOURÃO – PR
2021**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão
Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva – CRB 1153/9

C871i Couto, Raphael Viana
A influência da internacionalização na formação profissional e humana de docentes da Universidade Estadual do Paraná. / Raphael Viana Couto. -- Campo Mourão - PR, 2021.
158 f. ; il.; color.

Orientador(a): Dr. Marcos Clair Bovo.
Dissertação (Mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), 2021.
Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

1. Educação-Ensino Superior. 2. Internacionalização 3. Formação Profissional-Docência. I. Bovo, Marcos Clair (orient). II. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Título.

RAPHAEL VIANA COUTO

**A INFLUÊNCIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL E HUMANA DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Clair Bovo (Orientador) – Unespar, Campo Mourão.



Prof. Dr. Fábio Rodrigues da Costa – Unespar, Campo Mourão.

Prof. Dra. Luciane Stallivieri – UFSC, Florianópolis.

Data de Aprovação 08/09/2021

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos professores e professoras que se empenham no desenvolvimento de seus alunos superando desafios todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento em que um trabalho como esse se encerra o sentimento de gratidão aflora vivamente e a primeira palavra que me vem a mente quando penso em agradecer é Professor.

Que palavra bonita, quanto expressa em valores fundamentais da humanidade, me emociona. No singular pra mim tem nome, Prof. Dr. Marcos Clair Bovo, meu orientador, meu amigo. Me resgatou da desistência após a terceira tentativa frustrada de ingressar no mestrado e mudou minha vida. Não falo isso de maneira figurada ou abstrada, mudou meu destino tornando um futuro sonhado por mim possível. Hoje sou professor da Unespar graças a ele, atingi o título de mestre graças a ele. Gratidão Professor!

No plural que alegria, professores e professoras que pude conversar, como sou grato a vocês por terem sido tão queridos, por permitirem entrar na vida de vocês com essa pesquisa. Sou grato por terem contribuído conosco de maneira tão rica, compartilhando suas vivências e experiências com a ciência que se tratava de uma pesquisa científica cuja conclusão jamais ocorreria sem sua participação. Meu muito obrigado.

Minha esposa, meus filhos, minha família e amigos... meu porto seguro, meus mestres e conselheiros, meu refúgio e abrigo, meus motivadores, incentivadores e também aqueles que puxaram minha orelha quando necessário. Como sou grato por ter vocês em minha vida, todas as palavras do mundo não seriam capazes de expressar o que sinto.

Graças a Deus pude ter saúde e terminar essa pesquisa, muitos não tiveram a mesma chance, foram momentos difíceis e minha família passou incólume pela pandemia que agora parece chegar ao fim. Por isso sou muito grato!

"O que vai gerar a riqueza das nações é o fato de cada indivíduo procurar o seu desenvolvimento e crescimento econômico pessoal."

Adam Smith, em *A Riqueza das Nações*.

RESUMO

COUTO, Raphael Viana. **A influência da internacionalização na formação profissional e humana de docentes da Universidade Estadual do Paraná.** 163 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2021.

Resumo: As universidades de referência global segundo os principais rankings de avaliação e cujos processos de internacionalização são bem sucedidos, estão em países com alto índice de desenvolvimento humano. A maior interação internacional é apontada como um ponto forte das instituições que buscam mais visibilidade em suas pesquisas e ganho competitivo. A experiência de estudar no exterior, em um ambiente com ampla diversidade e multiculturalismo, pode revolucionar a vida acadêmica e social do estudante, mudando a forma como reconhece outros indivíduos e as comunidades. Os docentes são agentes multiplicadores de conhecimento e ao vivenciarem estudos em outros países trazem consigo aprimoramento profissional e pessoal com potencial para alterar seu cotidiano nestas duas esferas, além de influenciar os alunos e as instituições onde lecionam, expandindo o horizonte local. A pesquisa tem por objetivo analisar a influência da internacionalização na formação profissional e humana de docentes da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. O aporte metodológico foi constituído de pesquisa bibliográfica, entrevistas e aplicação de questionários a docentes de todos os campi da universidade que tenham tido a experiência de mobilidade acadêmica internacional a partir de 2013. Os resultados demonstram a percepção dos docentes quanto ao grande desenvolvimento pessoal e profissional obtido por meio das experiências vivenciadas durante o processo de internacionalização do ensino superior.

Palavras-chave: internacionalização, universidade, educação, ensino superior, docência.

ABSTRACT

The global reference universities, according to the main evaluation rankings and internationalization processes, which are successful, they are in countries with a high human development index. Greater international interaction is pointed out as a strong point of institutions that seek more visibility in their research and competitive gain. An experience of studying abroad, in an ambience with diversity and multiculturalism, can revolutionize the student's academic and social life, changing the way in which other individuals and communities are recognized. Teachers are multipliers of knowledge and when they experience studies in other countries, they bring professional and personal improvement with the potential to change their daily lives in these two spheres, in addition to guiding students and institutions where they teach, expanding the local horizon. The research aims to analyze the influence of internationalization on the professional and human training of teachers at the State University of Paraná - UNESPAR. The methodology consisted of bibliographical research, identified and application of questionnaires to teachers from all university campuses who had an experience of international academic mobility from 2013 onwards. The results demonstrate the perception of professors regarding the great personal and professional development revealed through the experiences lived during the process of internationalization of higher education.

Keywords: internationalization, university, education, higher education, teaching.

LISTAS DE INFOGRÁFICOS, GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Número médio de anos de estudo da população, Brasil 2019	23
Gráfico 2 – Frequência a escola e etapa de ensino, Brasil 2019	24
Gráfico 3 – Evolução de trajetórias de estudantes de graduação, Brasil 2010-2019	25
Gráfico 4 – Percentual da população com educação superior por faixa etária	29
Gráfico 5 – Evolução do número de participantes do Enem – 1998-2018	30
Infográfico 1 – Situação do ensino médio, faixa etária e Enem por região	31
Gráfico 6 – Percentual de matrículas na rede privada com bolsa, Brasil 2009-2019 ...	33
Gráfico 7 – Matrícula rede privada por tipo de bolsa, Brasil 2009/2019	36
Gráfico 8 – Matrículas em graduação, Brasil 2009-2019	37
Gráfico 9 – Matrículas em graduação rede pública e privada, Brasil 2008-2019	38
Gráfico 10 – Evolução das matrículas na rede privada por modalidade de ensino	40
Gráfico 11 – Evolução do número de cursos de graduação EAD, Brasil 2000-2019 ...	41
Gráfico 12 – Crescimento dos cursos de pós graduação, Brasil 2007-2017	41
Gráfico 13 – Número de programas de excelência, Brasil 2007-2017	42
Infográfico 2 – Distribuição dos programas de pós-graduação em 2017	43
Infográfico 3 – Programas de ação afirmativa por unidade da federação	45
Gráfico 14 – Estudantes estrangeiros no Brasil por continente de origem	48
Gráfico 15 – Países com maior número de estudantes no Brasil, 2019	49
Gráfico 16 – Matrícula de estrangeiros na Alemanha, 2009-2018	62
Infográfico 4 – Origem dos estudantes internacionais na Alemanha, 2018	63
Infográfico 5 – Crescimento de estudantes internacionais	78
Quadro 1 – Convênios da Unespar na América Latina	109
Quadro 2 – Convênios da Unespar na Europa	110
Quadro 3 – Perfil dos docentes entrevistados	114
Gráfico 17 – Dificuldades na internacionalização	115
Gráfico 18 – Aspectos positivos da internacionalização	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: PERFIS DE UNIVERSIDADE: O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL E HUMANO	19
1.1 O perfil da universidade brasileira	20
1.2. Alguns perfis de universidades	51
1.2.1 A universidade nos Estados Unidos	51
1.2.2 A universidade na Alemanha	58
1.2.3 A universidade na França	65
CAPÍTULO 2: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS	71
2.1 A internacionalização em debate	72
2.2 As políticas públicas nacionais e institucionais	85
2.2.1 Políticas públicas nacionais	86
2.2.2 Políticas institucionais da Unespar	99
CAPÍTULO 3: DOCENTES DA UNESPAR E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: DA PREPARAÇÃO AOS RESULTADOS	113
3.1 O perfil dos(as) docentes “internacionalizados” da Unespar	113
3.2 A internacionalização sob múltiplos olhares: experiências e vivências dos(as) docentes da Unespar	118
3.2.1 Da preparação para a internacionalização: o que dizem os docentes da Unespar? .	119
3.2.2 Dos estudos no exterior: da motivação a experiência	122
3.2.3 Vivenciando a experiência da internacionalização: múltiplos olhares sobre a instituição, os docentes e discentes	124
3.2.4 Diferentes impressões: o profissional, o pessoal e o institucional	126
3.2.5 Políticas de internacionalização da Unespar: apontamentos para uma reflexão	134
3.3 Perspectivas do Escritório de Relações Internacionais da Unespar	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE	158

INTRODUÇÃO

A experiência da internacionalização do ensino superior vivida por meio da mobilidade acadêmica contribui para o conhecimento de diversidade de culturas e com a formação profissional-científica e humana dos acadêmicos.

Além de proporcionar o autoconhecimento e superação, bem como aumentar o relacionamento com outros indivíduos de diferentes comunidades contribuindo para a formação de uma rede de contatos relacionados com a área de estudos.

As mais conceituadas universidades do mundo¹ possuem um processo eficaz de internacionalização que contribui para fazer delas referência em qualidade de ensino, pesquisa e extensão, sendo destino de milhares de estudantes estrangeiros que buscam qualificação e aperfeiçoamento profissional de alto nível para se desenvolverem nesses aspectos contribuindo assim com os ambientes em que estão inseridos quando compartilham o conhecimento e experiência vividos.

Diante disso, a internacionalização se apresenta como um dos potenciais para melhorar a qualidade e a relevância do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, pois esta insere a instituição de ensino superior num contexto global, consolidando valores como a cooperação e a solidariedade na cultura institucional, além de melhorar as oportunidades de trabalho para os estudantes.

A princípio a internacionalização pode parecer um assunto novo, já que as tecnologias de transporte, comunicação e informação tem tornado o conhecimento acessível mundialmente, no entanto desde a Idade Média as primeiras universidades apresentavam por meio de seus professores e alunos, vindos de diferentes nações, caráter internacional comprometido com o compartilhamento do saber, conforme destaca Magro (2018), gerando uma circulação de pessoas e ideias.

Assim, a internacionalização gera desenvolvimento na economia, em nível micro, pelas escolhas dos indivíduos quanto ao local do intercâmbio e macro por contribuir para a qualidade de vida nas nações em que esse processo está bem desenvolvido, conforme destaca o ranking IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, global de 2018².

¹ Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/releases/qs-world-university-rankings-2020-o-ranking-das-melhores-universidades-do-mundo/>> Acesso em set. 2019.

² Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>> Acesso em nov. 2019.

Também precisamos evidenciar que o investimento individual para cursar uma graduação ou pós-graduação no exterior é consideravelmente relevante nessa decisão, bem como o potencial retorno financeiro ao estudante internacional. O aumento do interesse por esta atividade gera maior procura por linhas de crédito, públicas e privadas, além de fomentar a formação de empresas especializadas em prestação de serviços relacionados, gerando um “mercado” da educação internacional (LIMA, 2018), o que evidencia os reflexos econômicos da atividade.

É necessário abordar também o campo legal da internacionalização, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL. Lei 9.394, 1996) regula diversos aspectos do funcionamento dos sistemas educacionais no Brasil. Este também é um fator importante, pois a validação de diplomas internacionais na Europa depende de disposição legal, o chamado Processo de Bolonha (COMISSÃO EUROPEIA, 2018). Esse processo visa a regulação dos currículos dos países do bloco europeu, de modo que diversas graduações cursadas em qualquer das nações integrantes da União Europeia sejam facilmente validados em outra, devido à alteração legal nas matérias obrigatórias e carga horária, possibilitando assim a mobilidade estudantil no continente (MORGADO, 2018). Esta questão é uma iniciativa de política pública educacional que está sendo estudada no Brasil, ainda de maneira tímida, e que deve se tornar cada vez mais importante (DEUTSCHE; WELLE, 2018).

Queremos destacar que o viés interdisciplinar é essencial para tal pesquisa, pois nosso diálogo será intermediado pela Educação, Direito, Sociologia, Economia e pelas Relações Internacionais. Entendemos que pesquisa dialoga com a área de concentração “Sociedade e Desenvolvimento” do PPGSeD (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento), pois aborda a formação humana, os processos socioculturais, as instituições, neste caso as universidades, o Estado e as políticas públicas voltadas à internacionalização do Ensino Superior.

Outro ponto que destacamos é que esta pesquisa coaduna com a linha de pesquisa “formação humana, políticas públicas e produção do espaço” do PPGSeD, pois objetiva compreender a formação humana relacionada à educação, ou seja, a Educação Superior no caso desta pesquisa, à cidadania, à participação social dos docentes que vivenciam o processo de internacionalização, as relações entre as políticas públicas de internacionalização, além de compreender tanto as dimensões físicas, política, econômica e social dos sujeitos a serem pesquisados em diferentes escalas geográficas, ou seja, tanto a nacional quanto a internacional.

Diante disso, a pesquisa objetiva analisar a influência da internacionalização do ensino superior para a formação profissional e humana de docentes da Universidade Estadual do Paraná.

Já os objetivos específicos são: a) compreender o perfil das universidades brasileira, americana, alemã e francesa, destacando o funcionamento, ingresso, as políticas educacionais da estrutura universitária que envolvem o aprimoramento profissional e humano; b) compreender o papel das políticas públicas e institucionais para a internacionalização do ensino superior na Unespar destacando a relação com instituições estrangeiras na formação de professores; c) averiguar as contribuições e percepções de docentes da Unespar que vivenciaram a experiência de internacionalização relacionando-a com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, a pesquisa busca identificar potenciais benefícios da difusão da internacionalização do ensino superior entre os docentes da Unespar, o que surge como forma de promover a identificação e o respeito pelas diferentes identidades culturais em resposta à homogeneização gerada pela globalização, bem como aprimorar o ensino local por meio das inovações efetuadas pelos docentes que vivenciaram a experiência e retornaram às suas atividades profissionais na universidade. Além de poder motivar a formação de potenciais promotores da internacionalização dentro da instituição, tendo-a como emissora, mas também como receptora de professores e acadêmicos que busquem aprimoramento.

Assim sendo, adotamos nesta pesquisa o conceito de internacionalização proposto por De Wit; Hunter, (2015, p.3) que consiste em um:

[...] 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.

Entendemos que este conceito norteia as reflexões pautadas nesta dissertação, tendo em vista que a internacionalização da Educação Superior é um processo intencional e que está se tornando a política dominante nos níveis nacional e internacional em vários países, principalmente nos países europeus. Para De Wit e Hunter (2015), a internacionalização não é um fim em si mesma, mas sim uma forma de aprimoramento da qualidade da pesquisa e da educação e que não deveria se basear somente na justificativa econômica.

A primeira etapa da metodologia de pesquisa utilizada foi constituída de pesquisa bibliográfica relacionada ao tema em artigos de periódicos científicos, livros, teses de doutorado, dissertações e documentos oficiais acerca dessa temática ou com ela relacionada diretamente.

Já na segunda etapa da metodologia, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas e questionários, coletas de documentos e relatos de experiências sobre a relevância de estudar no exterior entre docentes da graduação e da pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, que tenham tido esta experiência desde a efetiva criação da universidade em 2013,³ abordando os campos pessoal e profissional.

O objetivo inicial era alcançar 14 (quatorze) docentes com as entrevistas e questionários, tendo dois representantes em cada campus da universidade, isto não foi possível e chegamos a 13 (treze), porém conseguimos atingir todos os campi, excetuando-se o Guatupê pela sua particularidade de perfil de academia de formação militar, são eles: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória.

Recebemos do Escritório de Relações Internacionais uma lista de docentes que haviam realizado mobilidade acadêmica internacional na Unespar neste período e inicialmente fizemos uma divisão de possíveis entrevistados que pesquisador ou orientador podiam conhecer ou ter algum nível de contato para facilitar a aproximação, em segundo lugar priorizou-se a escolha de docentes de diferentes áreas do conhecimento, para que a coleta de dados fosse o mais diversa possível, tendo sido entrevistados docentes das áreas de letras, música, geografia, química, matemática, história, economia, administração, artes visuais e cinema.

O primeiro contato com o docente foi feito por e-mail preferencialmente pelo orientador, que abria caminho para o pesquisador fazer contato pelo mesmo canal inicialmente e na sequência a conversa se dava pelo WhatsApp, quando então era marcada a entrevista via Google Meet. Também desse contato solicitávamos indicações de colegas dos entrevistados que preenchessem o perfil da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em 2021, gravadas por áudio e vídeo, mediante autorização prévia por escrito e preenchimento antecipado do questionário pelo docente convidado, quando era passado um resumo de como seria o roteiro de entrevista. Isso

³ Disponível em:

<http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf>
Acesso em nov. 2019.

era feito para aguçar a memória do entrevistado trazendo a tona lembranças de suas experiências e vivências durante o período de estudos no exterior e suas impressões no retorno, de modo que a entrevista fluía mais facilmente.

Vale destacar que o projeto inicial previa que as entrevistas seriam realizadas pessoalmente entre pesquisador e docente, com o deslocamento do acadêmico para cada campus da Unespar, mediante agendamento prévio. Porém, em virtude das medidas sanitárias impostas pelas autoridades para a contenção do coronavírus – COVID 19, e, independentemente disso, da conjuntura gerada pela pandemia tal planejamento se tornou imprudente e impossível de ser levado a diante. Sendo assim, depois de uma longa espera e de ficar claro que a situação não mudaria tão cedo, lançou-se mão dos recursos tecnológicos de comunicação capazes de superar essa dificuldade da impossibilidade de encontros físicos.

A iniciativa foi bem recebida pelos entrevistados, que se mostraram confortáveis o tempo todo, tanto no contato inicial e preenchimento dos documentos necessários, quanto durante a entrevista propriamente dita. Tudo correu muito naturalmente e de maneira harmoniosa.

Entretanto tivemos alguns problemas que nos fizeram perder duas entrevistas. No primeiro caso houve apenas a gravação de vídeo da entrevista e o áudio não foi registrado, o que inviabilizou totalmente a coleta do conteúdo. No segundo caso, havíamos agendado a entrevista com o docente, que remarcou por motivos profissionais e na nova data designada o mesmo estava infectado pelo coronavírus e preferiu não realizar a entrevista. Apenas para registro, ele se recuperou totalmente da doença e passa bem, porém devido ao cronograma da dissertação não foi possível realizar a entrevista.

Mesmo assim em ambos os casos aproveitamos o questionário que foi previamente respondido e enviado pelos docentes, dando contribuições valiosas para a pesquisa.

As atividades realizadas foram as seguintes: a) coleta de informações da Unespar quanto às políticas de internacionalização atuando junto ao Escritório de Relações Internacionais (ERI) e analisando o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI); b) aplicação de questionário aos professores selecionados, fazendo perguntas relacionadas ao tema da pesquisa com a finalidade de formar um quadro geral da internacionalização na instituição, contendo dados sobre dificuldades no processo, financiamento, país e universidade onde o docente estudou e outras questões; c)

entrevistas com docentes fazendo 13 (treze) perguntas semiestruturadas sobre motivação para estudar fora do país, o apoio da instituição, a receptividade e o desempenho na instituição onde foram estudar. Também foram abordadas questões pessoais e familiares relacionadas à experiência de estudos no exterior, percepção de mudanças após estudos (pessoal e profissional), entre outras perguntas que levaram a coleta de informações capazes de demonstrar qual relevância do feito e seus efetivos reflexos, bem com a natureza e o alcance dos mesmos na comunidade acadêmica da Unespar; d) relato sistemático destas experiências e transcrição das entrevistas preservando o sigilo das fontes por meio da inserção de nomes fictícios.

Com esse material em mãos passamos a efetivamente trata-los de modo a sistematizar as respostas por temas e organizar os dados e relatos dos docentes de para melhor análise e produção da pesquisa.

Diante disso, estruturamos esta dissertação em três capítulos, sendo o primeiro “Perfis de universidade: o aprimoramento profissional e humano”, onde buscaremos expor e compreender as características políticas e sociais da instituição de Ensino Superior nacional, fazendo um breve histórico, bem como regras gerais de ingresso, perfil socioeconômico dos estudantes e demais informações pertinentes a entender de maneira básica o funcionamento da universidade de forma geral no Brasil.

Bem como faremos considerações neste mesmo sentido sobre os perfis de universidades estrangeiras evidenciando os modelos dos Estados Unidos, da Alemanha e da França, por serem destaques em mobilidade acadêmica internacional e por termos encontrado bom material de pesquisa relacionado aos mesmos, capaz de subsidiar nossa pesquisa.

No segundo capítulo intitulado “A internacionalização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e institucionais” iremos colocar a internacionalização em debate objetivando compreender seu conceito e características. Para tanto, serão apresentados apontamentos sobre a mobilidade acadêmica internacional docente, que oferece aos professores oportunidades de criar ou expandir parcerias com instituições de ensino superior por meio de atividades de ensino e/ou pesquisa de curto prazo nos níveis de graduação e pós-graduação, além de um breve histórico da expansão ao longo dos séculos, desde o surgimento das primeiras universidades durante a Idade Média.

Neste tópico também vamos expor alguns dados estatísticos relacionando a internacionalização com o desenvolvimento da sociedade.

Também trataremos do estado atual da pesquisa acerca da internacionalização nas universidades brasileiras e das políticas públicas e institucionais da Unespar sobre o tema. No terceiro capítulo chamado “Docentes da Unespar e internacionalização do Ensino Superior: da preparação aos resultados”, vamos averiguar as contribuições e percepções de docentes da Unespar que vivenciaram a experiência de internacionalização relacionando-a com o desenvolvimento pessoal e profissional utilizando o material coletado por meio do questionário e entrevista. O capítulo será subdividido de modo a destacar a preparação, o desenvolvimento e os resultados percebidos pelos docentes nos seus respectivos processos de internacionalização.

Iremos também trazer neste último tópico uma entrevista com a atual diretora do Escritório de Relações Internacionais da Unespar – ERI, para que possamos analisar o ponto de vista institucional acerca da internacionalização.

CAPÍTULO 1

PERFIS DE UNIVERSIDADE: O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL E HUMANO

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, a internacionalização do ensino superior tornou-se uma prática fundamental em várias instituições em diferentes países por envolver aspectos intrínsecos ao tema, como os econômicos, políticos, socioculturais e acadêmicos. Assim, a motivação pela busca de conhecimento com a mobilidade acadêmica tem-se ampliado entre as instituições de ensino superior, por meio de estratégias políticas e programas de governo voltados ao processo de internacionalização.

Para tanto, faz-se necessário que as universidades repensem o seu papel diante de uma sociedade globalizada e que o Estado crie políticas públicas voltadas ao processo de internacionalização envolvendo diferentes instituições superiores do Brasil, considerando interesses estratégicos de inserção e cooperação internacional entre instituições de outros países.

A internacionalização exige um processo de análise do estado do ensino superior envolvendo o contexto socioeconômico da nação e das tendências globais. No entanto, existem vários desafios a serem enfrentados, dentre eles destacamos: os desafios do sistema em matéria de qualidade formação de recursos humanos, a gestão, a produção científica, as competências voltadas a línguas estrangeiras e o fortalecimento das instituições de ensino superior e por fim, a flexibilização de normativas (CROSS; MHLANGA; OJO, 2011).

Diante disso, este capítulo objetiva compreender o perfil da universidade brasileira, americana, alemã e francesa, destacando o funcionamento, ingresso, as políticas educacionais e a estrutura universitária que envolvem o aprimoramento profissional e humano.

O capítulo apresenta-se estruturado em dois tópicos que vão expor a universidade brasileira e a estrangeira, sendo que a estrangeira será subdividida em três subtópicos, abordando respectivamente os modelos universitários dos Estados Unidos, da Alemanha e da França, nos quais buscamos conhecimentos acerca das principais características dos sistemas de Ensino Superior, tais como: modo de ingresso, financiamento da universidade e dos estudantes, histórico de formação, estrutura

educacional e de graduação, entre outros dados capazes de formar um perfil das mesmas.

Inegavelmente é possível afirmar que a universidade é um ambiente em que ocorre o desenvolvimento profissional de diversos indivíduos. Essas personagens podem estar envolvidas com a administração universitária ou com sua gestão, como servidores e agentes, também há os que se dedicam ao ensino, pesquisa e extensão, diretamente ligados à aprendizagem de alunos ou ao desenvolvimento de estudos que possam interessar à sociedade, às empresas e ainda, a determinado grupo de pessoas, são o corpo docente e pesquisadores.

Além desses, temos o corpo discente, formado por indivíduos capazes também de realizar pesquisas e saberes, cujas orientações são realizadas por mestres e doutores, buscando conhecimento para aplicação no mercado de trabalho.

A universidade é também um ambiente de desenvolvimento pessoal, capaz de fazer com que os interesses das pessoas que fazem parte dela sejam atendidos. Diante disso, docentes e discentes buscam obter aprimoramento profissional, intelectual e também a autorrealização pessoal ao adquirir novos conhecimentos que são produzidos no meio acadêmico.

Portanto, evidenciamos que a universidade é um local de aprimoramento pessoal e profissional, mais que isso, é sem dúvida uma “usina de conhecimento” com potencial e capacidade efetiva de promover e realizar o desenvolvimento da sociedade, na qual está inserida, pois esse é o reflexo ou talvez consequência natural do desenvolvimento individual, seja no campo pessoal ou profissional, daqueles que compõem sua estrutura, os quais são beneficiados pelo conhecimento gerado no âmbito estudantil, como também esse benefício se estende à comunidade em geral.

1.1 O PERFIL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Para compreendermos o processo de internacionalização das universidades brasileiras, faz-se necessário entendermos o perfil da universidade pública brasileira evidenciando alguns avanços e retrocessos do sistema de ensino superior do país, para tanto utilizamos como referencial teórico duas obras da filósofa Marilena Chauí, intituladas: “Escritos sobre universidade”, publicada em 2001 e “Em defesa da educação pública, gratuita e democrática”, publicada em 2018, além de artigos de periódicos científicos de diferentes autores que discutem a temática.

Para Chauí (2001, p. 16), “[...] a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. A partir dessas palavras da autora, iniciamos a discussão a respeito da universidade brasileira, porém não pretendemos exaurir ou esmiuçar ao ponto de considerar absolutamente esclarecido o modelo universitário, mas procuramos expor o quanto possível os elementos identificadores da instituição responsável pela formação acadêmica, profissional e pessoal de milhões de brasileiros.

Segundo Chauí (2018), a universidade brasileira tem demonstrado de forma geral um perfil de abordagem dos assuntos hegemônicos no cenário político educacional, especialmente no que se refere à avaliação universitária, sem considerar a situação do ensino de base; a aceitação da avaliação acadêmica por títulos e publicações e a pouca relevância à docência. Diante dessa situação, evidenciamos a distribuição de recursos públicos por linhas de pesquisas que priorizam os interesses das grandes corporações em detrimento das áreas humanas, tornando, assim, a universidade como prestadora de serviços às empresas privadas.

Para Chauí (2018) existe nas universidades brasileiras uma supervalorização institucionalizada dos títulos e publicações dos professores em detrimento da importância do tempo de experiência como docente que, sem dúvida, também contribui para a qualidade do ensino. Chauí (2001) pontua que é necessário compreender a educação superior como um direito do cidadão; definir a autonomia universitária, bem como definir as normas de formação, tanto na docência quanto na pesquisa; revalorizar a docência que vem sendo desprestigiada e negligenciada com a “avaliação da produtividade”, na qual tem predominado o aspecto quantitativo.

Assim sendo, Guimarães (2013) coaduna com Chauí (2018) ao evidenciar que o produtivismo acadêmico é uma das consequências das políticas mercantilistas que consideram a educação como mercadoria. Tal condição tem afetado principalmente os docentes que atuam nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista o controle avaliativo imposto pela Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio da Coleta Capes⁴; e também pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), por meio da Plataforma

⁴ Sistema informatizado desenvolvido pela Capes com o objetivo de coletar informações sobre os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil. Subsídios o processo de avaliação realizado pela Capes, bem como os programas de fomento e delineamento de políticas institucionais.

Lattes⁵. Para Guimarães, esse controle tem contribuído para o desprestígio do trabalho docente na graduação, tendo em vista que essas políticas de regulação induzem um certo descaso quanto à função de uma instituição formadora.

Outro elemento pontuado pela filósofa refere-se à colocação das universidades na condição de “prestadoras de serviços” das grandes corporações e toda ordem de empresas com interesse em explorar o conhecimento produzido dentro da universidade por seus diferentes personagens, o que seria incentivado pela distribuição de recursos públicos em determinadas linhas de pesquisas específicas (CHAUÍ, 2001).

O ambiente universitário nacional é também marcado por características autoritárias identificadas na sociedade civil, pois pelo que preconiza Marilena Chauí, destaca-se no corpo discente, a ausência de igualdade e justiça e o destaque da carência e privilégio que marcam a entrada de determinado perfil de estudantes vindos das classes mais abastadas, e no que se refere ao corpo docente existe uma perda de identidade e autonomia reforçada pela limitação da liberdade e das divisões hierárquicas dentro das universidades brasileiras (CHAUÍ, 2001).

Para Chauí (2001) existe ausência de igualdade e justiça quanto ao ingresso dos alunos universitários nas instituições, que seria, segundo a autora, constatada pelo ingresso de um perfil de estudantes, os quais vinculados às classes sociais mais privilegiadas, o que destacaria também a carência como fator limitante na formação acadêmica dos indivíduos, principalmente dos estudantes trabalhadores que têm que conciliar a jornada de trabalhos com os estudos e com baixa renda.

Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) indicam as disparidades existentes na educação brasileira levando em consideração a renda, gênero, a etnia (branca, preta ou parda) e o meio em que vivem (urbano ou rural). Esses dados são apresentados por regiões e proporcionam uma radiografia da educação referente ao número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de Idade, no Brasil em 2019 (gráfico 01).

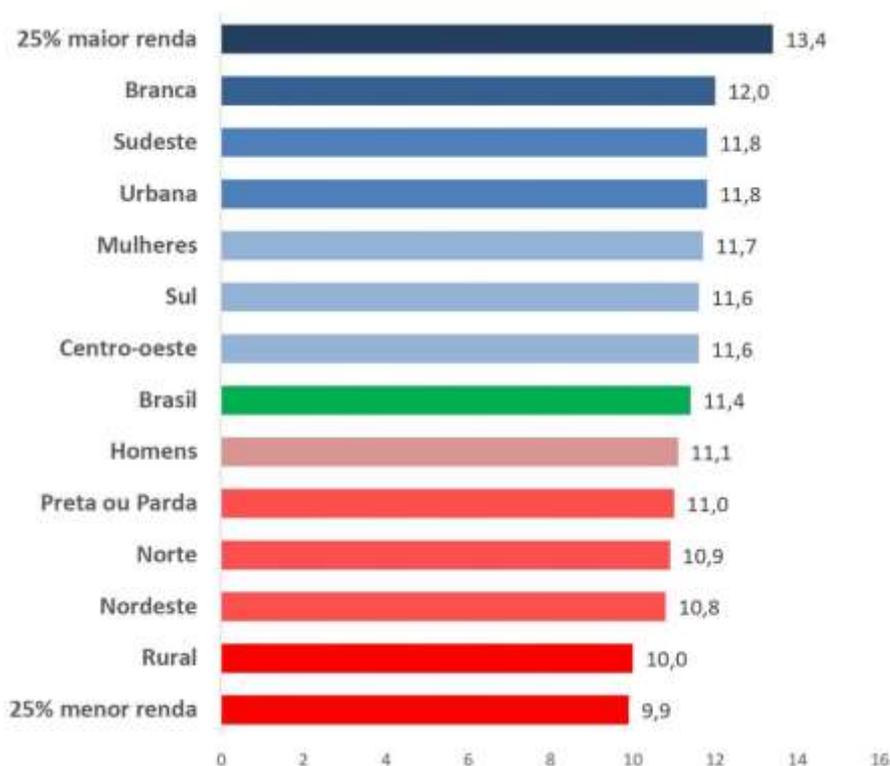
De acordo com os dados do censo da educação superior referente ao ano de 2019, ficam evidentes as desigualdades apontadas por Chauí (2001), pois 14,4% dos estudantes brasileiros nessa faixa etária possuem 25% da maior renda dentre os estudantes com média de 13,4 anos de dedicação ao estudo. Porém, no sentido oposto,

⁵ A Plataforma Lattes é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo qual integra as bases de dados curriculares, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil.

temos 25% dos estudantes nessa faixa etária com a menor renda dentre os estudantes com a média de tempo de estudo de 9,9 anos, portanto os estudantes com a menor renda estudam em média 3,5 anos a menos.

Outro dado destacado no censo refere-se à etnia, na qual os estudantes brancos estudam em média 12 anos, já os estudantes pretos e pardos tem em média 11 anos de estudos, também inferior aos brancos. O censo também levou em consideração as disparidades entre as regiões brasileiras quanto ao tempo de estudo nessa faixa etária. A sudeste apresenta a melhor média 11,7 anos, seguida das regiões sul e centro oeste com 11,6 anos. No sentido oposto, temos a região norte com 10,9 anos e a região nordeste apresenta a menor média de tempo de estudos entre as regiões brasileiras com 10,8 anos.

Gráfico 01: Número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de Idade – Brasil 2019.



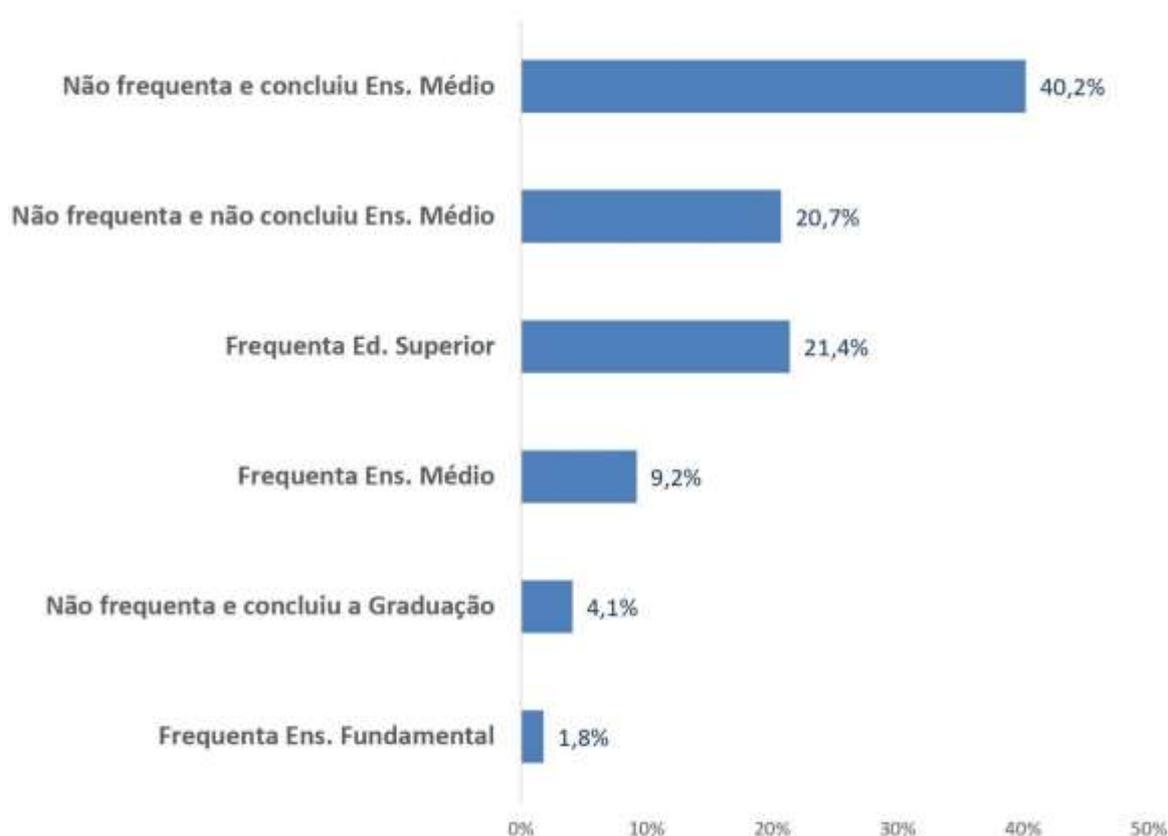
Fonte: PNAD/IBGE; elaborado por Deed/Inep.

O censo também destaca que os estudantes da área urbana estudam em média 11,8 anos, já os estudantes do meio rural nessa faixa etária estudam 10,0 anos, ou seja, 1,8 anos a menos. Outro dado que chama atenção no censo refere-se ao gênero, pois as

mulheres estudam em média 11,8 anos, já os homens dessa faixa etária estudam em média 11,1 anos. De acordo com os dados do INEP, a média nacional de tempo dos estudantes nessa faixa é de 11,4 anos, portanto o gênero masculino, os pretos, os pardos, os residentes no meio rural, os residentes nas regiões norte e nordeste e os de menor renda estão abaixo da média nacional. Porém, os de maior renda, os brancos, o gênero feminino e os residentes nas regiões sudeste, sul e centro oeste estão acima da média nacional, reforçando, assim, as disparidades existentes na educação brasileira.

Outro dado que consideramos relevante destacar nesta pesquisa refere-se à distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil 2019 de acordo com dados do Inep.

Gráfico 02 - Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil 2019.



De acordo com o gráfico 02, verificamos novamente as disparidades existentes na educação brasileira, tais dados reforçam a falta de políticas públicas voltadas ao acesso e permanência na educação brasileira, sendo que 20,7% da população nessa faixa etária não frequenta e não concluiu o ensino médio. Já 40,2% da população não frequenta, porém concluíram o ensino médio e não deram continuidade nos estudos, ou

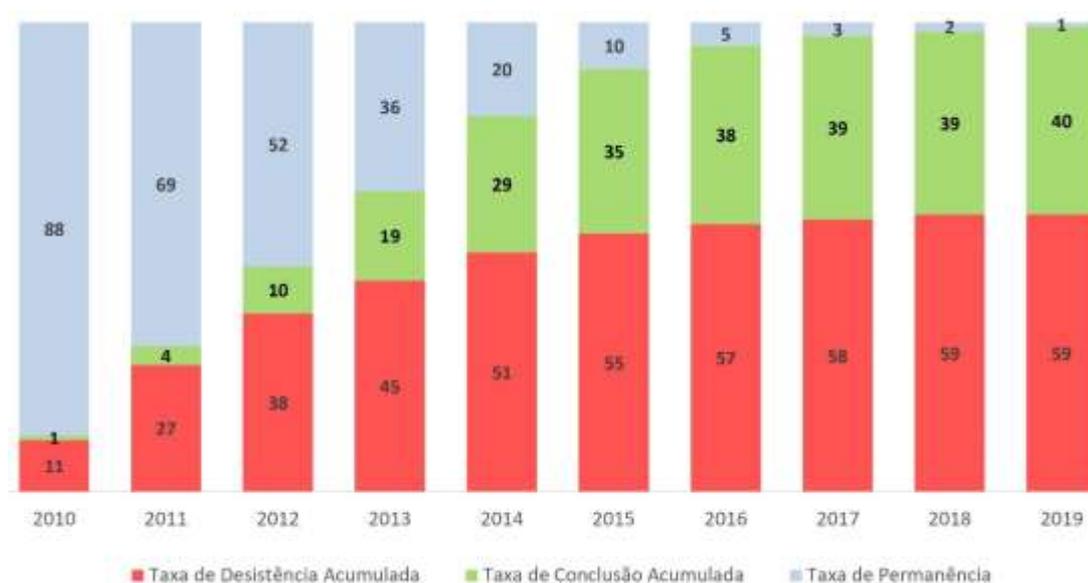
seja, não buscaram nenhum tipo de graduação. Diante disso, temos 60,9% da população entre 18 e 24 anos que não estão cursando o ensino superior no país.

Outro dado apresentado no gráfico 02 é que 20,4% da população nessa faixa etária está cursando o ensino superior, e apenas 9,2% estão frequentando o ensino médio, esses dados reforçam a ausência do Estado na educação brasileira, pois a educação superior independente das políticas de acesso por meio de cotas sociais, raciais e de outras naturezas não conseguem atender de forma eficaz a esses grupos, prevalecendo os que detêm maior renda em detrimento aos de menores renda, conforme evidenciamos no gráfico 01. Já no ensino médio é nítida a baixa frequência e, conseqüentemente, o abandono nessa etapa da educação básica.

Outro dado destacado pelo censo da educação superior, é que 4,2% não frequentam e não concluíram a graduação, e por fim, o gráfico apresenta que 1,8% estão ainda frequentando o ensino fundamental, provavelmente na modalidade de educação de jovens e adultos.

O Inep possui indicadores de acompanhamento de cursos de graduação a partir da trajetória do número de ingressantes em um determinado ano, para tanto utilizam como base três indicadores: taxa de permanência, taxa de conclusão e taxa de desistência (gráfico 03). Todos esses indicadores são calculados por curso.

Gráfico 03 - Evolução dos indicadores de trajetórias de estudantes ingressos no curso de graduação do Brasil – 2010-2019.



Esses dados do Inep refletem uma problemática do sistema educacional brasileiro, tendo em vista as altas taxas de desistências nos cursos de graduação. No ano 2019, 40% deles tinham concluído o curso, e 59% desistiram, além disso, 1% permanece na graduação.

A desistência da educação superior é ocasionada por vários fatores, dentre eles podemos destacar um ensino médio frágil que não consegue preparar os estudantes para o ensino superior, dificuldades pessoais e financeiras, estagnação dos métodos de ensino utilizados pelos docentes, indisponibilidade de tempo, inadimplências (dificuldades para pagar mensalidades), não identificação com o curso, falta de perspectivas profissionais, jornadas de trabalho e estudos, pressão social e familiar, dentre outros fatores. Para tanto, é necessário que o Estado, enquanto gestor, crie estratégias para que os estudantes permaneçam na educação superior, evitando a desistência e o desperdício do dinheiro público.

Assim, os recentes resultados quanto ao perfil dos estudantes das universidades brasileiras⁶ indicam a crescente inclusão de alunos por via de políticas de cotas de diversas naturezas, sejam sociais, raciais ou vinculadas ao ensino médio em escolas públicas por meio do ENEM⁷ (Exame Nacional do Ensino Médio). Também houve o destaque da entrada de estudantes negros e indígenas, cada vez mais presente no ensino superior público nacional, conforme notícias jornalísticas veiculadas nas mídias digitais de diversos canais de comunicação⁸, porém ainda não são suficientes para resolver os problemas existentes no acesso e permanência na educação superior brasileira e, principalmente, a manutenção desses estudantes cotistas, tendo em vista que a maioria possui a menor renda dentre os estudantes universitários.

Esse fato parece corroborar com o entendimento já exposto pela filósofa, que afirmou que a universidade reflete a sociedade, pois as políticas públicas inclusivas têm sido maciçamente priorizadas em todo o Brasil, em que pese à resistência de alguns setores da sociedade.

Destacamos também o reforço da privatização daquilo que é público, colocando a universidade a serviço da lógica do mercado quanto às pesquisas decorrentes de recursos trazidos pela sociedade empresarial, bem como a submissão à ideologia pós-

⁶ https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/05/17/ensino_ensinosuperior_interna,755556/perfil-de-estudantes-de-universidades-federais-indica-maioria-de-negro.shtml

⁷ https://cristianoalvarenga.com/wp-content/uploads/2019/05/V-Perfil-dos-Estudantes_compressed.pdf

⁸ <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2019/05/16/pesquisa-mostra-que-maioria-dos-estudantes-da-ufff-sao-de-escolas-publicas-ou-cotistas.ghtml>

moderna, que conduz a pesquisa ao assunto da moda, desvalorizando o princípio político da responsabilidade social.

Apesar das reformas realizadas e da evolução ao longo das últimas décadas, a universidade brasileira tem mantido três aspectos, a saber: a vinculação da educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional. A educação voltada à segurança nacional se expressa pela discussão universitária em torno dos problemas brasileiros, substituindo a brasilidade e civismo do ensino médio, deixando clara a dimensão política da universidade. Já o desenvolvimentismo se mostra pelas definições de cima para baixo da forma, conteúdo, duração, quantidade e qualidade, enfim todo o processo educacional. Por sua vez, a integração nacional com suas orientações, direciona a escola superior para o adestramento de mão de obra para o mercado (CHAUÍ, 2001), vejamos o trecho que confirma esta argumentação:

Apêndice do Ministério do Planejamento, a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição. Isso significa que nos equivocamos quando reduzimos a articulação universidade-empresa ao polo do financiamento de pesquisas e do fornecimento de mão de obra, pois a universidade encontra-se internamente organizada conforme o modelo da grande empresa capitalista. Assim sendo, além de participar da divisão social do trabalho, que separa trabalho intelectual e manual, a universidade ainda realiza em seu próprio interior uma divisão do trabalho intelectual, isto é, dos serviços administrativos, das atividades docentes e da produção de pesquisa (CHAUÍ, 2001, p. 43).

Tal modelo de universidade é pontuado por Chauí (2001) como uma empresa universitária, parâmetros que podem ser compreendidos pelos critérios de avaliação das instituições de ensino superior do país que são constantemente avaliados e ranqueados em escala nacional e global.

Para Dias Sobrinho (2010, p. 195), a avaliação “é uma ferramenta capaz de produzir mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo”. Assim, por meio da avaliação é possível tomar as decisões e o direcionamento de políticas públicas, visando à melhoria da qualidade das IES do país de acordo com a sua realidade.

Tais instrumentos de avaliação do ensino superior foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei nº 10.861, em 2004 que elaborou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse Sistema “é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes”. Assim, esse sistema objetiva avaliar todos os aspectos relacionados a esses três componentes, ou seja, “o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações”.

Diante disso, o SINAES pontua os principais objetivos da avaliação que contribui para “melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES”, tais ações devem respeitar a identidade institucional e a autonomia de cada instituição de ensino superior.

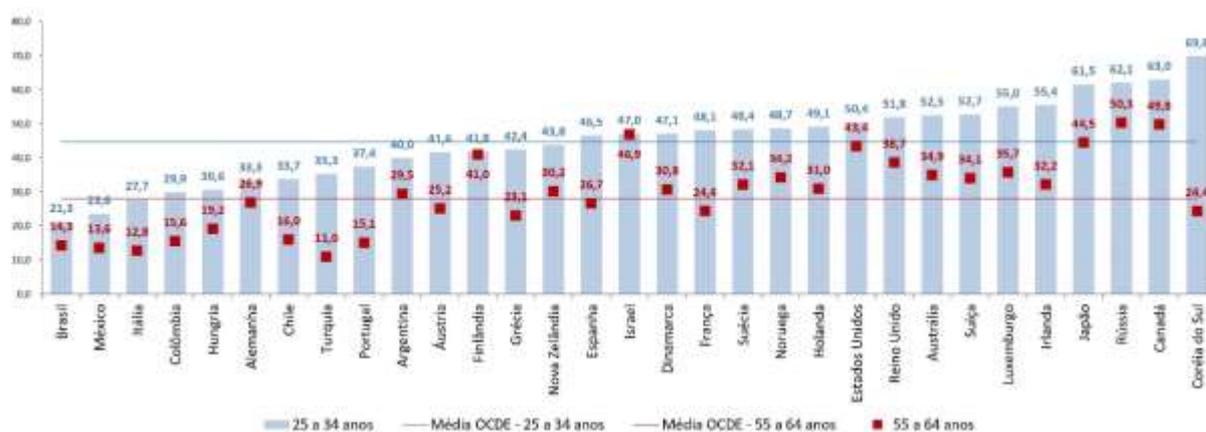
Assim, o SINAES possui vários instrumentos complementares para que as atividades se efetivem na prática. Dentre eles destacamos: a auto avaliação, avaliação externa, Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), a Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como censo de cadastro que é preenchido pela IES.

Após a análise de todos os instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro, CPC – Conceito Preliminar de Curso – e IGC – Índice Geral de Cursos) quanto aos conceitos atribuídos, são utilizados para os atos de Renovação e de Recredenciamento dos cursos de graduação das IES do país.

Esses indicadores são essenciais para nortear as políticas públicas para a educação superior no país, pois apresentam informações a respeito das instituições de ensino superior para a sociedade, tanto das instituições públicas quanto das instituições privadas.

Os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicam as discrepâncias entre Brasil e outros países da OCDE, entre o percentual da população com educação superior, por faixa etária, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 04 - Percentual da população com educação superior, por faixa etária – 2019.



Fonte: OCDE Stat⁹; Dados extraídos em 15 de outubro de 2020 por MEC/Inep/Deed.

De acordo com os dados do gráfico 04, o Brasil tem a pior posição entre a população com educação na faixa etária dos 25 a 34 anos, com a média de 21,3%, ficando atrás de outros países latino-americanos como: México com 23%, Colômbia 29,9% e Chile com 33,7%. Tais dados refletem a ausência de políticas públicas voltadas ao ensino superior, principalmente as relacionadas ao acesso e permanência, conforme evidenciamos no gráfico 03, referente à taxa de desistência acumulada no ano de 2019, ficando em 59% considerada alta. No lado oposto ao Brasil, a OCDE apresenta dados que superam a média, como é o caso do Japão com 61,5%, Rússia com 62,1%, Canadá 63,0% e Coreia do Sul com 69,8%, no caso desses países existe um investimento maciço em todas as fases da educação, principalmente na educação superior, inclusive com a mobilidade acadêmica de estudantes.

Outros aspectos a serem considerados sobre as instituições brasileiras referem-se às diferentes formas de ingresso, conforme exemplos a seguir:

a) Enem – Exame Nacional do Ensino Médio: O Enem foi criado 1998, e possui como objetivo avaliar o domínio de competências pelos estudantes concluintes do ensino médio de forma voluntária. É o maior e mais importante processo seletivo de estudantes que desejam compor os quadros das universidades públicas e das principais privadas do país. Para ingresso nas universidades públicas, a nota do Enem e o número de vagas por universidade e curso são aplicados no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do

⁹ Os dados do Brasil, Chile e Rússia são referentes a 2018.

Ministério da Educação, que distribui os alunos segundo esses critérios considerando suas candidaturas que acontecem após o exame anual.

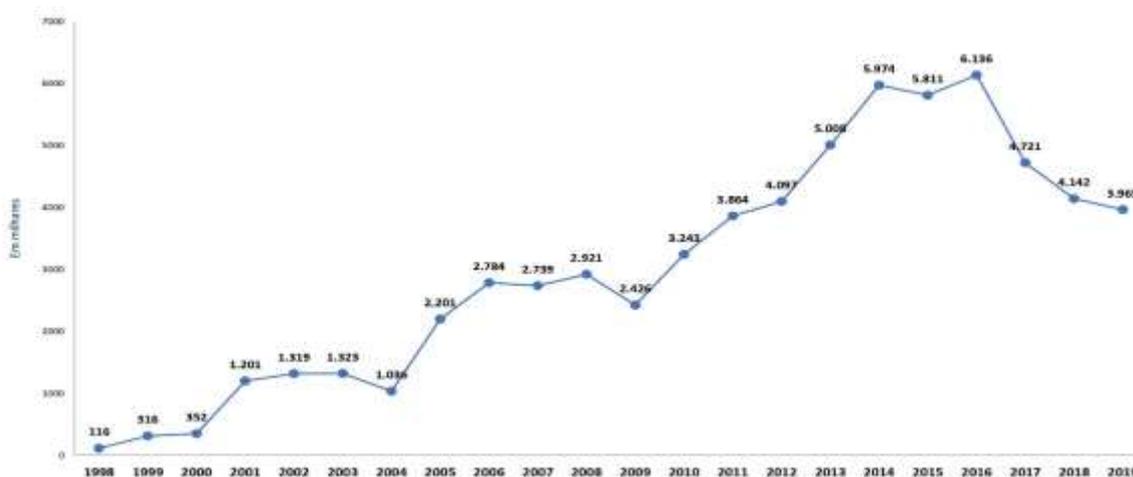
b) Vestibular – O tradicional sistema de ingresso no Ensino Superior brasileiro é utilizado pela maioria das universidades privadas e por algumas públicas, mesmo que em sistema misto, distribuindo-se parte das vagas pelo Enem e parte pelo vestibular próprio.

Os sistemas de seleção também contemplam o ingresso por meio de quotas raciais ou sociais, às vezes mistas, bem como há processos seletivos focados no ingresso de estudantes indígenas e refugiados.

Nos últimos anos, o Enem tem-se tornado protagonista em nosso sistema de acesso ao Ensino Superior, tanto pelo volume de estudantes que prestam as provas como pela relevância das universidades que utilizam esse sistema para preencher suas vagas discentes, tudo isso em detrimento do vestibular tradicional que passou a ser agendado e extremamente facilitado em muitas instituições particulares.

Porém, o INEP destaca que o Enem de 2019 teve “a menor redução percentual no número de inscritos registrada [...]” desde 2016. Números revelam que a quantidade de inscrições vem caindo ao longo dos anos. Da edição de 2016 para a de 2017, as inscrições despencaram em 22%; em 2018, caíram 17,9%. O INEP justifica a queda devido “a menor participação de egressos no exame, além de um menor número de matrículas no ensino médio, atribuído a componentes demográficos e à melhoria nas taxas de aprovação”. No gráfico 05 é possível verificarmos a série histórica do número de participantes do Enem desde a sua implantação em 1998 até 2018.

Gráfico 05 - Evolução do número de participantes no Enem – 1998-2018.



Fonte: MEC/Inep; gráfico elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Enem.

De acordo com o INEP no ano de 2020, o ENEM obteve 6.121.363 inscritos desse total apenas 5.783.357 confirmaram as inscrições. No infográfico 01 é possível compreendermos a situação do ensino médio, a faixa etária e as inscrições por região.

Os dados do infográfico indicam que 3.720.237 candidatos inscritos já haviam concluído o ensino médio, 1.374.075 estão cursando a última série do ensino médio, 557.390 não irão concluir o ensino médio em 2020 e 35.596 não cursa ou não concluíram o ensino médio.

Infográfico 01: Situação do ensino médio, faixa etária e inscrições por região do Enem – 2020.



Fonte: Inep-2020.

Quanto à faixa etária somamos os grupos que fizeram a prova impressa com a prova digital, desse modo o maior grupo está entre 21 e 30 anos, perfazendo o total de 1.670.390 inscritos, em segundo lugar temos o grupo de 17 anos com 971.828 inscritos, já em terceiro lugar a faixa etária entre 31 e 59 anos com um total de 832. 217 inscritos, seguido do grupo de 18 anos com um total de 728.835 candidatos. Os demais grupos apresentam quantidades menores, conforme especificados a seguir os de 19 anos (519.623); 16 anos com (482.055); 20 anos (397.857) inscritos, e por fim temos os candidatos com menos de 16 anos com (167.570) inscritos para o Enem.

Quanto aos candidatos do Enem por região brasileira, conforme infográfico 01, estão assim distribuídos: região sudeste (1.981.082); região nordeste (1.948.713); região norte (729.144); Região Sul (609.996) e a região centro oeste (514.377) candidatos. Nesse quantitativo de candidatos foram considerados os dois grupos, ou seja, os que fizeram as provas impressas e também os que fizeram as provas digitais.

Diante desse panorama referente ao Enem de 2020, acreditamos ser relevante apresentar outros dados que estão disponibilizados do site do INEP, por exemplo, os inscritos para a prova impressa e para a prova digital declaram pertencer às seguintes etnias: branca (2.007.649); preta (771.789); pardo (2.720.626); amarela (128.529); indígenas (37.847) e não declarante (116.887). Quanto ao gênero 59% dos inscritos na prova impressa e na prova digital correspondem ao gênero feminino, perfazendo um total de 3.564.894 inscritos, e 41% pertencem ao gênero masculino, somando um total de 2.314.549.

Do total de inscritos do Enem de 2020, tivemos 413 idosos que fizeram o exame, 1.353 candidatos com surdez, 4.030 com deficiências ou outras condições especiais. É relevante destacarmos ainda que tivemos com autismo (1.676); baixa visão (9.897); cegueira (859); deficiência auditiva (2.487); deficiência física (9.020); deficiência intelectual (mental) 3.037; déficit de atenção (10.318); dislexia (2.061); visão monocular (1.574); surdocegueira (134) e discalculia (590).

Esses dados dos candidatos chama-nos a atenção, até que ponto as instituições de ensino superior do país (públicas e privadas) estão preparadas para atender de forma adequada esse perfil de candidatos sem discriminação, respeitando os direitos que são adquiridos de acordo com a legislação brasileira? Esse questionamento não será respondido nessa dissertação por não ser objeto de pesquisa, porém poderá ser objeto de investigação para outros pesquisadores.

Porém, é importante entendermos o perfil dos candidatos do Enem, tendo em vista que serão futuros alunos do ensino superior tanto em instituições públicas quanto privadas que poderão ao longo da sua trajetória acadêmica participar de intercâmbios entre instituições estrangeiras por meio de programas de mobilidade acadêmica.

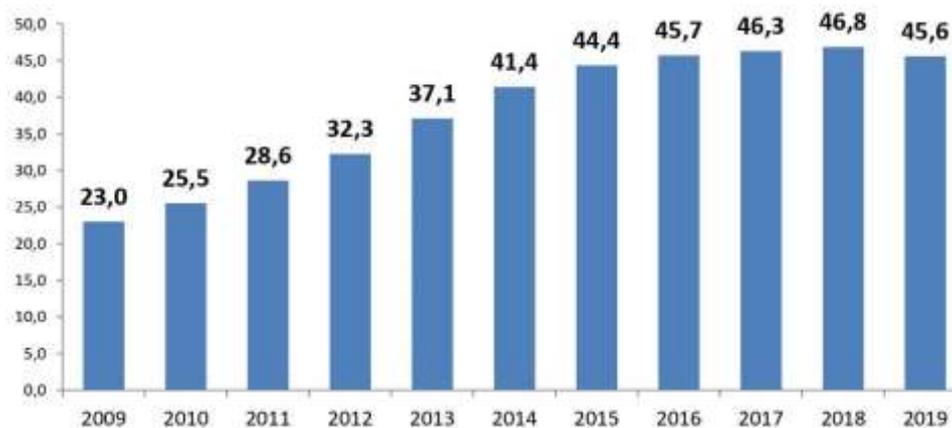
Considerando que o sistema público de Ensino Superior brasileiro é gratuito, quanto ao financiamento estudantil no ensino superior privado existem duas principais fontes, a saber: PROUNI e FIES.

O PROUNI – O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004 e auxilia financeiramente estudantes a ingressar no ensino superior particular tendo que arcar com parte da mensalidade em caso de concessão parcial, porém sem contrapartida em relação à porção paga pelo Governo Federal ou a integralidade dela em caso de concessão total.

De acordo com o site¹⁰ do Ministério da Educação o PROUNI “é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior.” O MEC informa que “para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta, mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo”.

Quanto aos candidatos que pleiteiam as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. O MEC destaca ainda que somente poderá se inscrever “estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior e que tenha participado do Enem mais recente e obtido, no mínimo, 450 pontos e média das notas”, e não ter zerado na redação. No gráfico 06, apresentamos o percentual de matrículas com algum tipo de financiamento(bolsa) entre os anos 2009-2019.

Gráfico 06 - Percentual de matrículas na rede privada com algum tipo de financiamento/bolsa – Brasil 2009-2019.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

De acordo com o gráfico 06, percebemos que houve um aumento gradativo em investimentos para financiamentos para estudantes do ensino superior em instituições privadas do país. De acordo com o Censo da Educação Superior (2019), quase metade dos estudantes estão matriculados na rede privada, correspondendo a 45,6% que recebem algum tipo de financiamento ou bolsa, como o PROUNI e do FIES – Financiamento do Estudante do Ensino Superior.

¹⁰ - As informações referentes ao PROUNI estão disponíveis no site <http://PROUNIportal.mec.gov.br/>.

Esse crescimento nas instituições privadas é justificado devido à demanda insuficiente de ofertas nas instituições públicas, assim as instituições privadas têm-se expandido por meio de políticas públicas que visam a democratização do ensino superior, possibilitando o acesso e a permanência no ensino superior, objetivando, assim, alcançarem a qualificação profissional exigida e conseqüentemente a acessão social que a educação proporciona aos cidadãos.

Já o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) por meio da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2002. De acordo com o art. 1º visa destinar “[...] à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos.” Porém, desde a sua implantação o programa passou por várias mudanças objetivando fortalecer e intensificar a expansão da educação superior privada. Conforme dados do Inep (1998), 78,5% das IES do Brasil eram privadas, correspondendo a 61,1% das matrículas no ensino superior.

Para os autores Ferreira e Brito (2018, p. 341), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, deu segmento às políticas do FIES, contribuindo assim, para a expansão do setor privado da educação. Nesse período, destacam os “decretos nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação à distância (EAD) no Brasil”. É importante destacar que nesse período houve a destinação de recursos para a educação superior privada por meio do PROUNI, conjuntamente com o FIES.

Segundo Queiroz (2015), foi no governo da presidente Dilma Roussef que houve a expansão do setor privado mercantil do ensino superior por meio de ampliação do PROUNI que passou a ser utilizado pelo ensino a distância (EAD). Já o FIES, foi alterado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, incluindo-se a possibilidade de financiamento ao estudante da educação profissional e tecnológica, em caráter individual ou por empresas, para seus empregados. Assim sendo, Queiroz (2015) corroboram com Ferreira e Brito (2018), ao afirmar que foi no governo Dilma que houve a ampliação do financiamento por meio do FIES, visando a democratização do acesso ao ensino superior, favorecendo, assim, as demandas do mercado educacional e fortalecendo os empresários da educação superior.

O FIES e o PROUNI implementados pelo Governo Federal contribuíram para movimentar a economia do setor educacional, tendo em vista que preferiram usar recursos públicos para financiar a iniciativa privada, em detrimento a maiores

investimentos nas instituições de ensino superior públicas, nesse sentido que Tavares (2014, p. 117) afirma que houve uma mercantilização do ensino superior “[...] mediante o papel que o Estado desempenhou e desempenha. [...]”. Diante disso, a “proposta de inclusão social com favorecimento ao segmento privado de ensino superior pavimentou esse caminho. O *quantum* de dinheiro destinado ao PROUNI [...]” em especial os investimentos do FIES “[...] permitiram a garantia que o capital precisava para a saúde financeira das instituições que foram adquiridas e incorporadas”.

Este modelo de formato foi sustentado pelas IES privadas do país a partir de 2005, sendo esses sustentados pela isenção fiscal que receberam do governo federal por meio do PROUNI para oferecerem “[...] vagas gratuitas; e/ou pelos empréstimos, a serem pagos pelos estudantes após o término do curso – essas passaram a ser as principais opções de acesso à educação superior no país e as principais fontes de recursos das instituições” conforme Ferreira e Brito (2018, p. 343).

Porém, no ano de 2014, com a Portaria Normativa nº 21, de 26 de dezembro de 2014, e a Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2014, foi implantado o Novo FIES, estabelecendo critérios para a liberação de financiamento de modo a coibir os abusos nos valores de mensalidades de algumas IES privadas do país.

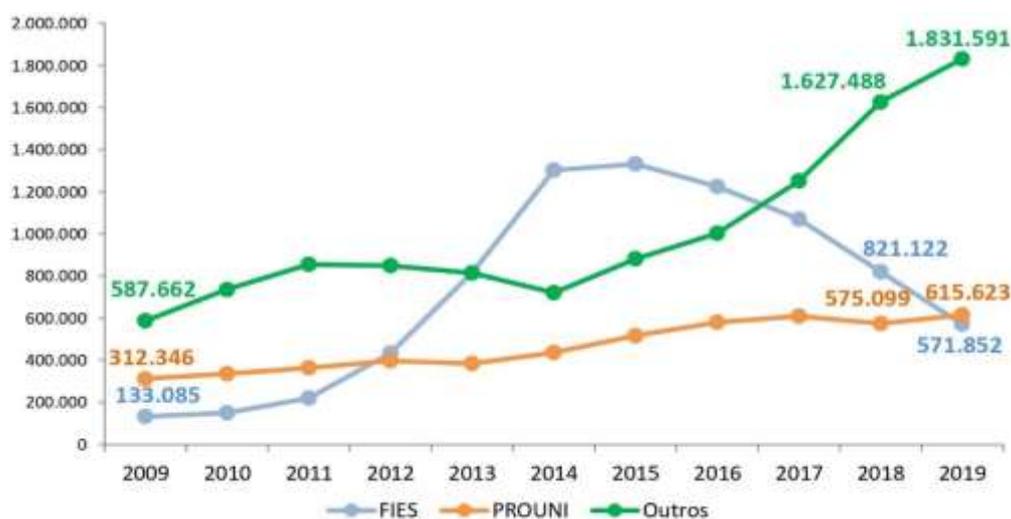
De acordo com Almeida Júnior et al (2018):

O Novo FIES prevê três modalidades de crédito educativo para acesso ao ensino superior. A primeira, resultante da reestruturação do FIES existente até 2017, tem fundo garantidor e é direcionada às famílias com renda per capita de até três salários mínimos – limite que não foi alterado em relação ao FIES anterior –, permitindo que estudantes carentes tenham acesso ao programa. As outras modalidades, inéditas, abrangem faixas maiores de renda, não têm fundo garantidor e o risco de crédito é alocado nas instituições financeiras (ALMEIDA JUNIOR et al, 2018, p.03).

Quanto à primeira modalidade, os autores Almeida Júnior et al (2018, p.03), destacam que é direcionada às famílias com menor renda, tendo por base três critérios: a) redesenho do pagamento do financiamento, tendo por base a futura renda do estudante; b) instituição de novo fundo garantidor, que desconcentra o risco de crédito da União; e c) criação do Comitê Gestor do FIES, que aprimora a governança do programa. Assim sendo, “é fixada a taxa real de juro zero previsibilidade ao subsídio creditício e garantindo crédito público com menor taxa de juro”.

Outra forma de auxílio aos estudantes do ensino superior é por meio de bolsas privadas. Esses são patrocinados por programas das próprias instituições de ensino, além de empresas e organizações não governamentais de fomento educação, bem como instituições bancárias, que podem cobrir a integralidade das mensalidades ou parte delas, ofertando carência para pagamento, longo prazo e juros convidativos em comparação com o sistema bancário brasileiro. No gráfico 07, apresentamos a matrícula na rede privada por tipo de financiamento entre os anos de 2009 a 2019.

Gráfico 07-Matrícula na rede privada, por tipo de financiamento/bolsa Brasil 2009-2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

De acordo com o gráfico 07 fica evidente o crescimento significativo do FIES entre os anos de 2012 a 2016, porém a partir de 2017 houve uma redução de 29% de investimento no financiamento estudantil em virtude da política adotada pelo governo federal Michel Temer (2016-2017), porém o FIES continua a declinar com a nova política do atual governo Bolsonaro entre os anos de 2018 a 2019 e, conseqüentemente, em 2020 houve uma redução de matrículas em virtude do investimento em educação superior no país. Na contramão, temos o crescimento de outros tipos de financiamento desvinculado do governo federal que atingiu o maior quantitativo no ano de 2019 desde o ano de 2009. Já o PROUNI apresenta o menor investimento em ensino superior, conforme dados apresentados no gráfico.

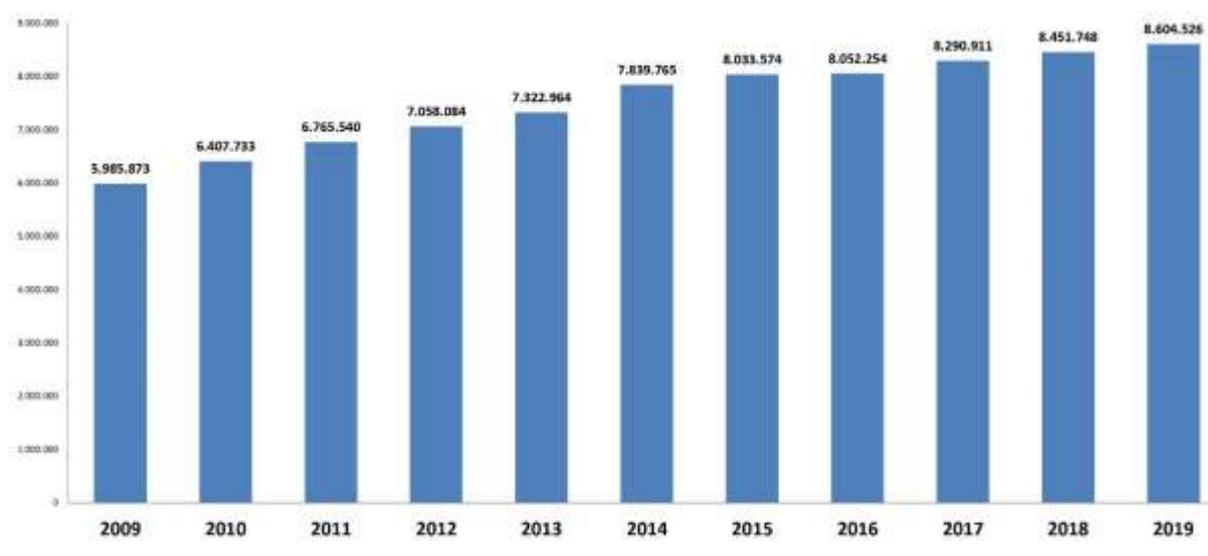
Assim, os sistemas de auxílio financeiros estudantis supramencionados utilizam as notas conseguidas nos exames de seleção no procedimento de distribuição, porém

podem considerar também informações socioeconômicas, se o estudante tem origem no ensino médio público, ou ainda se é portador de alguma necessidade especial.

A análise realizada referente ao perfil atual da universidade brasileira indica que, sendo constituída como capital deve se prestar a gerar lucro social e nessa premissa tem se firmado e se desenvolvido. Nesse sentido, percebemos um aumento significativo no número de matrículas em cursos de graduação e sequencial, entre os anos de 2009-2019, conforme gráfico 07.

Os dados do gráfico 8 indicam uma taxa média de 3,7%, nos últimos dez anos, a matrícula na educação superior teve crescimento 43,7% nesse período, o aumento em 2019 foi 1,8% de acordo com dados do INEP. Segundo o instituto esse aumento só foi possível pela manutenção da tendência de crescimento em virtude da oferta da educação a distância.

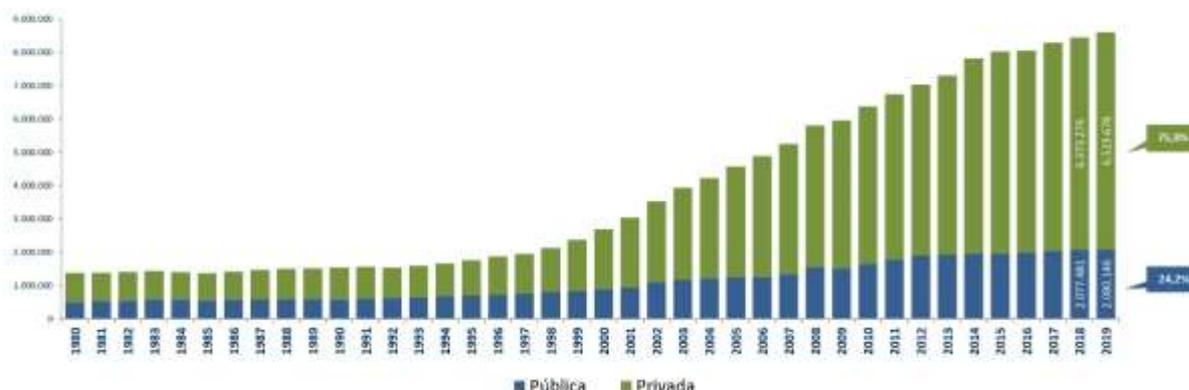
Gráfico 08: Número de matrículas em cursos de graduação e sequencial no Brasil 2009-2019.



Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior.

Outro dado que consideramos relevante apresentar sobre a educação superior se refere ao aumento significativo de matrículas em cursos de graduação em instituições privadas em detrimento às instituições públicas brasileiras no período de 2008 a 2019, conforme gráfico 09.

Gráfico 09 - Número de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa- Brasil 2008- 2019.



Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior.

De acordo com o gráfico 09, podemos perceber o acentuado aumento do número de matrículas em instituições privadas. Os dados do Inep indicam que a rede de instituições privadas no país tem 6,5 milhões de alunos, ou seja, três em cada quatro alunos de graduação matriculados no país. O Inep destaca que no ano de 2019, a matrícula na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%. Para o Inep o comportamento da curva de expansão no gráfico 09 sugere que a matrícula pode estar se aproximando de um processo de estabilização.

É relevante destacarmos o papel da educação a distância (EAD) no Brasil, sendo que essa teve início na década de 1990, porém foi somente nas duas primeiras décadas do século XXI que ganhou impulso devido à popularização da internet. Assim, a rede mundial de computadores propiciou às pessoas a quebra de paradigma entre espaço-tempo, ou seja, o ensino pode ser feito em qualquer lugar e hora, porém é necessário ter vontade em aprender, ao acessar as disciplinas por meio do acesso à internet, conforme destacam Soares e Silva, 2020.

Porém, para que o ensino a distância fosse implantado no país foram criados vários decretos e leis emitidos pelo Governo Federal, buscando assim normatizar o EAD de forma a democratizá-lo em consonância com a evolução da ciência e tecnologia no Brasil. Dentre as principais normativas que regulamentaram a EAD estão a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No mesmo ano por meio da LDBEN é legalizada a educação à distância, autorizando a oferta de cursos EAD em universidades credenciadas pelo Ministério da Educação.

Assim, a referida Lei pontua no art. 80 “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Outro marco importante da LDBEN e a possibilidade de a EaD complementar a aprendizagem do ensino fundamental, pode ser utilizada também em situações de emergências, como foi o caso do ano de 2020 que por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Diante disso, todas as instituições de ensino, do fundamental, médio à pós-graduação se viram obrigadas a utilizar o ensino a distância a fim de vencer o isolamento social imposto pelo Ministério da Saúde. No ano de 2006, o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade EAD.

Já em 2016, foram criadas outras Diretrizes Nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade à Distância (EAD), por meio da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016). Essa resolução apresentou mudanças significativas na estrutura da EAD, conforme pontua Aguiar (2017, p. 57):

Para atender esse novo marco normativo, a IES deverá necessariamente rever o seu projeto institucional, ou seja, adequar as diretrizes específicas dos diferentes cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos), revendo a estrutura e organização curricular, o sistema de avaliação, a interação e complementariedade entre os processos presenciais e virtuais, garantindo o aperfeiçoamento permanente dos seus profissionais com a disponibilização de infraestrutura física e aparato tecnológico compatíveis com a oferta de uma educação de qualidade social e a gestão democrática.

Já no ano de 2017, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio, alterou novamente alguns pontos do artigo 80 da LDB, passando a definir a EAD como:

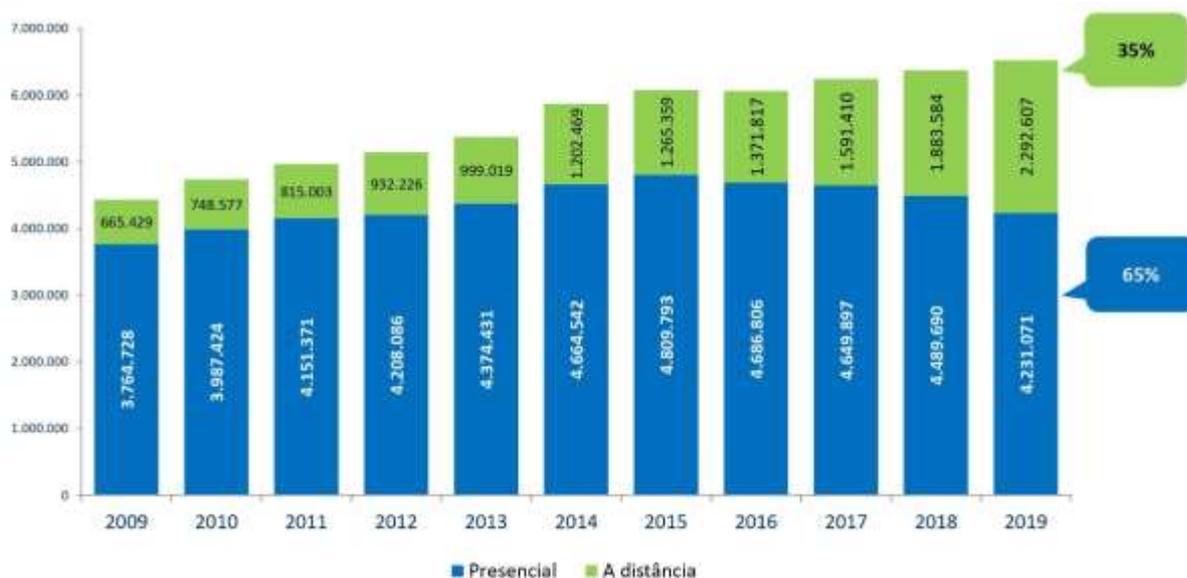
[...] modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Este decreto também proporcionou que as instituições de ensino público (federais, estaduais e distritais), o credenciamento para a oferta de educação à distância por um prazo de cinco anos a partir do início da oferta do primeiro curso de graduação em EAD e também pós-graduação lato sensu na modalidade à distância.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (2020), a matrícula na rede federal está presente em 893 municípios brasileiros, por meio de campi com cursos presenciais ou em polos EAD. Sendo 94 municípios na região Norte; 298 no Nordeste; 244 no Sudeste; 172 no Sul; e 85 no Centro-Oeste.

É importante destacarmos que a rede privada de educação superior contempla tanto a educação presencial quanto a EAD. Assim sendo, a partir de 2016, a matrícula em cursos presenciais na rede privada de educação superior tem diminuído, essa redução está atrelada ao aumento do ritmo de crescimento dos cursos EAD. Em 2019, os alunos em cursos a distância já representam 35% da rede privada de educação superior de graduação no país.

Gráfico 10 - Evolução do número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino – Brasil 2009-2019.

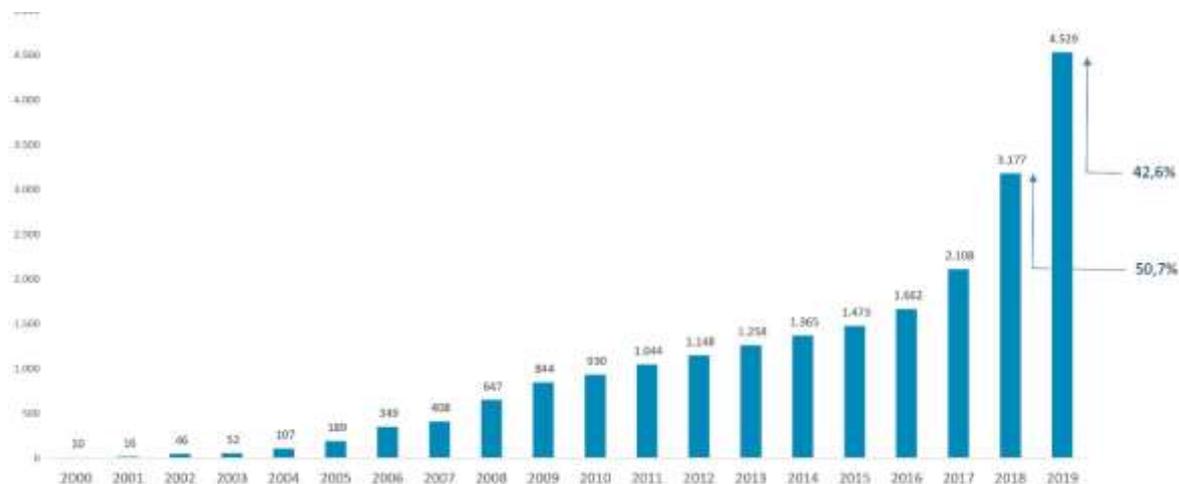


Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

No gráfico 11, é possível verificarmos a expansão dos cursos em EAD no país. Nos anos 2000, tínhamos apenas 10 cursos, já em 2010, chegamos a 930 cursos e em 2019, chegamos a 4.529 cursos EAD no país. De acordo com INEP do ano de 2009 a 2019, modalidade EAD teve salto de 378,9% em matrículas de ingressantes, mostra

censo do Inep – um aumento de 4,7 vezes. Nos cursos presenciais, crescimento foi de 17,8%.

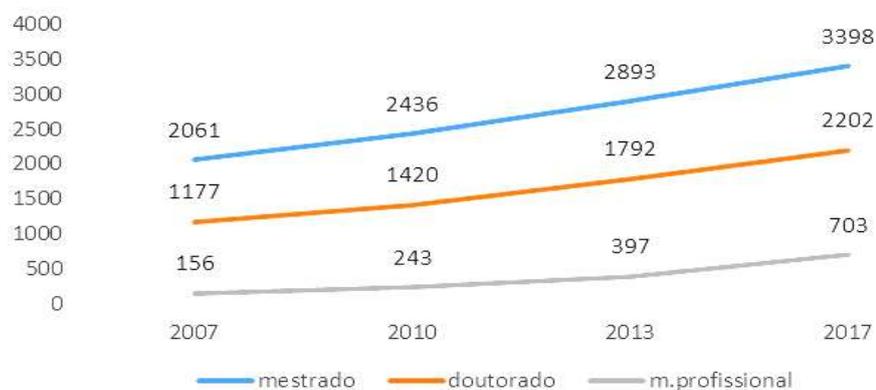
Gráfico 11 - Evolução do número de cursos de graduação EAD – Brasil 2000-2019



Fonte: Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

A universidade brasileira também conta com os programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, doutorado e mestrado profissional, sendo estes responsáveis pela formação de mestre e doutores em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), entre os anos de 2007 a 2017 houve um crescimento em todos os níveis de formação em número de cursos, cabe um destaque pela quantidade de cursos de doutorado considerado o nível mais alto da formação acadêmica e também de mestrado acadêmico com crescimento de 65%, enquanto o mestrado profissional cresceu quase três vezes a mais, conforme dados apresentados no gráfico a seguir.

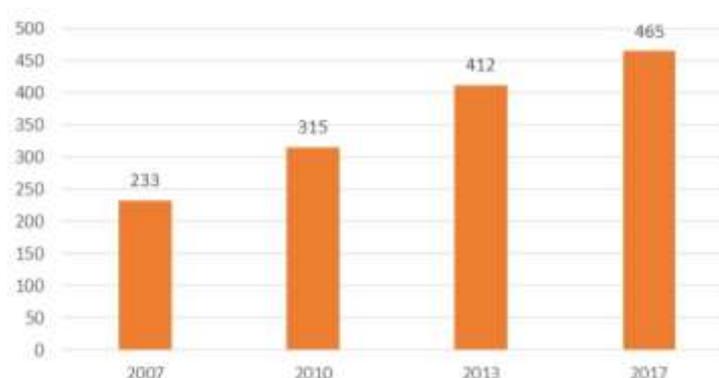
Gráfico 12 - Crescimento de cursos de pós-graduação entre 2007-2017.



Fonte: Capes, 2020.

A Capes destaca que vem ocorrendo um crescimento gradativo de programas com excelência no Brasil, ou seja, considerados de qualidade internacional. Esse aumento quantitativo se deve a desconcentração dos cursos que estão distribuídos em diferentes regiões do país. De acordo com o gráfico 13, em 2007 14 estados brasileiros não contavam com programas 6 ou 7. Já em 2017, os números de estados que não possuem programas de excelência são 10: na região norte (Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Sergipe); no nordeste (Piauí, Alagoas e Sergipe); no centro oeste (Mato Grosso); no sudeste (Espírito Santo). Por fim, a região sul, todos os estados possuem programas de excelência.

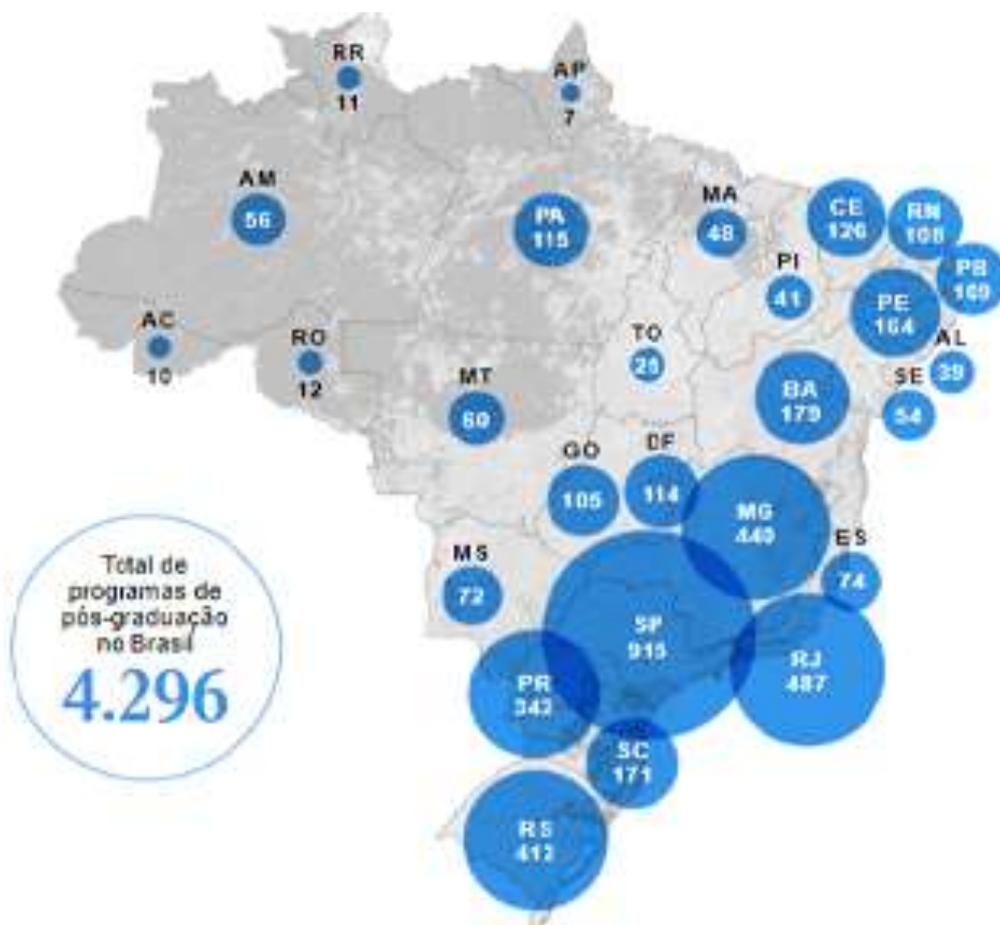
Gráfico 13 - Número de programas de excelência no Brasil – 2007- 2017.



Fonte: Capes, 2020.

Quanto à distribuição de programas de pós-graduação por regiões brasileiras referente ao ano de 2017, é possível visualizarmos as disparidades entre as regiões do país, do total de 4.296 programas, o Estado de São Paulo assume a liderança nacional com 915, seguido do Rio de Janeiro 487, Minas gerais com 440, Rio Grande do Sul com 412, Paraná com 342, ou seja, apenas cinco estados concentram mais de 50% dos programas de pós-graduação do país. No infográfico a seguir é possível visualizarmos a distribuição dos programas por estados da federação.

Infográfico 02 - Distribuição dos programas de pós-graduação em 2017.



Fonte: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3405/>

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão organizados por áreas do conhecimento de acordo com a Capes. Essas áreas são: Ciências Exatas e da Terra¹¹, Ciências Biológicas¹², Engenharias¹³, Ciências da Saúde¹⁴, Ciências Agrárias¹⁵,

¹¹ Inclui Matemática, Probabilidade e Estatística, Ciência da Computação, Astronomia, Física, Química e Geociências.

¹² - Biológicas inclui especialidades como Biologia Geral (Genética, Morfologia, Fisiologia, Bioquímica, Biofísica, Farmacologia, Imunologia, Microbiologia e Parasitologia) e Biodiversidade (Ecologia, Oceanografia, Botânica e Zoologia).

¹³ Engenharias incluem especialidades como Engenharia Civil, Sanitária, de Transportes, de Minas, de materiais e metalúrgica, Química, Nuclear, Mecânica, de Produção, Naval e Oceânica, Aeroespacial, Elétrica e Biomédica.

¹⁴ Ciências da Saúde inclui especialidades como Medicina, Nutrição, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Saúde Coletiva, Educação Física, Fonoaudiologia e Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

¹⁵ Ciências Agrárias inclui especialidades como Agronomia, Recursos Florestais e Engenharia Florestal, Engenharia Agrícola, Zootecnia, Recursos Pesqueiros e Engenharia da Pesca, Medicina Veterinária e Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Ciências Sociais Aplicadas¹⁶, Ciências Humanas¹⁷, Linguística, Letras e Artes¹⁸ e a área Multidisciplinar¹⁹.

É importante salientar que os programas de pós-graduação *stricto sensu* sempre foram realizados de forma presencial, porém no ano de 2019 foi regulamentado a modalidade a distância por meio da portaria nº 90, de 24 de abril de 2019.

De acordo com a Capes, a instituição de ensino superior que pretender abrir um programa de pós-graduação a distância deverá seguir os critérios avaliativo, ou seja, é necessário que a instituição de ensino tenha programa presencial na mesma área com a nota 4 no mínimo, na última avaliação. É necessário que a instituição esteja credenciada no MEC e ter nota no mínimo 4, no índice geral de cursos (IGC).

A modalidade de cursos em EAD contribuirá com a interiorização da pós-graduação no Brasil, amenizando as disparidades existentes no Norte, Nordeste e Centro Oeste do país, conforme indicado na figura 1.

Para Venturini (2019, p.9), “a pós-graduação brasileira é marcada por intensas desigualdades regionais, étnicoraciais e econômicas [...]”, o que contribuiu para o “debate sobre a criação de ações afirmativas em prol de estudantes pertencentes a grupos historicamente excluídos” em programas e universidades públicas”.

Assim, é possível visualizar nas universidades brasileira alguns relevantes progressos em relação à inclusão de minorias antes marginalizadas, fazendo com que o ambiente universitário, que em alguma época, pode ter sido caracterizado pela forte presença de homens brancos de classe média, agora parece refletir cada vez mais, mesmo que não proporcionalmente, a diversidade cultural, econômica, social e de gênero que se expressa na sociedade brasileira da atualidade.

Porém, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* apresentam índices baixíssimos se comparados com a graduação, tendo em vista que as políticas de cotas já foram implantadas em quase todas as instituições de ensino superior do país. Para Venturini (2019, p. 90), “as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas são as que

¹⁶ Ciências Sociais Aplicadas inclui especialidades como Direito, Administração, Turismo, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Desenho Industrial, Planejamento Urbano e Regional, Demografia, Ciência da Informação, Museologia, Comunicação e Serviço Social.

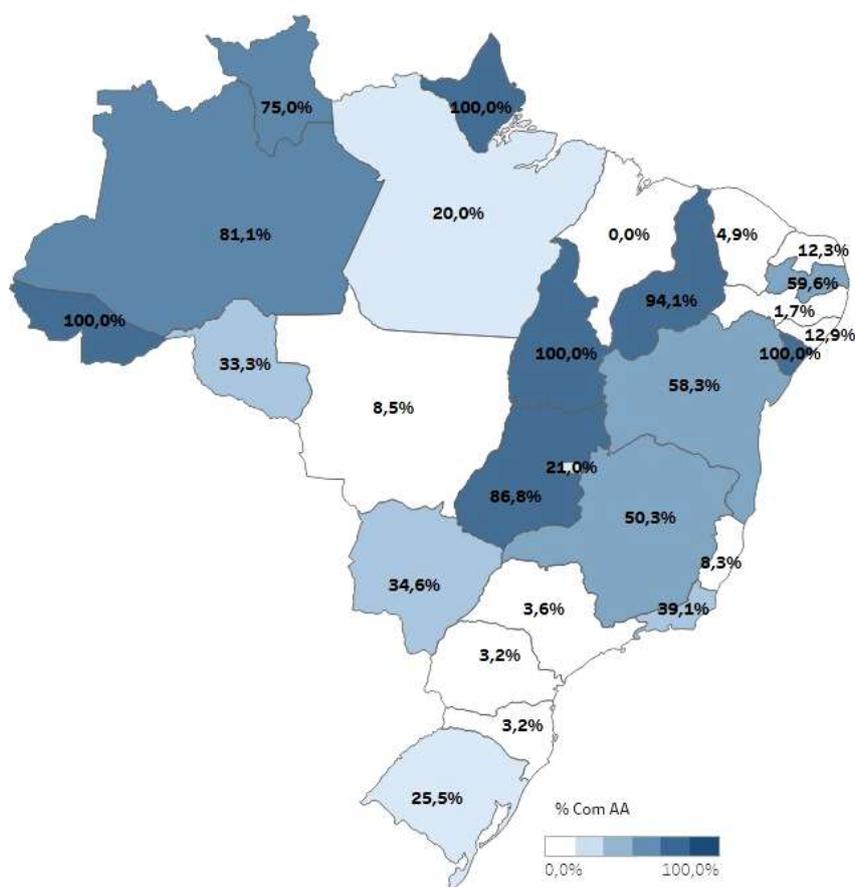
¹⁷ Ciências Humanas inclui especialidades como Filosofia, Teologia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação e Ciência Política.

¹⁸ Linguística, Letras e Artes inclui especialidades como Linguística, Letras (Línguas, Literatura e Teoria Literária) e Artes (História da Arte, Artes Plásticas, Música, Regência, Dança, Teatro, Fotografia, Cinema, etc.).

¹⁹ A área Multidisciplinar inclui: Interdisciplinar (Sociais e Humanidades, Meio Ambiente e Agrárias), Ensino, Materiais, Biotecnologia e Ciências Ambientais.

possuem maior número de programas de pós-graduação com ações afirmativas, com 43,5% e 33%, respectivamente”. Na sequência temos as áreas de Linguística, Letras e Artes, com 30,8%, e Multidisciplinar, com 25,9%. Quanto às áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e Ciências Exatas e da Terra, os percentuais de cotistas são de 21% a 24%. A área com a menor proporção de programas com ação afirmativa é a de Engenharias com 20,3%.

No infográfico a seguir é possível visualizarmos a proporção de programas com ação afirmativa por unidades da federação conforme pesquisa realizada por Venturini (2019).



Infográfico 03 - Programas de ação afirmativa por unidade de federação.

Fonte: Venturini (2019, p. 95).

De acordo com a figura 2, os estados do Acre, Amapá totalizam 100% dos programas com ações afirmativas, porém o número de programas nesses estados é baixíssimo, exceto Tocantins e Alagoas que também apresentam o mesmo percentual. No caso do Maranhão não apresenta nenhum programa. Na sequência, os estados com a maior proporção de programas com ações afirmativas são: Amazonas (81,1%), Goiás

(86,8%), Piauí (94,1%) e Roraima (75%). É importante destacarmos que o Estado de São Paulo, que possui o maior número de programas de pós-graduação do país, tem apenas 3,2% de ações afirmativas.

Assim, a universidade no Brasil tem contribuído com a formação acadêmica, profissional e de conhecimento e também com valores de cidadania auxiliando no desenvolvimento, com a promoção social voltada para a sustentabilidade e para a economia. Para Macedo (2005), a universidade não deve somente cumprir a formação profissional qualificada, mas de uma educação que promova o pleno exercício da cidadania, outro ponto argumentado pelo autor se refere a não só produção do conhecimento científico e tecnológico, mas de uma atividade de pesquisa que esteja direcionada para a resolução de problemas e demandas de determinadas comunidades, tal modelo deve contribuir com o crescimento da economia e com a promoção da qualidade de vida.

Diante disso, Ribeiro e Magalhães (2014, p.141) pontuam que o conhecimento gerando pelas instituições universitárias contribui para o desenvolvimento social do estudante, pois desperta a “consciência crítica sobre o mundo no qual habitam e auxiliá-los/as a melhor antecipar, articular e dar vida a processos alternativos para a construção de sociedades melhores, mais justas e mais democráticas”. Os autores enfatizam a necessidade da “universidade incorporar na sua agenda a ética do desenvolvimento e buscar o conhecimento da realidade, pois a responsabilidade social diz respeito a uma forma de gestão”, para tanto se faz necessário pensar nos “grupos sociais excluídos pela pobreza, pela fome, pela falta de segurança, pelas enfermidades e pela falta de garantias dos seus direitos sociais”. Ribeiro e Magalhães (2014) destacam a necessidade da formação ética dos estudantes universitários por meio da reflexão e da vivência de experiências com diferentes comunidades.

Para Ribeiro e Magalhães (2014, p. 141), é necessário que a universidade também promova conhecimentos voltados ao desenvolvimento cultural, estando diretamente ligados ao “desenvolvimento social no campo da ciência e tecnologia, da formação dos/as futuros/as cidadãos/ãs e da construção de uma nova cultura”. Os autores ressaltam que a universidade, ao longo da sua história, sempre teve atrelada ao desenvolvimento cultural dos povos, sendo espaços de produção do conhecimento. Assim, são enfáticos ao ressaltarem que o espaço de convivência é primordial para a “construção de ideias e de conhecimento, *locus* de produção de pesquisa, para promover a elevação do nível educacional das pessoas, democratizar o acesso à informação e

contribuir para a busca de soluções para os problemas sociais que mais atingem a humanidade na atualidade”.

Seguindo as ideias de Ribeiro e Magalhães (2014, p. 142), a universidade deve ser vista como um espaço que proporciona o desenvolvimento do conhecimento, sendo assim um importante agente de transformação social no que se refere ao desenvolvimento econômico de um determinado país ou região. Assim, a universidade tem colaborado para este desenvolvimento no que tange aos “parques científicos e até mesmo investindo em companhias que utilizam o conhecimento por ela produzido”. Diante disso, a universidade tem um papel relevante “na formação de futuros dirigentes e na preparação das capacidades técnicas de alto nível que constituem a base do crescimento econômico”.

Por fim, os autores Ribeiro e Magalhães (2014, p. 142) pontuam o papel da universidade para fins de desenvolvimento sustentável. Tal conhecimento objetiva “contribuir para a superação das necessidades da atual geração, sem, contudo, comprometer a capacidade de atender às necessidades das gerações futuras”. Para os autores, “o desenvolvimento sustentável deve estar articulado a dois aspectos fundamentais para a conservação da vida no planeta: o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental”. Nesse sentido, a universidade enquanto instituição deve ter o compromisso com as necessidades humanas, sociais e econômicas e “dar prioridade ao valor social do conhecimento na construção de uma sociedade mais colaborativa e menos competitiva”.

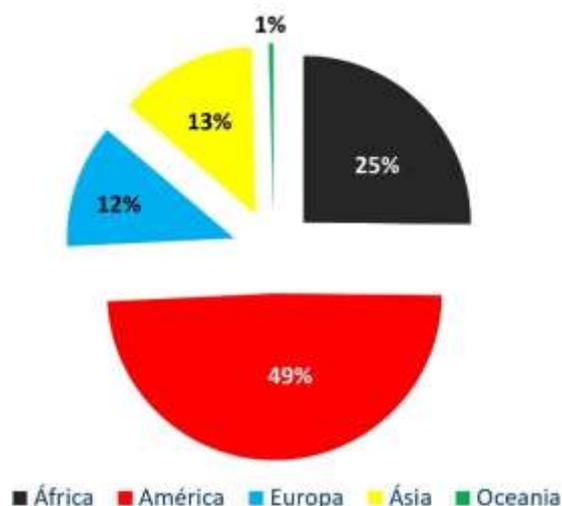
Desse modo, tivemos avanços na educação superior brasileira, principalmente no que tange aos aspectos relacionados à inserção de minorias na educação superior, a criação do PROUNI, do FIES, entre outras ações do governo brasileiro, porém existem muitas lacunas a serem resolvidas e uma delas é o processo de internacionalização do ensino superior no que diz respeito aos intercâmbios de estudantes a instituições estrangeiras.

Para Lima e Maranhão (2009), existem dois tipos de categorização da internacionalização, a ativa e a passiva. No caso da ativa ocorre principalmente em países desenvolvidos que possuem políticas voltadas para a atração e o acolhimento de estudantes e ofertas de serviços educacionais envolvendo áreas de interesses estratégicos. No caso do Brasil é a passiva, devido à ausência ou as incipientes ações do Estado, à ausência de infraestrutura e de políticas públicas que atraiam pesquisadores

estrangeiros, tendo em vista que as ações do Brasil são caracterizadas pela mobilidade de forma reativa.

No caso da internacionalização da educação superior no Brasil, constatamos que ela ocorre principalmente pela mobilidade de estudantes estrangeiros que estão estudando no Brasil. De acordo com dados no Inep, o Brasil no ano de 2019 tinha 17.539 estudantes estrangeiros, em seus cursos de graduação, de 177 nacionalidades, representando apenas 0,2% das matrículas em instituições públicas e privadas do país. O gráfico 14 indica o percentual de estudantes estrangeiros que está cursando graduação por continente no ano de 2019.

Gráfico 14 - Percentual de matrículas de estudantes estrangeiros em cursos de graduação por continente de origem – Brasil 2019.

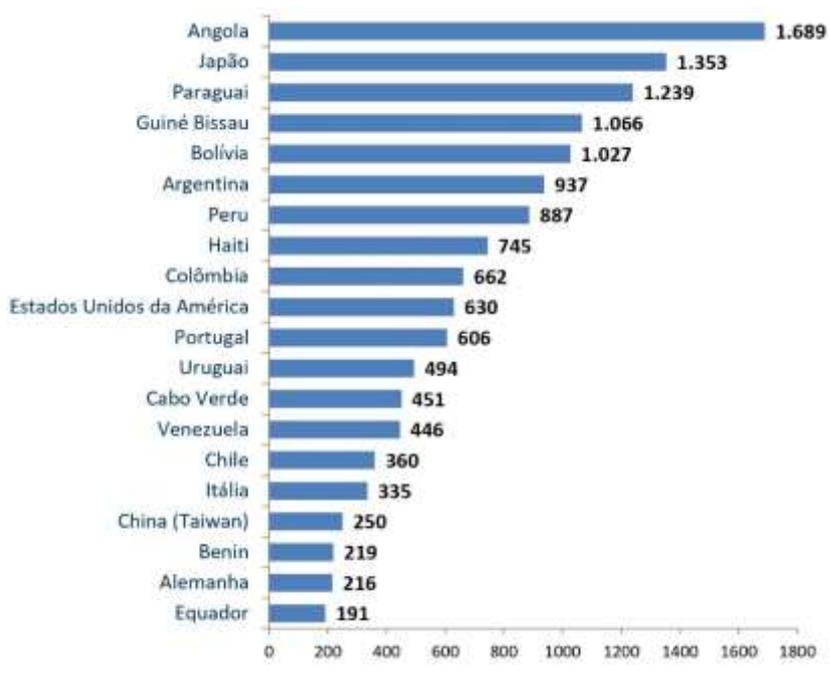


Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior.

De acordo com o gráfico 14, os estudantes que vieram de outros países da América para estudar no Brasil representam a maior parte com 49% dos estrangeiros que estudam em universidades brasileiras, seguido dos africanos com 25%, desse total, os asiáticos com 13%, os europeus 12% e apenas 01% são da Oceania.

Na sequência, o gráfico 15 indica os 20 países com o maior número de matrículas em cursos de graduação no Brasil em 2019.

Gráfico 15 - 20 países com o maior número de matrículas em curso de graduação no Brasil – 2019.



Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior.

De acordo com o gráfico 15, recebemos estudantes de diferentes países para estudar em universidades brasileiras, tanto públicas como privadas, cabe destaque para os países latino-americanos e africanos, em especial, os que falam o português. Também temos em universidades brasileiras estudantes oriundos do Japão, Estados Unidos, Itália, Alemanha, Portugal e China.

Para Cunha et al (2017, p. 472), o Brasil é um dos países que recebe “[...] estudantes estrangeiros, provenientes de países africanos de língua portuguesa, fazerem seus cursos de graduação em especial, pelo reconhecimento da qualidade do ensino e da produção científica qualificada que dispõe”. Outro elemento pontuado por Cunha et al (2017) refere-se à aproximação cultural com os países africanos que sofreram o processo de colonização portuguesa, cabe destacarmos que Angola ocupa a primeira posição no gráfico 15 entre os países estrangeiros.

De acordo com pesquisa realizada por Cunha et al (2017), foram identificados os seguintes motivos de escolha dos africanos para estudar no Brasil: qualidade do ensino e da formação; conhecer novas culturas e outras pessoas; valorização do diploma estrangeiro; melhoria de emprego; maior opção de cursos; influência familiar e oportunidade de bolsas de estudos.

Assim sendo, Ribeiro (2014, p. 9-10) analisou 27 estatutos e planos de internacionalização de universidades brasileiras, buscando compreender as ações propostas pela gestão universitária. Tais ações objetivam:

[...] incentivar, promover e estimular o intercâmbio com outras instituições e organizações científicas e técnicas, nacionais e estrangeiras, visando o desenvolvimento das ciências e das artes, preservando a natureza e interagindo com o ecossistema; colaborar com entidades públicas e privadas através de estudos, projetos, pesquisas e serviços, com vistas à solução de problemas regionais e nacionais sem perder de vista os valores éticos, ecológicos, em consonância com os anseios e tradições dos povos da região; prestar serviços à comunidade por meio de programas e projetos sociais e da realização de cursos, eventos e campanhas públicas que evoluam, sempre que possível, parcerias com outras instituições e/ou movimentos sociais organizados; promover a integração cultural na perspectiva da pluralidade dos povos e da sua integração internacional; manter a universidade aberta à participação da população, mediante amplo e diversificado intercâmbio com instituições, organizações e movimentos da sociedade; congrega professores, cientistas, técnicos e artistas, assegurando-lhes os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia e de liberdade para se devotarem à ampliação do conhecimento ao cultivo das artes e às suas aplicações a serviço da sociedade.

De acordo Ribeiro (2014), houve um aumento da complexidade da gestão universitária e neste cenário se insere o processo de internacionalização entre instituições de ensino superior do Brasil com instituições estrangeiras. Assim sendo, Gacel-Ávila (1999, p.38) corrobora com Ribeiro (2014) ao enfatizar que o “[...] processo de internacionalização deve ser visto como uma abertura institucional para o exterior”, por esse motivo deve fazer parte das diretrizes e dos planos de desenvolvimento das instituições, porém para que esse processo de internacionalização se efetive são necessárias estratégias de formas organizadas aos objetivos propostos. É relevante destacar a contribuição do Programa de Mobilidade Ciência sem Fronteiras, instituído pelo Decreto-Lei n. 7.642/2011, que teve o seu fim decretado em abril de 2017 pelo Ministério da Educação, ocasionando um retrocesso no processo de internacionalização brasileira.

Por fim, entendemos que a formação do tripé ensino, pesquisa e extensão é fundamental para um bom desenvolvimento das universidades brasileiras, contribuindo, assim, para o desenvolvimento científico, social, político, cultural e econômico do país por meio do conhecimento.

No capítulo 2 intitulado “a internacionalização do ensino superior: reflexões sobre as políticas públicas institucionais” retornaremos a essa discussão referente ao Processo brasileiro de internacionalização.

No tópico 1.2 buscamos tecer considerações a respeito de perfis das universidades dos Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra.

1.2 ALGUNS PERFIS DE UNIVERSIDADES ESTRANGEIRAS

Quanto às universidades estrangeiras discutidas, no segundo tópico deste capítulo teremos por base o *e-book* de autoria de Luiza Carnicero Castro, Reginaldo Moraes e Maitá de Paula Silva (2017), denominado: “Modelos Internacionais de Educação Superior”, que apresenta reflexões sobre diferentes universidades estrangeiras, dos países: Estados Unidos, Alemanha e França, que dão nome a três subcapítulos, além desses autores, buscamos o auxílio de outros pesquisadores que discutem a temática.

No primeiro tópico, teceremos considerações sobre as universidades dos Estados Unidos, enfatizando os elementos básicos comuns a todos os modelos ou perfis, neste caso específico, destacamos a forma de financiamento de pesquisa, que é fortemente influenciada pelo capital externo. Quanto às universidades na Alemanha, o ponto de destaque será a relevância do ensino técnico focado em mercado de trabalho direto. Por fim, a universidade na França que apresenta a forma de ingresso diferenciada das demais, além das escolas menores. Dessa forma, expomos de maneira sintética as características do sistema educacional superior dos Estados Unidos, Alemanha e França.

1.2.1 A universidade nos Estados Unidos

O modelo ou perfil da universidade estadunidense basicamente se divide em dois ramos ou divisões distintas, a saber: as relativamente pequenas e super prestigiadas, universidades privadas sem fins lucrativos e as universidades públicas, grandes e com organização complexa (MORAES; SILVA; CASTRO, 2017).

Enquanto as universidades privadas são marcadas por serem muito seletivas no ingresso de estudantes e possuem um volume menor de formandos, apresentam um custo elevado *per capita*. Já as universidades públicas fazem o movimento contrário, sendo mais abrangentes, tendo alto volume de corpo discente e baixo custo operacional.

Vale destacarmos que as grandes universidades públicas possuem mais programas, especialistas e professores, sendo esses fatores um trunfo na obtenção de verbas para pesquisa (BRINT, 2002, p. 93). Já as universidades privadas focam no ensino de pós-graduação *stricto sensu*, tendo proporcionalmente mais programas nesse nível do que as instituições públicas, possuindo em alguns casos, uma maioria de alunos pós-graduandos do que graduandos.

Em comum temos que, embora haja algumas variações, em regra geral, o sistema de ensino superior norte-americano baseado no bacharelado (*college*) se divide em dois níveis, denominados *low division* (ou *junior college*) e *high division* (sênior), com um período inicial de estudos de dois anos voltados a educação geral, focado na formação escolar mais ampla e outros dois anos de estudos concentrados na área de carreira ou de conhecimento escolhido, que são chamados respectivamente de *minor* e *major*, conforme Moraes, Silva, Castro (2017, p. 13).

Um aspecto que podemos destacar é que as universidades privadas escolhem os mais rentáveis e prestigiados *majors* o que não é feito pelas universidades públicas, que acabam por oferecer uma maior variedade de programas, em que pese ainda terem uma enorme quantidade de *minors* (MORAES; SILVA; CASTRO, 2017, p. 13).

Para Moraes, Silva e Castro, (2017, p. 14), existe claramente uma polarização no sistema educacional, fazendo com que haja uma distribuição marcante dos estudantes. Essa divisão é bastante hierarquizada e vem desde a origem do estabelecimento do sistema como existe hoje, e o resultado é que as universidades públicas tendem a oferecer mais ensino vocacional, operando com baixos custos e menos recursos. O perfil econômico social dos estudantes é de renda média a média baixa, que normalmente trabalham em tempo parcial para bancar os estudos, já que nos Estados Unidos, de modo geral, todo ensino superior é pago diretamente pelos estudantes, inclusive no âmbito público. Isso tem significado um grave endividamento desses estudantes e suas famílias.

O sistema público é mais barato por contar com um forte subsídio de verbas governamentais, sendo que até 80% (oitenta por cento) do orçamento dessas universidades está atrelado a fontes públicas de financiamento. Porém, o setor privado sem fins lucrativos também recebe destinação de verbas públicas que representam até um terço de suas despesas, inclusive até o setor privado, com fins lucrativos, também é financiado pelos governos estaduais e federais com o suprimento de até um quarto de seu orçamento (MORAES; SILVA; CASTRO, 2017, p.20).

Dessa forma, o setor privado com fins lucrativo tem experimentado um expressivo crescimento a partir dos anos 2000, o que poderia se explicar pela redução de subsídios de verbas públicas, das bolsas e de algumas alterações legislativas que passaram a permitir o acesso das empresas a empréstimos federais, o que pode ser caracterizado como uma privatização velada do setor, algo que guarda certa semelhança com a preocupante realidade atual brasileira de precarização do ensino público.

Essas características afastam bastante o conceito mais conhecido de universidade pública e de privada que os brasileiros possuem, devendo ser implicado outro olhar quando se trata do tema nos Estados Unidos.

Assim, cada um desses perfis que formam o sistema de educação superior dos Estados Unidos da América possui seu público, estrutura e missão próprias, de modo a operar em complementaridade um com o outro para atender à comunidade acadêmica e as políticas públicas educacionais.

Superada essa primeira fase de informações mais ligadas à estrutura da universidade, pretendemos discorrer sobre a pesquisa e seu financiamento, dando destaque para as agências federais ligadas à saúde e assistência social, bem como aos órgãos de defesa militar, aeroespacial e de energia.

O financiamento de pesquisas voltadas ao desenvolvimento do setor de *life sciences* tem crescido substancialmente nas últimas décadas, bem como houve um aumento relevante no investimento de empresas desse setor em detrimento de verbas públicas destinadas ao fomento da pesquisa na área (MORAES; SILVA; CASTRO, 2017, p.20).

Portanto, assim como no Brasil, como referido no tópico anterior, a universidade estadunidense, seu potencial humano e estrutura têm sido colocada a serviço do capital para o desenvolvimento de conhecimento útil à geração de lucro.

Para tornar a questão bastante evidente, demonstrando um “outro lado da moeda” dessa cooperação universidade/capital voltada para a pesquisa e tecnologia, temos que a Universidade de Stanford levantou em seus relatórios que desde 1939, com a gigante das impressoras HP – Hewlett-Packard foram criadas no ambiente universitário cerca de 2.500 (duas mil e quinhentas) empresas, por semelhante número de acadêmicos envolvidos, incluindo algumas corporações de grande vulto como a Cisco, Google e Yahoo, o que levou a fama do chamado Vale do Silício (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017, p.31).

Portanto, temos aqui mais uma semelhança, guardadas as devidas proporções, com o perfil da universidade brasileira, sendo a norte-americana um ambiente de desenvolvimento profissional e empresarial de alta escala, possibilitando a geração de empregos e o desenvolvimento da sociedade em que está inserida.

Consideramos que “a educação superior norte-americana foi majoritariamente privada até a Segunda Guerra Mundial [...]”, atualmente possui mais de 71% (setenta por cento) de seus estudantes em universidades públicas, a maioria delas estaduais, outros 20% (vinte por cento) estão em instituições privadas sem fins lucrativos (como Harvard, Columbia e Chicago), e os demais estudantes estudam no setor privado com fins lucrativos (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017, p.37).

Nas últimas décadas do século XX, a internacionalização tem sido uma característica marcante do ensino superior dos Estados Unidos. As universidades recebem estudantes do exterior e enviam um número elevado para estudos em universidades estrangeiras. Essas ações são promovidas pela comunidade acadêmica e também pelo governo norte americano. Para Vieira e Maciel, 2012 (p. 147), “as estratégias de internacionalização conduzidas pela maioria das universidades norte-americanas constituem fator central em sua busca constante por excelência acadêmica e por conexões com áreas dinâmicas da economia e da pesquisa em todo o mundo”.

O desenvolvimento da internacionalização do ensino superior norte-americano encontra-se consolidado no memorando assinado pelo Presidente Bill Clinton, em abril de 2000, para secretários e diretores de agências de seu governo, no qual pontua as diretrizes de políticas de intercâmbio internacional. Para Clinton (1997-2001):

To continue to compete successfully in the global economy and to maintain our role as a world leader, the United States needs to ensure that its citizens develop a broad understanding of the world, proficiency in other languages, and knowledge of other cultures. America’s leadership also depends on building ties with those who will guide the political, cultural, and economic development of their countries in the future. A coherent and coordinated international education strategy will help us meet the twin challenges of preparing our citizens for a global environment while continuing to attract and educate future leaders from abroad.²⁰

²⁰ Tradução livre: Para continuar a competir com sucesso na economia global e manter nosso papel como líder mundial, os Estados Unidos precisam garantir que seus cidadãos desenvolvam uma ampla compreensão do mundo, proficiência em outros idiomas e conhecimento de outras culturas. A liderança da América também depende da construção de laços com aqueles que guiarão o desenvolvimento político, cultural e econômico de seus países no futuro. Uma estratégia de educação internacional coerente e coordenada nos ajudará a enfrentar o duplo desafio de preparar nossos cidadãos para um ambiente global e, ao mesmo tempo, atrair e educar futuros líderes do exterior.

De acordo com a citação, é possível entender a visão do Presidente Bill Clinton quanto à internacionalização, buscando o desenvolvimento dos Estados Unidos na economia global, desenvolvimento intelectual dos cidadãos americanos, a proficiência em outros idiomas e o conhecimento de novas culturas. Tais ações almejadas só são possíveis por meio de estratégias no campo educacional internacional, visando, assim, o preparo dos cidadãos para um mundo cada vez mais globalizado.

No site do U.S. Department of Education estão disponibilizadas informações para estudantes e profissionais de instituições internacionais. Tais ações estão direcionadas para as pessoas que tenham interesses em estudar ou trabalhar em países estrangeiros e são vistas como algo sério que deve ser planejado de forma cautelosa. É indicado que o estudante realize uma visita de estudo no mínimo de um ano de antecedência e verifique a escola ou instituição de ensino superior dos EUA na qual pretende estudar.

As instituições são diversificadas, podendo ser públicas, privadas, grandes, pequenas, seculares, religiosas, urbanas, suburbanas e rurais toda essa diversidade contribui com diferentes perfis de estudantes, ou seja, estão adequadas para cada aluno.

Para tanto, é necessário que o estudante selecione a escola ou instituição de ensino superior a que se pretende estudar devendo ser credenciada no EUA, para posteriormente providenciar o visto que deve ser solicitado mediante formulário específico. Também se encontra disponível uma lista online de escolas e instituições de ensino superior já aprovada pelo governo do EUA para hospedagem de estudantes internacionais, indicando o estado, território e a localização. Outro elemento que deve ser levado em consideração pelos estudantes são os testes padronizados, por exemplo, o TOEFEL e outros, que podem ser exigidos pela admissão na instituição acadêmica e também para a solicitação de visto.

Além desses elementos já pontuados, o reconhecimento de qualificações educacionais é essencial tendo em vista que “as escolas e instituições de ensino superior dos EUA precisarão avaliar sua educação anterior. É provável que eles solicitem o que os educadores dos EUA chamam de avaliação de credencial, que é uma declaração da comparabilidade de suas qualificações”²¹, de acordo com o sistema de ensino norte-americano.

²¹ Informações obtidas em <<http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>>. Acesso em: fev. 2021 (tradução livre).

De acordo com Vieira e Maciel (2012), os alunos estrangeiros em programas de intercâmbio nos Estados Unidos preferem cursar integralmente a graduação, na sequência temos o segundo grupo que são os alunos de pós-graduação. Enquanto que os estudantes norte-americanos participam de intercâmbios de curta duração (oito semanas ou as férias de verão local) e de média duração (um semestre). Os principais grupos de estudantes estrangeiros são da China, Índia, Coréia do Sul, Canadá, Taiwan, Japão, México, Alemanha, Reino Unido, dentre outros.

Para os autores Gribble; Ly Tran (2016), o sistema educacional norte-americano é descentralizado, portanto não existe uma política nacional de aprendizagem fora do país. Dessa forma, o Departamento de Educação auxilia com apoio indireto por meio de programas de ajuda federal. Ao passo que o Departamento de Estado apoia o aprendizado no exterior por meio de “programas de bolsas como Fulbright, The Gilman Programa de bolsas de estudo e o programa 100.000 Strong.” Assim sendo, independente da ausência de estratégia nacional, existem iniciativas tanto do governo, de órgãos de apoio e do setor privado, no caso do governo, tem por objetivo criar um compromisso institucional renovado por meio do Institute of International Education (IIE), estabelecendo metas e estratégias para ampliar o número de estudantes americanos no exterior.

Segundo Kueppers (2016), o Fulbright program foi estabelecido em 1946, sendo fundamental para o desenvolvimento do intercâmbio educacional dos Estados Unidos, é nesse sentido que Gribble; Ly Tran (2016) corroboram ao considerar que esse [...] é um dos pilares da política de diplomacia pública do governo”, pois estabelece relações com 160 países, conforme dados do US Department of State (2015).

O Fulbright program é constituído de vários tipos de programas internacionais, dentre eles, o acadêmico visitante de programas, programas de pós-graduação e experiências educacionais internacionais para graduandos e alunos de pós-graduação.

Os autores Gribble; Ly Tran (2016) destacam que no ano 2000, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a Lei de Oportunidade Acadêmica Internacional, por meio do Programa Gilman, objetivando apoiar a participação de estudantes que possuíam baixos recursos financeiros para serem investidos na aprendizagem em programas de países estrangeiros. Assim sendo, esse programa é patrocinado pelo Bureau de Assuntos Educacionais e Culturais no Departamento de Estado do EUA e visa “apoiar alunos com necessidade financeira, alunos com deficiência, estudantes de faculdades comunitárias, estudantes de diversas origens étnicas” (IIE, 2016).

De acordo como Departamento de Estado dos EUA (2016), o Programa de Bolsas Gilman possui alto perfil competitivo, apoiando principalmente estágios para programas semestrais. Esse programa é avaliado com base no impacto sobre o aluno, sua instituição de origem e sua comunidade.

Para Gribble; Ly Tran (2016), *100,000 Strong in the Americas* “é uma política que visa aumentar a mobilidade bilateral entre EUA e América Latina e Caribe [...]. É financiado por meio de um fundo de inovação, uma parceria pública privada entre o governo dos EUA Partners of Americas e NAFSA”. Dessa forma, visa dinamizar o aprendizado no exterior, contribuindo assim para o setor privado e os compromissos do ensino superior em instituições da região. Esses são apenas alguns exemplos de como o processo de internacionalização nos Estados Unidos vem ocorrendo.

Para Vieira e Maciel (2012, p. 165), a internacionalização do ensino superior define-se e mensura-se em função de diversos aspectos, dentre eles:

- (3) Existência de programas de intercâmbio internacional para enviar e receber estudantes; (2) existência de estruturas administrativas preparadas para gerenciar relações internacionais; (3) número de estudantes estrangeiros e de estudantes enviados ao exterior; (4) número de professores estrangeiros; (5) envolvimento de professores em projetos de pesquisa internacionais; (6) grau de envolvimento de faculdades, departamentos e outras unidades universitárias com projetos internacionais; (7) componentes internacionais nos currículos e nos programas acadêmicos, inclusive com possibilidades de imediata equivalência e validação de créditos internacionais; (8) existência de diplomas com validade internacional; (9) quantidade e qualidade da oferta de línguas estrangeiras; (10) oferta de estágios internacionais.

Assim, consideramos que o processo de internacionalização do ensino superior dos Estados Unidos só é possível pelo envolvimento de diferentes atores (governos, academia e empresas) no planejamento e na execução de programas voltados para o intercâmbio e a educação internacional. Outro elemento é o conhecimento acumulado e a capacidade administrativa desenvolvida de gerenciar os programas, e for fim a atração global exercida pela qualidade e amplitude do sistema universitário norte-americano.

1.2.2 A universidade na Alemanha

Se comparado com as universidades medievais de outros países europeus como Oxford na Inglaterra, Sorbonne na França, Bolonha na Itália e Salamanca na Espanha, poderíamos dizer que a formação do sistema de ensino superior alemão possui uma história relativamente recente, porém ela precede a própria constituição da Alemanha como Estado unificado, o que ocorreu no século XIX.

A Universidade de Berlim foi fundada em 1810, marcando um período de reformas e surgimento da universidade alemã como fonte de pesquisas. Esse processo foi liderado pelo então Ministro da Cultura da Prússia e filósofo Willem Von Humboldt, sendo que algumas características marcaram o que se chamou posteriormente de “universidade humboldtiana”, (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017, p. 71), como a “unidade de ensino e pesquisa; a função da universidade como instituição de pesquisa; a liberdade de ensino e pesquisa”, sem fixação a interesses pré-estabelecidos, permitindo que “universidade promovesse a ciência pura (livre de interesses estabelecidos)”.

Houve uma grande demanda no país por especialistas e pelo aumento das pesquisas realizadas nas universidades, em decorrência do avanço da industrialização alemã a partir de 1870, bem como a necessidade de quadros administrativos para superar a demanda do governo da recente Alemanha unificada politicamente nessa mesma época, a fim de suprir a necessidade de aparelhamento do Estado recém-nascido.

Já no final do século XIX, a fusão entre ensino e pesquisa que era aplicada nas universidades alemãs, passou a ser uma referência a ser seguida por outros países europeus, bem como seus “métodos de ensino vinculados a essa prática, como os laboratório e seminário’ que eram acompanhados por intelectuais estrangeiros.” O que levou a criação de universidades voltadas à pesquisa nos Estados Unidos, declaradamente inspiradas no modelo alemão (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017, p. 72).

A devastação da guerra refletiu na universidade alemã nos dois conflitos mundiais, repetindo a tese de espelho da sociedade dentro do ensino superior mencionada por Marilena Chauí no tópico em que tratou da universidade brasileira. Esses conflitos e a ascensão do nazismo fizeram com que houvesse uma fuga de professores e cientistas do país que, sobretudo, se instalaram em Nova York em grande número (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017).

Após a Segunda Guerra Mundial, a reconstrução da universidade na Alemanha Ocidental começou a transferência da administração para os estados da federação, as *Länder*, sendo realizado sentido no oposto na Alemanha Oriental, com a centralização administrativa no estado soviético. Muitas universidades tinham sido literalmente destruídas e faltavam professores que tinham sido afastados por seu envolvimento com o nazismo ou tinham fugido ou sido mortos por serem judeus.

Nas décadas de 1960 e 1970, foram realizadas algumas reformas em decorrência das revoltas estudantis que ocorreram também nos Estados Unidos e na França, levando a alterações legislativas que passaram a envolver o governo federal no financiamento das universidades e buscar um sistema educacional unificado.

Em 1976, foi aprovada a Lei Básica da Universidade e com ela foi diversificado o ensino superior com a criação de escolas superiores de ensino técnico e aplicado, chamadas de *Fachhochschulen*. Também foram criadas 24 (vinte e quatro) novas universidades na Alemanha Ocidental (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017).

Com a implantação do Processo de Bolonha, que teve início em 1999, houve a unificação do ensino superior europeu e na Alemanha, isso significou uma melhor separação entre os anos de estudo que significavam graduação e pós-graduação em seus diferentes níveis, destacando os programas de mestrado e doutorado das graduações.

As adaptações efetivadas no sistema de educação superior da Alemanha visaram aumentar a compatibilidade internacional dos estudos, elevando, assim, as possibilidades de mobilidade acadêmica internacional. Cada vez mais, as universidades oferecem programas de estudos em inglês, os quais em conjunto com as outras medidas tornaram o país uma potência estudantil.

Como parte de uma grande reforma realizada em 2008, o governo federal passou a ter autoridade apenas para legislar conjuntamente com os estados quanto a questões estudantis, o que aumentou a influência das *Länder*, na gestão, promoção e desenvolvimento do ensino superior alemão.

As instituições de ensino superior na Alemanha são organizadas da seguinte maneira e acordo com Moraes; Silva; Castro (2017, p. 86-87):

- a) *Verwaltungsfachhochschulen*, Escolas Superiores de Administração voltadas à formação do segundo escalão dos servidores públicos e são mantidas ou reconhecidas pelo Estado. Encontram subdivida em:

- Universidades e instituições equivalentes de ensino superior, como escolas e universidades técnicas (*Technische Hochschulen/Universitäten*), Escolas Superiores de Pedagogia e Faculdades Teológicas, entre outras;
 - Faculdades de Artes e Música;
 - Fachhochschulen*, Escolas Superiores para Ciências Aplicadas e Pesquisa Aplicada;
- b) *Berufsakademien*, Academias Profissionais administradas ou reconhecidas pelo Estado *Länder* fazer parte do terceiro grau.

A imensa maioria dessas instituições é estatal e o ensino gratuito, uma parte é privada e uma parcela menor é mantida por entidades religiosas.

De acordo com Moraes; Silva; Castro (2017, p.89), os requisitos de admissão ao ensino superior alemão consistem em três avaliações distintas, a saber:

- a) *Allgemeine Hochschulreife*, que garante o ingresso daqueles que completaram o ensino médio a qualquer instituição de ensino e em qualquer curso;
- b) *Fachgebundene Hochschulreife* permite a matrícula somente em cursos específicos;
- c) *Abitur*, exame destinados a não alunos do sistema educacional alemão de base e que permite realizar estudos específicos de graduação e pós-graduação;

Embora recebam verbas federais, a administração das universidades é responsabilidade constitucional dos Estados, que legislam com certa autonomia a esse respeito, sendo as universidades parte do sistema público de gestão e os professores, funcionários públicos de carreira, sendo garantida a autoadministração das instituições. Muito embora haja metas e acordos firmados entre as universidades e as *Länder*.

Quanto à internacionalização, a Alemanha é um dos países preferidos pelos estudantes de diferentes nacionalidades, que são atraídos pela diversidade de universidades, ofertas de estudos e também pelas diferentes formas de financiamentos. Assim sendo, o processo de internacionalização na Alemanha é coordenado por cinco atores: Ministério Federal Alemão de educação (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF), Conferência de Reitores Alemães (Hochschulrektorenkonferenz, HRK), Intercâmbio de serviços acadêmicos alemães (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD), Fundação de serviço acadêmico alemão (Deutschen Forschungsgemeinschaft, DFG), Fundação Alexandre Von Humboldt (Alexander von

Humboldt-Stiftung, AuH), conforme destaca (STREITWIESER et al, 2015, p.24). É importante destacar que esses atores federais formularam a agenda de internacionalização, definiram as metas, que passaram a ser implementadas em universidades, fundações e agências relacionadas às atividades acadêmicas e de pesquisa em instituições.

De acordo com Hahn (2004), o BMBF é responsável pelo ensino superior e pesquisa científica na Alemanha, sendo responsável por definir as ações internacionais, estando relacionada com o processo de internacionalização por meio dos seguintes atores: Bund-Länder Comissão de Educação e Planejamento e Promoção da Pesquisa (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK), atuando entre o nível nacional e níveis estaduais e a Conferência Nacional dos Ministros da Educação e Cultura e Assuntos dos Länder na República Federal Alemã (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK) coordenado pela política de ensino superior entre os dezesseis estados.

Porém, Hahn (2004, p. 53) pontua as “organizações intermediárias, DFG, HRK, DAAD e AuH são as mais ativas”, sendo essas os “atores e direcionadores na promoção do processo de internacionalização”. Assim, a política de internacionalização na Alemanha é marcada pela relevância das organizações. Porém, existem organizações que desempenham um papel importante na promoção da internacionalização, por exemplo, o “Centro para Desenvolvimento do Ensino Superior (CHE), o Conselho de Credenciamento e alguns credenciamentos de agências e várias agências de promoção de pesquisa”.

De forma bem resumida, pontuamos as principais ações desenvolvidas pelas organizações para o processo de internacionalização, vejamos:

a) DFG é uma organização autônoma para ciência e pesquisa que apoia o indivíduo, projetos e colaboração de pesquisa, oferecendo os prêmios para as pesquisas de destaque e fornecendo financiamento para infraestrutura científica e científica cooperação (DFG, 2016).

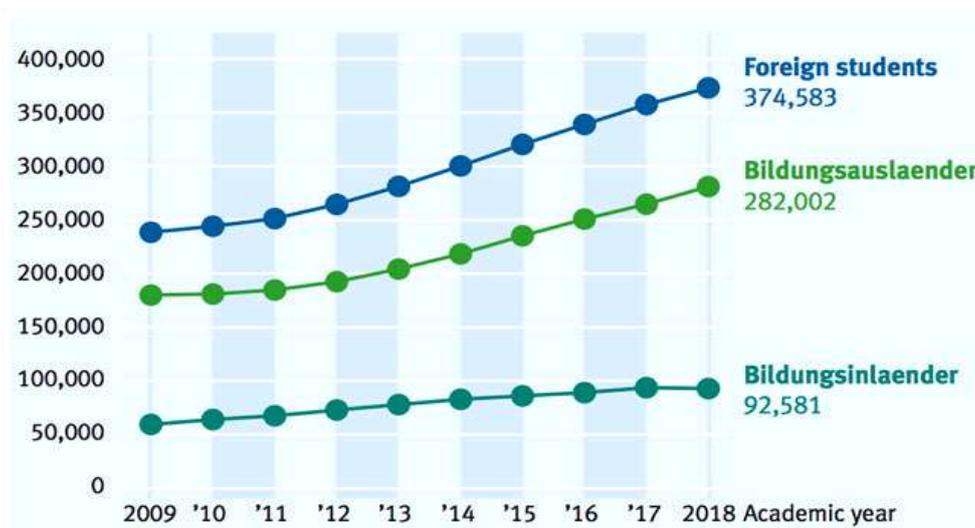
b) HRK é uma organização coordenadora que representa a maioria instituições de ensino superior na Alemanha, dentre elas, o Conselho de Credenciamento e outras agências que evidenciam a qualidade do ensino e aprendizagem e Programas de Licenciatura e Mestrado relacionados com o processo de Bolonha (HRK, 2016).

c) O DAAD desempenha um papel central na internacionalização do ensino superior, que fornece financiamento para o intercâmbio internacional de estudantes e pesquisadores de todo o mundo (DAAD, 2014).

d) AuH visa promover a cultura internacional o diálogo e intercâmbio acadêmico, proporcionando programas de patrocínio à pesquisa por meio de bolsas oferecendo prêmios para os cientistas e pesquisadores de destaque em todo o mundo (AuH, 2016).

Os estudantes que vivenciam o processo de internacionalização da Alemanha fazem parte de dois grupos: os Bildungsinländer e Bildungsausländer, conforme pontuado por (WISSENSCHAFT WELTOFFEN KOMPAKT, 2017). O Bildungsinländer refere-se aos estudantes oriundos de outros países que conseguiram estudar e se qualificar na Alemanha. Já Bildungsausländer diz respeito aos estudantes de outras nacionalidades que obtiveram o título de ingresso no ensino superior fora da Alemanha. De acordo com o relatório anual de tendências do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), o número de estudantes internacionais na Alemanha aumentou de 374.580 estudantes estrangeiros matriculados em universidades alemãs em 2018, em relação a 2017 que foi de 358.900. Esse dado representa crescimento de 4,4%, porém inferior ao ano de 2017 que foi de 5,5%. No gráfico 16 é possível verificar o crescimento dos estudantes estrangeiros na Alemanha.

Gráfico 16 - Matrícula estrangeira na Alemanha, bildungsauslaender e bildungsinlaender- 2009-2018

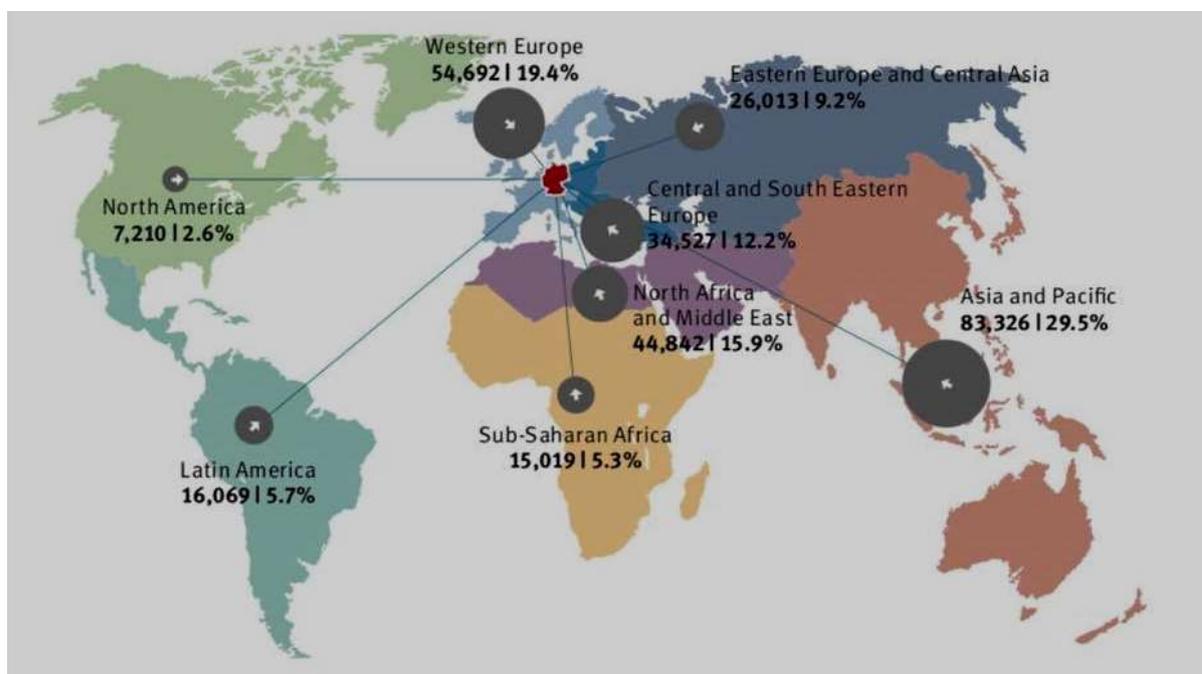


Fonte: Foreign enrolment in Germany, Bildungsauslaender and Bildungsinlaender, 2009 – 2018. Source: DAAD.

De acordo com o gráfico, verificamos o crescimento do bildungsauslaender na Alemanha em 2018 de 282.000 estudantes em relação ao ano de 2017 que foi de 256.485, ou seja, crescimento de 10%. Já o número de bildungsinlaender apresentou quedas de 93.410 em 2017 para 92.580 em 2018. Dessa forma, os estudantes internacionais representam 13,2% de todos os estudantes universitários da Alemanha, no ano de 2017 era de 12,8%.

De acordo com dados do DAAD referente ao ano de 2018, os estudantes chineses representam 13% dos estudantes internacionais nas universidades alemãs, perfazendo um total de 36.915 em 2018, representando aumento de 5,5% em relação a 2017. Na sequência, temos os indianos, representando 6% num total de 17.295, apresentando crescimento de 13% em relação a 2017. Já a Alemanha envia estudantes para a Áustria, Itália, Síria, Turquia, Irã, Camarões e França. Na figura 3, Bildungsauslaender na Alemanha de acordo com a região de origem no ano de 2018.

Figura 3: Bildungsauslaender na Alemanha de acordo com a região de origem no ano de 2018. Fonte: DAAD.



Fonte: Bildungsauslaender in Germany by region of origin, 2018. Source: DAAD.

De acordo com o DAAD, vários estudantes estrangeiros estão frequentando programas de bacharelado como programas de mestrado, doutorado ou cursos de

extensão. As áreas de estudos mais procuradas por estudantes estrangeiros são engenharia, direito, economia e ciências sociais.

De acordo com Vargas; Cid (2012), o DAAD atua por meio de cooperação envolvendo várias “fundações e universidades, oferece bolsas de graduação de um ano em universidades parceiras, em todas as áreas de conhecimento e em todas as regiões do mundo”. Quanto aos valores das bolsas variam de lugar para lugar, levando-se em consideração “os valores das taxas universitárias, o lugar, a área de estudo e as exigências das fundações parceiras”. Vejamos os principais programas de internacionalização da Alemanha, para tanto procuramos lista-los de forma sintetizada, conforme Vargas; Cid (2012, p. 14-15):

a) PROMOS (Programa de Incentivo à Mobilidade de Estudantes Alemães) foi criado pelo governo alemão em 2011. Esse programa objetiva “incentivar estadas curtas (com duração máxima de seis meses)” para formação no exterior e não inclui cursos de pós-graduação. Dessa forma, o “PROMOS apoia cursos de aperfeiçoamento, de línguas, estágios e participação em concursos. Inclui bolsa mensal, custos de viagem e taxas escolares ou universitárias”;

b) Programa de Intercâmbio (Austauschprogramm) é conhecido com um dos incentivos mais populares entre os estudantes. Esse programa tem por base os “institutos, universidades e faculdades estatais locais”. Para tanto, em cada universidade existe “um órgão chamado Administração Acadêmica do Exterior (Akademisches Auslandsamt) centraliza as informações sobre esse incentivo e oferece consultoria e apoio na busca de vagas em universidades parceiras em outros países”;

c) Auslandsbafög (Programa Federal de Incentivo à Graduação no Exterior). Esse programa é de apoio financeiro para cobrir as taxas universitárias, “custos de viagem ida e volta e seguro saúde, além de bolsa mensal” que são pagos em euros e variam de acordo com o país escolhido pelo estudante. É importante destacar que os benefícios recebidos pelo estudante não são reembolsáveis, ou seja, “o estudante não terá que pagar após o fim da graduação”;

d) ERASMUS/SOKRATES/LEONARDO DA VINCI/TEMPUS SOKRATES. Esses programas visam incentivar a graduação e pós-graduação e estágio na União Europeia. Para tanto, oferecem e “incentivam o intercâmbio de professores e estudantes entre países europeus. Oferecem bolsa de estudos de três a 12 meses em uma universidade parceira europeia”. Quanto aos bolsistas vinculados ao programa ERASMUS “não

pagam taxas universitárias no exterior e recebem o chamado “suplemento de mobilidade”, que cobre outros custos básicos. Os créditos obtidos com esses programas são reconhecidos nas universidades alemãs”. Já o programa Leonardo da Vinci objetiva atender “a estudantes e recém-formados interessados em estágio em empresas do exterior”. Quanto ao TEMPUS, “apoia o intercâmbio universitário com países de fora da União Europeia”, conforme pontuam;

e) Projeto de Incentivo à Graduação e Pós-Graduação de Portadores de Altas Habilidades. É um programa do BMBF, sendo este “sustentado por 12 instituições – fundações e instituições religiosas de fomento à educação” objetiva auxiliar “estudantes de graduação e pós-graduação que sejam portadores de altas habilidades ou de alta performance em algum ramo do conhecimento ou das artes”. O incentivo é realizado por meio de bolsa mensais de apoio para estada e também para “cursos de língua e estágios no exterior, seminários, simpósios, cursos complementares e workshops, contatos com professores e tutores”, além de cobrir as taxas universitárias.

Por fim, é relevante destacarmos o papel desempenhado pela Comissão Fulbright, sendo o maior programa de bolsas da Alemanha e a maior fundação do mundo. O DAAD oferece bolsas de estudos para estudantes de graduação, de pós-graduação, professores, pesquisadores e profissionais em todas as áreas do conhecimento.

1.2.3 A universidade na França

As universidades francesas nasceram há vários séculos, sendo algumas delas quase milenares, como Sorbonne, porém no século XVIII, sob forte dirigismo estatal, começaram a serem concebidas algumas “escolas especializadas de altos saberes aplicados, como a *École d’Artillerie, École du Génie Militaire, École des Ponts et Chaussées, École des Mines*”, entre outras (MORAES; SILVA, CASTRO, 2017).

No século seguinte houve uma grande expansão na instalação de instituições desse tipo, com a atuação em ramos ligados à engenharia, dentre elas se destacam a *École Nationale d’Agriculture*, fundada em 1826, e a *École Centrale des Arts et Manufactures*, de 1829. Na sequência, surgiram diversas outras escolas semelhantes voltadas a telecomunicações, eletricidade, petróleo, carreiras públicas, política e comércio (MORAES; SILVA, CASTRO, 2017).

As antigas universidades continuaram existindo, porém houve prioridade ao sistema de escolas durante e nos anos seguintes ao regime napoleônico, em que pese ter sido criado nesse período a Universidade Imperial, que não chegava a ser semelhante ao que conhecemos como universidade no Brasil, nos Estados Unidos ou Alemanha, aproximando-se mais de uma organização de regulação de ensino médio e exames de certificação de habilidades profissionais (MORAES; SILVA, CASTRO, 2017).

Mesmo antigo, o sistema de ensino superior francês era muito pequeno, pouco abrangente e no pós-Segunda Guerra Mundial iniciou-se uma expansão bastante sensível e potencializada pela “revolução estudantil” de 1968, quando apenas cerca de 5% (cinco por cento) dos jovens de faixa etária entre 18 e 26 frequentava uma escola superior. Após algumas reformas nas décadas de 1960 e 1970, esse número saltou para uma taxa de 15% na década de 1980, (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017).

Essa pulverização do sistema continuou dando saltos sucessivos relevantes, chegando atualmente ao percentual de 62,7% (sessenta e dois, vírgula sete por cento) de estudantes aprovados para cursar um *baccalauréaut* ou curso de ensino superior técnico, universitário ou das escolas superiores, conforme Moraes, Silva, Castro (2017).

O aumento do número de ingressantes no ensino superior da França é atribuído a uma política pública de multiplicação de diplomas ou tipos de cursos de formação superior, que permitiram que diferentes cursos fossem acessíveis a uma camada cada vez mais ampla de estudantes de diferentes níveis intelectuais e sociais, com interesses diversificados quanto ao rumo da carreira. Alguns mirando o serviço acadêmico, outros o trabalho técnico e assim por diante.

Esse método, sem dúvida, pois os números confirmam, popularizou o ensino superior, porém segundo Moraes, Silva, Castro, (2017), teve um custo:

Assim, podemos adiantar uma primeira impressão sobre as duas faces dessa “democratização”. Por um lado, é verdade que as reformas trouxeram para as portas do ensino superior um público que costumava ficar fora dele, induzindo-o a continuar os estudos. Por outro, é verdade que eles o fizeram a um custo: o da hierarquização e segregação. A expansão-reforma incluiu, mas segregou. Segregou, mas incluiu.

Assim, podemos dizer que o sistema educacional superior francês é um misto de universidades e escolas de saberes, funcionando como um sistema binário que mescla os dois tipos de instituições em uma estrutura concebida há séculos.

Como já mencionado, ocorreram algumas reformas no sistema e houve a segmentação de todo o ensino superior em ao menos seis “tipos” de instituições de ensino superior conforme desta Moraes, Silva, Castro (2017, p.51-52):

- a) Universidades e “*assimilados*”: conta com cerca de 100 (cem) instituições, incluindo algumas escolas que foram agregadas às universidades, tanto as de tecnologia, bem como as voltadas para a formação de professores;
- b) *Grands établissements*: formadas por universidades que possuem cursos voltados a estudos avançados de engenharia e tecnologia, como também as grandes escolas que não se subordinam ao Ministério da Educação, como a Escola Nacional de Administração que responde ao Primeiro-Ministro e a Escola Politécnica que é administrada pelo Ministério da Defesa;
- c) Classes preparatórias para as grandes escolas (CPGE): são cursos bem seletivos e com duração de dois anos, sendo cerca de 500 (quinhentos) espalhados por toda a França. “Ao final do período os estudantes são submetidos a uma avaliação que determina para qual tipo de Grande Escola irão complementar seus estudos”;
- d) *Sections Techniques Supérieurs*: setor mais capilarizado do país, contando com aproximadamente 2.000 (duas mil) unidades, sendo voltadas para a formação de técnicos;
- e) Escolas públicas de formação de engenheiros: Exclusivamente formado por escolas de engenharia, cerca de 20 (vinte), que atuam integradas em universidades;
- f) Escolas superiores profissionais e não universitárias: essas instituições não são incorporadas por universidades, são um grande conjunto de escolas superiores que preparam seus estudantes para diversas profissões como assistência social, jornalismo, enfermagem, contabilidade, enfermeiros, por exemplo.

Dentro desse conjunto que forma, o razoavelmente complexo sistema educacional superior francês, podemos dar destaque a algumas “estrelas” do sistema, como as Grandes Escolas de Ciência e Tecnologia, as *Écoles Normales Supérieures*, que são voltadas para a formação de professores de ensino superior. Também merecem destaque as Grandes Escolas de Engenharia e a influente *École Nationale d’Administration*, que fornece quadros para a alta administração do país.

Vale salientar que no sistema francês, uma parte das instituições trabalha com “portas abertas”, o que significa que qualquer estudante que tenha concluído o ensino

médio e conseguido um certificado básico pode se inscrever, não necessariamente em um curso ou universidade de livre escolha, mas naquelas vagas disponíveis.

Diferentemente do que temos no Brasil, muitas instituições de ensino superior da França não são subordinadas ao Ministério da Educação, mas às suas respectivas pastas conforme a área de atuação como já mencionado, inclusive aquelas voltadas às artes, são responsabilidade do Ministério da Cultura.

Já no campo do ensino superior de curta duração, ou ensino superior não universitário há dois seguimentos, com o seguinte perfil segundo Moraes, Silva, Castro (2017, p.52):

- a) Sections de Techniciens Supérieurs (STS), que fornecem certificados após dois anos de estudo e oferecem aproximadamente 100 (cem) cursos vocacionais especializados;
- b) *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT), geralmente integrados às universidades, porém com administração própria. São muito seletivos e exigentes, emitindo um diploma universitário de tecnologia após três anos de estudos.

Restringindo ao ensino universitário mais clássico, constatamos que há nas instituições um escalonamento dos estudos, como numa escada que leva de um curso para o outro e é dividida em três ciclos de acordo com Moraes, Silva, Castro (2017):

- a) Primeiro ciclo, dura dois anos e garante um diploma de estudos gerais universitários, pois é este o perfil do ensino aplicado;
- b) Segundo ciclo, composto por um terceiro ano que fornece uma *licence* para um quarto ano que dá direito a um diploma de *maîtrise*, exigindo um trabalho de conclusão de curso;
- c) Terceiro ciclo inicia com um curso de um ano e garante um diploma de estudos aprofundados ou *Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées* (DESS). Os alunos que concluem este ciclo são orientados a realizar mais três anos de pesquisa para preparar uma tese e normalmente se voltam a trabalhar no mercado não acadêmico.

Com o Tratado de Bologna, que buscou uniformizar o sistema de ensino superior europeu, houve uma pequena adaptação nesses ciclos, fazendo com que a conclusão do segundo ciclo fosse equivalente ao que podemos identificar como graduação, o primeiro ano do terceiro ciclo equivaleria a um mestrado, e aqueles que fazem os três anos do último ciclo teriam o nível de doutorado.

Quanto ao financiamento e gestão do ensino superior francês, verificamos que estes são essencialmente públicos e muito centralizado, tendo quase 85% (oitenta e cinco por cento) de seu custo bancado por recursos públicos do governo central (MORAES, SILVA, CASTRO, 2017).

Quanto ao processo de internacionalização “o número de estudantes europeus na França aumentou 17% entre 2014 e 2019, ou seja, um ritmo mais lento do que todos os alunos estrangeiros na França (+23% no mesmo período). Mais de 90.000 estudantes europeus estudam na França em 2019-2020”, conforme informações obtidas (CAMPUS FRANCE, 2020).

A mobilidade estudantil na França é planejada por meio de políticas de concessão de bolsas principalmente para as áreas voltadas ao crescimento econômico do país ou de atratividade de estudantes estrangeiros, entendidas como ferramenta de desenvolvimento econômico e influência política. É importante destacar que vários estudantes franceses estão participando da mobilidade acadêmica, sendo os principais destinos os países europeus, seguido do Canadá, Estados Unidos, Japão, Austrália e América Latina.

De acordo com o site do Campus France (2021)²², o Ministério das Relações Exteriores da França concede inúmeras bolsas para estudantes estrangeiros. Dentre elas podemos destacar: a) Bolsas do governo francês (BGF) que são apoiadas pela Embaixada da França; b) Bolsas do programa Eiffel para estudos de mestrado e doutorado; c) Bolsas do programa Major que são destinadas aos melhores titulares de bacharelado de escolas francesas no exterior.

Também existem bolsas para a mobilidade de estudantes estrangeiros denominada de ERASMUS+. O programa ERASMUS+ é um dos programas mais utilizado pelos estudantes estrangeiros. Esse programa faz parte da “União Europeia, que apoia a educação, a juventude e o desporto” (CAMPUS FRANCE, 2021). Já o programa ERASMUS MUNDUS é destinado ao mestrado e tem por objetivo atribuir “bolsas aos melhores alunos do mundo, por um ou dois anos, independente da sua área”. Para os estudantes conseguirem os benefícios esses “devem concluir o mestrado em pelo menos dois países participantes do programa”. Várias instituições de ensino superior francesa oferecem mestrados conjuntos. Porém, também existem acordos bilaterais entre instituições de ensino superior e o programa Erasmus+ que oferecem

²² Para mais informações consultar o site: <https://www.cambodge.campusfrance.org/fr/obtenir-une-bourse>

bolsas de mobilidade para a França. Essas bolsas cobrem custos de instalação e custos de subsistências, conforme informações disponibilizadas no site Campus France (2021).

Dessa forma, a França tem se tornado referência internacional em termos de mobilidade estudantil principalmente entre os países europeus, tal tendência impõe, desafios referentes à posição geopolítica ocupada por esse país, ou seja, o de saber o quanto da influência internacional da França depende do papel desempenhado por esse país na atração de estudantes estrangeiros.

Esperamos ter conseguido expor de maneira minimamente esclarecedora as informações acerca das universidades brasileiras, estadunidenses, alemãs e francesas, possibilitando ao leitor ter uma noção do perfil dessas instituições.

No segundo capítulo desta pesquisa, focamos a internacionalização com destaque para o que tem sido debatido pela literatura ligada ao tema, o estado atual da pesquisa científica brasileira sobre a mobilidade acadêmica internacional e as políticas públicas e institucionais voltadas ao fomento e implementação da internacionalização na Unespar.

CAPÍTULO 2

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS

Este capítulo objetiva tecer considerações a respeito da internacionalização do ensino superior destacando as políticas públicas e institucionais. Para tanto, encontra-se estruturado em dois tópicos, sendo o primeiro intitulado “a internacionalização em debate”, que objetiva compreender o conceito de internacionalização do ensino superior, levando em consideração reflexões de diferentes teóricos que estudam a temática tanto em nível nacional como internacional. Já o segundo tópico, “as políticas públicas nacionais e institucionais, encontra-se subdividido em dois subtópicos, “as políticas públicas nacionais” e as políticas institucionais da Unespar”, objetivando compreender as diferentes políticas públicas do Brasil voltadas à internacionalização do ensino superior. Para finalizar, no último subtópico, tecemos reflexões sobre as políticas institucionais da Universidade Estadual do Paraná voltadas para a internacionalização do ensino superior.

Podemos chamar a internacionalização do ensino superior de fenômeno social, decorrente da sociedade fluída que se desenvolve por diversos interesses de diferentes atores que buscam por soluções para resolver problemas locais e, ao mesmo tempo, universais de suas comunidades. Nesse sentido, assevera o sociólogo Zygmunt Bauman em sua obra *Tempos Líquidos* “num planeta negativamente globalizado, todos os principais problemas – os metaproblemas que condicionam o enfrentamento de todos os outros – são *globais* [...] não admitem soluções locais. Não há nem pode haver soluções locais” BAUMAN, 2007, p. 31), e sim problemas globais.

Pensamos que podemos ir um pouco além, pois mais que resolver problemas locais, os indivíduos buscam resolver questões pessoais, que de igual maneira, ao mesmo tempo, são universais, ou ao menos comuns a um grande número de pessoas ao redor do globo, mesmo que haja diferentes condições separando as pessoas.

Apenas pedimos licença, com a devida *vênia*, cuidado e respeito que se deve ter em face de um consagrado autor que é, sem dúvida, Zigmund Bauman, tendo em vista o amplo domínio de sua área de estudo e a grande experiência alcançada, de modo que tais atributos são compartilhados por seus escritos para divergir quanto à forte negativa imposta pelo sociólogo quanto à aplicação de soluções locais para problemas globais.

Na verdade, pensamos exatamente o contrário, com base na observação de experiências bem sucedidas, sobretudo no âmbito educacional no Brasil, onde algumas cidades, ou sendo mais específicos ainda, algumas escolas conseguem desempenho muito superior à média nacional ao que se refere à aferição de conhecimento aplicado a seus alunos e o fazem a partir da aplicação de um plano absolutamente local, adaptado ao ambiente e aos indivíduos diretamente afetados por ele. É claro que existem muitos problemas comuns mundo afora, porém as soluções podem ser globais, orientadas “de cima para baixo” ou locais, dependendo de cada caso.

Isso se reflete também nas escolhas feitas por estudantes que visam ter uma experiência de internacionalização do ensino superior, alguns podem seguir uma tendência, outros podem buscar um objetivo específico, alguns podem se orientar pelo conhecimento gerado e outros podem buscar pelos benefícios econômicos a serem alcançados. Todas as motivações são legítimas e levam a resultados em comum em alguns ou muitos aspectos, sem contudo, excluir as particularidades.

Outro elemento a considerar é que a internacionalização do Ensino Superior por alcançar a dimensão internacional, tanto da pesquisa quanto do ensino, deve estar relacionada com o crescimento econômico e competitividade, ao mesmo tempo, deve ser analisada conjuntamente, caso contrário limitará o processo de pesquisa.

Se considerarmos o desenvolvimento como a evolução, ou a melhoria das características e atributos do que está sendo avaliado, um estudante, um professor, uma cidade, um país, a economia, e se fizermos em nível da internacionalização da educação de uma nação, teremos uma relação entre o elevado grau de mobilidade acadêmica internacional e o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano. Da mesma forma, instituições internacionalizadas de ensino superior possuem um desenvolvimento relevante, bem como professores que se tornaram estudantes internacionais e retornaram às suas atividades no Brasil experimentam esse desenvolvimento.

2.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO EM DEBATE

Neste tópico buscamos tecer considerações a respeito do conceito de internacionalização do ensino superior levando em consideração reflexões de diferentes teóricos que estudam a temática tanto em nível nacional como internacional.

Para Sebastian (2004, p. 34), a internacionalização é “um processo social manifestado nas universidades, afetando suas atitudes, valores e percepções, dando

lugar a uma visão de mundo e compreensão da realidade mais ampla”. Assim sendo, para o autor o processo de internacionalização visa “fortalecer as instituições, incorporando padrões internacionais de conteúdo e ensino e organização temática de métodos de pesquisa, bem como atividades de divulgação”. Outro ponto considerado por Sebastian (2004) se refere a organização e expansão da “capacidade de oferta de produtos desenvolvidos por professores e pesquisas em grupos acadêmicos internacionais, melhorando a visibilidade e o reconhecimento da instituição, bem como a obtenção de retornos financeiros”.

Assim, o processo de internacionalização envolve múltiplas atividades, dentre elas: programas e serviços relacionados aos estudos internacionais, cooperação técnica e intercâmbios educacionais internacionais. É nesse sentido, que a internacionalização do Ensino Superior deve atender às demandas e desafios relacionados à globalização das sociedades, da economia e do mercado de trabalho. Para tanto, a internacionalização deve ser vista como recurso para o desenvolvimento da educação superior buscando estabelecer aproximações com os padrões internacionais e demonstrar capacidade de dar resposta à sociedade.

É a partir dessas ideias que Knight (2004), De Wit e Hunter (2015) destacam que é relevante, entender a internacionalização do ensino superior, a partir de três aspectos: a) os conceitos; b) as razões; c) as estratégias. No que tange aos conceitos, estes estão relacionados a diferentes perspectivas e significados da internacionalização. Quanto às razões, devemos levar em consideração os seguintes motivos: político, econômico, sociocultural e acadêmico e o último motivo a ser considerado é o conjunto de estratégias que instrumentalizou a política de internacionalização das IES. Diante disso, as instituições de ensino superior devem ter clareza quanto ao processo de internacionalização tendo por base os conceitos, as razões e estratégias a serem seguidos, levando-se em consideração as características tanto na esfera nacional quanto internacional e institucional na perspectiva da política educacional.

Segundo Knight (2003), a internacionalização das instituições de Ensino Superior deve integrar a dimensão internacional/intercultural ao ensino, pesquisa e aos serviços de uma determinada instituição. Nessa perspectiva, entendemos a internacionalização por meio de um processo dinâmico e não como algo isolado das instituições, tendo em vista que a dimensão internacional da IES deve ir além das funções essenciais ensino, pesquisa e extensão.

Destarte Contel e Lima (2007, p. 173) indicam alguns fatores que fundamentam o processo de internacionalização do ensino superior como uma ação positiva, para tanto tiveram como base as pesquisas desenvolvidas por Knight (2003). Dentre os fatores estão:

1. Maior mobilidade dos estudantes e professores, assim como a maior troca cultural permitida;
2. Aumenta a colaboração internacional nos processos de docência e pesquisa;
3. São incrementados os padrões de qualidade acadêmicos;
4. Há maior cooperação entre os atores;
5. Os currículos são aprimorados;
6. Os padrões de entendimento do mundo adquirem caráter “intercultural”;
7. São diversificadas as faculdades e os estudantes que frequentam os cursos;
8. Questões de integração continental passam a constar na pauta das instituições de ensino superior;
9. Aumentam os índices de recrutamento de estudantes estrangeiros nos países hospedeiros;
10. São diversificadas as fontes de geração de renda dos países.

Corroborando com Knight (2003), os autores De Wit e Hunter (2015) destacam a necessidade de rever alguns aspectos dos conceitos de internacionalização tendo em vista que esse é um “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” objetivado fornecer contribuições significativas para a sociedade.

Já para Stallivieri (2008, p. 5), o processo de internacionalização consiste em:

[...] mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, de desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades.

Para atingir esses elementos pontuados, Stallivieri (2008) reformula o conceito de internacionalização e acrescenta que o fortalecimento institucional é necessário por meio da incorporação de padrões internacionais de conteúdos e métodos docentes, temáticas e organização das investigações por meio da pesquisa e das atividades de extensão, aumentar a capacidade e a oferta de produtos docentes e de pesquisa em escala internacional e também melhorar a visibilidade, o reconhecimento e a obtenção de recursos financeiros (STALLIVIERI, 2009). A autora deixa claro em suas pesquisas que o processo de internacionalização não está associado somente à organização de

atividades internacionais, como por exemplo, seminários, congressos e programas de intercâmbios entre estudantes internacionais, mas sim a própria organização da IES no ensino que precisa de políticas de internacionalização institucional.

Diante disso, a internacionalização deve ser compreendida a partir das instâncias políticas e de “decisões estratégicas dos conselhos superiores”. Para tanto, ela deixa de ser “uma opção e se transforma em uma meta a ser alcançada”, conforme evidencia Stallivieri (2017).

Laus (2012, p. 28), ao conceituar internacionalização do ensino superior agrega outros elementos. Vejamos o que diz a autora:

[...] a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, os autores que elencamos apresentam conceituações e características relacionadas à internacionalização do ensino superior, contribuindo para o aprofundamento teórico, objetivando a visibilidade e o fortalecimento da temática em escala mundial por meio da educação.

Assim, entendemos que a internacionalização deve fazer parte integrante do projeto institucional que envolve todas as áreas de conhecimentos da instituição, pois somente assim integra a dimensão internacional às atividades universitárias, ou seja, deve fazer parte integrante do projeto universitário, sendo que este é prioridade política e integrante da missão da IES.

Dentre as características da dimensão internacional das universidades, podemos destacar a mobilidade acadêmica de programas com dupla titulação, cursos conjuntos, incorporação de uma universidade a um grupo de educação internacional, atividades de internacionalização, pesquisa e atualizações curriculares entre outras. Já a inserção internacional tanto de discentes, docentes e gestores contribuem para gerar novos contatos, conhecimentos, habilidades, comportamentos e cooperação entre instituições. Além de contribuir com o crescimento e reconhecimento das diversidades culturais de cada país, também contribui com a melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão, promovendo a IES no contexto mundial da educação.

De acordo com a UNESCO (2016), “O processo de internacionalização estimula a cooperação internacional para a qualificação dos docentes, bem como a produção de projetos de pesquisa compartilhados, intensifica o desenvolvimento industrial e, além disso, favorece a imagem da instituição nos rankings internacionais. Contudo, o principal objetivo é garantir que os alunos adquiram uma formação que englobe o conhecimento sobre os problemas comuns às nações, para contribuir com o crescimento sustentável global”. Outro elemento pontuado pela UNESCO (2009, p. 4) refere-se “a responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras”, cabe destacar a preocupação com os países subdesenvolvidos, objetivando contribuir para alcançar “soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros”.

Desta forma, é possível destacar alguns elementos pontuados pela Unesco (2009) que consideramos relevantes para a internacionalização do ensino superior, tais como: redes de universidade internacionais e parcerias; parcerias para pesquisa e equipes de intercâmbios; cooperação internacional; mobilidade acadêmica equilibrada e integrada; colaboração multicultural; fontes diversificadas de pesquisas coletiva; alta qualidade e produção do conhecimento em diferentes escalas; igualdade de acesso e qualidade; diversidade cultural, dentre outros.

Já para a Capes (2017), a internacionalização deve ser considerada como “processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada”. Assim sendo, a internacionalização deve ser considerada como “o estágio mais elevado das relações internacionais entre as universidades. Conceitualmente, podemos dividi-la em dois tipos: a passiva, onde ocorre a mobilidade de docentes e discentes para o exterior; e a ativa, onde o fluxo é inverso” (CAPES, 2017, p.6).

Após a reflexão dos conceitos apresentados referente à internacionalização por diferentes autores do ensino superior, podemos sintetizar as seguintes palavras que permeiam a internacionalização: ensino e pesquisa, mobilidade acadêmica; qualidade acadêmica e estratégias.

Diante disso, as pesquisas que tratam da internacionalização do ensino superior têm por base as políticas públicas (KRAWCZYK, 2018) e institucionais (STALLIVIERI, 2018), ou ainda na massa de alunos (CASTRO e CABRAL NETO, 2018) que procuram

essa atividade. Porém, o fator humano individual, ou seja, o professor é pouco evidenciado, e é esse o enfoque que buscamos nesta pesquisa.

Para tanto, levantamos o seguinte questionamento: Qual é o perfil do professor da Unespar que participou de atividades de mobilidade acadêmica internacional de pós-graduação? Quais foram os efeitos dessa experiência percebidos por ele (a) ao retornar às suas atividades no Brasil, considerando os aspectos pessoais e profissionais? São essas perguntas que vamos buscar resposta.

Encontramo-nos em um mundo determinado a estar em constante transformação, na qual o rompimento das barreiras transnacionais é fato crescente, nesse sentido assevera Edgar Morin (2010, p. 20):

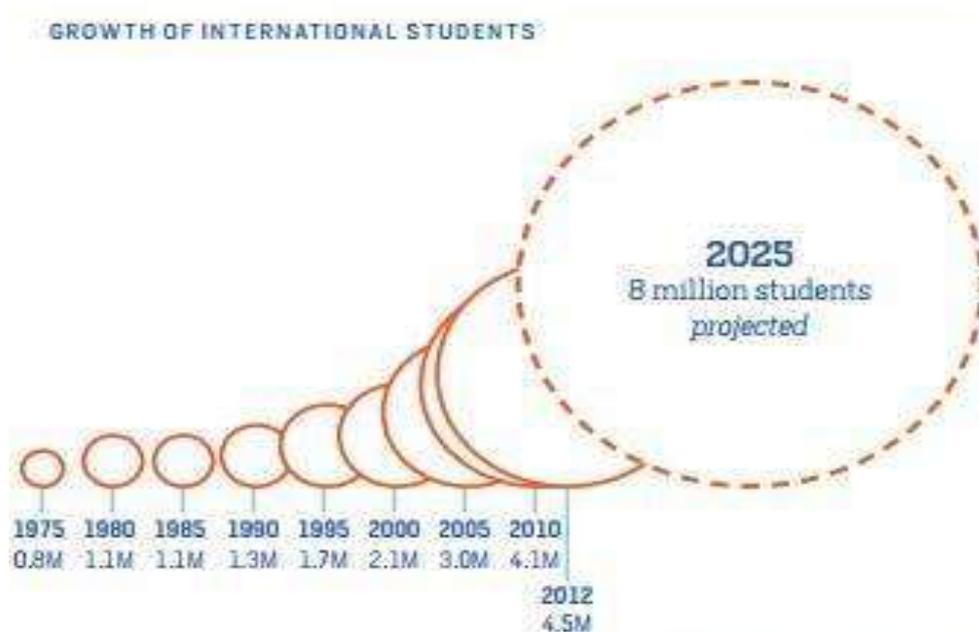
Quanto ao que nos concerne, hoje estamos no mais vasto jogo de possibilidades, não porque nosso mundo é indeterminado, mas porque este mundo é, ao contrário, em todos os flancos, submetido a derivas, transformações, progressões, regressões, invenções [...].
O progresso, diz Laborit, não virá nem do Oeste, nem do Leste, nem do Terceiro Mundo, mas da planetarização da humanidade.

O cenário global de desenvolvimento de uma sociedade de conhecimento sob a égide dos interesses econômicos, certamente não deixa em seu campo de influência nenhum aspecto da vida humana, e a educação é um dele.

Stallivieri (2017) defende que as instituições de Ensino Superior que visem desenvolver projetos de internacionalização deveriam focar seus investimentos de maneira aguda na formação de professores e de alunos, com intuito de propiciar a capacitação em idiomas estrangeiros e a inserção em programas de intercâmbio condizentes com à sua realidade.

Também argumenta que há um movimento mundial pela internacionalização da Educação Superior, apresentando gráficos e dados estatísticos que embasem o seu relato, dentre os quais se destacam o demonstrativo de crescimento da demanda global por educação superior internacional elaborado em 2014 pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico que projetou 8 milhões de estudantes internacionais em 2025 (Figura 1), bem como os dados do Brasil que enviou em 2005 cerca de 20 mil estudantes ao exterior, e em 2016 quase 93 mil, somente pelo Programa Ciências Sem Fronteiras. Esse fenômeno está mudando os rumos do setor e deve ter caráter determinante para a integração da ciência universal e pleno desenvolvimento das universidades e da sociedade onde estão inseridas.

Infográfico 01 – Crescimento de Estudantes Internacionais



Fonte: OECD – Education at a Glance (2014)²³

Em sua obra “Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas”, Stallivieri (2017) aponta as ferramentas mínimas necessárias ao estudante para o sucesso da realização de uma experiência internacional, tais como bom conhecimento dos avanços tecnológicos e dos mecanismos de comunicação e informação, o conhecimento prévio de elementos culturais relacionados ao país escolhido e, é claro, domínio do idioma do país em que a mobilidade será realizada.

Há o destaque para a força econômica representada pela movimentação dessa grande massa de estudantes internacionais que corrobora pela criação de um mercado significativo, considerando que os valores envolvidos para proporcionar uma experiência de mobilidade acadêmica internacional são relevantes. Embora as instituições públicas certamente entendam que a internacionalização seja a oportunidade de ampliação da capacidade de investigação, conhecimento e entendimento intercultural (ALTBACH e KNIGHT, 2007), a motivação das instituições privadas de Ensino Superior pode ser outra, como defende Stallivieri (2017, p. 49):

²³ <http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

O cenário econômico, a necessidade de ganhos financeiros e o aumento da margem de lucro são apontados como fortes indicadores – e boas razões – para a internacionalização das instituições de Ensino Superior, que são, por definição, instituições de caráter exclusivamente privado com fins lucrativos. Em um mercado educacional altamente concorrido, essas podem ser apontadas não somente como boas razões para a busca de um diferencial competitivo, mas podem ser consideradas o próprio diferencial para captação de estudantes. Ganhar dinheiro pode ser o motivo-chave para todos os projetos de internacionalização do setor educacional com fins lucrativos e também, para algumas instituições sem fins lucrativos que enfrentam dificuldades financeiras.

Essa análise abre caminho para avaliar que há influência do capital no processo de internacionalização do ensino superior, entretanto essa constatação não invalidaria os efeitos obtidos em decorrência do processo no desenvolvimento das pessoas e das nações.

Embora a globalização possa ser basicamente definida como fluxo de tecnologia, conhecimento, pessoas, ideias, capital, bens e serviços entre as nações, afetando cada país de maneira diferente, dependendo da história, tradição, cultura, economia e prioridades. Economistas definem a globalização pragmaticamente como a integração de bens, capital e mercado de trabalho (GÜRÜZ, 2011).

Em ambos os casos, a globalização envolve a interação entre seres humanos e é um processo que está na gênese da humanidade, guiado pelo desejo humano de melhoria de condições de vida, ganho econômico e de poder e expansão ideológica. Fenômeno que se tornou mais fluido com os avanços de transporte e comunicação ao longo dos séculos. A influência geopolítica das nações e tudo que isso envolve como poder militar, econômico e cultural, parece ser fator relevante na escolha feita por milhões de estudantes todos os anos quanto à definição do destino escolhido para estudar no exterior.

Dentre os países, podemos destacar Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália e Canadá, influentes no cenário mundial, ambos com notório alto índice de desenvolvimento humano responderam por mais da metade do acolhimento de estudantes internacionais, o que corrobora com a relação entre internacionalização do ensino superior e com o desenvolvimento em sentido amplo.

Estudantes e professores deixando seus países para buscar conhecimento em outros centros de educação não é um acontecimento novo, remonta à era medieval, mas

em nossos tempos, os números são impressionantes. Porém, o que levou a essa expansão?

A Revolução Industrial (1760-1850) surgida a partir do desenvolvimento e comercialização da engenharia a vapor, utilizando-se da formulação das leis da termodinâmica, que governam a relação entre calor e energia mecânica, só foi possível pela união do conhecimento científico e do capital. Esse acontecimento marcou o advento da sociedade industrial, a qual foi caracterizada por tecnologias industriais baseadas no resultado de pesquisas científicas universitárias em todo o mundo, substituindo o “inventismo” individual pela criação de um novo padrão de conhecimento, bem como um novo papel das universidades. O que consolidou a sociedade industrial em sociedade de conhecimento (GÜRÜZ, 2011).

De acordo com Castells (2012, p.71), a Segunda Revolução Industrial (1850-1945) “destacou-se pelo desenvolvimento da eletricidade, do motor de combustão interna, de produtos químicos com base científica, da fundição eficiente do aço e pelo início das tecnologias de comunicação, com a difusão do telégrafo e do telefone”. Dessa forma, podemos compreender que a Segunda Revolução Industrial foi a continuidade da primeira, pois foi a partir da segunda que ocorreram aprimoramento das técnicas, surgimento de máquinas e a introdução de novos meios de produção. Assim, o processo de industrialização que se limitava à Inglaterra, expandiu-se para a Alemanha, Estados Unidos, França, Rússia e Japão.

Para Saliba (2011, p.44), a Segunda Revolução Industrial também denominada de Revolução Científica Tecnológica é caracterizada por “[...] novos potenciais energéticos – especialmente a eletricidade e os derivados de petróleo – que transformaram radicalmente a paisagem do sistema fabril: surgiram os altos-fornos, as indústrias químicas e os novos ramos metalúrgicos”. O autor evidencia as principais inovações ocorridas nesse período, principalmente nas áreas de “microbiologia, bacteriologia e bioquímica [...] produção e conservação de alimentos, na farmacologia, medicina, higiene e profilaxia, gerando impactos decisivos no controle das moléstias, nas taxas de natalidade e no prolongamento da vida humana”. Tais avanços tiveram como polo irradiador os países europeus desenvolvidos e os Estados Unidos.

É importante destacar que a Segunda Revolução Industrial trouxe consequência tanto para a economia quanto para a sociedade. Dentre elas, podemos destacar o desenvolvimento tecnológico que contribuiu para a produção em massa, gerando uma nova forma de organização de trabalho, ou seja, as relações entre empregadores e

empregados. Também houve o monopólio de grandes empresas, as quais passaram a dominar o mercado, conseqüentemente a concentração do capital e desvalorização da mão de obra.

Já à Terceira Revolução Industrial teve início no pós-Segunda Guerra Mundial, caracterizada pelo desenvolvimento da microeletrônica, das indústrias de alta tecnologia, da inserção dos computadores e da internet. De acordo com Schawab (2016, p. 15-16), “ela costuma ser chamada de revolução digital ou do computador, pois foi impulsionada pelo desenvolvimento dos semicondutores, da computação em mainframe (década de 1960), da computação pessoal (década de 1970 e 1980) e da internet (década de 1990)”. A partir de 1990, foi o crescimento exponencial da internet que possibilitou a comunicação rápida, global e, conseqüentemente a troca de informações tecnológicas envolvendo inovação de maneira integrada, culminou na transformação de uma sociedade de conhecimento em uma sociedade de conhecimento econômico global (FRIEDMAN, 2005).

Outras grandes transformações político-econômicas ocorreram no século passado, como eleição de Deng Xiaoping em 1978, que começou pavimentar o caminho da China para o capitalismo de mercado, a queda do muro de Berlim em 1989, que simbolizou a implosão do sistema soviético. Em 1991, a Índia abandona sistema autárquico socialista e inicia um forte processo de indústria de telecomunicações, além de abrir sua economia para investimentos e competição. Isso, paralelamente à consolidação de governos civis na América Latina (THE WORLD BANK, 2002).

Além disso, privatizações e competitividade na comercialização de mercadorias no mercado internacional rapidamente começaram a unificar os mercados mundiais, processo referido como “economia globalizada” (UNDP, 2001).

Finalmente o momento atual marcado pela indústria 4.0, internet das coisas, inteligência artificial e “uberização”, além da efervescência dos movimentos sociais (ANTUNES, 2020).

Essas complexas interações agora estão guiando a ciência e a tecnologia baseadas em uma sociedade de conhecimento econômico global, na qual há um alinhamento horizontal integrado de redes de produção de conhecimento, o que resulta em um grande número de empresas transnacionais e pesquisas correlacionadas em diversos países, possibilitando compartilhar conhecimento de forma global, produzindo uma indústria de conhecimento para a produção de bens e serviços, sendo que os países

que mais se destacaram nesse cenário são também aqueles que detêm à frente no que diz respeito à mobilidade acadêmica internacional (GÜRÜZ, 2011).

No que se refere ao estado atual da pesquisa acerca da internacionalização nas universidades brasileiras, a procura por teses relacionadas foi realizada unicamente na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tendo como primeiro critério as seguintes palavras-chave: internacionalização, docentes, ensino superior.

Da primeira pesquisa resultou em um número elevado de teses, então passamos a estabelecer alguns filtros, tais como exibir apenas teses de doutorado publicadas a partir de 2014 e marcar as opções “interdisciplinar” e “multidisciplinar”, como grandes áreas de conhecimento. Assim, a busca resultou em 605 teses, pelo que passamos a utilizar as palavras “internacionalização” e “mobilidade” como critério de busca de títulos que pudessem ser relacionadas à pesquisa. Da leitura do título, se fosse interessante, se fazia a leitura do resumo e selecionava ou descartava a tese. Tendo por base os critérios adotados foram selecionadas 20 teses.

Da melhor análise das teses, confirmamos o que já havia sido levantado durante a fase de confecção do projeto de pesquisa. Dificilmente o docente é alvo direto da pesquisa, muitas vezes, quando foi abordado, na verdade, contribuiu como fonte de análise das instituições, políticas públicas e institucionais, bem como dos discentes, a partir de sua perspectiva na condição de professor. Ou seja, o professor fala de seu olhar sobre outros elementos. Em regra, as pesquisas não analisam o professor no plano pessoal ou no plano profissional, restringindo-o à análise com a mobilidade acadêmica internacional.

Todas as teses selecionadas tiveram como tema em comum a internacionalização do ensino superior e alguns outros pontos em comum entre as teses, também nos chamaram a atenção. Metade das pesquisas selecionadas tem a educação como área de concentração, porém a outra é bastante variada, passando pela administração ou gestão, política, integração latino-americana, sociologia, desenvolvimento e dinâmica territorial.

Quanto ao objeto de estudo, ficou marcante que desenvolvimento foi a palavra de ordem na maioria das pesquisas, pois as abordagens foram nesse sentido, em diferentes campos, como o institucional, educacional e profissional sempre relacionando-a com a internacionalização. Em geral, os resultados das pesquisas destacaram a importância e necessidade de políticas institucionais para que a internacionalização se tornasse algo realmente realizável.

Em que pese à investigação acerca do estado atual da pesquisa científica quanto à internacionalização do ensino superior nas universidades brasileiras e que tenham obtido por resultado vinte teses que se relacionaram com este trabalho, optamos por mencionar de maneira mais explícita cinco dos casos que mais se destacaram juntamente com os dados contidos na ficha técnica de cada uma e uma breve sinopse.

A tese intitulada “Formação de doutores no país e no exterior: impactos na internacionalização da ciência brasileira” de autoria de Milena Yumi Ramos que deu ênfase às relações entre a política brasileira de internacionalização a partir da década de 1990 e a formação de doutores no contexto da economia do conhecimento e relações de trabalho.

De acordo com Ramos (2014), o Brasil tem enviado cada vez menos estudantes de doutorado ao exterior para formação plena. Em contrapartida, a formação em instituições nacionais é complementada por estágios de pesquisa no exterior (na forma de períodos sanduíche ou pós-doutorados), teria se tornado regra.

Outro ponto destacado por Ramos (2014) refere-se à mobilidade internacional que é o principal mecanismo para impulsionar o intercâmbio científico e a colaboração em pesquisa. A autora evidencia que o Brasil está atraindo acadêmicos estrangeiros, conforme já pontuamos no capítulo 1 desta dissertação.

Por fim, Ramos (2014) indica que a presença de docentes com formação, experiência e interesse internacional tem a capacidade de mobilizar redes internacionais para estabelecer intercâmbio científico e colaborações em pesquisa, sendo apontada como condição chave para a internacionalização. Porém, a falta de estratégia nacional, sistemas administrativos ineficientes, políticas institucionais e de gestão profissional nas instituições tem dificultado o desenvolvimento dessas conexões.

É relevante destacar na tese a reflexão entre a relação “economia e conhecimento”, tendo em vista que se trata de uma economia de conhecimento global, na qual estamos inseridos, cuja influência do capital está presente nas relações de trabalho e na educação.

A segunda tese intitulada “O processo de internacionalização no contexto da globalização: uma relação entre universidades e empresas” de Patrícia Duarte Peixoto Morella teve por objetivo constatar a influência das empresas internacionalizadas no processo de internacionalização de universidades de excelência no Brasil

Para Morella (2015), o processo de internacionalização depende de investimentos em pesquisa e inovação, os quais são fundamentais para o

desenvolvimento das universidades e também das empresas do País. Dessa forma, as empresas internacionalizadas influenciam a educação superior e impulsionam sua internacionalização. A autora assinala a relevância das empresas multinacionais no fomento do processo de internacionalização das universidades de alto desempenho em nosso país.

A terceira tese, “Estratégia geoeducacional na cooperação sul-sul: uma análise dos projetos das Universidades de Integração Internacional – UNILA E UNILAB” de Fabrício Américo Ribeiro, teve por objetivo compreender as estratégias para a internacionalização do ensino superior em um mundo globalizado, e como o Brasil vem agindo nesse processo.

Ribeiro (2016) destaca o papel das políticas educacionais e como estas podem interferir nas relações de poder local e nos arranjos locais, visando o desenvolvimento regional onde estas instituições estão instaladas, voltadas ao processo de internacionalização do ensino superior do Brasil a partir da UNILA por meio de cooperação internacional sob a ótica de um mundo globalizado. O autor enfatiza a inserção das demandas do capital estrangeiro na educação brasileira, indo além ao observar a influência do poder econômico na manutenção das estruturas dominantes de poder.

A tese intitulada “Inserção internacional às avessas: ensino superior na periferia do capitalismo” de autoria de Vanessa Maria de Oliveira Borges, teve por objetivo analisar os elementos políticos centrais do debate sobre a incorporação do capital internacional na educação brasileira, dentro de uma perspectiva que vincula os atuais fenômenos de transnacionalização da gestão do Ensino Superior a uma lógica mercadológica e globalizada de manutenção das estruturas hegemônicas de poder.

Borges (2018, p. 229) tem como foco de análise o processo de transnacionalização do mercado de serviços universitários da Bahia por meio de “quatro das maiores instituições privadas de Salvador – possuidoras, até então, de indicadores avaliativos interessantes, percepção positiva de marca e potencial de crescimento de mercado”. Essas instituições fazem parte de “três grupos do Edu-business estadunidense: Whitney International University System, DeVry University e Laureate International Universities”.

Segundo Borges (2018, p. 229), essas instituições seguem “procedimento padrão desses grupos é adoção, assim que efetivada a aquisição, de estratégias corporativas padronizadas de reestruturação organizacional das mantidas, de modo a encaixá-las nos

motes empresariais ideais de competitividade de mercado”. Para a autora isso gera produção em massa e eficiência produtiva, porém não se preocupa “com as disfunções que a adoção desse modelo, baseado na minimização de investimentos e máxima exploração dos recursos de modo a conseguir grandes retornos financeiros” para o setor educacional.

Diante disso, Borges (2018, p. 230) alerta que o processo de internacionalização do ensino superior é “explorado comercialmente pelas quatro IES pesquisadas, é uma falácia que se limita a tímidos fluxos de intercâmbio acadêmico. O ensino não é internacionalizado, mas sim o seu sistema produtivo, que fragmenta a força de trabalho e intensifica sua exploração”. Assim, as relações de poder e interesses que se configuram enquanto contato direto entre o “local” e o “global”.

A quinta tese denominada de “Processo de internacionalização do ensino superior: estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional” de autoria de Everson Muckenberger, objetiva analisar o processo de internacionalização em um sistema de Ensino Superior confessional internacional.

Para Muckenberger (2014), o contexto histórico do sistema confessional internacional apresenta motivações e peculiares ao sistema confessional, chamados neste estudo de motivações e obstáculos denominacionais, bem como nas ações, riscos e benefícios associados à internacionalização.

Por último, Muckenberger (2014), as motivações diversas que levaram os indivíduos e as instituições a se internacionalizarem, sendo que nesta pesquisa, identificamos aquilo que, em parte, já era reflexo do que já havia sido encontrado na literatura sobre o tema. O que também ocorre em nosso caso com fatores econômicos, acadêmicos e sociais.

Em resumo, podemos dizer que as pesquisas referentes à internacionalização que são realizadas nas universidades brasileiras têm demonstrado a relevância no desenvolvimento das instituições de ensino, da sociedade e das pessoas envolvidas diretamente com o processo. Portanto, essa constatação de desenvolvimento é o que faz esta pesquisa tornar-se relevante para a UNESPAR e para as universidades brasileiras.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS

Este tópico objetiva compreender as diferentes políticas públicas do Brasil voltadas à internacionalização do ensino superior. Para tanto, encontra-se organizado

em dois subtópicos, no primeiro tecemos considerações referentes às políticas públicas nacionais referentes ao processo de internacionalização do ensino superior brasileiro. Já no segundo subtópico serão enfatizadas as políticas públicas institucionais da Universidade Estadual do Paraná.

A inovação e a modernização no ensino superior brasileiro podem vir por meio da internacionalização colocada como objetivo estratégico da nação, com a criação de políticas públicas em âmbito federal capazes de tornar realizável o intercâmbio de conhecimento via cooperação internacional entre países, de modo que busquem o desenvolvimento mútuo.

As motivações para o forte interesse pela internacionalização das universidades podem corresponder ao reflexo dos interesses de um ambiente competitivo internacional da sociedade do conhecimento, o que reforça ainda mais o papel da educação superior na chamada indústria do conhecimento, na qual a internacionalização compõe parte da engrenagem que é composta por diferentes estratégias, políticas e atividades desenvolvidas por governos e instituições, como as universidades e empresas (HUDZIK, 2011). Sendo assim, a internacionalização exige um processo de análise do estado da educação superior, do contexto socioeconômico da nação e das tendências globais.

2.2.1 Políticas públicas nacionais

Podemos afirmar, sem dúvida, que é consenso geral no meio educacional de nível superior que o grande momento da internacionalização do ensino brasileiro se deu com o Programa Ciência Sem Fronteiras do Governo Federal. Para Stallivieri (2016, p.1) o programa foi “uma das mais louváveis iniciativas do governo brasileiro, com relação à educação superior, foi o importante movimento para ampliar a inserção do Brasil, como forte protagonista no cenário da educação internacional”. Tal iniciativa contribuiu com o avanço no envio de estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação ao exterior, abrindo um qualificado diálogo entre nações, universidades, professores e alunos.

Tão importante quanto o desenvolvimento da cooperação internacional impulsionada pelo Programa Ciência Sem Fronteiras, foi a exposição das fragilidades do nosso sistema para responder a um massivo interesse pela mobilidade acadêmica internacional, sobretudo no que se refere à capacidade de se comunicar com qualidade

em outro idioma, alertando a comunidade acadêmica quanto a relevância dessa questão no desenvolvimento da internacionalização das universidades brasileiras.

Sendo mais que um projeto educacional, a internacionalização do ensino superior brasileiro reflete um projeto de país, de identidade nacional contextualizada na cultura e elementos sociais ligados aos anseios da sociedade representada na política e na universidade (CHAUÍ, 2001). Conseqüentemente, a discussão ao redor dessa questão deve reunir os principais agentes de fomento e entidades que representam a educação nacional como, mas não limitado, a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Relações Exteriores (MRE).

Considerando que a estruturação de uma política para a internacionalização da educação superior exige elementos de política pública que, sendo um indicativo firme de direção de projetos, insere-se entre uma posição que se está e onde se deseja chegar, é o que afirmam as motivações econômicas, políticas, acadêmicas, sócio culturais voltadas ao desenvolvimento da sociedade.

Da página do Programa Ciência sem Fronteiras na internet²⁴, mais precisamente no tópico denominado “O que é?”, temos a definição básica do programa, no qual podemos depreender o caráter desenvolvimentista do mesmo, visando esse progresso de maneira ampla na educação superior por meio da internacionalização e na sociedade produtiva, pela via da tecnologia e inovação, é o que constatamos a seguir:

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.

²⁴ Para uma melhor compreensão do Programa Universidade Sem Fronteiras acessar a página no seguinte endereço eletrônico. < <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>.

Outro ponto importante que merece destaque é o fomento da pesquisa conjunta em parceria com pesquisadores brasileiros e estrangeiros, em áreas prioritárias para o governo brasileiro, uma vez que o que se refere a essas prioridades mencionadas foi a publicação da Portaria Ministerial n.1, em 09 de janeiro de 2013²⁵, que definiu o seguinte:

Art. 1.º Ficam instituídas as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência Sem Fronteiras, indicados a seguir:

I – engenharias e demais áreas tecnológicas;

II – ciências exatas e da terra;

III – biologia, ciências biomédicas e da saúde;

IV – computação e tecnologias da informação;

V – tecnologia aeroespacial;

VI – fármacos;

VII – produção agrícola sustentável;

VIII – petróleo, gás e carvão mineral;

IX – energias renováveis;

X – tecnologia mineral;

XI – biotecnologia;

XII – nanotecnologia e novos materiais;

XIII – tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais;

XIV – biodiversidade e bioprospecção;

XV – ciências do mar;

XVI – indústria criativa;

XVII – novas tecnologias de engenharia construtiva;

XVIII – formação de tecnólogos.

Como é possível verificar, o rol de áreas que foram estabelecidas como prioritárias para o âmbito do programa são eminentemente técnicas, voltadas ao desenvolvimento e inovação tecnológica industrial e agrícola, denotando grande influência dos setores econômicos e do capital, ao mesmo tempo em que desmonta o estereótipo político negativo das políticas públicas educacionais implementadas no período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve à frente do Brasil, em que pese os grandes escândalos de corrupção.

Embora o Decreto n.º 7.642/2011²⁶ que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras esteja vigente, sofreu em maio de 2019, um duro golpe em sua organização com a revogação dos arts. 4.º a 7.º, pelo Decreto n.º 9.784/2019²⁷, que basicamente estabeleciam conselhos de gestão do programa, definindo seus membros e atribuições,

25

http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/MEC_MCTI_temas+prioritarios_Cs_f.pdf

²⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm

²⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9784.htm#art1

cuja responsabilidade era justamente fazer com o que essa política pública de internacionalização do ensino superior fosse efetiva.

No auge, o Programa Ciência sem Fronteiras cumpriu fielmente sua finalidade de gerar maior mobilidade acadêmica internacional no ensino superior brasileiro, encaminhando milhares de estudantes e pesquisadores universitários, a imensa maioria de graduação, para intercâmbios no exterior, bem como atraindo centenas de pesquisadores e jovens talentos estrangeiros (STALLIVIERI, 2017). Porém, no ano de 2017, o programa foi oficialmente encerrado para as graduações no exterior, justamente o ponto mais forte do mesmo. Esse fato levou a uma impressão de encerramento precoce do CsF, pois o número de bolsas concedidas diminuiu consideravelmente. A nova posição do governo brasileiro da época foi noticiada pela mídia especializada em internacionalização e educação²⁸, mas foi também destaque em portais de economia e mercado²⁹, o que a nosso ver corrobora com a relação da internacionalização com o desenvolvimento da sociedade em seu sentido mais amplo.

Sem dúvida, o Programa Ciência sem Fronteiras apresentou resultados positivos, pois garantiu a oportunidade para milhares de alunos brasileiros vivenciarem pela primeira vez uma experiência acadêmica no exterior e tornou as Instituições de Ensino Superior do Brasil mais conhecidas no exterior. Porém, muitos problemas foram detectados, revelando fragilidades na internacionalização do sistema de Ensino Superior brasileiro.

Dentre os problemas trazidos à tona, relatamos em primeiro plano a dificuldade em se ter os créditos cursados no exterior validados pelas instituições brasileiras, pois há problemas na harmonização das estruturas curriculares no Brasil em relação às grades curriculares dos cursos de graduação das instituições estrangeiras e, em segundo, a dificuldade dos estudantes brasileiros em se comunicarem eficientemente em outros idiomas (STALLIVIERI, 2017).

Como já mencionado, o déficit no domínio de idioma estrangeiro por parte dos estudantes de pós-graduação no Brasil é um dos principais obstáculos para o aproveitamento satisfatório e maior número de interação com universidades estrangeiras. Nesse sentido, para que o país possa impulsionar suas iniciativas de internacionalização na educação superior e também, conseqüentemente, nas áreas:

²⁸ <https://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda/>

²⁹ <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2017/04/02/mec-acaba-com-ciencia-sem-fronteiras-para-graduacao-no-exterior.ghtml>

econômica, política, social e cultural há a necessidade de desenvolver políticas públicas abrangentes capazes de promover o domínio de outros idiomas ou, pelo menos do inglês (ARCHANJO, 2014).

É relevante destacar que o CsF teve suas últimas chamadas em 2015, sendo caracterizada pela ausência de avaliação o pode indicar fragilidade do sistema educacional brasileiro. Tais práticas e extinção do programa sem reflexões e sem um projeto de Estado que demonstre as avaliações de impactos para a sociedade brasileira com uso de recursos públicos gastos pelo Estado nos parecem inadequadas.

De acordo com a literatura existem poucos estudos sobre o programa CsF e as avaliações são apresentadas de formas parciais, sendo caracterizados por recortes de áreas do conhecimento, ou cursos de instituições que enviaram estudantes para o exterior por intermédio do programa, conforme evidencia Athayde (2016). Essas avaliações são originárias de pesquisas de percepção sobre o programa, caracterizando a internacionalização discente via mobilidade de saída estando relacionado ao benefício individual do processo de internacionalização.

Dessa forma, as análises publicadas sobre o CsF que apresentam uma avaliação sistemática do programa foram realizadas pelo Senado Federal em 2015, na qual apresenta uma análise de percepção dos beneficiários sobre o programa (BRASIL, 2015^a). Essa percepção é positiva pelos egressos, diante disso o parecer final foi favorável à continuidade CsF, emitido pela Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT) do Senado Federal. Para tanto, recomendou transformar o programa em política de Estado por meio da publicação de lei com seu regulamento. Porém, o relatório evidenciou várias recomendações, dentre elas a necessidade de mudar o foco do programa para a pós-graduação e buscar novas parcerias com o setor privado para garantir a continuidade do fomento.

Os autores Mcmanus e Nobre (2017) utilizaram em suas pesquisas dados disponíveis sobre o CsF, relacionados ao primeiro grupo de estudantes enviados para o exterior. De acordo com os autores, caso o programa tivesse continuidade ou um novo programa fosse criado seria necessário maior envolvimento das instituições de ensino superior no planejamento voltada internacionalização do ensino superior brasileiro. Para Mcmanus; Nobre (2017, p. 12):

Quanto ao futuro, qualquer novo programa de internacionalização deve ter planejamento anual e estabelecer orçamentos sustentáveis

com negociações intensivas de taxas e mensalidades com parceiros internacionais. O programa deve ser baseado nas agências de fomento e não diretamente sob o controle do governo e deve incluir ativamente universidades e outras agências governamentais na sua formulação, o que estimula a criação de parcerias/redes sustentáveis entre instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras.³⁰

Assim sendo, Mcmanus; Nobre (2017) pontuam a necessidade melhorar as práticas de internacionalização dentro das IES brasileiras, quanto ao CsF é preciso passar por de reformulações. Apesar dos aspectos positivos no que tange à geração de oportunidades individuais promovidas mediante a política de concessão de bolsas de estudo no exterior promoveu. Por outro lado, apresentam argumentos que já apontam para a reflexão em torno do tipo de internacionalização do ensino superior que a política pública deveria promover no País. Dentre os elementos estão “limitar o número máximo de concessões anuais; dar mais ênfase à pós-graduação; expandir o programa para todas as áreas do conhecimento; fazer a preparação em outro idioma ainda no Brasil; distribuir o envio de alunos de maneira mais uniforme”, envolvendo diferentes países e por fim “aumentar o número de estudantes e pesquisadores estrangeiros no Brasil” (OLIVEIRA, 2019, p. 100).

No ano de 2017, foi desativado o Programa CsF pelo MEC e deu início ao Capes PrInt. Porém, é necessário pontuarmos que o Governo Federal é o agente responsável pelo estabelecimento de programas de internacionalização, sobre o qual vale tecer alguns comentários sobre a organização da máquina estatal voltada a este propósito.

As ações do MEC são implementadas pela Secretaria do Ensino Superior (SESU), responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formação e execução da Política Nacional da Educação Superior. A Capes é encarregada pela qualificação dos professores da educação superior, da avaliação e suporte aos programas de pós-graduação pela concessão de bolsas e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a quem cabe autorizar a criação de novas instituições e cursos, estabelecer as regras sobre currículos, questões relativas à educação à distância, mecanismos de avaliação, credenciamento e reconhecimentos de instituições, validação de diplomas e todas as ações complementares à implementação da Lei de Diretrizes e

³⁰ “As to the future, any new internationalization program should have annual planning and set sustainable budgets with intensive negotiations of fees and tuitions with international partners. The program should be based within the scholarship agencies and not directly under government control and should actively include universities and other government agencies in the formulation of the program stimulating the creation sustainable partnerships/networks between Brazilian and Foreign HEIs”

Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996. No que se refere às relações internacionais, o MEC conta com dois organismos: a Assessoria Internacional da SESU e a Assessoria para Assuntos Internacionais do gabinete do Ministerial.

Dentre os documentos do governo brasileiro que tratam da internacionalização da educação superior, é importante destacarmos o Plano Nacional de Pós-graduação de 2011-2020³¹, cujo objetivo é “definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil”

O Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020 relata preocupação com a expansão da educação superior, indicando a internacionalização como um dos meios para se alcançar esse objetivo de expansão da produção científica, ensino, pesquisa e extensão de forma numérica e qualitativa nos cursos, universidades e no sistema como um todo. Destaca ainda, as políticas de cooperação internacional e de formação no exterior de recursos humanos para a educação brasileira.

De acordo com o PNPG 2011-2020, as políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior devem ter por base os seguintes princípios: “aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, considerando o avanço do conhecimento; inserção no futuro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do país”. Quanto às universidades, estas seriam responsáveis por mediar a cooperação internacional, promover a institucionalização do intercâmbio entre discentes e docentes, além de possibilitar a submissão de projetos de pesquisa visando atrair as agências de fomento internacional. Tendo como estratégias “aumentar o número de publicações internacionais” (BRASIL, 2010, p. 35).

O PNPG 2011-2020 destaca também a necessidade da pós-graduação em primar pela qualidade e excelência do que é produzido nos diferentes campos de conhecimento e no impacto dos resultados na universidade, nos setores empresarial e social. Para tanto, é necessário repensar o conhecimento para a sociedade, evidenciando o impacto da produção tecnológica no mundo globalizado e competitivo.

É nessa direção que o Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024) apresenta algumas reflexões que estão presentes no PNPG como é o caso da Meta 14 que busca “elevar gradualmente o número de matrícula na pós-graduação stricto sensu, de modo a

³¹ O novo Plano Nacional de Pós-Graduação referente ao período de 2021 à 2030 será produzido no segundo semestre de 2021.

atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”.

Dentre as estratégias da Meta 14 do PNE podemos destacar:

[...] expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento; [...] estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e as agências estaduais de fomento à pesquisa; [...] expandir o financiamento estudantil por meio do FIES à pós-graduação stricto sensu; [...] expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; [...] implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; [...] ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; [...] manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; [...] estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências; [...] consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; [...] promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; [...] ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica; [...] ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de quatro doutores por mil habitantes; [...] aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, instituições de educação superior (IES) e demais instituições científicas e tecnológicas (ICTs); [...] estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região; [...] estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes (BRASIL, 2014, p. 77-78).

Essas estratégias propostas pelo PNE 2014-2024 objetivam articular com agências de fomento, estimular a pesquisa em diferentes escalas, nacional e estadual,

além do financiamento do fundo público para as Instituições de Ensino Superior privadas. Também evidencia-se o papel central da pós-graduação no Brasil no que tange à produção do conhecimento voltada para a demanda da predominância financeira do mercado.

Outro elemento envolvendo a situação da internacionalização do ensino superior brasileiro refere-se a dificuldade de posicionamento internacional do Brasil quanto ao reconhecimento mútuo de títulos e da acreditação internacional. No ano de 2016 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (2016) uma nova Resolução para o reconhecimento de títulos emitidos no exterior, desburocratizando os trâmites necessários. A Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação³², de junho de 2016, determinou os novos procedimentos para revalidação de diplomas emitidos no exterior.

De acordo com a Resolução nº 3 de 22 de junho de 2016 a revalidação e do reconhecimento ocorrerá de acordo com o seguinte:

Art. 1º Os diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por instituições estrangeiras de educação superior e pesquisa, legalmente constituídas para esse fim em seus países de origem, poderão ser declarados equivalentes aos concedidos no Brasil e hábeis para os fins previstos em lei, mediante processo de revalidação ou reconhecimento, respectivamente, por instituição de educação superior brasileira.

A Resolução nº 3 considera ainda que:

Art. 4º Os processos de revalidação e de reconhecimento devem ser fundamentados em análise relativa ao mérito e às condições acadêmicas do programa efetivamente cursado pelo(a) interessado(a), levando em consideração diferenças existentes entre as formas de funcionamento dos sistemas educacionais, das instituições e dos cursos em países distintos.

É nesse sentido que temos a Plataforma Carolina Bori que consiste em um “sistema informatizado criado pelo Ministério da Educação (SESu e CAPES), para a gestão e controle de processos de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil”. Assim sendo, a plataforma “reúne Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas que, por adesão, oferecem as informações necessárias para que os requerentes (diplomados) solicitem a Revalidação ou o

³² <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21>

Reconhecimento dos seus diplomas estrangeiros”³³. Visando facilitar a gestão e o controle dos processos de revalidação ou de reconhecimento por parte das pessoas interessadas.

Assim, evidenciamos que a Plataforma reúne informações relevantes no que tange as políticas de internacionalização do ensino superior contribuindo assim, com a meta 14 do Plano Nacional de Educação.

Em substituição ao CsF, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt. Dentre os objetivos estabelecidos pela política de internacionalização do ensino superior estão:

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização³⁴.

Tais objetivos CAPES-PrInt vêm sendo implementados via CAPES por meio de editais específicos à modalidade do programa em parcerias com as universidades brasileiras, visando o processo de internacionalização do ensino superior. Dentre os itens financiáveis estão: auxílio para missões de trabalho no exterior; recursos para a manutenção de projetos; bolsas no exterior nas seguintes modalidades (doutorado sanduíche³⁵, professor visitante júnior, professor visitante sênior, capacitação em cursos de curta duração³⁶) e bolsas no País (jovem talento, professor visitante, pós-doutorado).

³³ Informações do site da Plataforma Carolina Bori
<http://plataformacarolinabori.mec.gov.br/usuario/ acesso>.

³⁴ Informações disponível no site: < <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>>. Acesso 03 de março de 2021.

³⁵ O programa é incentivar pesquisas de outros níveis de conhecimentos que não estão consolidados aqui no Brasil, assim como complementar os esforços despendidos pelos programas de pós-graduação no Brasil, buscando a formação de docentes e pesquisadores de alto nível para sua inserção no meio acadêmico e de pesquisa no país.

³⁶ A bolsa de Capacitação em cursos de curta duração ou “summer/winter schools” no exterior, terá vigência entre 15 dias e 3 meses, e visa aperfeiçoamento individual e o fortalecimento institucional por

Quanto aos itens financiados no âmbito do Edital 41/2017 do Programa CAPES-PrInt podem ser assim descritos:

a) Auxílio para missões de trabalho no exterior: consiste em “atividades relacionadas à execução de projetos de pesquisa em cooperação internacional e à apresentação de resultados de pesquisa ou projeto em congressos e eventos internacionais de maior expressão na área de conhecimento”³⁷. Além de vistas técnicas em instituições de países estrangeiras com objetivo de estabelecer parcerias, também poderão fazer parte membros do Grupo Gestor ou representantes indicados, visando ações de internacionalização do projeto aprovado pela Capes.

b) Recursos para a manutenção de projetos:³⁸

Art. 17. Os recursos de manutenção do projeto, cujo valor será regulamentado em instrumento de seleção, referem-se à verba destinada, exclusivamente, ao pagamento de despesas, de materiais de consumo ou de prestação de serviços essenciais à execução do projeto, conforme legislação aplicável à matéria e mediante a disponibilidade orçamentária e financeira da Capes à época dos desembolsos.

Quanto às bolsas para o exterior, podemos afirmar que possuem as seguintes características de acordo com o EDITAL N° 45/2017.

a) O Programa de Professor Visitante no exterior objetiva: “oferecer bolsa no exterior para a realização de estudos avançados após o doutorado e destina-se a pesquisadores ou docentes que possuam vínculo empregatício com instituição brasileira de ensino e pesquisa”³⁹. Encontra-se subdivido em duas modalidades:

1) Professor Visitante no Exterior Júnior: professor ou pesquisador, com vínculo empregatício, que possua até 12 (doze) anos de doutoramento, tendo por referência o último dia para a inscrição no processo seletivo.

meio de treinamentos e capacitações técnicas, científicas ou pedagógicas de docentes e discentes da pós-graduação vinculados a IES

³⁷ - Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-relacoes-internacionais/print/ManualPrIntv3.pdf>>. Acesso 04 de maio 2021.

³⁸ - Portaria CAPES nº 59, de 14 de maio de 2013 e Portaria CAPES nº 8, de 12 de janeiro de 2018.

³⁹ - Informações disponíveis no site:

<<https://plataforma9.com/financiamento/programa-professor-visitante-no-exterior-pve.htm>>. Acesso 04 de maio de 2021.

2) Professor Visitante no Exterior Sênior: professor ou pesquisador com vínculo empregatício, que possua mais de 12 (doze) anos de doutoramento, tendo por referência o último dia para a inscrição no processo seletivo.

De acordo com EDITAL Nº 45/2017, o perfil do professor visitante no exterior deve ser constituído por professores com inserção nos meios acadêmicos por meio de “pesquisas nacionais ou internacionais, devendo ter reconhecida produtividade científica e tecnológica na sua área de conhecimento”. Já a categoria Júnior visa “proporcionar oportunidades de aprofundamento de pesquisas para professores e pesquisadores em fase de consolidação acadêmica, com vínculo institucional”. Enquanto que a categoria Sênior visa atender pesquisadores e professores com liderança comprovada nos meios acadêmicos ou de pesquisa nacionais ou internacionais, devendo possuir produtividade científica reconhecida e “tecnológica na sua área do conhecimento com vínculo institucional”.

Quanto às bolsas no Brasil, constatamos que possuem as seguintes características de acordo com as modalidades a seguir:

a) Jovens talentos, a modalidade consiste em:

[...] jovens pesquisadores de talento, brasileiros ou estrangeiros, residindo no exterior com relevante experiência acadêmico-científica internacional comprovada (como mestrado ou doutorado plenos, ou mestrado ou doutorado sanduíche por no mínimo doze meses) para realização de atividades de pesquisa ou docência, com vigência mínima de 6 meses e máxima de 36 meses, dentro da duração do Projeto Institucional de Internacionalização⁴⁰.

b) Professor visitante, a modalidade de bolsa de professor visitante no país possui quatro categorias:

[...] jovem doutor, para quem obteve o título de doutor há menos de cinco anos; doutor júnior, para quem tem título de doutor há mais de cinco e menos de dez anos; doutor pleno, para quem tem título de doutor há mais de dez anos; e doutor sênior, que inclui quem obteve título de doutor há mais de dez anos, tem produção acadêmica relevante, e possui vínculo com instituição de ensino superior ou de pesquisa estrangeira compatível com a de professores titulares de universidades federais brasileiras⁴¹.

⁴⁰ - Disponível em: < <https://www2.unesp.br/Home/propg/capes---print---itens-financiaveis.pdf> >. Acesso 18 de abril 2021.

⁴¹ -Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/8622-sp-1898467293> >. Acesso 18 abril 2021.

c) Pós-doutorado, a modalidade de bolsa visa:

Atrair pesquisadores ou docentes, brasileiros ou estrangeiros, residentes no Brasil ou no exterior que tenham relevante experiência acadêmico-científica no exterior (como doutorado pleno ou pós-doutorado por no mínimo doze meses), para realização de atividades de pesquisa ou docência, com vigência mínima de 6 meses e máxima de 36 meses, dentro da duração do Projeto Institucional de Internacionalização⁴².

Tais modalidades têm por objetivo auxiliar tanto estudantes quanto universidades no que tange ao processo de internacionalização, deixando claro o foco de interesse, tipo de bolsa e o período de execução de cada modalidade tanto no Brasil quanto no exterior.

De acordo com Oliveira (2019, p.132), o Programa Capes-PrInt foi o “primeiro programa lançado pela Capes voltado à seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização, tanto para instituições de ensino superior quanto para institutos de pesquisa”. Diante disso, podemos observar o “estímulo à formulação das propostas articuladas em temas estratégicos” estabelecendo diálogo entre diferentes áreas do conhecimento por meio da internacionalização do ensino tendo por base o planejamento estratégico institucional. Oliveira (2019) enfatiza que o programa definiu prioridades institucionais estimulando “o planejamento estratégico por meio de projetos institucionais de internacionalização” devendo levar em conta as vocações institucionais, as especificidades e prioridades voltadas ao desempenho da pesquisa e da pós-graduação.

Diante dessa breve contextualização, é possível afirmar que o programa Capes-PrInt traz inovações na concepção de internacionalização ao definir os objetivos e estratégias do programa. Além disso, proporciona uma mudança na política de internacionalização do sistema de pós-graduação brasileiro.

Decorrida as análises apresentadas neste tópico referente às políticas nacionais de gestão pública, voltadas à internacionalização do ensino superior, constatamos limitações quanto ao fortalecimento e orientação da mobilidade acadêmica internacional, tendo em vista que não há plena clareza quanto às proposições do governo brasileiro acerca da internacionalização, a exemplo do programa CsF que

⁴² - Disponível em:< <https://www2.unesp.br/Home/propg/capes---print---itens-financiaveis.pdf>>. Acesso 18 de abril 2021.

encerrou as atividades sem se quer ter um sistema de avaliação de forma adequada, gerando, assim, uma série de questionamentos e críticas tanto por parte da sociedade quanto por parte do próprio governo.

Porém, a Capes tem atualmente em funcionamento o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt que tem buscado resolver lacunas do antigo UsF, que aprimora a mobilidade acadêmica internacional e envolve instituições do País, tendo por base critérios mais rígidos e limitados a um número reduzido de instituições com projetos estratégicos, principalmente das instituições que destacam no ensino e pesquisa em nível nacional. Porém, uma das maiores limitações do CAPES-PrInt refere-se à falta de orçamento para abarcar um número maior de instituições do País e o envio de estudantes para o exterior.

2.2.2 Políticas institucionais da Unespar

Seria básico afirmar que para se conseguir realizar um bom processo de internacionalização é necessário ter transparência e responsabilidade nas ações, de modo que os objetivos possam ser avaliados e alcançados, bem como que no estabelecimento de metas haja razoabilidade para evitar frustrações prejudiciais ao processo. A participação ativa com envolvimento de professores e funcionários da instituição que buscam o desenvolvimento nesse campo também é, sem dúvida, fundamental. Notadamente, essa participação colabora fortemente para garantir a qualidade das ações empreendidas além de fidelidade ao planejamento estratégico estabelecido. Tudo isso permeado pela liderança institucional que precisa ter seu papel bem definido nos documentos oficiais que fixam as diretrizes da política institucional de internacionalização da IES.

Os esforços realizados pelas universidades para promover a internacionalização da educação superior voltam-se para dar subsídios que qualifiquem a comunidade acadêmica para ter condições de compreender e se articular ante a interdependência entre as nações em diversas áreas, como educação, meio ambiente, economia, cultura e sociedade, entre outras. Além disso, a instituição deve-se preparar para compreender esse fenômeno e atuar em um contexto internacional intercultural globalizado, o que deve ser auxiliado pelo ensino e pesquisa (DEARDORF et al., 2012).

Para que se tenha a formação de uma eficaz política pública nacional que possa orientar, estimular e capacitar às IES brasileiras para um efetivo processo de

internacionalização visando a qualidade da educação, as particularidades e vocações regionais da universidade devem ser respeitadas, fazendo com que as políticas públicas institucionais também tenham enfoque holístico à internacionalização, envolvendo seus diferentes atores e relacionando suas funções do início ao fim do procedimento (HUDZIK, 2011).

O Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020⁴³ estabelece que a internacionalização deve destacar o aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, considerando o avanço do conhecimento; promover o desenvolvimento econômico e social do Brasil; estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, tornando institucionalizado o intercâmbio entre alunos e professores, de modo a permitir a captação de recursos junto às agências de fomento internacionais e ampliar as parcerias institucionais, com uma relação de reciprocidade entre instituições nacionais e estrangeiras.

A cooperação internacional é coordenada e implementada no CNPq pela Assessoria de Cooperação Internacional ASCIN que disponibiliza alguns mecanismos de financiamento à cooperação internacional apoiando projetos de pesquisa de alta qualidade, mobilidade, treinamento e formação de recursos humanos de pesquisadores, objetivando o desenvolvimento científico e tecnológico, em alinhamento com a Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico,⁴⁴ instituída pela Lei 13.243/2016 (FRANCO; MOROSINI, 2012).

As Instituições de Ensino Superior que se encontram em razoável nível de processo de internacionalização definem, dentro de suas necessidades, objetivos fixados no plano de metas da instituição (STALLIVIERI, 2017).

De acordo com Stallivieri (2017), para estabelecer a política de internacionalização faz-se necessário a análise conjunta da instituição levando em consideração a visão, missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Outros fatores são pontuados pela pesquisadora, dentre eles podemos destacar: localização geográfica; linguagem de comunicação; potencial de publicações em periódicos internacionais, capacidade de participação em pesquisas mundiais, parcerias internacionais, mobilidade acadêmica de docentes, pesquisadores e discentes. Além, desses elementos, tornam-se relevante as possibilidades de receber pesquisadores

⁴³ Utilizamos dados do Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 tendo em vista que o novo plano encontra-se em elaboração.

⁴⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113243.htm

estrangeiros que visem desenvolver pesquisas em nível internacional e, por fim a necessidade de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura, os quais são necessários à manutenção do plano estratégico.

Segundo Santos e Almeida Filho (2012, p. 145), a internacionalização deve ser compreendida como a quarta missão da universidade, tendo em vista que o ensino, a pesquisa e a extensão são as demais. Para os autores, a “capacidade de mobilizar a universidade para o cumprimento de quatro objetivos” que são “os projetos integradores”; “a maior dimensão às atividades de formação, pesquisa e inovação” e, por fim a consolidação de espaços integrados aos conhecimentos.

Para Santos e Almeida Filho (2012, p. 53), a internacionalização preconiza o fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento econômico, a inclusão social e de sustentabilidade de cultura. Os autores indicam que o poderio norte-americano determina “[...] a compreensão da necessidade de colocar o saber a serviço da produção de riqueza, ou seja, da criação de condições proporcionadoras de bem-estar social e coletivo”. Assim, por meio da internacionalização, busca-se a aproximação da universidade com a empresa.

Destarte, Santos e Almeida Filho (2012, p. 145) afirmam que a sociedade globalizada busca ideias para a economia do conhecimento, para tanto a internacionalização passa a ser vista como “competição e produtivíssimo garantindo assim, os interesses do capital internacional e desqualifica o papel da universidade como promotora do bem-estar social”. Já no sentido oposto, a internacionalização do ensino superior visa garantir a produção do conhecimento solidário, por meio de redes de cooperação entre IES, estudantes, professores e pesquisadores.

Assim sendo, Santos e Almeida Filho (2012, p. 145) destacam que:

Repousando em bases materiais e institucionais consolidadas, procurando responder aos desafios sociais do nosso tempo, a internacionalização transforma-se em missão da universidade quando esta é capaz de mobilizar, de uma forma intencional e consciente, para com ela atingir os seguintes objetivos: reforçar os projetos conjuntos e integradores; dar maior dimensão às atividades de formação, de pesquisa e de inovação; conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; contribuir para a consolidação de espaços integrados do conhecimento.

De acordo com os autores, a internacionalização é a nova missão da universidade do século XXI que objetiva a consolidação do ensino, pesquisa e extensão,

porém um grande desafio para as IES. Para tanto, a internacionalização do ensino superior deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico de mudanças curriculares, acadêmica e cultural na universidade. Assim, para Wit; Hunter (2015, p. 3), a internacionalização deve:

[...] tornar-se mais inclusiva e menos elitista não focando predominantemente a mobilidade, e sim mais o currículo e os resultados da aprendizagem. O componente exterior (mobilidade) precisa tornar-se uma parte integral do currículo internacional para assegurar a internacionalização para todos e não somente para a minoria móvel.

Dessa forma, Wit; Hunter (2015) corrobora com Santos e Almeida Filho (2012) quando considera a internacionalização a quarta missão conforme já destacado neste texto. Assim, as produções do conhecimento, da informação e da difusão são consideradas elementos essenciais para o desenvolvimento de qualquer nação. É nesse sentido que as universidades passam a ser responsáveis pela formação de recursos humanos, geração de conhecimentos científicos e tecnológicos, gerando, assim, oportunidades de desenvolvimento das atividades produtivas dos países.

A Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR faz isso e traz em seu Plano de Desenvolvimento Institucional⁴⁵ a internacionalização como um dos objetivos essenciais da universidade, sendo parte da missão da instituição. O documento exprime a vontade de diversos agentes, desde a alta administração, até os colegiados discentes e ao que se refere à mobilidade acadêmica internacional, dá ênfase para que sejam firmadas parcerias com IES de países latino-americanos, estimulando as atividades de pesquisa, ensino e extensão com integração cultural.

O PDI estabelece que as políticas acadêmicas da UNESPAR devem contribuir com o aperfeiçoamento dos cursos de graduação da universidade, atualizando os projetos pedagógicos dos cursos de modo a criar ferramentas e instrumentos legais capazes de promover a internacionalização da graduação. Notamos que desde a base do ensino universitário, há no conteúdo programático da instituição a priorização da internacionalização, que não está focado apenas na pós-graduação, como acabou ocorrendo com a maior política pública nacional, o que mostra a relevância que o processo encontra na UNESPAR.

⁴⁵ http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf

Notadamente há um obstáculo ao desenvolvimento da integração educacional entre estudantes brasileiros, as barreiras linguísticas são destacadas no PDI que determina que a instituição deverá promover atividades de aprimoramento linguístico para a comunidade acadêmica, visando o avanço da internacionalização com ênfase na América Latina e Caribe, bem como seja estimulada a participação de acadêmicos em eventos internacionais com publicações e apresentações de trabalhos.

Para atendimento à legislação e às diretrizes vigentes em âmbito internacional, federal e estadual, foi aprovada pelo Conselho Universitário em abril de 2018 a Resolução n.º 001/2018 – COU/UNESPAR que estabeleceu a Política Institucional de Internacionalização da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR que trata de um documento no qual é apresentado um conjunto de princípios e objetivos voltados para a implantação de medidas institucionais para promover, fomentar e consolidar o processo de internacionalização na universidade. Para isso, o PDI trata a questão da seguinte maneira:

De acordo com a Política aprovada, a internacionalização do ensino superior é entendida como um compromisso institucional, transversal e abrangente, que integra a dimensão intercultural e internacional na cultura e na educação, e os valores, práticas e estratégias institucionais com referencialidade e comprometimento social. Ainda, compreende-se por dimensão internacional o intercâmbio de conhecimentos; a criação de redes colaborativas com instituições congêneres no exterior e no país; a mobilidade de professores, agentes universitários e estudantes; e os programas e projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura internacionais (UNESPAR, 2018, p. 142).

O órgão responsável por estabelecer relações com instituições estrangeiras e assistir a comunidade acadêmica na cooperação internacional é o Escritório de Relações Internacionais (ERI) ligado à Reitoria, possui ainda como missão promover o intercâmbio cultural, científico e tecnológico dos estudantes, professores e agentes universitários, buscando internacionalizar o ensino, a pesquisa e a extensão na graduação e na pós-graduação.

O ERI é sediado em Curitiba e possui uma página na internet⁴⁶, na qual é possível acessar todas as informações, parcerias, programas, projetos, editais e contatos necessários aos interessados em mobilidade acadêmica internacional. Dos tópicos encontrados na página, destacam-se três: projetos, parcerias e oportunidades.

⁴⁶ <http://eri.unespar.edu.br/>

Na guia de projetos estão inseridos os programas e serviços ofertados pela universidade voltados ao fomento da internacionalização da instituição, notadamente o Programa Paraná Fala Idiomas que oferta cursos de idiomas de inglês, francês, espanhol e português para falantes de outras línguas, todos em diferentes níveis de habilidades e sem mensalidades, apenas com pagamento de material didáticos a baixo custo. Lá o acadêmico pode acessar os editais para inscrição no curso de seu interesse, sendo submetido a um teste prévio de nivelamento para ser destinado em nível adequado de conhecimento do idioma pretendido.

Na aba parcerias, destacamos a lista dos convênios de cooperação internacional firmados pela UNESPAR com instituições de ensino superior estrangeiras, bem como a parceria com a iniciativa privada firmada por meio do programa Santander Universidades.

É importante destacar que a Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR estabelece a Política Institucional de Internacionalização da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Também temos Resolução N° 009/2018 – CEPE/UNESPAR Aprova o Regulamento de Mobilidade Internacional da UNESPAR⁴⁷.

Quanto à política Institucional de Internacionalização da UNESPAR, constatamos que nela está descrita no artigo Art. 3° da Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR que visa os seguintes princípios e objetivos que:

[...] impactem positivamente o desenvolvimento da universidade no âmbito da gestão, do ensino de graduação, da pesquisa e pós-graduação e da extensão e cultura, ao compreender que o processo de internacionalização envolve múltiplos agentes e interesses por meio de práticas que promovem melhor compreensão dos direitos humanos, do pensamento crítico e do respeito à diversidade sociocultural.

A Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR evidencia no Art. 4° que “a internacionalização do ensino superior como um compromisso institucional, transversal e abrangente, que integra a dimensão intercultural e internacional na cultura e na educação, e valores, práticas e estratégias institucionais com referencialidade e comprometimento social”.

Quanto às dimensões de internacionalização do ensino superior, podemos verificar que estão presentes nos Art. 5° e Art. 6° que são: 1) dimensão internacional o

⁴⁷ A UNESPAR não possui um Plano Institucional de Internacionalização. Os documentos norteadores são a Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR e Resolução N° 009/2018 – CEPE/UNESPAR.

intercâmbio de conhecimentos; 2) dimensão intercultural a inclusão no ensino, na pesquisa e na extensão. No que tange à primeira dimensão, a Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR objetiva “a criação de redes colaborativas com instituições congêneres no exterior e no país; a mobilidade de professores, agentes universitários e estudantes; e os programas e projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura internacionais”. Enquanto que a segunda dimensão tem por finalidade a “aprendizagem e convivência multi, pluri e intercultural e comunicacional provenientes de diferentes povos e nações, que promovam o reconhecimento mútuo e a habilidade de atuar em diferentes contextos, para formação de cidadãos e cidadãs em um mundo globalizado”.

Já no capítulo II Art. 7° da Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR estão discriminadas a Política Institucional de Internacionalização da UNESPAR tendo por base os seguintes princípios norteadores:

- I. a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos;
- II. o repúdio e a prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- III. a acolhida humanitária, a inclusão, a igualdade de tratamento e a promoção do reconhecimento acadêmico a migrantes, refugiados e apátridas amparados nos termos da Lei;
- IV. a internacionalização como um compromisso institucional, transversal e abrangente para qualificar as atividades de gestão, ensino, pesquisa, extensão e cultura;
- V. a concepção de parcerias internacionais ou de interesse internacional e institucional orientadas pelos princípios de reciprocidade, equidade, responsabilidade social e sustentabilidade;
- VI. a promoção da excelência acadêmica baseada na formação de cidadãos e cidadãs que tenham competências e atitudes capazes de conviver e dialogar positivamente em meio à diversidade cultural;
- VII. a democratização do acesso a atividades, disciplinas e a currículos que oportunizem a experiência de aprendizagem internacional, interdisciplinar, multi, pluri ou intercultural.

É importante destacarmos que tais princípios estabelecem relações diretas com a CAPES (2017), tendo em vista que as IES brasileiras devem perpassar os desafios de uma sociedade globalizada, constituindo a integração de dimensões internacionais e intercultural ou global pautadas na educação superior e na pós-graduação. Tais desafios são essenciais no que tange à qualidade das pesquisas realizadas em âmbito nacional, estabelecendo interfaces entre produção científica e inovação tecnológica com inserção internacional.

Assim, a Universidade Estadual do Paraná por meio da Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR pontuam no Art. 8° os seguintes objetivos da Política Institucional de Internacionalização:

- I. implementar e promover uma cultura institucional de internacionalização articulada em todos os níveis do âmbito universitário;
- II. sensibilizar, estimular e orientar a comunidade acadêmica quanto aos processos de internacionalização junto aos cursos de graduação e pós-graduação nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura;
- III. articular e orientar o estabelecimento de parcerias estratégicas internacionais, respeitando as especificidades de cada área;
- IV. incentivar a expansão dos programas de mobilidade acadêmica com envio e recepção de docentes, agentes universitários e estudantes de graduação e pós-graduação para e de instituições internacionais parceiras ou não;
- V. apoiar e fortalecer o desenvolvimento de programas e projetos bi ou multilaterais;
- VI. promover visibilidade internacional por meio de níveis de reconhecimento e projeção das atividades pedagógicas, científicas e de inovação, bem como pela presença em eventos sobre educação internacional;
- VII. fortalecer a internacionalização dos campi da UNESPAR;
- X. incentivar e fomentar a atração de novas pesquisas e projetos, por meio da presença de estudantes, pesquisadores e docentes estrangeiros;
- IX. implementar programas internacionais conjuntos no âmbito da graduação e pós-graduação;
- X. incentivar o desenvolvimento de projetos conjuntos com instituições e/ou pesquisadores estrangeiros;
- XI. incentivar a participação da comunidade acadêmica em eventos de âmbito internacional;
3. incentivar a organização de eventos de âmbito internacional;
- XIII. apoiar a participação em editais internacionais para a obtenção de recursos financeiros e de fundos de investimento oriundos de agências de fomento;
- XIV. sugerir e incentivar a flexibilização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação para absorver créditos e experiências internacionais dos estudantes em mobilidade;
- XV. capacitar e incentivar a comunidade acadêmica quanto às habilidades comunicacionais em idiomas estrangeiros;
- XVI. incentivar a produção científica qualificada em redes internacionais, bem como a publicação em periódicos internacionais com relevante fator de impacto;
- XVII. estimular a flexibilização e a criação de processos e fluxos de trabalho institucionais específicos para a internalização da internacionalização na vida universitária;
- XVIII. incentivar o desenvolvimento de parcerias de interesse social, cultural, econômico, tecnológico e inovação.

A universidade Estadual do Paraná possui objetivos bem definidos quanto ao processo de internacionalização do ensino superior, porém tais objetivos foram desafios

para uma instituição recém criada em 2013 que apresenta várias fragilidades segundo informações obtidas junto ao Escritório de Relações Internacionais - ERI, dentre elas a ausência de profissionais para desenvolver várias atividades que funcionam com um número reduzido de agentes administrativos e de professores, bem como a ausência de editais específicos para atender às demandas voltadas a internacionalização, uma vez que os poucos editais existentes no país apenas contemplam as universidades maiores e com melhores ranking.

No caso da UNESPAR, acreditamos que o processo de internacionalização deva ser visto por outra ótica, que não seja somente a internacionalização pautada na mobilidade acadêmica, mas pautada em processo que requer formulações e monitoramento de estratégias por meio de diferentes quadros institucionais conforme destaca (KNIGHT, 2018).

Para (KNIGHT, 2018), a estratégia seria o processo de internacionalização “em casa”, levando-se em consideração as dimensões interculturais e internacionais incorporadas por meio de ensino e aprendizagem, atividades extracurriculares, integração de professores e estudantes estrangeiros na vida acadêmica local e integração entre comunidades étnicas. Assim sendo, Knight, (2018) enfatiza a necessidade de mudanças nos programas e currículos envolvendo a dimensão cultural global por meio de atração de estudantes e professores estrangeiros. Para isto, é relevante as pesquisas compartilhadas, eventos internacionais e interculturais, entre outras atividades nos diferentes campi da UNESPAR. Knight, (2018) ressalta a necessidade de integração entre instituições nacionais e internacionais dentro do país, além de formulação e execução de projetos internacionais.

A Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR também destaca as diferentes modalidades de internacionalização conforme Art. 9°. A modalidade de cooperação internacional é constituída dos seguintes tipos: programa de intercâmbio estudantil; programa de intercâmbio acadêmico e administrativo; dupla diplomação e estágios acadêmicos. Quanto às parcerias internacionais, é notório que elas podem ocorrer por meio de programas conjuntos de Pesquisa; programas conjuntos de Extensão; programas conjuntos de Cultura; programas conjuntos de Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo; e cooperação científica.

De acordo com Art. 10 Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR, as modalidades de internacionalização são classificadas em dois tipos: a internacionalização em casa, constituída de (mobilidade virtual; cooperação científica a

distância; disciplinas ofertadas e cursadas em idioma estrangeiro; ensino/aprendizado Internacional Colaborativo entre docentes e/ou disciplinas) e a internacionalização do currículo, constituída de: programas de verão/inverno; programas de curta duração; programas de línguas estrangeiras; atividades isoladas e trabalhos voluntários.

No que concerne à Política Institucional de Internacionalização – Art. 11 da Resolução N° 001/2018 – COU/UNESPAR será executada por meio de programas, projetos e ações que contemplem a internacionalização nas atividades acadêmicas; promovam ou usufruam de parcerias internacionais novas ou já estabelecidas; prevejam coordenação local com acompanhamento do ERI e atendam a todas as considerações do ERI das Pró-reitorias afetas na sua elaboração e execução. É importante destacar que as Políticas de Internacionalização da UNESPAR serão coordenadas pelo Escritório de Relações Internacionais da UNESPAR. Sobre o ERI será retomado no último tópico do capítulo III desta dissertação.

A Universidade Estadual do Paraná aprovou por meio da RESOLUÇÃO N° 009/2018 – CEPE/UNESPAR o Regulamento de Mobilidade Internacional da UNESPAR⁴⁸. No artigo Art. 2° está descrito que:

Entende-se por Mobilidade Internacional a que propicia o desenvolvimento de atividades administrativas e/ou acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão e cultura em instituições estrangeiras de ensino superior ou outras específicas no interesse de cada processo, conveniadas ou não com a UNESPAR, e atividades de estrangeiros na UNESPAR.

Assim sendo, o Regulamento de Mobilidade Internacional da UNESPAR evidencia todas as categorias de mobilidades possíveis para a universidade que são as seguintes: Mobilidade Discente, Mobilidade Docente e Mobilidade de Agentes Universitários. Todas essas mobilidades estão descritas de forma detalhada indicando todos os procedimentos para cada categoria. O regulamento também contempla como se dá a recepção de estudantes, professores e agentes técnicos estrangeiros, e por fim, apresenta como deve ocorrer a tramitação dos diferentes tipos de mobilidades.

Diante disso, o Programa de Desenvolvimento Institucional da UNESPAR dá ênfase às parcerias com as universidades latino-americanas e isso pode ser verificado no (quadro 01) de instituições conveniadas, pois a grande maioria está estabelecida nessa

⁴⁸ Regulamento da Mobilidade Internacional da UNESPAR está disponível no seguinte endereço eletrônico <<https://eri.unespar.edu.br/documentos/regulamento-mobilidade-internacional/view>>. Acesso 09 de maio de 2021.

região do globo. Há parcerias com universidades da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Paraguai e Uruguai, no entanto são poucas as IES conveniadas em cada país. Na página do ERI, é possível identificar as instituições, país e cidade da IES, período de vigência, tipo de parceria, abrangência, objetivo e a finalidade conforme apêndice 1.

Quadro 1 – Universidades Latino-americanas com acordos de cooperação internacional com à UNESPAR.

Instituição	País/cidade	Período
Universidad de Palermo – Facultad de Diseño y Comunicación – UP	Argentina- Buenos Aires	Indeterminado
Universidad Nacional Arturo Jauretche – UNAJ	Argentina- Provincia de Buenos Aires – Florencio Varela	Indeterminado
Universidad Nacional de Las Artes – UMA	Argentina-Buenos Aires	Indeterminado
Universidad Autónoma de Entre Rios – UADER	Argentina – Cidade de Paraná	2016/2021
Universidad Nacional de Cuyo-UNCUYO	Argentina – Mendoza e Cuyo	2016-2022
Universidad Nacional de Jujuy –UNJu	Argentina – San Salvador de Jujuy e San Pedro de Jujuy	2017/2022
Universidad Autónoma Tomás Frías – UAFT	Bolívia – El Potosí	2017/2022
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz – UTEPSA	Bolívia – Santa Cruz de La Sierra.	2018/2023
Universidade Federal do Paraná	Brasil –Curitiba -	Indeterminado
Universidade de São Paulo- Rede Interamericana de Desenvolvimento Policial e Profissionalização – IRI/USP	Brasil- São Paulo	Indeterminado
Universidad de Los Lagos – ULAGOS	Chile – Osorno	2015/2020
Universidad del Cauca – UNICAUCA	Colômbia – Popayán	2015/2020
Universidad Nacional Del Este – UNE	Paraguai – Ciudad del Este	Em renovação
Universidad Nacional de Caaguazú – UNCA	Paraguai – Ciudad de Coronel Oviedo	Em renovação
Universidad de Holguín – UHO	Cuba- Holguín	2016/2021
Universidad Nacional de Asunción – UMA	Paraguai – Ciudad de San Lorenzo	Em renovação
Universidad Nacional de Canindeyú – Unican	Paraguai – Ciudad de Salto del Guairá	Em renovação
Administración Nacional de Educación Pública – ANEP	Uruguay – Montevideo	2017/2022
Universidad Católica del Uruguay – Dámaso Antonio Larrañaga	Uruguay – Montevideo	2017/2022
Instituto Universitario Centro Latinoamericano De Economía Humana – CLAEH	Uruguay – Montevideo	2017/2022
Universidad de La Republica Uruguay – UDELAR	Uruguay – Montevideo	2018/2023

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO	Uruguay – Montevideo	2017/2022
--	----------------------	-----------

Fonte: Disponível em: <<https://eri.unespar.edu.br/>>. Maio de 2021.

Org. Raphael Viana Couto

De acordo com o ERI (2021⁴⁹), a UNESPAR estabelece acordos de cooperação internacional com as universidades latino-americanas que objetivam:

Contribuir para a aproximação, o desenvolvimento e o fortalecimento das relações acadêmicas entre as Instituições; promover a colaboração a fim de realizar atividades acadêmicas, científicas e culturais, nas áreas de interesse comum, com especial ênfase na área da Educação, Trabalho e Desenvolvimento Social; celebração de cursos de doutorados à distância ou presenciais; participação em comitês científicos de revistas digitais ou em formato papel de ambas as instituições; organização de congressos e de colóquios científicos; organização de seminários mediante o convite de pesquisadores e publicações conjuntas; projetos de pesquisa em conjunto; visitas e intercâmbio de professores, estudantes e técnicos administrativos, objetivando a realização de atividades voltadas à pesquisa, ensino, extensão e gestão universitária; constituição de grupos de trabalho, elaboração e desenvolvimento conjunto de projetos e programas de cooperação a curto, médio e longo prazos; facilitação do acesso à infraestrutura informacional e laboratorial das respectivas instituições; intercâmbio de informações e publicações acadêmicas, científicas e culturais e mobilidade de docentes e pesquisadores.

Na Europa, a UNESPAR possui parcerias apenas em quatro países, Espanha, França, Portugal e Polônia (Quadro 2), porém o ERI tem buscado estabelecer parcerias com outras instituições europeias de diferentes países independente do ranking das universidades, tais parcerias podem ser realizadas em diferentes modalidades desde intercâmbios organização de eventos.

Quadro 2 – Universidades européias com acordos de cooperação internacional com à UNESPAR.

Instituição	País/cidade	Período
Universidad de Almería – UAL	Espanha – Almería/La Canãda de San Urbano	Renovação automática
Université Paris-Est Marne-La-Vallée – UPEM	França – Marne la Vallée	2016/2021
Université D’Artois	França – Arras	2018/2023
Kielce University Of Technology	Polônia – Kielce	2015/2020
Instituto Politécnico Do Porto – P. Porto	Portugal – Porto	Em renovação
Universidade do Algarve – UA	Portugal – Faro	Em renovação
Niversidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT	Portugal – Lisboa	2020/2025
Universidade da Beira Interior – UBI	Portugal – Covilhã	Em renovação

⁴⁹ Informações obtidas no site do ERI –< <https://eri.unespar.edu.br/>>. Acesso 08 de maio de 2021.

Cooperativa de Ensino Artístico do Porto – Escola Superior Artística do Porto – CESAP/ESAP	Portugal – Porto	2015/2020
Docnomads Erasmus Mundus Joint Masters Representados Pela Universidade Lusófona De Humanidades e Tecnologias – ULHT	Portugal – Lisboa	2016/2022
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa	Portugal – Lisboa	2017/2022

Fonte: Disponível em: <<https://eri.unespar.edu.br/>>. Acesso 08 de maio de 2021.
Org. Raphael Viana Couto

Segundo dados do site do ERI (2021⁵⁰), a UNESPAR estabelece acordos de cooperação internacional com universidades europeias que objetivam: promover a cooperação acadêmica entre ambas as instituições, em áreas de mútuo interesse, por meio de visitas e intercâmbio de professores, estudantes e técnicos administrativos; constituição de grupos de trabalho, elaboração e desenvolvimento conjunto de projetos e programas de cooperação a curto, médio e longo prazo; organização conjunta de eventos acadêmicos, científicos e culturais; cursos de diferentes níveis e categorias; consultoria técnica; facilitação do acesso à infraestrutura informacional e laboratorial e culturais; intercâmbio de informações e publicações acadêmicas, científicas e culturais; mobilidade de docentes e pesquisadores; cursos e disciplinas compartilhados; Troca de material didático de informações técnicas e científicas, de equipamento e de outros materiais necessários para o desenvolvimento das pesquisas conjuntas.

Porém, relevante destacar que a UNESPAR apresenta ausência de parcerias estabelecidas com instituições dos Estados Unidos e do Canadá. Acreditamos que tais ausências sejam sanadas à medida que a universidade vai se consolidando enquanto instituição, tendo em vista os seus poucos anos de existência. Credenciada em dezembro de 2013, possui como um dos desafios a verticalização da pesquisa e a criação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Acreditamos que a partir da expansão dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o processo de internacionalização tende a se expandir para as instituições europeias e norte americanas por intermédio do ERI.

A única parceria firmada com o setor privado pela UNESPAR é o “Santander Universidades”, cujo programa foi lançado pelo Banco Santander para colaborar com universidades públicas e privadas, oferecendo apoio acadêmico e bolsas de estudos para a realização de intercâmbios. Os estudantes interessados preenchem os requisitos dos

⁵⁰ Informações obtidas no site do ERI – <<https://eri.unespar.edu.br/>>. Acesso 08 de maio de 2021.

editais e são submetidos a um processo seletivo para terem acesso à bolsa de estudos que é realizada com supervisão da universidade parceira.

O Guia Mobilidade Internacional *Outbound: Orientações Gerais* é certamente o documento mais completo e importante formulado pelo Escritório de Relações Internacionais da Universidade Estadual do Paraná, pois nele estão contidas de maneira absolutamente simples, direta e didática, informações relevantes, podemos dizer que são indispensáveis para que estudantes, docentes e agentes universitários interessados em passar pela experiência de mobilidade acadêmica internacional em diferentes níveis de educação superior, possam dar andamento a esse anseio e se candidatar a eventuais vagas existentes entre os parceiros da universidade ou concorrer a bolsas de estudos com edital vigente.

Em formato de apresentação por *slides*, o guia explica conceitos referentes à internacionalização, relata as funções do ERI, descreve quem pode se candidatar e qual a duração da mobilidade, bem como quais tipos podem ser realizados, além de fornecer algumas dicas de como o interessado pode se organizar nesse processo. Trata também dos trâmites envolvidos em cada etapa do processo de mobilidade, inclusive o calendário.

A partir do levantamento de informações e análise dos documentos obtidos, podemos afirmar que a internacionalização na UNESPAR está bem encaminhada, pois consta da política de desenvolvimento institucional da universidade em alinhamento com a política pública do setor, há um bem elaborado sistema de informação voltada ao fomento da mobilidade acadêmica internacional sob gestão de um escritório qualificado e com dedicação exclusiva para isso.

No próximo capítulo intitulado “Docentes da UNESPAR e a internacionalização do ensino superior: da preparação aos resultados”, buscamos apresentar para o leitor os resultados da pesquisa no que tange aos docentes da UNESPAR, os quais podem vivenciar o processo de internacionalização do ensino superior, para tanto apresentamos as experiências, as vivências, os desafios, os pontos positivos, os negativos e o aprimoramento profissional e humano adquiridos com as experiências em um país estrangeiro.

CAPÍTULO 3

DOCENTES DA UNESPAR E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: DA PREPARAÇÃO AOS RESULTADOS

Este capítulo objetiva registrar e analisar sistematicamente os relatos dos docentes da Unespar que vivenciaram a experiência de internacionalização, destacando o retorno à instituição, o desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal dos mesmos.

Para melhor delinear as vivências e experiências dos professores da universidade que passaram por processos de mobilidade acadêmica internacional e retornaram ao trabalho na Unespar, estruturamos o capítulo da seguinte maneira: três subcapítulos, sendo o primeiro denominado “O perfil dos(as) docentes ‘internacionalizados’ da Unespar”, o segundo “A internacionalização sob múltiplos olhares: experiências e vivências dos(as) docentes da Unespar”, por sua vez subdividido em cinco subtópicos, “Da preparação para a internacionalização: o que dizem os(as) docentes da Unespar?”; “Dos estudos no exterior: da motivação à experiência”; “Vivenciando a experiência da internacionalização: múltiplos olhares sobre a instituição, os docentes e discentes”; “Diferentes impressões: o profissional, pessoal e institucional”; “Das políticas internacionais da Unespar: apontamentos para uma reflexão” e o último subcapítulo “O Escritório de Relações Internacionais: as experiências e vivências das docentes que atuam na gestão”.

No primeiro subtópico deste capítulo, falaremos sobre o perfil dos docentes da Unespar que foram entrevistados por terem realizado mobilidade acadêmica internacional, considerando as informações fornecidas pelos mesmos por meio do preenchimento de questionário contendo questões objetivas e uma questão discursiva.

3.1 O perfil dos(as) docentes “internacionalizados” da Unespar

Este item objetiva apresentar o perfil dos docentes entrevistados da Unespar tendo por base o questionário respondido no início da pesquisa (Apêndice 1). Esse questionário apresenta uma síntese relacionada a vários aspectos que envolvem o processo de internacionalização do ensino superior, dentre eles, buscamos conhecer um

pouco sobre a experiência do docente, o país e a instituição para onde foi, o idioma mais utilizado, pontos positivos, principais dificuldades, saber como as despesas foram custeadas, dentre outras informações e por fim, se o docente recomendaria a internacionalização para outros docentes.

No quadro 3, apresentamos os dados dos docentes acerca do campus em que estão lotados, do tipo de qualificação que foram realizar no exterior, bem como em qual país e instituição.

Quadro 3 - Síntese do perfil dos (as) docentes entrevistados relacionados à internacionalização.

Campus	Doutorado	Pós-doutorado	Instituição receptora	País
Apucarana	X		Universidade de Aveiro	Portugal
Campo Mourão		X	Universidade de Coimbra	Portugal
Campo Mourão	X		Universidade Politécnica de Turim	Itália
Campo Mourão		X	Universidade d’Auvergne	França
Curitiba I		X	Universidade do Minho	Portugal
Curitiba II	X		University of Southern California	Estados Unidos
Curitiba II	X		Universidade Aberta de Lisboa	Portugal
Paranaguá	X		Universidade Nova de Lisboa	Portugal
Paranaguá		X	Université d’Orléans	França
Paranaguá	X		University of Texas at Arlington	Estados Unidos
Paranavaí	X		Universidade de Lisboa	Portugal
União da Vitória	X		Universidade Autônoma de Barcelona	Espanha
União da Vitória	X		Monash University	Austrália

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor em 2021.

É relevante destacar que não foi possível conseguirmos uma divisão igualitária de docentes por campus. Primeiro devido à base inicial de dados não contemplar essa quantidade, e segundo, em razão de que as indicações recebidas também não foram uniformes. Conforme conseguíamos contato e o aceite de um docente, pedíamos para que nos indicasse algum colega nas mesmas condições e isso foi nos guiando ao quadro acima.

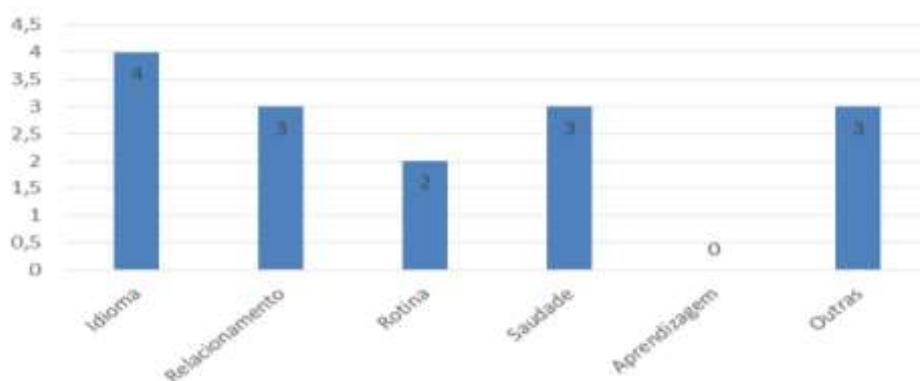
Mesmo assim, conseguimos treze entrevistados, sendo possível atingir todos os campi da Unespar, bem como tivemos uma boa diversidade de universidades, países e idiomas.

Os entrevistados foram para universidades diferentes, em seis países. É relevante destacar que quase metade dos docentes desta pesquisa realizaram os estudos em Portugal.

Por último, vale salientar que nenhum entrevistado foi ao exterior em estudos de mestrado, apenas foram assinaladas as opções, pós-doutorado e doutorado, sendo este último a maioria. Bem como é importante destacar que todos os docentes que preencheram o formulário enviado, afirmaram que o principal idioma utilizado durante o período da mobilidade foi o idioma local do país em que se encontrava.

Na sequência, apresentamos as principais dificuldades encontradas pelos docentes que vivenciaram o processo de internacionalização. Dentre as alternativas propostas no questionário, tínhamos o idioma, relacionamento, rotina, saudade, aprendizagem ou outras na qual deveria especificar, pois estes mencionados foram os principais pontos apurados em pesquisa semelhante (Stallivieri, 2017). É importante pontuar que poderiam assinalar mais de uma alternativa. As principais dificuldades estão apresentadas no gráfico seguinte.

Gráfico 17 – Principais dificuldades encontradas pelos (as) docentes que vivenciaram o processo de internacionalização.



Fonte: Pesquisa realizado pelo autor.

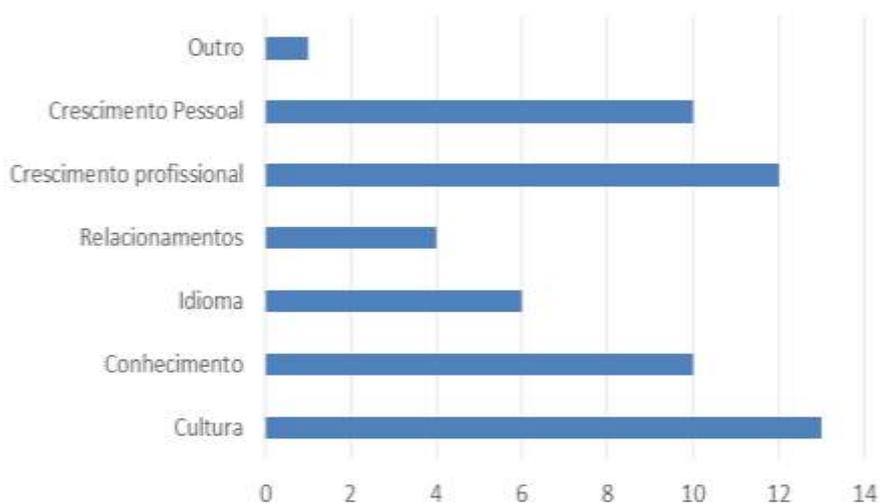
Desponta como maior dificuldade vivenciada durante o processo de internacionalização experimentado pelos docentes questionados, o idioma, seguido do relacionamento e a saudade. Também a rotina foi apontada como uma das maiores dificuldades, e ao final, outros três itens foram especificados: solidão, burocracia e nenhuma dificuldade.

Conforme referencial teórico já apresentado no capítulo 1 desta dissertação, a linguagem se destaca entre as dificuldades encontradas pelos docentes internacionalizados e possivelmente essa dificuldade está relacionada ao domínio do idioma do país de destino e, conseqüentemente, possa ter influenciado na qualidade dos relacionamentos, contribuindo, assim, para uma sensação de saudade daqueles que ficaram no Brasil. Para Stallivieri (2017, p. 253):

É fundamental que, ao escolher uma atividade a ser desenvolvida no exterior, o indivíduo tenha clareza de que a eficácia de sua comunicação e de sua interação com as outras pessoas está proporcionalmente relacionada ao grau de conhecimento da língua do país para o qual se dirige.

Dando continuidade na análise das respostas obtidas a partir da aplicação do questionário, buscamos averiguar entre os docentes selecionados os aspectos que marcaram positivamente o processo de internacionalização pelo qual passaram, como: a cultura do local, conhecimento adquirido, ganho de idioma, relacionamentos construídos, percepção de crescimento profissional e outro, o(s) qual(ais) deveria(m) ser especificado(s), tendo em vista que os docentes poderiam assinalar mais de uma alternativa nessa questão, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 18 – Aspectos que marcaram positivamente o processo de internacionalização.



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor.

O primeiro ponto a se comentar é que os docentes questionados tenderam a marcar apenas uma opção relacionada às dificuldades encontradas na

internacionalização, conforme vimos no gráfico. Porém, quando se tratou dos pontos positivos, vários marcaram mais de uma opção, considerando os itens assinalados como igualmente relevantes no processo.

O aspecto cultural de maneira ampla, como a convivência com outras culturas, interação cultural e riqueza cultural assemelhada à intelectual, foi o mais apontado pelos docentes que responderam o questionário como principal ponto positivo da internacionalização. Esse apontamento confirma o que já fora obtido anteriormente junto a estudantes que vivenciaram a mobilidade acadêmica internacional, de forma que em pesquisa de Stallivieri (2017, p. 261): “a ênfase maior foi dada à expressiva melhora apontada pelos estudantes em seu desempenho linguístico e cultural, respectivamente com 88% para o desempenho intercultural e 81% para o desempenho linguístico”.

Em segundo lugar como principal ponto positivo da internacionalização percebida pelos docentes, ficou o crescimento profissional. O que certamente se apresenta pela maturidade dos questionados e de sua condição de professores da universidade, na sua maioria licenciados para realizar a mobilidade e depois retornar às suas atividades docentes.

Na sequência, muito próximos, temos quase empatados, o crescimento pessoal e o conhecimento como itens positivos percebidos pelos docentes em decorrência da internacionalização. Esses apontamentos revelam os aspectos diversos do desenvolvimento gerado pela mobilidade acadêmica internacional, indo do profissional ao pessoal, intelectual e cultural. É uma atividade de complexidade positiva, capaz de significar progressos expressivos de maneira holística no indivíduo envolvido e em todos a sua volta.

Quanto à fonte dos recursos utilizados para custear a viagem, estadia, alimentação e manutenção, de modo geral no país em que os estudos foram realizados, os docentes entrevistados tinham quatro opções para assinalar, ambas referentes à origem dos recursos: se foram próprios, públicos, mistos ou oriundos de bolsa privada.

Dentre os entrevistados metade afirmou ter utilizado recursos próprios, e a outra metade utilizou-se de recursos públicos para arcar com os custos exigidos para realizar a internacionalização. Ocorre que, de certa maneira, como todos estavam exercendo função pública na época em que foram estudar no exterior e receberam bolsa pública ou se licenciaram com remuneração integral, poder-se-ia dizer que, mesmo que indiretamente houve uma integralidade do uso de recursos de origem pública nos processos de internacionalização investigados.

Isso mostra a relevância das políticas públicas para financiar o investimento que é necessário para passar períodos mais longos no exterior somente estudando.

Por fim, os docentes foram questionados se recomendariam a experiência pela qual tinham passado de realizar estudos de pós-graduação no exterior para seus colegas, para tanto deveriam atribuir nota zero para afirmar que não era recomendável de modo algum ou nota 10, caso quisessem afirmar que seria extremamente recomendável na opinião deles. Todos atribuíram nota 10 a esse quesito, recomendando a experiência em estudar em um país estrangeiro como algo positivo para a formação tanto intelectual quanto profissional.

Na sequência, no tópico 3.2 será apresentado a internacionalização sob múltiplos olhares na qual destacaremos as experiências e vivências dos (as) docentes da Universidade Estadual do Paraná.

3.2 A internacionalização sob múltiplos olhares: experiências e vivências dos(as) docentes da Unespar

Este tópico objetiva tecer reflexões sobre as experiências e vivências dos docentes da Unespar, os quais foram entrevistados e responderam o questionário acerca do processo de mobilidade acadêmica internacional que realizaram. Para tanto, foram feitas entrevistas em 2021, com os docentes pré-selecionados a partir de uma lista de potenciais candidatos que atendiam o critério da pesquisa de terem complementado seus estudos de mestrado ou doutorado no exterior. Essa lista foi fornecida pelo Escritório de Relações Internacionais – ERI a partir de um contato realizado pelo orientador com a diretora do órgão.

Os dados obtidos diretamente da fonte, objeto principal desta pesquisa notabilizaram-se pelo grande diferencial de todo o trabalho realizado, os docentes da Unespar que passaram pela experiência de mobilidade acadêmica internacional e concordaram em contribuir compartilhando conosco suas vivências, abrilhantando sobremaneira a pesquisa. Sem essas valiosas contribuições não seria possível captar suas impressões acerca da relevância da internacionalização do ensino superior no aperfeiçoamento humana e profissional dos docentes da universidade.

Para citar os trechos da transcrição integral das entrevistas criamos nomes fictícios para os docentes a fim de preservar sua identidade.

Na sequência, vamos fracionar por temas, mencionar trechos e comentar o relato que os docentes entrevistados, relacionando-os com o escopo desta pesquisa. Serão cinco subtópicos que serão abordados sucessivamente: a) a preparação para a internacionalização; b) os acontecimentos mais marcantes e a motivação para buscar a internacionalização; c) o relacionamento com os colegas e a instituição de ensino na condição do estudante no exterior; d) as impressões do docente quanto ao lado profissional, pessoal e institucional após a mobilidade e, por último, e) a visão dos entrevistados quanto às políticas institucionais relacionadas à internacionalização.

3.2.1 Da preparação para a internacionalização: o que dizem os docentes da Unespar?

Como se deram os acontecimentos que antecederam a experiência de mobilidade? Esse é o assunto que se pretende abordar neste tópico e, para isso, realizamos algumas perguntas aos entrevistados e coletamos algumas informações ao longo da conversa.

Em relação às perguntas relacionadas a preparação para o período de estudos no exterior, como por exemplo, “Como teve acesso à mobilidade?” e “Houve preparação? Como foi?” Os entrevistados se manifestaram da seguinte maneira, especialmente, no que se refere ao início de tudo, ou seja, os primeiros passos para a mobilidade acadêmica internacional. Vejamos o que diz a professora Paula:

Ah eu fui por conta própria. Comecei a escrever cartas em francês, antes mesmo de conversar qualquer coisa na universidade, comecei a sondar com os professores, comecei a enviar para alguns professores, tive algumas respostas negativas, outras até com uma proposta de desenvolver mais e teve alguns professores que tivemos uma afinidade maior. Depois desse primeiro contato que comecei a ver oficialmente dentro da instituição, mas foi por conta própria mesmo.”

Já para a professora Evelyn, o processo de mobilidade acadêmica foi bem diferentes da professora Paula, vejamos o ela diz:

Eu entrei no doutorado na federal em 2014 e no final do ano eu entrei com pedido direto na CAPES, documentação enviada toda diretamente, e a única coisa era que eu precisava de um formulário da minha instituição para ter anuência desse meu pedido. Foi muito simples essa parte burocrática e eu nem esperava, a gente cria uma imagem meio assustadora, mas foi tudo muito fácil. Quando veio pedido eu já tinha me adiantado, entrado em contato com a professora de lá, ela já tinha aceitado, então foi tudo muito fácil.

Por fim, o professor Marcos pontua que:

[...] já tinha alguns colegas que tinham saído para fazer o sanduíche e eu achava uma oportunidade interessante por conhecer outros professores que ajudariam na tese e também para conhecer outra cultura e tudo mais. [...] Fui eu que fui atrás de tudo, sabia da existência do doutorado, era uma vontade minha e da minha esposa, mandei um e-mail para professora de lá, que tinha alinhamento no que eu queria e a gente fez um processo [...].

A partir dos depoimentos ficou evidente que as iniciativas e os preparos iniciais para que a mobilidade aconteça são todos realizados em primeiro lugar pelos docentes, que tomam as atitudes necessárias para buscar primeiro um programa de pós-graduação que lhes interessa, fazem contato com algum docente da universidade estrangeira objetivando conseguir um orientador para a pesquisa, posteriormente dando andamento nas demais exigências legais, institucionais e práticas para viabilizar o processo de internacionalização.

Outro aspecto que merece destaque é a engenharia organizacional promovida pelos próprios docentes para poderem realizar o processo de mobilidade internacional sem comprometer tanto suas atividades na universidade. Nesse aspecto, os colegiados de cada curso desempenharam papel fundamental, demonstrando haver um grande caráter de coleguismo entre os docentes. Destacamos também a liberdade com que a Unespar empoderou, tanto colegiados quanto docentes, para a solução criativa de problemas relacionados à ausência prolongada de um professor ou professora, de modo que ficou demonstrado que vários colegas acabavam por substituir o docente distribuindo entre si suas atividades.

Diante disso, professor Augusto pontua que “[...] precisamos nos reorganizar no colegiado por causa das aulas, então fizemos uma preparação previa na questão das aulas, então organizamos o calendário para poder dar aula no horário de outro professor, então adiantei minhas aulas”.

Já a professora Ana pontua algo que é primordial para o processo de internacionalização, que é o planejamento, vejamos o que ela diz: “eu fui ao consulado, com meses de antecedência, eu consegui rápido por ter o convite da universidade, não precisa comprovar nada e isso abre muitas portas, vai com aval da CAPES e da universidade.”

Enquanto que a professora Marina pontua algo que consideramos relevante dentro de uma instituição de ensino superior, que é o apoio ao processo de aprimoramento profissional dos docentes por meio da capacitação. Para Marina:

Foi tudo certo, a UNESPAR sempre motivou e auxiliou na saída dos professores para estudar, sendo que a universidade sempre deu apoio e liberação. No colegiado também, os professores sempre foram parceiros de se ajudar e achar alguma alternativa para que o professor consiga sair.

Por fim, Sara pontua toda uma organização interna para o seu afastamento para estudar no exterior, envolvendo a gestão do campus e também o apoio de uma docente. Vejamos o que a professora Sara pontuou durante a entrevista:

Então a decisão sobre meu afastamento foi toda no campus, eu tive apoio do colegiado, tive apoio da direção na época que entendeu a necessidade da saída. Embora, eu fiz um acordo onde assumi uma carga horária altíssima, fiz uma compensação, mas a troca foi mais ou menos de ficar com 20h semanais e quando eu saí ela (uma docente) também assumiu minha carga horária.

As soluções são criativas e diversas para driblar a falta de pessoal capaz de substituir o eventual docente que deixa suas atividades para realizar estudos no exterior.

Nestes recortes a seguir, estamos destacando os relatos dos docentes entrevistados acerca do idioma que precisariam dominar para terem um melhor aproveitamento nos estudos fora do país. Vejamos o que diz a professora Ana:

[...] eu fiquei um ano estudando italiano, chego à Itália falando e já tenho um apartamento meio acertado. [...] Quando chego lá, eu percebo o que só consigo a confiança do meu professor quando ele percebe que estou comprometida com a pesquisa e disciplinada.

Já para o professor Itamar há algo que tem dificultado o processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, pois se refere ao domínio da língua estrangeira. É neste sentido, que ele pontua:

[...] eu não dominava o inglês, aí lembro que na minha primeira reunião com meu orientador eu tinha certa dificuldade para compreender, eu fui aprendendo inglês com leitura e caindo no trecho mesmo. Então, assim, eu acho que o aprendizado e os benefícios foram tão grandes que não vejo dificuldade em estar lá, estudando o que gosta.

Diferente do professor Itamar, a professora Marina fez toda uma preparação anterior para ir para uma universidade estrangeira. Para tanto, pondera: “[...] fiz curso de francês, gramática e oralidade. Então eu pude ter essa oportunidade de participar de várias reuniões, interagir com pessoal de lá e fazer duas publicações com meus professores.”

Já a professora Paula destaca que:

[...] eu sempre estudei francês, mas quando eu vi isso mais perto comecei a investir mais no curso de francês e na escrita acadêmica porque a gente não tem muito essa questão da escrita em cursos. Então eu comecei a ler e a escrever textos acadêmicos a comprar livros, mas tudo pedindo ajuda de professores. Como eu comecei a me corresponder de fato, as vezes eu tinha que escrever e-mail pra eles. Assim, é difícil a gente não sabe todos os aspectos, então eu tive que investir muito nessa parte de estudar.

Conforme podemos observar, a relevância do domínio do idioma do país por parte os docentes foram considerados fundamentais para a sua inserção no âmbito acadêmico, sendo evidenciada de maneira significativa. É nessa direção que Stallivieri (2017) corrobora ao destacar em sua pesquisa que discentes de uma universidade obtiveram resultados semelhantes, encontrando ênfase no ganho do domínio da linguagem estrangeira após a mobilidade e em decorrência dela.

Assim sendo, destacamos que alguns entrevistados revelaram a limitação quanto a quais países poderiam ir estudar em decorrência da falta de domínio do idioma, notadamente do inglês e acabaram por buscar Portugal como destino em função deste problema.

No próximo tópico, vamos abordar a motivação dos docentes entrevistados para buscarem e realizarem a mobilidade acadêmica internacional, registrando seus depoimentos.

3.2.2 Dos estudos no exterior: da motivação a experiência

Neste subtópico temos por intenção apresentar as motivações e as experiências adquiridas ao estudar no exterior. Vamos abordar o relato referente ao que ocorreu durante a viagem e o que foi registrado de maneira mais marcante pelo entrevistado, bem como buscar extrair dele as motivações que o levaram a buscar esta experiência.

Para obter tais informações, formulamos uma pergunta aberta que era feita no começo das entrevistas: “Fale sobre sua experiência de estudar no exterior”. Algumas

respostas foram bem complexas e longas, respondendo a diversas outras questões que seriam abordadas mais adiante.

Dentre os depoimentos, destacamos os seguintes que trataram da motivação para a internacionalização, vejamos o que destaca o professor Marcos “[...] já tinha alguns colegas que haviam saído para fazer o sanduíche e eu achava uma oportunidade interessante por conhecer outros professores que ajudariam na tese e também para conhecer outra cultura e tudo mais [...]”.

Corroborando com o professor Marcos, o professor Bruno pontua que: “[...] uma questão principal foi o ponto de vista cultural, mais do que qualquer outra coisa [...]”.

Já para o professor Augusto: “[...] essa oportunidade surgiu conversando com meu orientador e ele perguntou se eu gostaria de ir para o exterior, obviamente falei que sim, ele tinha tido um contato, há um tempo, com um professor da Austrália que na nossa área é um dos melhores.”

A professora Sara evidencia durante a entrevista a relevância da mobilidade acadêmica. Vejamos o que ela diz:

Eu acho que essa experiência fora, ela abre horizontes para você não copiar, mas para você se inspirar. [...] esse intercâmbio é imprescindível pra que renove algumas questões dentro da universidade, para que mostre para seus alunos que quando os professores saem e vão se qualificar eles mostram que é possível e necessário, um corpo docente que não sai não tem perspectiva, a universidade é sem fronteiras mais do que parece. Para a Unespar seria importante que mais pessoas tivessem feito isso, eu acho que não dá para fazer ciência sem conhecimento da realidade de outro país.

Assim, a professora Sara evidencia a relevância da qualificação dos docentes e a necessidade da Unespar em desenvolver políticas públicas voltadas ao processo de internacionalização do ensino superior tanto de docentes quanto de discentes de todos os *campi*.

Nessa linha da motivação ligada à interação e relevância da internacionalização para a universidade, o docente se vê como um agente de fomento desse processo e como parte de uma rede. Vejamos o que a Professora Ana afirma: “Eu acho muito importante essas capacidades de abrir as portas para outros professores, eu diria para ir para fora para construir pontes e abrir portas para outros professores.”

Dessa forma, podemos perceber que as motivações e as experiências dos docentes entrevistados referentes à internacionalização estão relacionadas ao aprimoramento profissional em suas áreas de conhecimento e de seus currículos,

contribuindo para a construção de redes de conhecimento entre docentes de outras instituições e de outros países. Busca-se também a excelência acadêmica, mirando em trabalhar com docentes que se destacam mundialmente em seus campos de pesquisa, sem deixar de lado os aspectos pessoais como a admiração ou anseio de contato com outras culturas, notadamente do país escolhido para a realização dos estudos, bem como a afirmação de visões de mundo a partir do ponto de vista de docente da Universidade Estadual do Paraná.

Na sequência no subtópico 3.2.3, além das vivências e experiências da internacionalização, serão destacados os múltiplos olhares sobre a instituição, os docentes e discentes da instituição receptora.

3.2.3 Vivenciando a experiência da internacionalização: múltiplos olhares sobre a instituição, os docentes e discentes

Neste tópico, buscamos explorar as relações construídas pelo entrevistado ou entrevistada durante sua vivência no exterior, para isso formulamos a seguinte pergunta: “Como foi o período de estudo efetivo e seu relacionamento na instituição de destino?”

O objetivo foi verificar o relacionamento institucional dos docentes enquanto alunos, registrando os destaques vividos por eles nessa condição, bem como suas impressões em relação à universidade estrangeira, seus docentes e funcionários, além do contato direto com os demais discentes. Obtemos valiosas respostas, dentre as quais damos ênfase ao que ressalta o professor Augusto: “[...] fiquei uma semana na casa do meu orientador até arrumar uma casa. Evidentemente o laboratório deles tem uma estrutura muito boa, não tinha dificuldade para conseguir os equipamentos, então era fantástico.”

Já o professor Itamar corrobora ao dizer:

Eu estava no paraíso, a universidade foi bastante acolhedora, os professores com quem eu fiz internacionalização... olha, eu assisti aula, participei de seminário. Um pouco de resistência foi dos alunos do curso, porque doutorado é uma coisa cara nos Estados Unidos e nem todos os alunos conseguem bolsa, então tem uma competitividade grande.

A professora Marina complementa:

[...] Foi muito bom, é diferente né como tem pessoas de diversos países, que estão lá por diversas razões é diferente da nossa realidade

aqui, de que quando tem uma turma há muito tempo e que vai acompanhando, então é uma curta duração, mas nas turmas que participei era uma turma eclética. [...] Eu sou suspeita a falar do meu orientador porque eu já o conhecia por acompanhar ele por muitas aulas e ele envolve os alunos, as aulas eram motivadoras e enriquecedoras.

Na mesma esteira dos depoimentos anteriormente mencionados, a Professora Paula fala de sua acolhida na universidade no exterior: “O pós-doutorado eu não tinha efetivamente aulas presenciais, mas eu tinha encontros de orientação e eventos e eu sempre tive muita orientação e suporte tanto com documentação tanto com qualquer questão que envolvesse a pesquisa. A instituição tem um programa de acolhimento muito bacana ao estrangeiro.”

No geral, a satisfação expressa pelos docentes entrevistados foi grande, tanto no trato institucional com a universidade em que realizaram os estudos, quanto nos relacionamentos pessoais com outros colegas. O que mais merece destaque é a importância do bom relacionamento do docente, então estudante, com o seu orientador ou orientadora. Isso parece ter feito toda a diferença nas impressões dos entrevistados até sobre o país onde vivenciaram a experiência.

Porém, “nem tudo são flores” como veremos no relato a seguir, em que uma das docentes entrevistadas demonstra que não teve um bom relacionamento com os agentes universitários e com os colegas na instituição de ensino superior onde estava estudando.

Para a professora Evelyn:

[...] só tenho a tristeza do relacionamento do pessoal da universidade que eu estudei, da biblioteca que eu frequentava, é uma queixa que não é só minha, encontrei outros brasileiros que estavam desenvolvendo doutorado em Lisboa e todos eles reclamavam do preconceito em relação aos estudantes brasileiros, preconceito que eu digo de pedir uma informação na própria secretaria da universidade e ser grosseiramente atendido e mesmo na biblioteca nacional, mesmo sendo uma biblioteca enorme, eu precisava de ajuda e a ajuda não vem muito simpática, eu sinto um pouco dessa relação rancorosa, o que é muito diferente em outras instituições que o relacionamento é completamente diferente, eu senti muito isso em Lisboa, dificuldade de acesso, por causa do atendente que vinha falar comigo. Os alunos lá mesmo não falavam bom dia ou boa tarde [...].

Vamos analisar o depoimento do Professor Marcos, onde questionado sobre como foi seu relacionamento com colegas e funcionários da instituição estrangeira, pontua que:

A gente foi para Portugal, mas você acaba conhecendo um outro lado, pessoal fala muito disso, realmente tem muitos pontos positivos, que vamos demorar anos para conseguir, mas também o lado ruim. A gente passou alguns “bocados” lá, o pessoal é bem mais direto e grossos, é uma coisa que nós não imaginávamos que fosse verdade.

É possível notar na fala que já havia uma suspeita ou alertas para o problema que foi vivenciando pelo docente e sua família, pois o mesmo foi com esposa e filhos para o exterior.

Nos trechos das entrevistas acima mencionadas, vimos os relatos de experiências negativas durante a vivência de internacionalização, sobretudo no que se refere ao relacionamento institucional, há um ponto relevante que merece nosso destaque. Apenas dois dos entrevistados informaram que tiveram uma relação ruim com seus colegas de universidade, realmente tóxica ou notadamente preconceituosa. Em comum entre eles o fato de ambos terem ido para Portugal.

Não nos cabe fazer juízo de valor acerca dessa afirmação que vá além do objeto desta pesquisa, tão pouco parecem haver subsídios suficientes para chegar a qualquer conclusão quanto as motivações dessa sensível experiência ruim, porém o fato de coincidentemente terem ocorrido no mesmo país chamou a atenção para uma possível ocorrência de xenofobia.

A seguir iremos verificar o que fora mencionado nas entrevistas pelos docentes quanto as suas impressões de contribuição do processo de internacionalização vivido por eles nas suas carreiras e desenvolvimento pessoal, além de reflexos na universidade.

3.2.4 Diferentes impressões: o profissional, o pessoal e o institucional

Tendo como objeto os docentes da Universidade Estadual do Paraná, esta pesquisa buscou dar enfoque às realizações profissionais e institucionais dos entrevistados, além de abordar suas impressões quanto aos efeitos em sua vida pessoal proporcionados pela experiência de estudar no exterior, realizando mestrado ou doutorado e depois retornar ao Brasil e às suas atividades laborais.

Para registrar essas perspectivas foram feitas as seguintes perguntas: “Quais foram suas impressões no retorno?”, “Como essa experiência afetou sua vida particular?”, “Como te afetou profissionalmente?” e ainda, “Quais os reflexos dos seus estudos no exterior na instituição de ensino onde você trabalha e na sua carreira?”.

Este é um dos tópicos mais importantes e mais complexos da pesquisa que rendeu informações bastante relevantes e que merecem nosso destaque em detalhes. Por isso vamos dividir em três partes, conforme o título do subtópico, começando pelas respostas da professora Sara:

[...] o fato de eu ter ido pra lá sendo professora e recebendo a bolsa, você tem conforto em fazer mais coisas, também foram muito importantes as visitas em museus, nesse sentido foi extraordinário, por conta também do orientador. Do ponto de vista financeiro depois do retorno, eu tive uma alteração financeira depois que terminei o doutorado [...].

Quanto ao professor Itamar, este pontua a relevância na carreira profissional envolvendo tanto o ensino, pesquisa e extensão. Vejamos o que ele destacou durante a entrevista.

[...] Eu acho que voltei com aquela coisa de conseguir uma coisa bacana para minha carreira, te traz também mais responsabilidades, mas voltei para desenvolver a mesma atividade que estava fazendo, tive publicações, mantive os contatos com professores que conheci lá, colegas. Voltei outras três vezes para lá apresentar trabalho. [...] Eu acho que quando estamos na área de docência precisamos cumprir essa trajetória e comprovar de alguma forma que aquele conhecimento está sendo útil para você e existem vários caminhos que se consegue provar isso. Através da docência, através da pesquisa e da extensão. Eu acho que com essa experiência acumulada, se complementa, eu trabalhei muito tempo nessa área que pesquiso e que leciono.

Já a professora Ana expressa que a “experiência na Itália foi profissionalmente um divisor de águas, pois além de pianista fui reconhecida como geógrafa”.

Assim, é relevante destacar que o ensino, pesquisa e extensão são os pilares fundamentais das instituições de ensino superior e a internacionalização vivida pelos docentes contribuiu, segundo seus relatos, para o desenvolvimento desses fundamentos e de suas carreiras.

Os relatos são de ganhos significativos no campo profissional com criação e manutenção de redes de contatos relevantes para a carreira docente e a produção científica.

A seguir, vamos citar alguns trechos das entrevistas em que os docentes discorrem sobre as contribuições pessoais e as experiências vividas durante o período de estudos no exterior, bem como retratam, de certo modo, um impacto no retorno ao Brasil. Vejamos o que eles dizem:

O professor Osmar enfatiza que: “sou muito ligado à parte cultural, tenho pesquisado muito em bibliotecas. O que pesquiso tem muito em bibliotecas e não se encontra na internet. Frequentei cinema, ópera, teatro. Lisboa eu acho uma cidade extremamente rica.”

Nessa mesma direção, o professor Augusto destaca:

É uma coisa incrível, você vê que as pessoas são iguais nas outras partes do mundo, sentimentos são iguais, os problemas são iguais e isso é um crescimento por ver que é mais fácil que você imagina, conhece novas culturas então isso é uma contribuição para a vida. Pelo menos o que eu vi e vivi lá, os eventos e os shows não são muito diferentes do que fazemos aqui, obviamente que a alimentação muda bastante mas também você se adapta e o crescimento pessoal é uma coisa incrível.

Já para Evelyn, o período que ficou no exterior trouxe várias contribuições positivas, porém, ao mesmo tempo, um “choque da realidade” diferenciada ao retornar para a universidade. Vejamos o que ela diz:

[...] Olha, influenciou muito, tanto pessoalmente quando profissionalmente, eu acho que todo mundo quer voltar de uma estadia um pouco melhor de um país volta meio assustado, porque é meio que um choque de realidade e aí você vê como as coisas são totalmente diferentes daqui e aqui também podia ser igual lá e não é. Quando eu voltei fiquei 6 meses meio desanimada de ver como aqui é tudo tão diferente, tão difícil. Então é um choque de realidade essa volta e causa uma tristeza nesse ponto.

É interessante ver como a experiência é vivida de maneira diferente por cada indivíduo que retrata as circunstâncias peculiares de seu cotidiano ou de suas impressões durante o período que passou fora do país estudando. Como é uma questão muito pessoal, alguns relatam imensa satisfação e destacam até grande similaridade entre o que viveram enquanto estrangeiros e o que vivem no Brasil. Ao passo que, outros entram em choque cultural reverso (Stallivieri, 2017) ao retornar para o país e não encontrar as mesmas condições infraestruturais, políticas e culturais que havia vivenciado no exterior.

Finalmente, trataremos da relação institucional entre os docentes entrevistados e a Unespar. Aqui os relatos tratam da visão docente quanto aos efeitos “na casa”, decorrentes da mobilidade acadêmica internacional que vivenciaram.

Quanto à relação institucional, o professor Bruno pontua:

Eu penso que do ponto de vista pedagógico, o que me interessa é que na minha formação como pesquisador, doutorado, eu só consigo tirar

pontos positivos por que mesmo eu tendo ficado esse um ano e meio afastado e agora já estou completando esse período, eu percebo claramente a influência em todas as atividades em que eu exerço entre ensino, pesquisa e extensão relacionadas a esse período, eu acho que é fundamental para a formação do professor. Eu acho muito importante que o professor tenha a possibilidade de afastamento integral de preferência.

Já nas palavras da professora Paula, fica a expectativa de fazer algo diferente a partir das experiências vivenciadas, vejamos o que ela pensa.

A gente chega com várias ideias e várias expectativas. Teve um evento em que eu pude apresentar trabalho, tive grupos de estudos com meus alunos sobre o tema trabalhado, tivemos palestras... queria fazer uma noite francesa, é um projeto ainda. Como comentei, já comecei a dar aula de francês, teve esse lado da língua e quanto a formação eu vejo como algo muito positivo, a gente sempre leva o nome da instituição, tanto na Europa quanto aqui nos eventos, sempre procurei marcas a instituição por conta da internacionalização e o que podemos continuar fazendo é trazer para os alunos a vivência [...].

Outro aspecto abordado pela professora Marina, refere-se à necessidade de compartilhar as experiências vivenciadas no exterior, que é algo essencial dentro da instituição, pois tais ações podem contribuir para que outros docentes e também discentes venham a participar da mobilidade acadêmica. Assim sendo, Marina pontua: “Como fiz trabalho, compartilhei com os alunos, foi uma experiência muito boa. Eu penso que os resultados dessa experiência proporcionaram alguns aprendizados a partir do relato (na Unespar) das experiências e dos trabalhos concretizados”. Tais iniciativas são fundamentais para o processo de internacionalização da universidade.

E nessa direção, a professora Sara pontua que:

[...] esse intercâmbio é imprescindível pra que renove algumas questões dentro da universidade, para que mostre para seus alunos que quando os professores saem e vão se qualificar eles mostram que é possível e necessário. Um corpo docente que não sai não tem perspectiva, a universidade é sem fronteiras mais do que parece. Para a Unespar seria importante que mais pessoas tivessem feito isso, pois eu acho que não dá para fazer ciência sem conhecimento da realidade de outro país.

Dessa forma, as entrevistas docentes mencionadas indicam que a internacionalização do ensino superior com ênfase nos professores produz efeitos relevantes na universidade onde lecionam. Esses efeitos vão além do cotidiano de sala de aula e atingem questões mais profundas na instituição, podendo influenciar os planos

de desenvolvimento da mesma e a gestão da pesquisa, ensino e extensão. Pois, os docentes internacionalizados retornam com um desejo de contribuir e tendo a experiência como um marco em suas carreiras.

É relevante fazermos ainda mais um recorte retratando esses importantes relatos que sintetizaram as várias abordagens dos docentes entrevistados quanto à importância da questão financeira para financiar as viagens internacionais e o papel das políticas públicas e institucionais, nesse sentido, o professor Bruno afirma:

Exatamente, porque você consegue de fato equilibrar as questões, porque a gente sabe que bolsa é uma coisa quase impossível e muita gente tem que sair com recursos próprios, então eu percebo pelas duas questões do ponto de vista financeiro mesmo, mas também que a gente precisa se desligar desse volume muito grande de atividades que são feitas por dia a dia das questões de pesquisas, para conseguir conviver um processo com início, meio e fim do ponto de vista de gestão.

O que é interessante e peculiar nesta pesquisa em especial, por ter parte do corpo docente de uma universidade pública como objeto principal de estudo, é o relato de questões ligadas à gestão do ensino e carreira como professor do ensino superior. A internacionalização do ensino superior tem aspecto econômico também, como já relatado, ao movimentar a indústria de viagens que costuma ter um elevado custo para o padrão médio/alto brasileiro.

O relato do docente em questão destaca a condição privilegiada, e não se usa esse termo no mau sentido, do professor universitário público. O que a nosso ver destaca sua responsabilidade e sensação de dever público de retorno e contribuições ao desenvolvimento institucional.

Além da abordagem da temática após retorno da experiência vivida pelos docentes entrevistados, fizemos este questionamento no formulário enviado previamente solicitando que cada um relatasse por escrito suas impressões na vida profissional, pessoal e institucional. Para isso, os docentes responderam a seguinte questão: “Por favor, escreva um pouco para nós: como classificaria a experiência de estudar no exterior para sua vida profissional e pessoal, bem como sua importância para a Unespar?”

Dentre as respostas que recebemos, algumas nos chamaram a atenção pela convergência com o conjunto da pesquisa e demais informações obtidas nas entrevistas gravadas. Para o professor Walker:

[...] do ponto de vista pessoal, a experiência de estudar em outro país é muito gratificante e desafiadora, ao mesmo tempo. Mais do que outro idioma, é possível ter contato com outros paradigmas de vida, que enriquecem muito a quem faz tal experiência.

Em termos profissionais, estudar em outro país permite, por um lado, ampliar significativamente sua rede de contatos; por outro lado, é possível ter contato com conceitos, teorias e pesquisas que colocam novas perspectivas para a atuação de pesquisador.

No aspecto familiar, morar em outro país proporciona um enriquecimento significativo nos laços familiares e viabiliza experiências indeléveis para todos os membros da família.

Destarte, o professor Itamar pontua algo semelhante ao professor Walker, vejamos o que ele diz:

Minha experiência de estudos no exterior foi extremamente positiva e superou todas as minhas expectativas, tanto para a vida profissional, quanto para a vida pessoal. O conteúdo relacionado à minha área de estudo não era muito diferente do que eu estava estudando aqui no Brasil. Creio que isso se deve ao fato de eu cursar o doutorado em uma instituição muito boa aqui no País. O fato de eu ter me afastado do trabalho durante os 12 meses do *sandwich* foi fundamental para que eu pudesse fazer a imersão e ter o melhor aproveitamento. Tive a sorte de ser acolhido numa instituição e por professores que valorizam a prática de internacionalização e isso me deixou muito tranquilo, pois eu ouvira relatos de experiências negativas em relação a outros lugares e orientadores. Além disso, tive a oportunidade de ir com a minha família, o que também contribuiu para que eu pudesse focar nos estudos e ao mesmo tempo ter algum aproveitamento com a família em relação à experiência de morar no exterior.

A professora Paula enfatiza a relevância da experiência vivida no exterior no que tange aos aspectos pessoal, cultural e profissional, para tanto destaca que:

Quanto à experiência pessoal, foi a primeira vez que morei fora do país, então, a viagem e a estadia na França representaram algo único na minha vida. Tive a oportunidade de conhecer bibliotecas, museus, experiências que ampliaram minha perspectiva cultural. Todas essas experiências estabelecem interface com minha área de formação. O curso de Letras possibilita uma série de interfaces com aspectos culturais. Conheci lugares diferentes e pude trocar experiências com pessoas de culturas diferentes, o que contribuiu muito para a minha formação como pessoa e como profissional. [...] A vivência no exterior contribuiu para o aperfeiçoamento da aprendizagem de língua francesa.

O professor Marcos pontua que “além da experiência acadêmica, o doutorado sanduíche proporcionou uma experiência de vida incrível, para mim e para toda a

família. Apesar de terem sido apenas três meses, conhecer e conviver em outro país com uma cultura diferente foi bem marcante”.

Do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, o primeiro grupo de docentes cuja parte dos depoimentos foi mencionada, destacou ganho obtido para toda a família e o estreitamento dos laços familiares quando a experiência é compartilhada, bem como o ganho cultural e de visão de mundo como os pontos mais relevantes da internacionalização relatada.

Algumas das respostas apontaram como principais pontos de destaque na internacionalização vivida pelo docente, o desenvolvimento profissional e os reflexos disso na universidade após o retorno as atividades.

Segundo o professor Osmar:

Estudar no exterior foi uma atividade educacional bastante positiva por ter me proporcionado a ampliação dos horizontes de conhecimento e a experiência de aspectos diferenciados da vida acadêmica, através de atividades que influenciarão minhas futuras ações como professor. A cada docente que estuda no exterior a Unespar avança em direção da internacionalização de sua produção acadêmica, objetivo almejado pelas principais instituições de ensino superior.

A professora Paula corrobora com o professor Osmar ao evidenciar que:

[...] a oportunidade de realizar o pós-doutorado no exterior foi muito importante para a minha formação pessoal e profissional, o que, conseqüentemente, representa algo bastante positivo para a Unespar, tendo em vista que a internacionalização além de ser fundamental enquanto processo institucional, contribuiu muito para o enriquecimento e ampliação das atividades de pesquisa do professor pesquisador.

Outro ponto salientado pela professora Paula refere-se:

[...] a oportunidade de realizar uma pesquisa na minha área de interesse, trocar experiências com o professor orientador e com outros professores, realizar leituras teóricas, discutir teorias, participar de eventos. [...] o pós-doutorado foi uma experiência muito gratificante, sinto que tive acesso a novos diálogos que contribuíram para uma maior autonomia enquanto pesquisadora.

A professora Paula também menciona a relevância do processo de internacionalização, tendo em vista que: “[...] ao oportunizar que professores vivenciem essa troca de conhecimentos, a instituição amplia os diálogos com diferentes

instituições, promove a internacionalização. A internacionalização é atualmente necessária na Instituição Superior”.

Por fim, a professora Paula destaca que:

[...] Na França, fui aprovada no teste DALF (Diploma de Aprofundamento em Língua Francesa) – nível C1, que representa um nível avançado. Por conta dessa experiência, atualmente, dou aulas voluntariamente de francês na Unespar. A partir da oportunidade que a Unespar possibilitou para a minha formação, sempre que oportuno, procuro mobilizar ações que contribuam para a formação dos estudantes, representando um retorno dessa experiência à comunidade acadêmica.

Assim sendo, Evelyn corrobora com a professora Paula ao evidenciar a experiência e o trabalho em sala de aula, vejamos o ela diz:

A experiência de estudar no exterior é bastante positiva, pois ampliou meu universo cultural e intelectual. A imersão numa cultura que faz parte da minha área de atuação profissional, a cultura portuguesa, ressignificou minhas escolhas em sala de aula, minha interpretação dos textos e, também, ampliou o entendimento da própria língua. Tal ressignificação reverbera na prática docente, pois amplia o horizonte de sentidos e de pesquisa.

Já o professor Marcos salienta que: “O doutorado sanduíche para a Unespar foi abrir (iniciar) o laço com a Universidade de Aveiro, penso que a partir do contato que fiz, outros colegas professores ou alunos de pós-graduação tenham mais facilidade de realizar esse tipo de intercâmbio”.

Por fim, a professora Ana deixa uma mensagem “representamos a Unespar quando estamos realizando uma capacitação no exterior, portanto, fomentamos visibilidade e reconhecimento à nossa instituição.”

A partir das entrevistas e dos questionários aplicados, percebemos como é marcante o compromisso desses docentes com a universidade de origem, pois eles relacionam diretamente o seu desenvolvimento profissional com o desenvolvimento da Unespar e relatam como a experiência de terem estudado no exterior contribuiu e continua contribuindo para suas vidas profissionais no cotidiano e na carreira.

Alguns desses relatos são tangíveis e de resultado totalmente verificável, como no caso da Professora Paula, que após ter estudado na França e lá realizado um teste de proficiência tendo sido aprovada em bom nível passou a dar aulas voluntárias de francês aos acadêmicos da Unespar.

Os docentes também retratam a função diplomática e representativa que têm enquanto professores da universidade ao estarem em outra instituição de Ensino Superior no exterior. Sendo agentes de fomento da internacionalização da instituição, criando novas oportunidades para os colegas e elevando o nome da Unespar por onde passam.

No último subtópico que virá a seguir o tema será a política de internacionalização da universidade segundo a visão dos docentes entrevistados, proporcionando uma reflexão importante sobre essa questão.

3.2.5 Políticas de internacionalização da Unespar: apontamentos para uma reflexão

Como não podia ser diferente, considerando que o objeto desta pesquisa é parte do corpo docente da Unespar que vivenciou a experiência de internacionalização de seu currículo e retornou às atividades na instituição, o papel das políticas institucionais voltadas à mobilidade acadêmica internacional, sobretudo de seus docentes, alcança importância ímpar e precisa ser analisado a partir do ponto de vista do docente.

Ficaram evidentes nos relatos que os professores se auto-organizaram nos colegiados para viabilizar os arranjos necessários à saída de um deles, sem prejuízo das atividades e serviços a serem prestados ao corpo discente e a própria universidade. Também foi destacada a livre iniciativa de cada docente em buscar a mobilidade a partir da construção ou uso de sua rede de contatos.

Apesar disso, a universidade não esteve ausente desse processo, pois ela foi pontuada como agente de apoio e não criou empecilhos aos docentes burocratizando a saída dos mesmos para realização de qualificação por meio de mestrado ou doutorado no exterior.

Visando captar apontamentos para uma reflexão sobre a efetiva política institucional da Unespar quanto à internacionalização, fizemos as seguintes perguntas aos docentes entrevistados: “Se você fosse um(a) gestor(a) da educação, o que faria em relação à internacionalização do Ensino Superior na Unespar?”, “Como vê a internacionalização na Unespar?” e também: “O que faria ou recomendaria em relação à mobilidade acadêmica internacional com foco nos professores?”

Vejamos os principais registros:

Professor Augusto – Então, eu acho que falta muito isso, de uma internacionalização mesmo, não é tão complicado, eu estava lá na

condição de aluno de doutorado, mas eu vejo que isto pode começar antes, na graduação, tem que começar a preparar o aluno lá desde o primeiro ano. [...] ...eu penso que a universidade poderia ter um projeto de preparar o aluno para um salto. Por exemplo, lá no primeiro ano já orientarem os professores ofertarem referências em outras línguas que não fosse só em português, nunca vejo referências, artigos e livros em outras línguas que não em português, eu penso que deveria haver uma proposta um trabalho em cima, orientar o aluno a fazer uma língua, francês, inglês, espanhol, prepara-lo para a internacionalização.

Professora Ana – Eu acho muito importante essas capacidades, de abrir as portas para outros professores, eu diria para ir para fora para construir pontes e abrir portas para outros professores.

Professor Osmar – Eu sinto que faltam recursos, eu vejo que precisa de um órgão superior dentro da universidade, fazendo essas pontes abrindo os caminhos, uma questão de troca...

Professor Itamar – Eu acho que isso deve ser bastante incentivado Raphael, essa já é uma cobrança que tem sido feita há muito tempo. Eu vejo que as métricas e as formas de indagação, esse esforço da internacionalização para que amplie suas redes de contato para pesquisar e estudar soluções, eu acho que isso faz uma diferença muito grande.

Dois pontos relatados merecem nossa especial atenção. O primeiro é o envio de estudantes e professores ao exterior para realizarem aperfeiçoamento, e o segundo é a percepção de importância da universidade na consolidação de parcerias e convênios com instituições estrangeiras para viabilizar a mobilidade acadêmica internacional.

Os relatos destacam que a política de internacionalização da Unespar deve focar nos acadêmicos e nos docentes. No corpo docente com o objetivo de proporcionar um salto de conhecimento, ganho cultural, abertura de perspectivas e possibilidades por meio de uma preparação desde o início da graduação, focada, sobretudo, no domínio de idiomas estrangeiros.

No corpo docente como agente de fomento e facilitação da internacionalização para os pares e alunos, o objetivo da política pública nesse sentido seria empoderar o docente da Unespar para ampliar as parcerias e convênios da universidade com instituições análogas fora do país. Assim, rompendo fronteiras e construindo pontes de acesso e troca de conhecimento.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvido da Universidade Estadual do Paraná, portanto nada mais

fundamental que tratar do desenvolvimento em sentido amplo da sociedade em que a universidade está inserida. A citação a seguir é fundamental neste sentido:

Professor Augusto - ... mas se a gente quer ver um Brasil melhor, um Brasil com brasileiros que possam trazer um resultado científico, trabalhar em vacinas, estudar, desenvolver projetos que sejam de interesse internacional, tem que fazer isso, é o que a China, o Japão e outros países fazem. Eles mandam seus alunos para estudar na Europa e na América do Norte e depois os recebem para que eles devolvam esse conhecimento para o seu país, isso promove desenvolvimento. E o que o nosso governo faz? Corta verbas, faz o contrário, então infelizmente isso que estou falando para você é um luxo, mas também uma necessidade.

O docente comentava sobre sua visão de mundo acerca da internacionalização do ensino superior brasileiro e seus potenciais efeitos na sociedade, estava respondendo a uma pergunta relacionada ao que acreditava ser importante para que fosse feito na Unespar, caso fosse um gestor da educação superior. Quando produziu um dos recortes de maior relevância de toda a pesquisa ao destacar o luxo, a necessidade e o descaso.

O luxo de estudar no exterior, sem dúvida é algo almejado, desejado e considerado de alto nível, mesmo para professores universitários. Algo que representa o alcance do ápice do aprendizado científico e que resulta em retorno ao país de origem do estudante internacional, que volta para compartilhar conhecimento, por isso é uma necessidade para o desenvolvimento das nações como já asseverou Gürüz (2011).

Ao final, o descaso. Descaso de uma administração pública federal que, infelizmente, tem simbolizado retrocesso científico e educacional, para dizer o mínimo. Inegável o impacto negativo lógico no desenvolvimento do Brasil em decorrência da falta de investimento na educação superior, sobretudo na internacionalização. Enfim, resta-nos lamentarmos para esse descaso que o Governo Federal tem dos programas das universidades.

Finalizando este item, cabe-nos informar que os docentes “internacionalizados” da Unespar realizaram a mobilidade acadêmica sem precisar necessariamente passar pelo Escritório de Relações Internacionais - ERI, que estava se estruturando quando os processos de mobilidade ocorreram, pois não era uma política institucional da universidade.

No último tópico deste capítulo, vamos dar voz ao Escritório de Relações Internacionais da Unespar, na pessoa de sua Diretora. Esta entrevista é muito importante para a consolidação da pesquisa ao retratar o posicionamento do órgão institucional da

universidade, responsável pelo desenvolvimento e fomento da mobilidade acadêmica internacional.

3.3 Perspectivas do Escritório de Relações Internacionais da Unespar

Entrevistamos a Diretora do Escritório de Relações Internacionais – ERI, da Unespar Prof. Dra. Nadia Moroz Luciani, buscando saber dela mais sobre o funcionamento, visão e missão do escritório. Para isso, ouvimos e a interpelamos em relação a diversas questões relevantes apontadas pelos docentes entrevistados quanto as facilidades, dificuldades e impressões da internacionalização da Unespar e de suas experiências, tanto do ponto de vista profissional e pessoal, quanto institucional.

Em resumo, buscamos dar voz ao ERI, lugar de fala nesse processo de pesquisa diante de sua importância estratégica institucional no que se refere à internacionalização da universidade, no fomento e auxílio nos processos de mobilidade acadêmica internacional.

Para a entrevista, preparamos dez perguntas a serem feitas à Diretora, abordando a trajetória da mesma no escritório, os desafios de gestão e aplicação das políticas de internacionalização da universidade, o procedimento de convênio da Unespar com instituições de ensino superior estrangeiras, os planos e o foco do ERI, bem como o relacionamento com o corpo docente, além de outras questões.

Durante a conversa, outros pontos que nos pareceram relevantes foram surgindo, além das temáticas provocadas pelos questionamentos previamente definidos. Para registrar a essência dos relatos da Diretora entrevistada, separamos alguns trechos para mencionar e analisar:

Professora Nadia - Eu entrei no ERI a convite da professora Gisele, nós já tínhamos trabalhado juntas na extensão de cultura da APAPE, eu tenho uma característica pessoal muito internacional, eu tive sempre muitas relações internacionais, participações de eventos e dentro da atividade acadêmica. Sempre dentro da minha área de artes cênicas, o fato de eu falar também quatro idiomas facilita esse trânsito e me fez trabalhar muito como tradutora técnica, eu morei na França quando tinha 18 a 19 anos.

Ficou bem marcante durante a entrevista que a Prof. Nadia é uma pessoa vocacionada para a área de internacionalização do ensino superior. Tanto pela

motivação e experiências pessoais conforme relatado, quanto pelas escolhas e graduações profissionais, que são um conjunto que a qualificam para a função.

Também se destaca a indicação de quem ocupava a função anteriormente, além de já ter trabalhado na área dentro da universidade sendo atuante no ERI como chefe de programas e projetos, a entrevistada foi indicada pela diretora anterior com o objetivo de implementar seu trabalho e buscar alguns objetivos norteadores dos projetos do escritório. Vejamos outro trecho da entrevista que trata desta questão:

Professora Nadia - Então em 2017 eu tinha decidido tirar uma licença porque eu não estava conseguindo escrever meu doutorado. Eu acabei desistindo da licença integral, porque a Gisele me fez uma proposta e eu entrei no ERI como chefe de programas e projetos, a ideia era expandir o ERI, que era muito voltado para América Latina e tínhamos desejo de expandir para América do Norte e para Europa. Eu fiz uma viagem para França e fiz alguns contatos nas universidades. Então, uma grande dificuldade que eu particularmente encontro são parcerias sempre que vem uma proposta. O ERI só pode funcionar se houver demanda, a gente agiliza a proposta, mas não tem como as oportunidades nascerem do ERI.

Em busca de alcançar os objetivos propostos pela nova Diretora na linha do que já estava planejado e dando continuidade ao trabalho já realizado, surgem as primeiras percepções mais claras das dificuldades do processo. Como expandir as parcerias da universidade para além dos limites já estabelecidos?

O ERI estabelece e exerce uma função programática e burocrática da política institucional de internacionalização do ensino superior na universidade, porém há uma dificuldade na visão da Diretora, quanto a encontrar oportunidades viáveis de convênios.

Para viabilizar essa dificuldade apontada pela Diretora do ERI, esta pesquisa pode propor uma solução para esse problema, tendo em vista que os docentes que participaram desta pesquisa relataram que tiveram bons relacionamentos com as instituições de ensino superior estrangeiras onde foram estudar por meio de convênios firmados por outras universidades brasileiras onde realizavam pós-graduação. Esses laços foram pessoais e institucionais e poderiam servir de base inicial para a prospecção de novas parcerias pelo ERI.

Na gestão do ERI, surgem os problemas relacionados à concretização da política pública institucional da Unespar quanto à mobilidade acadêmica internacional, vejamos:

Professora Nádia – Falando desse apoio institucional, teve um tempo que toda portaria, todo professor que pedia autorização esse processo passava pelo ERI para ciência, então de alguma forma a gente tinha e podia fazer uma planilha e o ERI podia entrar em contato com professor e perguntar se ele gostaria de fazer uma palestra... mas isso foi cortado.

Essa queixa não foi só da diretoria, mas também foi destacada pelos docentes, que relataram não ter voz na universidade para relatar suas vivências e experiências, o que acreditam que poderia fomentar o interesse dos acadêmicos e dos colegas professores na mobilidade de modo a girar a roda da internacionalização da universidade.

No que se refere à política institucional, vemos um relato de percepção de falta de autoridade ou participação do ERI de forma ativa no processo de mobilidade do corpo docente. O que realmente prejudica muito o seu trabalho e reflete em uma falta de representatividade do escritório junto às instituições. Vejamos o trecho abaixo que relaciona o êxito dos objetivos do ERI ao relacionamento pessoal/institucional firmado, ou não firmado, com as universidades estrangeiras:

Professora Nadia - Comecei a prospectar algumas universidades e fazer contatos, visitando algumas universidades, mesmo em viagens particulares. Estive na França e visitei algumas universidades lá, por meio de contatos que já tinha anteriormente. Naquele ano entramos em um projeto com o British Council para realizar um treinamento do nosso escritório com o Reino Unido. Visitamos um número de universidades e tivemos alguns frutos, mas poderia ser bem melhor se tivéssemos mais trânsito.

Relacionamento pessoal abre portas, a antiga diretora alcançou conquistas e firmou as bases do ERI, depois teve êxito na aprovação indicação de uma pessoa vocacionada, qualificada e voltada a preencher as lacunas da internacionalização. Porém, a Unespar não tem conseguido se posicionar de maneira mais sólida junto às universidades estrangeiras. Os docentes que realizam estudos no exterior e retornam à universidade, podem exercer essa função de ligar as instituições, abrindo as portas com uma aproximação inicial qualificada, que aumente as chances de êxito no ERI em firmar convênios que estruturam melhor a mobilidade acadêmica na universidade.

Isso seria mais uma forma de justificar a saída dos docentes de suas atividades regulares, considerando que, como vimos anteriormente, eles têm saído com recursos públicos diretos ou indiretos. O que é um fator facilitador da mobilidade:

Professora Nadia - Eu diria que nosso foco é mais o professor estudante, por uma questão muito lógica e direta, o professor tem condições... mas a mobilidade física é mais concentrada no professor que pode ir para fora, porque sabemos que tem mais condições de bancar, hoje por essa questão financeira. Para o aluno é como se ele tivesse mais perdas acadêmicas, porque ele não tem um aproveitamento acadêmico aprendido lá.

O fragmento da entrevista destaca duas questões que abordamos desde o início da pesquisa que tangenciam o direito e a economia. Uma já mencionada e confirmada pelos docentes é a necessidade de recursos significativos para subsidiar uma estadia mais longa no exterior, o que se dá com a utilização de bolsas de estudo e liberação das atividades laborais de maneira remunerada. Para os acadêmicos, este é realmente um obstáculo de difícil superação, tendo em vista a baixa aplicação de recursos públicos no fomento da internacionalização do ensino superior na atualidade.

Outro ponto de destaque é o desalinhamento curricular dos sistemas educacionais brasileiro com outros países e a legislação nacional mais restritiva ao aproveitamento de matérias. Essa barreira acaba por desestimular os acadêmicos a deixarem seus estudos locais para passarem temporadas estudando no exterior. Isso poderia ser minorado com a formatação de currículos em parcerias e convênios com universidades estrangeiras de maior interesse, ou melhor dizendo, com sistemas educacionais de maior interesse, dependendo da área do conhecimento e até do colegiado. De modo que as atividades tivessem maior convergência.

Outro problema relatado pela Diretora na entrevista é a falta de capilaridade ou de representação do ERI nos campi da Unespar:

Professora Nadia - O ERI, desde o início, já chamamos de todo jeito para ter uma pessoa nos campi e chegamos a planejar uma circulação pelos campi na qual tentaríamos conquistar pelo menos um voluntário em cada campi. Então essa turnê que queríamos fazer pelos campi, chegamos a planejar e foi vetada. Ideias nós temos, vontade nós temos. Nunca nós tivemos interesse em que seja centralizado, mas sentimos que tem uma barreira que impedia esse trânsito.

Tivemos informações com professores do campus Campo Mourão que, mesmo neste período de pandemia, este esse projeto mencionado na quota superior se concretizou, e o ERI passou a ter representantes ou parceiros no corpo discente e docente.

No que se refere à barreira mencionada no trecho em destaque, talvez possa fazer parte de uma relativa resistência a mudanças de procedimento. Pois, considerando que os docentes entrevistados se organizaram quase que por conta própria em seus colegiados em parceria com seus companheiros de curso para resolver as questões relacionadas ao seu afastamento do trabalho direto em sala de aula, pode ser que haja um receio de excesso de burocracia ou engessamento do processo de mobilidade. Tendo em vista que as soluções têm sido alcançadas sem a participação direta do ERI.

No entanto, parece-nos vital para a internacionalização do ensino superior na Unespar, tal qual planejado no PDI da instituição, que o Escritório de Relações Internacionais seja mais relevante e atuante, devendo ter assegurada sua participação e co-protagonismo, juntamente com o docente, na concretização do processo de mobilidade.

Finalmente, é muito importante dizer que a pandemia impactou fortemente as atividades e projetos do ERI, impedindo, sobremaneira, seu desenvolvimento. Mesmo assim, o órgão alcançou alguns objetivos, conforme mencionamos.

Depois de todo o levantamento e análise dos dados obtidos, passaremos a parte final da pesquisa que é a elaboração das considerações finais acerca do tema abordado e dos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ponto que gostaríamos de salientar é a confirmação de uma expectativa, pois tínhamos como hipótese relevante ao propor esta pesquisa, a grande importância que a internacionalização teria na formação profissional e humana dos docentes da universidade. Essa possibilidade evidenciou-se e restou absolutamente confirmado, pois ninguém dentre os docentes que participaram desta pesquisa passou despercebido pela vivência de ser um professor ou professora universitária e poder ter ido ao exterior realizar uma pós-graduação e retornar ao Brasil e à docência.

Todos os depoimentos foram vivos, dinâmicos, prestados com energia e, sobretudo, com alegria em colaborar com outro pesquisador contando sua história, para alguns uma verdadeira odisséia vivida durante o processo de mobilidade acadêmica internacional enquanto docente de uma universidade pública.

Foi notória a influência positiva da internacionalização do ensino superior nas carreiras dos docentes entrevistados, uma vez que os mesmos relataram diversos avanços em seu desenvolvimento enquanto professores e pesquisadores, como: o ganho de capital intelectual e técnico em suas áreas de atuação, a formação de redes de contatos com outros professores e pesquisadores correlatos, a maior segurança que passaram a ter em sala de aula e na produção científica, além de avanços na carreira, como a nomeação para cargos de liderança na instituição em que lecionam e, sobretudo, a atribuição da experiência internacional bem sucedida.

Embora não tivéssemos comparativos de outros estudos focados na docência como objeto de pesquisa, cujos estudos considerassem os resultados obtidos quando se analisava a internacionalização do ensino superior sob a ótica dos acadêmicos de universidades brasileiras, nossa expectativa era de obter resultado semelhante, ou seja, ter uma grande percepção de desenvolvimento por parte de quem viveu a experiência internacional, e isso se confirmou.

A vivência relatada pelos docentes não se limitou às suas carreiras ou pesquisas, foi muito além, entrando nas vidas de cada um e indo até às suas famílias, pois alguns tiveram a oportunidade de ir com o cônjuge e, até mesmo com os filhos, enquanto estudavam fora do Brasil, e nesses casos, os relatos de satisfação de experiência única foram ainda mais intensos.

Mesmo para quem foi sozinho e por um período de apenas alguns meses, não faltaram experiências positivas e marcantes no aspecto pessoal, especialmente, quanto à

realização e autoestima, sensação de crescimento e evolução como indivíduo, melhora no relacionamento familiar, ganho de domínio de idioma estrangeiro (o que se aplica também ao lado profissional). Constatamos alguns relatos de docentes que passaram a sentir que carregam uma carga cultural maior do que antes da vivência no exterior, até mesmo uma sensação de melhor status social e relação entre os pares.

Foi muito gratificante dar voz a esses professores e professoras da Universidade Estadual do Paraná e ouvir deles de maneira rica e detalhada como a internacionalização de fato influenciou a formação profissional e humana deles.

Na abordagem da universidade como instituição de maneira geral, focamos na análise das características do modelo brasileiro, isto é, no que foi possível, pois não há um modelo definido. Porém, ficaram delineadas além da forma de ingresso de estudantes, o modelo de financiamento do sistema e sua organização, como também as particularidades da nossa universidade que em muito refletem as características da sociedade.

De semelhante modo, assim procedemos quanto à universidade nos Estados Unidos, na França e na Alemanha, países que são algumas das referências globais quando se trata de internacionalização do ensino superior.

O estudo desses padrões universitários foi importante para que situemos o local onde a mobilidade acadêmica, objeto desta pesquisa, de fato ocorre. A universidade é o ambiente de vivência da experiência de mobilidade do estudante internacional, e quando esse estudante é também professor, essa instituição ganha ainda mais relevância, pois não é apenas destino, mas também ponto de retorno do docente.

De maneira geral, as universidades apresentaram um ponto em comum entre si, que é o seu uso como realizadora das diretrizes de políticas públicas voltadas aos interesses do mercado e das indústrias, como formadora de mão de obra qualificada de trabalhadores para que sirvam ao sistema em que universidade está inserida.

Há diferenças quando se trata da forma de ingresso e do caminho ou nível de formação dos acadêmicos, às vezes prioriza-se o seu desempenho ao longo de toda a trajetória estudantil, outras vezes avalia-se os anos finais de formação colegial ou ainda, apenas uma prova. Prioriza-se o ensino técnico profissionalizante para estudantes de menor desempenho, e a academia para aqueles que alcançam melhores notas, como na Alemanha, porém em alguns modelos, os focos estão voltados para o bacharelado e para as licenciaturas tradicionais, como no Brasil. Já nos Estados Unidos, verificou-se que os

acadêmicos passam por uma formação geral comum e depois, com vocações mais identificadas, seguem por caminhos diferentes.

A universidade deveria estar voltada ao desenvolvimento da sociedade de maneira ampla em todos os seus aspectos, mas ao que parece ela se presta em boa parte a atender a função de prestadora de serviços em suas pesquisas e no ensino.

No Brasil, políticas de inclusão têm feito com que o perfil do estudante universitário esteja mudando, aproximando-se cada vez mais do desenho social majoritário, porém ainda há muito a ser feito nesse sentido, como podemos constatar pelos dados apresentados na pesquisa.

A universidade brasileira está em transformação e precisa dessa transformação para continuar sendo relevante para o desenvolvimento do país, apesar dos constantes problemas oriundos da escassez de recursos. Aparentemente busca-se por um modelo que atenda aos interesses nacionais, talvez copiado ou inspirado nos padrões da universidade de outros países, ou ainda algo original.

O fato é que a universidade brasileira reflete a própria sociedade com as suas características peculiares e a realidade social do país está em constante transformação cada vez mais rápida, isso deve influenciar o modo como se faz pesquisa, ensino e extensão na universidade brasileira.

O que ficou evidente é a mobilidade acadêmica internacional como ferramenta de inclusão do conhecimento produzido nas universidades brasileiras dentro do cenário global, pois é uma realidade que está sendo buscada e idealizada. A inclusão da internacionalização como prioridade no Plano de Desenvolvimento Institucional da Unespar demonstra isso.

Porém, a pesquisa demonstrou que o processo de internacionalização do ensino superior brasileiro que estava em progresso, apesar de ainda de maneira primária, retrocedeu.

O Programa Ciência Sem Fronteiras representou um marco muito importante para a pesquisa brasileira ao enviar estudantes universitários para efetuarem seus estudos de graduação e pós-graduação no exterior e quando retornavam ao Brasil, traziam consigo uma bagagem ampla de conhecimento. Porém, mesmo tendo tamanha relevância, o referido programa foi descontinuado, caracterizando um processo contínuo de precarização, quase um desmontar do ensino público nacional, sobretudo do ensino superior.

Ao que parece, as políticas institucionais, ao menos se pode dizer isso da Unespar, das universidades brasileiras têm incluído e tornado prioridade a internacionalização do ensino e da pesquisa, porém de maneira absolutamente inexplicável do ponto de vista lógico, as políticas públicas educacionais se voltam em sentido contrário, com cortes de recursos e de bolsas de estudos para que instituições e acadêmicos possam investir na internacionalização.

Foi consenso entre os docentes entrevistados que relataram essa questão, que estamos passando por um momento de quase desespero no que se refere ao que se espera realisticamente e se projeta da universidade brasileira no futuro próximo. Os docentes demonstram a percepção de grande resultado com a internacionalização no seu desenvolvimento profissional na pesquisa e no ensino cotidiano dentro de sala de aula, bem como alinham essa percepção de crescimento relacionando-a com a instituição onde atuam e por extensão à sociedade.

Ficou claro que docentes internacionalizados tornam-se docentes motivados, aparelhados com ferramentas atuais e de ponta em suas áreas de pesquisa e prontos a serem agentes de compartilhamento de conhecimento e de experiência dentro da universidade e além dela, junto à sociedade em que a mesma está inserida.

Demonstraram visões, projetos e ideias de uma universidade mais desenvolvida, comprovaram que com a vivência da internacionalização, houve aumento significativo para motivarem seus alunos a expandirem seus horizontes e também fazer o mesmo no campo institucional com seus colegas.

Mas, vivemos um período de retrocesso no que se refere à política pública relacionada à internacionalização do ensino superior, o que força uma estagnação de projetos e leva a um sentimento de desesperança.

No entanto, as lembranças positivas vividas pelos docentes entrevistados e relembradas durante esse processo revelaram muitas expressões de entusiasmo e resistência.

Os depoimentos prestados pelos docentes foram o grande diferencial dessa pesquisa e podemos afirmar sem dúvida alguma que se há algo que realmente pode ser considerado especial e único na pesquisa são esses relatos vivos e ricos de professores da universidade pública brasileira que empreenderam em busca de seu desenvolvimento profissional e também pessoal a fim de realizarem sonhos e se aprimorarem. Professores e professoras interessados em uma docência melhor e em uma universidade melhor para eles e para os alunos, pois se dedicaram despendendo tempo, investimento financeiro,

estudo e preparação, com diversos desafios para alcançarem melhor qualificação e uma experiência internacional que lhes proporcionaram vivência única com diversas culturas e em muitos casos uma mudança de visão de mundo e de carreira.

A relevância desta pesquisa concentra-se no registro e análise dos relatos dos docentes internacionalizados da Unespar e na sua percepção da influência positiva que terem passado pelo processo proporcionou em suas vidas de maneira ampla.

Os depoimentos dos docentes entrevistados foram muito significativos, realmente tornaram esta pesquisa especial e talvez única. Todo o levantamento de dados e o estudo bibliográfico acerca do tema da internacionalização foram premiados e corroborados pelos relatos dos docentes da universidade quanto as suas vivências e experiências antes, durante e depois do processo de mobilidade acadêmica internacional.

No entanto, algo que não estava no escopo da pesquisa, nem havia sido cogitado como uma possibilidade, culminou por surpreender-nos e até chocar: a xenofobia. Alguns docentes entrevistados que foram para Portugal relataram ter tido relações desagradáveis nas instituições em que estudaram, tanto com alguns colegas, quanto com agentes universitários e até professores. Infelizmente nem todos tiveram bons relacionamentos e esses dois docentes que contaram, não com muitos detalhes, que perceberam ser sistematicamente mal tratados e sentiram que estavam sofrendo preconceito por serem brasileiros, acabaram por revelar uma face oculta do processo de internacionalização.

Normalmente na pesquisa relacionada ao tema, trata-se da questão da adaptação cultural e de mudança de hábitos, também das dificuldades de domínio do idioma do país para onde se vai estudar e como isso implica em problemas de comunicação e relacionamento de maneira geral. Mas não havíamos visto registro na bibliografia pesquisada acerca da percepção de comportamento análogo ou assemelhado à prática de xenofobia.

Conforme já foi mencionado acima, não era um dos objetos de pesquisa, então decidimos por não explorar a questão quando ela surgiu naturalmente durante as entrevistas. Até para evitar ou diminuir eventual dano potencial causado pela realização da pesquisa junto ao docente voluntário, seguindo as orientações e disposições do projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar.

Mas dada a relevância do tema, não poderíamos deixar de registrar e dar o devido destaque, sem, contudo poder afirmar que se tratou categoricamente de

xenofobia, qual seria a causa ou ainda se foi um problema específico ligado ao docente ou ainda ao País. Não faremos qualquer juízo de valor sobre o tema por nos faltar subsídios para tal, porém isso pode ser objeto de pesquisa futura.

Do ponto de vista institucional, a internacionalização do ensino superior é prioridade para a Unespar. Consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional e não tem ficado somente no papel ou no campo das ideias, pois percebemos a tentativa de efetivação das políticas institucionais da universidade nesse sentido, embora ainda de maneira limitada por fatores internos e externos.

O Escritório de Relações Internacionais – ERI pareceu ser dirigido e ocupado por pessoas vocacionadas para o exercício das atividades que lhe cabem e tem se mostrado uma ferramenta institucional de implementação da política de internacionalização da universidade.

Em que pese os docentes entrevistados terem realizado os processos de mobilidade acadêmica internacional sem a participação direta do ERI, isso se deu pela inicial falta de estruturação formal do mesmo e por ser um órgão mais recente da instituição, bem como pela mecânica do procedimento que é mais voltado aos colegiados.

Porém, tanto na gestão anterior quanto na atual é notável o estabelecimento do escritório como agente de fomento da internacionalização estudantil e docente com a produção de guias de mobilidade, efetivação de convênios e parcerias com universidades estrangeiras, principalmente na zona de influência do Mercosul, além da formação de uma estrutura de pessoal capaz de efetivar a missão do ERI em consolidar a internacionalização como área prioritária no desenvolvimento da Unespar.

Atualmente houve uma herança do trabalho já realizado que foi recebido e continuado, tendo em vista que a atual diretora foi indicada pela anterior e ambas demonstram alinhamento de ideias, metas e visões de planejamento para o ERI e a internacionalização de modo geral dentro da universidade. O foco tem sido na ampliação dos convênios com instituições estrangeiras, principalmente da Europa e Estados Unidos, no fortalecimento das relações com universidades latino americanas e nas buscas por novas parcerias nessa área, além de dar mais capilaridade e estrutura de recursos humanos ao escritório em todos os campi da Unespar.

Dar voz aos docentes da universidade que passaram pelo processo de mobilidade acadêmica internacional e retornaram as suas funções foi o que mais marcou a pesquisa. As declarações de satisfação pelo reconhecimento do esforço e dedicação que em vários

casos não ocorreram, eram pontuadas como casos de desmotivação. Tais declarações alcançaram algo que vai além dos objetivos formais desta pesquisa, atingiram a humanização da docência por meio da valorização das conquistas pessoais desses professores e professoras que possibilitaram nosso registro de suas vivências e experiências.

A internacionalização na Unespar parece estar no caminho certo e em boas mãos. Nas mãos de pessoas vocacionadas para essa missão e com grande material humano a ser ainda aproveitado pela instituição, levando ao fomento desse processo junto aos docentes e acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALEMANHA. The Federal Government and the Länder. **Strategy of the Federal and Länder Ministers of Science for the Internationalisation of the Higher Education Institutions in Germany**. 2013. Disponível em: <http://docplayer.net/3105179-Strategy-of-the-federal-and-lander-ministers-of-science-for-the-internationalisation-of-the-higher-education-institutions.html>. Acesso em: 23 mai. 2020.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivation and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, 2007.

ANDRADE, Áurea Viana. Entrevista concedida em 20 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

ANTUNES, Ricardo. *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARCHANJO, R. Languages...what for? **Birkbeck Comments**. London: University of London, 2014. Disponível em: <<http://blogs.bbk.ac.uk/bbkcomments/2014/12/04/languages-what-for/>> Acesso em: 24 jan. 2020.

ATHAYDE, André Luiz Mendes. **Uma avaliação dos impactos do Programa Ciência sem Fronteiras na perspectiva de beneficiários das Instituições Federais de Ensino Superior de Montes Claros - MG**. 2016. 61 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Florestal. 2016. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/8230>>. Acesso abr. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERNARDINO, Virgílio Manoel Pereira. Entrevista concedida em 19 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

BORGES, Vanessa Maria de Oliveira Borges. **Inserção Internacional às Avenues: Ensino Superior na Periferia do Capitalismo**. 2018. 272f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: <<http://ramo.uneb.br:8080/handle/20.500.11896/1101>> Acesso 28 mai. 2020.

BOVO, Marcos Clair; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira (orgs.) **Formação humana, espaços e representações**. Campo Mourão: Fecilcam, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. **Demanda de atendimento**. 2013. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/demanda-e-atendimento>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Cooperação internacional**. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>> Acesso fev. 2021.

BRASIL. LEI N.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. **Programa ciência sem fronteiras**. 2011b. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.cnpq.br/>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.seplan.planejamento.gov.br/handle/123456789/940>>. Acesso abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso 15 de fev. 2021.

BRASIL. Relatório de avaliação do programa ciência sem fronteiras. Brasília: Senado Federal, out. 2015a. Disponível em <[avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras \(senado.leg.br\)](http://avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras(senado.leg.br))>. Acesso 15 de abr. 2021.

BRINT. Steven. **The future of the city of intellect: the changing american university**. Stanford-Ca: Stanford University Press, 2002.

BROIETTI, Cleber. Entrevista concedida em 06 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

CAPES. **A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Brasília: Capes/DRI, outubro 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>>. Acesso 25 de abr. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. História e Missão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol. I. Sociedade em Rede. 15ª impressão. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra. 2012.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. **O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América do Sul**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/349/34924585005/>> Acesso em: fev. 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. _____. **Em defesa da educação, pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

COMISSÃO EUROPÉIA. **O processo de Bolonha e o espaço europeu do ensino superior**. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt> Acesso em: fev. 2018.

CONTEL, Fábio Betioli; LIMA, Manolita Correia. Aspectos da internacionalização do ensino superior: origem e destino dos estudantes estrangeiros no mundo atual. **Internext**, v. 2, n. 2, p. 167-193, 2008. Disponível em: <<https://internext.espm.br/internext/article/view/54>>. Acesso mar. 2021.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona. The future of internationalization of higher education. **International Higher Education**, Boston, n. 83, p. 23, 2015. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9073>>. Acesso 21 de mar. 2021.

DEARDORF, D. et al (Orgs.). **The sage handbook of international higher education**. Califórnia, USA: Sage publications, 2012.

DEUTSCHE WELLE. **O Processo de Bolonha sob o ponto de vista brasileiro**. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/o-processo-de-bolonha-sob-o-ponto-de-vista-brasileiro/a-3597144-2>> Acesso em : fev. 2018.

ESTUDAR FORA.ORG. **Unesco divulga os países que mais atraem estudantes internacionais**. Disponível em: <<https://www.estudarfora.org.br/unesco-divulga-os-paises-que-mais-atraem-estudantes-internacionais/>> Acesso em: fev. 2018.

EXAME. **QS World University Rankings 2020: O ranking das melhores universidades do mundo**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/releases/qs-world-university-rankings-2020-o-ranking-das-melhores-universidades-do-mundo/>> Acesso em: ago. 2019

FERREIRA, Jorge Leandro Delconte. Entrevista concedida em 20 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

FONTANA, Álvaro. Entrevista concedida em 5 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

FRANCO, M. E; MOROSINI, M. **Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p.149-174. 2012.

FRIEDMAN, T. L. **The world is flat: A brief history of the twenty-first century.** New York: Farrar, Straus & Giroux, 2005.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Entrevista concedida em 02 de junho 2021. Via Plataforma Google Meet.

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

GUIMARÃES, A. R. **Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA.** Tese de Doutorado apresentada ao curso de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Pará em 2013. Disponível em: http://www.ppped.com.br/bv/arquivos/File/tese14_andre.pdf. Acesso em jun. 2020.

GÜRÜZ, Kemal. **Higher education and international student mobility in the global knowledge economy.** rev. and updated 2nd ed. Albany: State University of New York Press, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: 2006.

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization: from concept to action.** Washington, DC: NAFSA Association of International Educators, 2011.

KNIGHT, J. Internationalization: concepts, complexities and challenges. In FOREST, J; ALTBACH, P. (orgs.) **International Handbook of Higher Education, Dordrecht, The Netherlands:** Springer, 2006.

_____. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315303260832>>. Acesso 15 mar. 2021.

_____. The international university. Models and muddles. In: BARNETT, Ronald; PETERS, Michael A. (Eds). **The idea of the university: contemporary perspectives.** (Global Studies in Education). New York, Brussel: Peter Lang, 2018. p.99 -118.

_____. Updated definition of internationalization. **International higher education**, n. 33, 2003. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Internationalization+of+higher+education%3A+past+and+future&btnG=>. Acesso 15 abr. 2021.

KRAWCZYK, Nora Rut. **As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul**. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15027>> Acesso em: jan. 2018.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba, 2012.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17270>>. Acesso mar. 2021.

LEMES, Sandro Valdecir Deretti. Entrevista concedida em 18 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

LIMA, Manolita Correia. **Globalização ou internacionalização do ensino superior?** Disponível em: <<http://sumario-periodicos.espm.br/index.php/xxxxx/article/view/87>> Acesso em: jan. 2018.

LÖWY, Michael. **As aventura de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Daniela Zimmermann. Entrevista concedida em 10 de junho 2021. Via Plataforma Google Meet.

MADALOZZO, Tiago. Entrevista concedida em 03 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

MAGRO, Miriam Lago. **Editorial: Internacionalização do Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.seer.upf.br/index.php/rfo/article/viewFile/4535/3016>> Acesso em: jan. 2018.

MCMANUS, Concepta; NOBRE, Carlos A. Brazilian scientific mobility program-science without borders-preliminary results and perspectives. **Anais da Academia**

Brasileira de Ciências, v. 89, n. 1, p. 773-786, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-37652017000200773. Acesso fev. 2021.

MORAES, Reginaldo; SILVA, Maitá de Paula; CASTRO, Luiza Carnicero. **Modelos Internacionais de educação superior: Estados Unidos, França e Alemanha**. São Paulo: Unesp Digital, 2017.

MORELLA, Patrícia Duarte Peixoto. **O processo de internacionalização no contexto da globalização: uma relação entre universidades e empresas**. 2015. 282f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/17318427-Programa-de-pos-graduacao-em-educacao-patricia-duarte-peixoto-morella.html>>. Acesso 12 mai. 2020.

MORGADO, José Carlos. **Processo de Bolonha e ensino superior em um mundo globalizado**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87313703003/>> Acesso em: jan. 2018.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Ciência com consciência**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005 (Capítulo 1: Para a ciência: p. 15-36; Capítulo 2: O conhecimento do conhecimento científico: p. 37-94)

MUCKENBERGER, Everson. **Processo de internacionalização do ensino superior: estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional**. 2014. 623f. Tese (Doutorado em Ciências) Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto 2014. Disponível em: < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-20022015-132032/en.php>> Acesso 30 mai. 2020.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOYAMA, Samon. Entrevista concedida em 20 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

OLIVEIRA, Cyntia. Sandes. **A internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da ação da Capes: a cocriação do programa Capes-PrInt**. 2019. 280f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37086>>. Acesso 10 abr. 2021.

PAGOTO, Cris. Entrevista concedida em 08 de junho 2021. Via Plataforma Google Meet.

PHILIPPI, Arlindo Jr; SILVA, Antonio J. Neto (editores). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

RAMOS, Milena Yumi. **Formação de doutores no país e no exterior: impactos na internacionalização da ciência brasileira.** 2014. 280f. Tese (doutorado em Política Ciência e Tecnologia) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287756>>. Acesso maio de 2020.

RANKING IDH GLOBAL 2014. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>> Acesso em: jan. 2018.

RAYNAUT, Claude. **Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para a interdisciplinaridade.** In: GAUTHIER, Alvaro Ostumi (et al.) (org.). Interdisciplinaridade: teoria e prática. Florianópolis: UFSC/UCG, 2014, p. 169-189.

REVISTA ENSINO SUPERIOR UNICAMP. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/universidades-brasileiras-devem-promover-internacionalizacao-valorizar-merito-flexibilizar-regras-e-reduzir-burocracia-se-quiserem-chegar-a-elite-do-ensino-superior>> Acesso em: dez. 2017.

RIBEIRO, Fabrício Américo. **Estratégia Geoeducacional na Cooperação Sul-Sul: uma análise dos projetos das Universidades de Integração Internacional–UNILA e UNILAB.** 2016. 238f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17685>>. Acesso 20 maio 2020.

ROCHA, Ailton Sharamm. **Metodologia da pesquisa em direito e filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2011.

SALIBA, Elias Thomé. A era em que tudo mudou: as três fases da Revolução Industrial são responsáveis pelo salto tecnológico que hoje vivemos. In: **Carta na Escola**, n.55, abr., 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014 (Introdução: Direitos humanos: uma hegemonia frágil - p. 15-30; Capítulo 1: A globalização das teologias políticas - p. 31-54)

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento.** Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial.** São Paulo, Edipro, 2016.

SEBASTIÁN, Jesús. **Cooperación e internacionalización de las universidades.** Buenos Aires: Biblos, 2004.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERO, Luis Fernando. Entrevista concedida em 18 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

STALLIVIERI, Luciane. Ciência sem Fronteiras abriu diálogo qualificado entre instituições mas escancarou dificuldade dos estudantes de se comunicar em outros idiomas. **Revista Ensino Superior** Unicamp, 2016. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/noticias>>. Acesso 15 abr. 2021.

_____. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/729>>. Acesso 12 fev. 2021.

_____. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.

_____. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: avaliação, qualidade e pertinência da cooperação internacional. **REUNIÃO ANUAL DA FAUBAI**, v. 20, 2008.

_____. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior**. Disponível em: <https://fundacao.ucs.br/site/midia/arquivos/processo_internacionalizacao.pdf> Acesso em: fev. 2018.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Entrevista concedida em 25 de maio 2021. Via Plataforma Google Meet.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

UNDP. **Human development report**. New York, UNDP, 2001.

UNESCO. **Comunicado da conferência mundial sobre ensino superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Unesco. Paris, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso 12 de mar. 2021.

UNESCO. 17.º MINIONU. WordPress, 2016. Disponível em: <<https://17minionunesco2016.wordpress.com/2016/10/01/por-que-internacionalizar-a-educacao/>>. Acesso 21 de jan. 2022.

UNESPAR. **Resolução da Nº 001/2018 - COU/UNESPAR**. Política de internacionalização da UNESPAR. Disponível em: <<https://eri.unespar.edu.br/documentos/politica-de-internacionalizacao-resolucao-001-2018-cou-unespar.pdf/view>>. Acesso 09 de maio 2021.

_____. **Resolução 009/2018 - CEPE/UNESPAR**. Regulamento de Mobilidade Internacional da Unespar. Disponível em: <<https://eri.unespar.edu.br/documentos/regulamento-mobilidade-internacional/view>>. Acesso 09 de maio 2021.

VIEIRA, Mauro; MACIEL, André. **Mundo Afora: políticas de internacionalização de universidades**. Ministério das Relações Exteriores, 2012.

WIELEWICK, Godoy Hamilton; RUBIN OLIVEIRA, Marlize. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso 31 de jan. 2019.

WORLD BANK. **Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education**. Washington, D.C.: World Bank, 2002.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PARA TODOS OS PROFESSORES DA UNESPAR

Olá Professor(a), este breve questionário é parte de uma pesquisa de mestrado sobre internacionalização na Unespar e busca informações de professores que **estudaram no exterior fazendo mestrado, doutorado ou pós-doutorado**. Por gentileza, responda **apenas** se for seu caso.

Seus dados e respostas são sigilosos.

Identificação facultativa (agradeço aos que se identificarem).

Nome:

Campus:

e-mail:

Estado Civil: _____ Idade: _____ Renda mensal: _____

1 – Qual estudo fez?

() Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado () Doutorado Sanduíche

2 – Quanto tempo permaneceu no exterior? _____

3 – Qual país? _____

4 – Qual instituição? _____

5 – Em qual idioma mais se comunicava?

() Português () Inglês () Francês () Alemão Outro _____

6 – Principais dificuldades (pode marcar + de 1)

() Idioma () Relacionamento () Rotina () Saudade () Aprendizagem

Outra _____

7 – O que marcou positivamente (pode marcar + de 1)

() Cultura () Conhecimento () Idioma () Relacionamentos

() Crescimento profissional () Crescimento Pessoal Outro _____

8 – Como a viagem foi custeada?

() Recursos próprios () Recursos públicos () Misto () Bolsa privada

Outros? Quais?

9 – Quanto recomenda a experiência? (0 para não recomendo de modo algum/ 10 para extremamente recomendável) _____

10 – Por favor, escreva um pouco para nós: Como classificaria a experiência de estudar no exterior para sua vida profissional e pessoal, bem como sua importância para a Unespar?

APÊNDICE 2

PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES SELECIONADOS

- 1 - Fale sobre sua experiência de estudar no exterior.
- 2 - No que consistiu?
- 3 - A Unespar ou a IES onde trabalhava, apoiou de alguma forma?
- 4 - Como teve acesso a mobilidade?
- 5 - Houve preparação? Como foi?
- 6 - Como foi o período de estudos efetivo e seu relacionamento na instituição de destino?
- 7 - Quais foram suas impressões no retorno?
- 8 - Como esta experiência te afetou sua vida particular e pessoalmente?
- 9 - Como te afetou profissionalmente?
- 10 - Quais os reflexos do seu estudo no exterior na instituição de ensino onde você trabalha e na sua carreira?
- 11 - Se você fosse um gestor da educação, o que faria em relação à internacionalização do Ensino Superior na Unespar?
- 12 - O que diria para um colega que esteja pensando em estudar fora do país?
- 13 - Há algo que gostaria de dizer?