

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ENGENHARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

Lizângela Guerra

**SETORES DE RELAÇÕES
INTERNACIONAIS EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
NO BRASIL: ESTRUTURAS, PRÁTICAS E
RAZÕES SUBJACENTES**

Porto Alegre

2021

Lizângela Guerra

**SETORES DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS EM INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL:
ESTRUTURAS, PRÁTICAS E RAZÕES SUBJACENTES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção, modalidade Profissional, na área de concentração em Gestão de Operações em Universidades Públicas Federais.

Orientadora: Christine Tessele Nodari

Coorientador: Nicolas Bruno Maillard

Porto Alegre

2021

Lizângela Guerra

**Setores de relações internacionais em instituições de educação superior no Brasil:
estruturas, práticas e razões subjacentes**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção na modalidade Profissional e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profª. Christine Tessele Nodari

Orientadora PPGEP/UFRGS

Prof. Nicolas Bruno Maillard

Coorientador INF/UFRGS

Prof. Ricardo Augusto Cassel

Coordenador PMPEP/UFRGS

Banca Examinadora:

Professora Clarissa Eckert Baeta Neves (PPG Sociologia/UFRGS)

Professor Cláudio José Müller (PPGEP/UFRGS)

Professora Maria Leonor Maia (PPG Engenharia Civil/UFPE)

Dedico este trabalho às minhas amadas irmãs, que tanto me inspiram pela sabedoria, pela criatividade e pela sensibilidade, e à mamãe, meu exemplo de coragem e de autenticidade.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Christine Nodari, minha orientadora, pela confiança no meu trabalho, pela disponibilidade em embarcar no tema da internacionalização, por trazer clareza e por ajudar a alinhar o mapa para chegar em terra firme.

Ao meu coorientador e ex-chefe Prof. Nicolas Maillard, pela imensa disposição para trocar longos e-mails, por mergulhar completamente na pesquisa e por contribuir para dar formas às minhas reflexões.

Aos professores que aceitaram ler o texto, dispuseram de seu tempo para participar da banca de defesa e trouxeram importantes contribuições para esta dissertação: Profa. Clarissa Neves, Prof. Cláudio Müller e Profa. Maria Leonor Maia.

Aos professores do mestrado que, em suas disciplinas, contribuíram para a delimitação do tema da dissertação: Prof. Ricardo Cassel, Profa. Istefani de Paula, Prof. Cláudio Müller e Prof. Fábio Meira.

À FAUBAI e aos gestores de setores de relações internacionais de universidades brasileiras que concordaram em participar da pesquisa.

Aos colegas do mestrado: Karol, Carla, João, Miguel, Daniel M., Daniel I., Jaque, Jonas e Roberta e aos colegas e ex-colegas da Relinter: Nicolas, Fabiano, Fernanda, Lara, Paloma, Stefânia, Vanessa, João, Chris, Ane, Gustavo, Jaci e Profa. Emilse, pelas discussões e reflexões que alimentaram este trabalho.

À CAPES e à UFRGS, especialmente ao Programa de Mestrado Profissional em Engenharia de Produção, à Secretaria de Relações Internacionais e à Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS, instâncias que viabilizaram o desenvolvimento desta dissertação.

Às pessoas especiais que me apoiaram durante o percurso do mestrado: Luiz Henrique, Paula, Ana e Matheus.

Muito obrigada.

RESUMO

Desde os anos 1990, o tema da internacionalização da educação superior tem ganhado destaque em pesquisas acadêmicas e na prática de gestão universitária. Nas primeiras décadas do século XXI, muitas instituições de educação superior (IESs) brasileiras tiveram seus setores de relações internacionais (SRIs) criados ou expandidos. Neste contexto de expansão, muitos aspectos relativos à internacionalização permanecem vagos, começando pela própria definição do termo. Além disso, há uma multiplicidade de razões, de práticas e de iniciativas regionais, nem sempre conectadas entre si. Muitas vezes, são adotadas práticas definidas em outros países que não necessariamente se ajustam às necessidades locais. O presente trabalho teve por objetivo geral investigar como se estruturam os SRIs das IESs brasileiras, examinando as razões que motivam o processo de internacionalização nas IESs na perspectiva dos gestores dos SRIs, as práticas coordenadas e executadas pelos setores e suas estruturas funcionais. Para atingir os objetivos, foi desenvolvido um instrumento do tipo *survey*, encaminhado às IESs-membros da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). O estudo comparou os SRIs de IESs públicas (federais e estaduais) e privadas (com e sem fins lucrativos), com algumas diferenças apontadas entre os quatro segmentos. Entre os principais achados, a dissertação concluiu que as razões para a internacionalização são múltiplas, com destaque para as razões acadêmicas, institucionais e socioculturais. Razões seguidamente encontradas na literatura, como a produção de receita ou a pontuação em *rankings* internacionais não são prevalentes no Brasil. Quanto às práticas, a maioria dos SRIs trabalha com a assessoria direta do gestor máximo da IES e atua em associações nacionais e internacionais. As estruturas dos SRIs são bastante enxutas. Os pontos críticos são os escassos recursos orçamentários e o tamanho reduzido das equipes. Em resumo, este estudo mostra que a atividade de gestão nos setores é definida mais por práticas preestabelecidas, programas de associações ou decisões políticas dos gestores máximos da IES e do SRI, que pela identificação de razões não ambíguas, explícitas e específicas de uma estratégia institucional local. Não foram identificadas relações evidentes entre as razões para a internacionalização mencionadas pelos respondentes e as práticas dos SRIs.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior. Setor de relações internacionais. Razões para a internacionalização.

ABSTRACT

Internationalization of higher education has gained importance in academic research and in university management since the 1990s. In the first decades of the 21st century, many Brazilian higher education institutions (HEIs) created or expanded their international offices (IOs). Despite the expansion, many aspects related to internationalization remain unclear, starting with the very definition of the term. Furthermore, there is a multiplicity of rationales, practices and regional initiatives, not always connected to each other. Often, practices defined in other countries are adopted, even if they are not necessarily connected to local needs. The objectives of this research were to investigate how the IOs of Brazilian HEIs are structured, to examine the rationales that motivate the internationalization process in HEIs from the perspective of IO managers, to identify the practices coordinated and executed by the offices and to describe their functional structures. To achieve the objectives, a survey has been developed and sent to the member HEIs of the Brazilian Association of International Education (FAUBAI). The study compared the IOs of public (federal and state) and private (profit and non-profit) HEIs, with some differences identified among the four segments. Among the main findings, the research concluded that the rationales for internationalization are multiple in Brazil, with emphasis on academic, institutional and sociocultural ones. Rationales often found in the literature, such as revenue production or scoring in international rankings, are not prevalent in Brazil. As to the practices, most IOs act as assistants of the Rector's office and in national and international associations. The structures of the IOs are very small. The critical points are the scarce budget resources and the reduced size of the teams. To sum up, this study shows that the management activity in the IOs is rather defined by pre-established practices, by programs led by associations of universities, or by the political decisions of the top managers of the HEI and IO, than by the identification of unambiguous, explicit and specific reasons for an institutional local strategy. No clear relationships have been identified between the rationales for internationalization mentioned by respondents and the practices coordinated and executed by the IOs.

Keywords: Internationalization of higher education. International office. Rationales for internationalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fases do trabalho.....	22
Figura 2. Esquema da revisão da literatura.....	26
Figura 3. Sistema de múltiplas influências no processo de internacionalização da educação superior.	45
Figura 4. Dois pilares da internacionalização: em casa e além-fronteiras.....	49
Figura 5. Etapas do método.	57
Figura 6. Distribuição de IESs participantes da pesquisa conforme categoria administrativa.	71
Figura 7. Comparação entre proporções de cada segmento administrativo no universo de IESs associadas à FAUBAI e no universo de IESs participantes da pesquisa.	73
Figura 8. Distribuição de IESs participantes da pesquisa conforme categoria acadêmica.	74
Figura 9. Distribuição de IESs participantes da pesquisa por região do Brasil.....	74
Figura 10. Distribuição de IESs participantes conforme número de estudantes.	75
Figura 11. IESs com estratégia de internacionalização.	75
Figura 12. SRIs criados por ano e evolução no tempo do total de SRIs.	76
Figura 13. Localização do SRI no organograma da IES.	77
Figura 14. Respostas agregadas, segmento por segmento, à pergunta “Em sua instituição, quem decide as prioridades e estratégias de internacionalização?”. Mais de uma resposta era possível, e por isso as somas podem ultrapassar 100%.	78
Figura 15. Número de subsetores nos SRIs.....	78
Figura 16. Subsetores dos SRIs.	79
Figura 17. Número de pessoas na equipe do SRI.....	80

Figura 18. Grau de concordância com a afirmação "O tamanho da equipe é suficiente" de acordo com categoria administrativa.....	81
Figura 19. Grau de concordância com a afirmação "A qualificação da equipe é adequada" de acordo com categoria administrativa.....	81
Figura 20. Perfil do gestor máximo do SRI.....	83
Figura 21. Tempo em que o gestor máximo do SRI está ocupando a função.	83
Figura 22. Grande área de gestores máximos de SRI que são docentes.....	84
Figura 23. Grau de concordância com a afirmação "Existe orçamento alocado especificamente em quantia apropriada" de acordo com a categoria administrativa.....	85
Figura 24. Grau de concordância com a afirmação "O espaço físico é adequado" por categoria administrativa.	86
Figura 25. Respostas para a questão "Em sua opinião, qual o nível de relevância das razões para a internacionalização abaixo relacionadas para a instituição à qual está vinculado(a)?" .	88
Figura 26. Comparação de nuvens de palavras geradas a partir da pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” considerando (a) Todas as IESs; (b) IESs públicas e (c) IESs privadas....	94
Figura 27. Comparação de nuvens de palavras geradas a partir da pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” considerando IESs privadas com e sem fins lucrativos.....	95
Figura 28. Diagrama comparativo de palavras com maior frequência em respostas à pergunta aberta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” nas três categorias de IESs analisadas.....	96
Figura 29. Comparação de nuvens de palavras geradas a partir da pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” considerando IESs públicas federais e estaduais.....	97
Figura 30. Nível de envolvimento dos SRIs com práticas e ações contempladas na questão objetiva do questionário.	108

Figura 31. Percentual de SRIs que possuem pelo menos um membro da equipe designado para executar as práticas e ações	111
Figura 32. Nível de envolvimento dos SRIs com programas governamentais contemplados na questão objetiva do questionário.	114
Figura 33. Percentual de SRIs que possuem pelo menos um membro da equipe designado para executar os programas governamentais relacionados.....	115
Figura 34. Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas onde a razão "aprimorar a qualidade/excelência acadêmica" é altamente relevante as IESs	118
Figura 35. Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” é altamente relevante	120
Figura 36. Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” é altamente relevante	122
Figura 37. Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes” é altamente relevante.....	124
Figura 38. Instrumento de pesquisa.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Definições para internacionalização da educação superior e termos correlatos presentes na literatura.	32
Quadro 2. Periodização das motivações para a cooperação internacional no contexto da educação superior no Brasil.....	38
Quadro 3. Principais formas de Internacionalização da Educação Superior segundo o GATS.	50
Quadro 4. Práticas de internacionalização citadas na literatura.	52
Quadro 5. Metas e respectivas estratégias que incluem aspectos internacionais no PNE.....	64
Quadro 6. Pilares fundamentais e estratégias que envolvem cooperação internacional na ENCTI.	65
Quadro 7. Razões para internacionalização da educação superior.	68
Quadro 8. Caracterização das IESs brasileiras	69
Quadro 9. Estratégias e práticas citadas na literatura que podem ser desenvolvidas por um SRI.	69
Quadro 10. Programas e ações do governo federal que podem ser desenvolvidos por um SRI.	70
Quadro 11. Aspectos e atributos relevantes da estrutura organizacional de um SRI.	70
Quadro 12. Combinação dos resultados da análise por frequência de palavras e da análise de conteúdo das respostas para a pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” por segmento de IES.	103
Quadro 13. Combinação dos resultados das análises das respostas para a pergunta aberta por frequência de palavras (AFP/PA); da pergunta aberta por análise de conteúdo (AC/PA) e da análise quantitativa da pergunta fechada (AQ/PF) sobre as razões que motivam a internacionalização das IESs brasileiras por segmento de IES.	104

Quadro 14. Ações e programas internacionais da Secretária de Educação Superior do MEC (SESU); CAPES; CNPq e MRE.....	140
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das IES brasileiras conforme categorias administrativas.....	17
Tabela 2. Distribuição das IES brasileiras conforme categorias acadêmicas.....	18
Tabela 3. Número de IESs brasileiras vs. número de IESs associadas à FAUBAI por categoria administrativa	61
Tabela 4. Vínculo dos respondentes da pesquisa com a IESs.	72
Tabela 5. Representatividade de IESs participantes conforme categoria administrativa.	72
Tabela 6. Comparação entre associadas e respondentes da pesquisa por segmento administrativo.	73
Tabela 7. Ordenamento de razões consideradas totalmente relevantes para as IESs por categoria administrativa.	90
Tabela 8. Resultado da análise de conteúdo das respostas para a pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)”.	99
Tabela 9. Práticas coordenadas e executadas pelos SRIs não contempladas na questão objetiva, espontaneamente citadas pelos respondentes.	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ARCU-SUL	Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRIA	Comissão de Relações Internacionais
CsF	Ciência sem Fronteiras
DELP	Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa
EUA	Estados Unidos da América
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
IES	Instituição de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para as Carreiras Acreditadas pelo Sistema ARCU-SUL
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações do Brasil
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
MRE	Ministério de Relações Exteriores do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
Oducual	Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação

PEC-PG	Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior do MEC
SRI	Setor de Relações Internacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
WTUN	World Technology Universities Network

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTO GERAL	17
1.2 TEMA E OBJETIVOS	19
1.3 JUSTIFICATIVA	21
1.4 DELINEAMENTO DO ESTUDO	21
1.5 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO	22
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2 REVISÃO DA LITERATURA	24
2.1 DEBATE CONCEITUAL: O QUE É INTERNACIONALIZAÇÃO?	26
2.2 RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POR QUE INTERNACIONALIZAR?	33
2.2.1 RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TIPOS E CATEGORIZAÇÕES	33
2.2.2 RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	36
2.3 CONCEPÇÃO E PRÁTICA: COMO INTERNACIONALIZAR?	41
2.3.1 COMO INTERNACIONALIZAR: CONCEPÇÃO.....	41
2.3.2 COMO INTERNACIONALIZAR: PRÁTICAS E ESTRUTURAS DE GESTÃO E DE APOIO.....	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 DESCRIÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	55
3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	55
3.3 ETAPAS DO MÉTODO PROPOSTO	56
3.3.1 ETAPA 1: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	57
3.3.2 ETAPA 2: DEFINIÇÃO DE RESPONDENTES E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO.....	61
3.3.3 ETAPA 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1 CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO	63
4.1.1 RESULTADOS DO ESTUDO DO CONTEXTO NACIONAL	63
4.1.2 QUADROS CONCEITUAIS ESTRUTURADOS.....	67
4.1.3 QUESTIONÁRIO CONSTRUÍDO	70
4.2 ANÁLISE DOS SRIS	71
4.2.1 PERFIL DA AMOSTRA	71
4.2.2 COMO SE ESTRUTURAM OS SRIS DAS IESS BRASILEIRAS?.....	76
4.2.3 QUAIS AS RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IESS BRASILEIRAS?.....	86
4.2.4 QUAIS PRÁTICAS E QUAIS PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO SÃO COORDENADOS E EXECUTADOS PELOS SRIS?.....	107
4.2.5 QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS CONDUZIDAS PELOS SRIS E AS RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IESS?	116

4.2.6 APONTAMENTOS SOBRE POSSÍVEIS ALINHAMENTOS ENTRE AS PRÁTICAS DOS SRIS E AS RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IEES E AS PRÁTICAS E AS RAZÕES NACIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO.....	125
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>127</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>132</u>
<u>APÊNDICE A – AÇÕES E PROGRAMAS INTERNACIONAIS DA SESU; CAPES; CNPQ E MRE</u>	<u>140</u>
<u>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....</u>	<u>143</u>

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO GERAL

Segundo as categorias administrativas, as instituições de educação superior (IESs) brasileiras são classificadas em públicas¹; privadas² ou comunitárias³ (BRASIL, 1996, 2013, 2017). De acordo com o Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020), existem 2.608 IES no Brasil. Desse total, 302 são públicas (110 federais, 132 estaduais e 60 municipais) e 2.306 são privadas (incluindo as comunitárias) (Tabela 1). A rede privada concentra a maior parte dos estudantes de graduação: 75,8% das matrículas em cursos de graduação correspondem à rede privada e 24,2% à rede pública.

Tabela 1. Distribuição das IES brasileiras conforme categorias administrativas

Categoria administrativa	Número de IES	Número de IES	Número de IES	Número de IES
	Federais	Estaduais	Municipais	Total
Públicas	110	132	60	302
Privadas				2.306
Total				2.608

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Conforme a organização e prerrogativas acadêmicas, as IESs podem ser credenciadas no sistema federal como: faculdades⁴; centros universitários⁵ ou universidades⁶. Pode-se considerar como uma quarta categoria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁷. De acordo com a organização acadêmica, o Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020) informa que existem 198 universidades; 294 centros universitários; 2.076

¹ IESs públicas: criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público – estados, distrito federal ou municípios (BRASIL, 1996, 2017).

² IESs privadas: podem se qualificar como confessionais e podem ser certificadas como filantrópicas; são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996).

³ IESs comunitárias: podem se qualificar como confessionais e podem ser certificadas como filantrópicas; são mantidas por associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado; não têm fins lucrativos e seu patrimônio pertence a entidades da sociedade civil e/ou poder público (BRASIL, 1996, 2013).

⁴ Instituições privadas são credenciadas primeiramente como faculdades (BRASIL, 2017).

⁵ Centros universitários devem manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral; devem manter programas de pesquisa e de extensão; devem oferecer no mínimo oito cursos reconhecidos a avaliados de forma satisfatória (BRASIL, 2017).

⁶ Universidades devem manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral; devem manter programas de pesquisa e de extensão; devem oferecer no mínimo 60% dos cursos reconhecidos a avaliados de forma satisfatória; devem manter ao menos quatro cursos de mestrado e dois de doutorado reconhecidos pelo MEC) (BRASIL, 1996, 2017).

⁷ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica inclui institutos federais, escolas técnicas vinculadas a universidades federais, centros federais de educação tecnológica. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, com foco em educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, 2017).

faculdades e 40 Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Tabela 2). Embora as faculdades representem 79,6% do total de instituições, o número de matrículas é maior nas universidades, com 52,2% do total das 8.603.824 matrículas (INEP, 2020).

Tabela 2. Distribuição das IES brasileiras conforme categorias acadêmicas

Tipo	Número de IES
Faculdades	2.076
Centros universitários	294
Universidades	198
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	40
Total	2.608

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

O artigo 217 da Constituição Federal garante a autonomia universitária nos âmbitos didático-científico, administrativo e de gestão financeira e patrimonial (SENADO FEDERAL, 1988). Portanto, a organização administrativa e o funcionamento das universidades, assim como das demais IESs, são regidos por documentos internos das instituições. São documentos obrigatórios para o credenciamento de IESs, entre outros, o regimento interno ou estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (BRASIL, 2017). O PDI deve conter, entre outros elementos, missão, objetivos e metas da instituição; projeto pedagógico com políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; organização didático-pedagógica da instituição; organização administrativa e políticas de gestão (BRASIL, 2017).

Em conformidade à autonomia administrativa, não há legislação nacional específica sobre a organização de setores de relações internacionais (SRIs) nas IESs, ou seja, cabe às instituições definir suas estruturas e funções e, se for o caso, descrevê-las em documentos internos. Diferentemente de pró-reitorias-fim (ensino, pesquisa e extensão) ou de setores intitulados de acordo com sua área de atuação (desenvolvimento tecnológico, ações afirmativas, infraestrutura, entre outros), os SRIs de IESs não têm um escopo definido e delimitado *per se* e não há programa nacional ou diretrizes ministeriais que fundamentariam tal escopo⁸ (LIMA;

⁸ Programas nacionais como o CAPES-PrInt levaram a publicações e documentos nacionais sobre internacionalização da pós-graduação. No entanto, não há uma estratégia nacional abrangente de internacionalização. Nas palavras de Lima e Contel (2011): “No Brasil, a educação, em geral, e a educação internacional, em particular, oscilam na agenda dos poderes legislativo e executivo, indicando o baixo grau de prioridade conferido ao tema. Assim, no âmbito da ação, de governo para governo as prioridades se alteram e exercem influência direta sobre o orçamento previsto, sinalizando o fraco alinhamento existente entre o discurso e a ação do Governo. Desprovidos de uma política pública capaz de definir prioridades nacionais acerca da internacionalização da educação superior, objetivos de médio e longo prazo e projetos capazes de viabilizar tais objetivos, se tornam alvos fáceis dos interesses exógenos aos países” (p. 489).

CONTEL, 2011). Tais estruturas podem ser constituídas como pró-reitorias⁹, assessorias¹⁰, superintendências¹¹, diretorias¹², secretarias¹³, escritórios¹⁴ entre outras variações. Por certo, suas atividades tratam de relações da IES com instituições de outras nações. Mas o conjunto de atividades e a estrutura de gestão não segue um modelo único em todas as instituições.

1.2 TEMA E OBJETIVOS

Desde os anos 1990, o tema da internacionalização da educação superior tem ganhado destaque em pesquisas acadêmicas e na prática de gestão universitária. Esta tendência é descrita por pesquisadores como uma consequência de múltiplos fatores relacionados entre si: a) o processo de globalização e a intensificação da interdependência entre estados e mercados; b) a emergência da sociedade do conhecimento: a crescente importância da educação e da pesquisa para o desenvolvimento econômico e a centralidade da tecnologia, da informação e do conhecimento como variáveis estratégicas do atual período histórico; c) a inclusão da educação como serviço na lista do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC) e o entendimento da educação superior como uma *commodity* ou bem privado em detrimento da visão que a considera uma responsabilidade do Estado e d) a importância atribuída às atividades internacionais por instituições de fomento e de avaliação (ALTBACH; KNIGHT, 2007; DE WIT, 2019; KHOMYAKOV; DWYER, 2020; LEAL; MORAES, 2018; LIMA; CONTEL, 2011; MOROSINI, 2006; NEVES; BARBOSA, 2020).

Alguns autores consideram que tanto o debate acadêmico como o administrativo dão prioridade à execução, concentrando-se na resolução de problemas práticos e tomando a internacionalização como algo dado, positivo ou inevitável (ALMEIDA, 2020; LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018; LIMA; CONTEL, 2011; MOROSINI, 2006), sem problematizar ou discutir o *status quo* do campo (LEAL; MORAES, 2018). Mas, afinal, o que significa internacionalizar uma IES? E mais importante: quais são as razões das IESs brasileiras para se internacionalizar? A organização de suas estruturas, particularmente de seus SRIs, reflete essas razões?

⁹ Por exemplo, a Pró-Reitoria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Pará.

¹⁰ Por exemplo, a Assessoria para Assuntos Internacionais da Universidade Federal da Bahia e a Assessoria de Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC.

¹¹ Por exemplo, a Superintendência de Relações Internacionais da Universidade Federal Fluminense.

¹² Por exemplo, a Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹³ Por exemplo, a Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁴ Por exemplo, o Escritório de Internacionalização da Universidade Federal das Ciências da Saúde de Porto Alegre.

Maillard (MAILLARD, 2019) propõe que o gestor de relações acadêmicas internacionais pode assumir quatro diferentes funções ou papéis: o papel de pró-reitor (define políticas e estratégias); o papel de assessor da reitoria (com funções diplomáticas); o papel de Diretor de *International Office* (gerencia atividades, coordena a equipe e trata de rotinas); e o papel técnico (que inclui uma extensa lista de possíveis projetos e processos relacionados à mobilidade acadêmica, à cooperação internacional ou à internacionalização em casa). Da mesma forma, é possível enxergar um SRI com diferentes configurações: uma assessoria diplomática da universidade; um corpo especializado que orienta políticas de integração regional ou que influencia estratégias de expansão internacional; um escritório de captação ou de recepção de alunos estrangeiros; um centro que gerencia a mobilidade discente ou docente; uma assessoria a convênios ou redes internacionais; uma equipe que lidera projetos internacionais ou, ainda, um conjunto de todas essas alternativas, entre tantas outras possíveis. Afinal, todos os setores acadêmicos ou administrativos de uma IES podem ter componentes internacionais, que podem, ou não, ser atribuídos a um escritório central.

Pesquisadores da área de Educação Internacional concordam que a internacionalização da educação superior não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio (DE WIT, 2016; HUDZIK, 2011; MOROSINI, 2019), um processo para atingir os objetivos estratégicos da instituição, da nação ou da região. Assim, por exemplo, muitas universidades europeias, alinhadas com a estratégia da União Europeia de forjar uma identidade regional comum e de aumentar a mobilidade de pessoas e a empregabilidade na região (EUROPEAN COMMISSION, 2014), criam escritórios Erasmus em suas estruturas (MAILLARD, 2019). Universidades que precisam de estudantes internacionais pagantes para aumentar sua receita (ALTBACH; KNIGHT, 2007; FISCHER; GREEN, 2018; YESUFU, 2018) focam parte de suas estratégias internacionais no recrutamento no exterior.

E no Brasil? Qual o foco dos SRIs centrais? Seria a realização da estratégia nacional? Como se estruturam e que objetivos buscam? O que define uma ou outra configuração? Knight (2004) elenca quatro grupos de razões para a internacionalização da educação superior: sociais ou culturais; políticas; econômicas e acadêmicas. Diferentes conjuntos de razões podem estar presentes nos diversos níveis de um sistema educacional de forma harmônica, complementar ou conflitante. Estariam os SRIs brasileiros desenhados de acordo com razões institucionais, nacionais ou regionais para a internacionalização?

A presente dissertação tem por objetivo geral investigar como se estruturam os SRIs das IESs brasileiras. Os objetivos específicos são:

- (i) investigar as razões para a internacionalização das IESs brasileiras na perspectiva dos gestores máximos dos SRIs;
- (ii) verificar se existem padrões no conjunto de práticas conduzidas pelos SRIs de acordo com o perfil das IESs;
- (iii) investigar se existem padrões no conjunto de práticas conduzidas pelos SRIs associados às razões para a internacionalização;
- (iv) investigar possíveis alinhamentos entre as práticas e as razões dos SRIs e as práticas e as razões nacionais de internacionalização.

1.3 JUSTIFICATIVA

Nas primeiras décadas do século XXI, muitas universidades brasileiras tiveram seus escritórios de relações internacionais criados ou expandidos (MAILLARD, 2021). A internacionalização tornou-se um tema corrente e uma prioridade para muitas lideranças acadêmicas (KHOMYAKOV; DWYER, 2020; NEVES; BARBOSA, 2020). Este trabalho se justifica na medida em que busca aspectos-chave para entender o quanto este processo é embasado por razões institucionais, regionais ou nacionais consistentes ou, por outro lado, o quanto é uma resposta a um movimento que leva em conta padrões externos, desconsiderando especificidades locais (KHOMYAKOV; DWYER, 2020), como alertam estudos críticos e decoloniais (LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018; LEAL; MORAES, 2018; LEITE; GENRO, 2012).

Do ponto de vista acadêmico, o trabalho se justifica, pois ainda há poucas pesquisas publicadas sobre o tema que reflitam a realidade brasileira. O presente estudo pretende oferecer um panorama geral, um mapeamento das estruturas existentes nas IESs. Do ponto de vista prático, este trabalho servirá para apontar alinhamentos entre a visão estratégica e a organização administrativa dos SRIs e poderá servir como apoio à reflexão para a construção ou expansão de estruturas organizacionais, uma vez que pretende reunir dados empíricos sobre organizações existentes.

1.4 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Para dar conta das interrogações da dissertação, o trabalho seguiu quatro fases. Primeiro, foi realizada a revisão da literatura, para entender o conceito de internacionalização da educação superior; as razões que motivam o processo no Brasil e no mundo e as formas de planejamento

e de execução do processo. Na segunda fase, foi desenhada e validada uma pesquisa empírica para coleta de dados junto aos gestores máximos dos SRIs. Na terceira fase, a pesquisa foi aplicada e, por fim, na quarta fase, os resultados foram analisados à luz dos conceitos obtidos a partir da revisão da literatura e do estudo de conjuntura. As fases podem ser visualizadas na Figura 1.

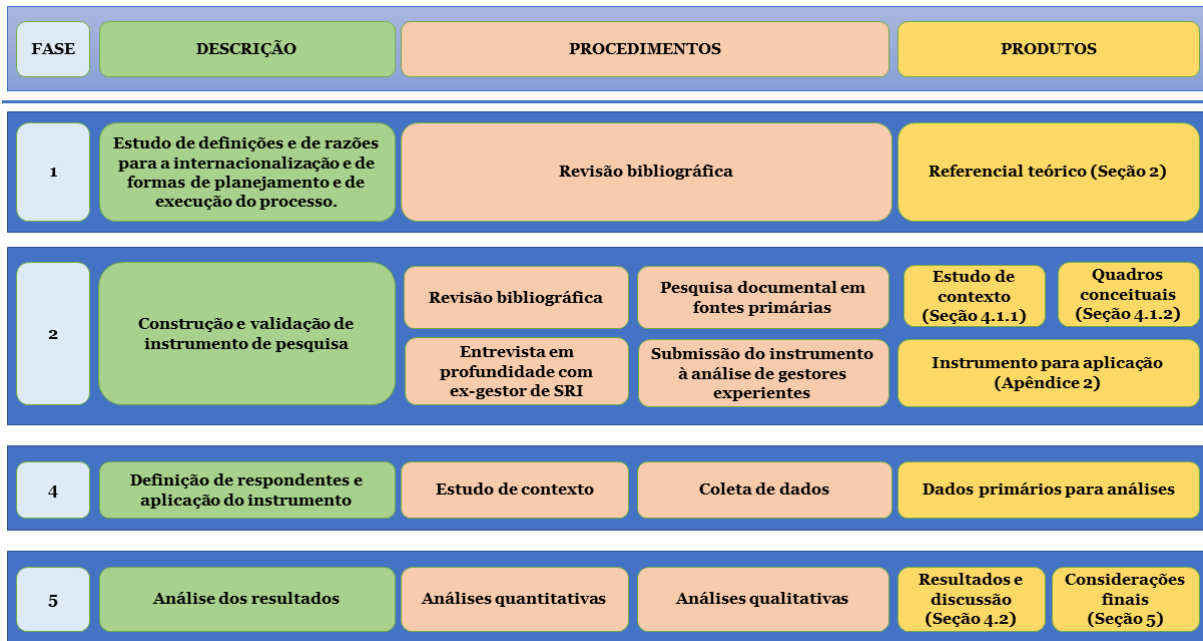


Figura 1. Fases do trabalho.
Fonte: Elaborado pela autora.

1.5 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

Embora as relações internacionais possam ser geridas por diversas instâncias dentro de uma IES (unidades acadêmicas, pró-reitorias de ensino ou de pesquisa, entre outras), este trabalho limita-se à organização de escritórios de relações internacionais centrais das instituições. Portanto, não se trata de identificar o quão internacionalizadas são as instituições, já que IESs altamente internacionalizadas podem prescindir de um escritório internacional central, quando as atividades internacionais estiverem integradas às suas estruturas (MAILLARD, 2019). Trata-se, antes, de entender as motivações institucionais para estimular, provocar ou amparar atividades de cooperação internacional a partir da administração central e a forma como tais motivações são refletidas em estruturas centrais dedicadas ao campo internacional.

A pesquisa precisou definir um conjunto de IESs brasileiras. Optou-se por trabalhar com a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), principal associação nacional de gestores responsáveis pelas Relações Internacionais. Além disso, a pesquisa foi conduzida diretamente com os setores de relações internacionais centrais e com seus gestores. Procura-se entender as práticas e razões subjacentes para a existência dos setores a partir da visão de seus gestores. Portanto, não farão parte desse estudo investigações conduzidas com autoridades externas aos SRIs nas IESs (i.e., reitores). O trabalho se limitará a mapear as estruturas tal como estão configuradas no momento da pesquisa e não toda a sua evolução estrutural no tempo. Ou seja, será privilegiada uma visão sincrônica das organizações.

Cabe ainda ressaltar que o presente trabalho é composto por perspectivas de diversas disciplinas. Seu ponto de partida é a Engenharia de Produção, uma vez que é realizado no âmbito de um Programa de Mestrado Profissional em Engenharia de Produção. Desse campo, parte o entendimento de que qualquer decisão acerca de melhoria de processos, definição de indicadores ou avaliação de qualidade depende fundamentalmente das razões pelas quais uma organização realiza determinada atividade. Ou seja, antes de definir prioridades que serão objeto de melhoria ou de avaliação, é preciso enxergar o sistema como um todo. Para entender as razões subjacentes ao processo de internacionalização das universidades brasileiras, a presente dissertação se ancora em perspectivas analíticas das Ciências Políticas, da Sociologia, da História, da Educação, das Relações Internacionais, da Administração, entre outras disciplinas. Embora o estudo não adote uma lente teórica específica, sua construção é atravessada por estudos geopolíticos e pós-coloniais (GROSGOUEL, 2016; LEAL; MORAES, 2018; LIMA; CONTEL, 2011; SANTOS, 2005). Ao abraçar uma perspectiva transdisciplinar, assume-se o risco de não aprofundar certos temas de forma adequada. Entende-se, contudo, que esta dissertação não se pretende exaustiva e representa um passo relevante para a construção responsável do conhecimento na área.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O estudo está organizado em cinco partes. Após esta introdução, é apresentado o referencial teórico, em que o campo da internacionalização da educação superior é abordado a partir dos seguintes aspectos: (i) conceito (o que é?); (ii) razões (por quê?); (iii) modos e estruturas (como?). A terceira seção apresenta o método utilizado para coleta e análise de dados. A quarta seção apresenta a descrição e a discussão dos resultados. Por fim, a quinta e última parte apresenta a conclusão do estudo e aponta as direções para a continuidade da pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A internacionalização da educação superior é um tema abordado por autores oriundos de diversas áreas acadêmicas, como a Educação, a Administração, as Relações Internacionais e as Ciências Políticas e Sociais, entre outras¹⁵. Para Lima e Contel (2011), a diversidade de áreas demonstra que, dificilmente, o fenômeno pode ser compreendido em uma leitura disciplinar. Pesquisadores do tema são, muitas vezes, identificados pela área convergente conhecida como Educação Internacional. Da mesma forma, associações que reúnem gestores e pesquisadores do tema em diferentes países ou blocos tendem a utilizar variações do título “Associação de Educação Internacional”¹⁶. Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica que percorra esses diferentes campos e que contribua para a discussão sobre as razões institucionais, nacionais ou regionais para a internacionalização e sobre a configuração de setores de relações internacionais em diferentes instituições.

Revisões sistemáticas sobre a internacionalização da educação superior conduzidas por diferentes pesquisadores (BEDENLIER; KONDAKCI; ZAWACKI-RICHTER, 2018; DAL SOTO, F., NUNES, J., SWIRSKI DE SOUZA, 2016; GÜMÜŞ; GÖK; ESEN, 2019; MOROSINI, 2006) evidenciam o crescimento das pesquisas sobre o tema ao longo dos anos. Estudos indicam que a pesquisa concentrou-se, inicialmente, em aspectos conceituais, com a preocupação em definir a internacionalização da educação superior (BEDENLIER; KONDAKCI; ZAWACKI-RICHTER, 2018; MOROSINI, 2006). Em fases seguintes, o foco das pesquisas passa à prática (MOROSINI, 2006): à institucionalização e gestão da internacionalização, passando pelas consequências e necessidades de estruturas de apoio, até o debate mais recente sobre a transnacionalização da educação superior e a avaliação de resultados e impactos decorrentes da internacionalização (BEDENLIER; KONDAKCI; ZAWACKI-RICHTER, 2018).

Alguns estudos apontam que, na literatura sobre internacionalização, prevalecem abordagens de natureza informativa e apologética (ALMEIDA, 2020; LIMA; CONTEL, 2011), muitas vezes, sem discutir e problematizar o *status quo* do campo (LEAL; MORAES, 2018; LIMA; CONTEL, 2011). Entretanto, alguns estudos críticos começam a expor as contradições

¹⁵ Exemplos de pesquisadoras brasileiras do tema e suas áreas de estudos, conforme Plataforma Lattes: Clarissa Eckert Baeta Neves (Ciências Sociais, Sociologia); Fernanda Geremias Leal (Comércio Exterior, Administração); Luciane Stallivieri (Letras); Manolita Correia Lima (Ciências Políticas e Sociais, Educação); Marília Morosini (Ciências Sociais, Sociologia, Educação).

¹⁶ Alguns exemplos são a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI); a *Asia-Pacific Association for International Education* (APAIE); a *European Association for International Education* (EAIE) e a *Association of International Educators* (NAFSA).

da internacionalização da educação superior, evidenciando suas relações com o instrumentalismo econômico decorrente da globalização e da influência que a perspectiva neoliberal tem tido sobre o campo. Entre os exemplos desse instrumentalismo estão o chamado *big business* do recrutamento de estudantes internacionais, a fuga de cérebros e o consequente reforço de assimetrias entre o norte global e o sul global (LEAL; MORAES, 2018; LIMA; CONTEL, 2011).

Uma revisão dos artigos publicados na revista *Journal of Studies in International Education* ao longo de duas décadas (BEDENLIER; KONDAKCI; ZAWACKI-RICHTER, 2018) revelou que a pesquisa do campo é conduzida, em maior parte, por anglo-saxões e europeus ocidentais. Com esses dados, os autores concluíram que há um entendimento específico e enviesado de internacionalização sendo disseminado. Além da concentração bibliográfica e contextual, os países do norte global geralmente controlam os programas internacionais em seu favor, ampliando desigualdades existentes no sistema internacional (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

Afinal, o tema e o negócio da internacionalização tal como disseminados nas últimas décadas talvez não correspondam à realidade, aos anseios e aos objetivos de muitas instituições brasileiras e latino-americanas, razão pela qual se justifica uma revisão sobre o tema em alguns de seus diversos aspectos. Considerando essas questões, em primeiro lugar, são brevemente revisados os debates sobre a definição de internacionalização da educação superior. Em seguida, são investigadas as razões para a internacionalização das instituições de educação superior presentes na literatura. Revisados os conceitos e motivações, são abordados modos e formas de internacionalizar, elaborados em planos e políticas e efetivados em programas e atividades internacionais e são discutidos os tipos de estruturas que compõem os setores de relações internacionais centrais de instituições de educação superior. O esquema da Figura 2 representa a organização da revisão da literatura.



Figura 2. Esquema da revisão da literatura.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 DEBATE CONCEITUAL: O QUE É INTERNACIONALIZAÇÃO?

O termo internacionalização pode ter diversos significados, de acordo com os sujeitos que o empregam e com os objetivos a que se referem (HUDZIK, 2011; KNIGHT, 2004). Internacionalização pode fazer referência a projetos de desenvolvimento; a processos de expansão movidos por interesses comerciais ou hegemônicos ou, ainda, pode designar um conjunto de atividades diversas que incluem mobilidade acadêmica, parcerias, projetos ou laços de pesquisa com outros países (KNIGHT, 2004).

Segundo De Wit (2016), a internacionalização é um meio e não um fim em si mesmo. Ou seja, a finalidade de uma instituição não deve ser internacionalizar-se. Tal noção se contrapõe à excessiva preocupação de muitas instituições em aumentar números internacionais e à injusta e obsessiva corrida por melhores posições em rankings internacionais (KHOMYAKOV; DWYER, 2020; LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018; LEITE; GENRO, 2012; RIGHETTI; GAMBA, 2019; YUDKEVICH; ALTBACH; RUMBLEY, 2015).

Para Altbach e Knight (2007), a internacionalização da educação superior está relacionada ao processo de globalização: “internacionalização inclui políticas e práticas empreendidas por sistemas acadêmicos e instituições – e até mesmo indivíduos – para lidar com o ambiente acadêmico global”¹⁷ (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 290). Ou seja, de acordo com esta definição, a internacionalização é um meio para dar conta de mudanças ambientais.

¹⁷ Tradução livre de “Internationalization includes the policies and practices undertaken by academic systems and institutions—and even individuals—to cope with the global academic environment”.

Knight (2003) propõe uma definição para o conceito de internacionalização objetiva e neutra, que seja universal e não dependa de contextos de enunciação ou de objetivos particulares: internacionalização é “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções ou na entrega da educação pós-secundária”¹⁸ (KNIGHT, 2003, p. 2). Essa definição é largamente aceita entre pesquisadores e citada com frequência na literatura (BEELEN; JONES, 2015; KHAN; EBNER, 2018; LEAL; MORAES, 2018; MAILLARD, 2019; MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013).

Segundo a autora, cada termo na definição proposta é deliberado (KNIGHT, 2012a). O termo “processo” carrega a ideia de esforço contínuo. “Integrar” denota o processo de incluir a dimensão internacional e intercultural nas políticas e nos programas de uma instituição ou de um sistema, garantindo a preservação de sua missão e de seus valores. Ou seja, a instituição ou sistema não mudam seus propósitos por conta do processo, mas sim, adicionam uma camada ao seu núcleo estratégico. Ao mesmo tempo, “integrar” significa que a dimensão internacional permanecerá central e sustentável, e não marginal. “Internacional” faz referência às relações entre nações, culturas ou países. Já o termo “intercultural” traz a noção de diversidade cultural, que também pode existir dentro de um país¹⁹, de uma comunidade ou de uma sala de aula. “Global” é incluído para abarcar a ideia de escopo mundial. O termo “propósito” se refere ao papel geral atribuído à educação superior por um país ou por uma região, ou pela missão de uma instituição. “Função” se refere a elementos primários que caracterizam um sistema nacional de educação superior, comumente ensino/aprendizagem, pesquisa e serviços para a comunidade ou para a sociedade. “Entrega” diz respeito à oferta de cursos e de programas específicos.

Definições com camadas de sentido adicionais foram elaboradas a partir da proposta de Knight (2003), reduzindo a intencional neutralidade inicialmente proposta pela autora. De Wit et al. (2015), por exemplo, em uma definição também bastante citada na literatura (ALMEIDA et al., 2019; MAILLARD, 2019; NEVES; BARBOSA, 2020), adaptaram a proposta para o contexto europeu. Os autores adicionam a ideia de intencionalidade; declaram um objetivo e um propósito para o processo e introduzem a ideia de inclusão. Segundo os autores, internacionalização é:

¹⁸ Tradução livre de “Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education”.

¹⁹ Práticas voltadas às relações étnico-raciais e aos povos indígenas consideradas como políticas de ações afirmativas no Brasil poderiam fazer parte do conceito de internacionalização de acordo com esta definição.

(...) o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na entrega da educação pós-secundária, a fim de aumentar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e pessoal e fazer uma contribuição significativa para a sociedade.²⁰ (DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, 2015, p. 281).

Morosini (2017), ao elaborar sobre a mesma definição, acrescenta ainda outras dimensões ao conceito, refletindo sobre o contexto latino-americano:

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

Definições para diferentes estratégias de internacionalização também foram elaboradas a partir da definição seminal de Knight (2003). São exemplos as definições para os conceitos de internacionalização do currículo e de internacionalização em casa²¹, ambos recorrentes na literatura (DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, 2015; MOROSINI, 2019): “Internacionalização do currículo é a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural no conteúdo do currículo, bem como nos processos de ensino e aprendizagem e nos serviços de suporte a um programa de estudo”²² (LEASK, 2009, p. 209) e “Internacionalização em casa é a integração intencional da dimensão internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos”²³ (BEELEN; JONES, 2015, p. 69).

Assim como Knight (2003), Hudzik (2011) propõe uma definição para internacionalização que abrace toda a instituição, associando o atributo “compreensiva” ou “abrangente” ao conceito de internacionalização:

A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado por meio da ação, de infundir uma perspectiva internacional e comparativa em todas as missões de ensino, pesquisa e serviço da educação superior. Ela molda o ethos e os valores institucionais e atinge toda a instituição de educação superior. É essencial que seja adotada pela liderança institucional, pela governança, pelos professores, pelos alunos e por todas as

²⁰ Tradução livre de “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society”.

²¹ Esses conceitos serão abordados na terceira seção deste capítulo.

²² Tradução livre de “Internationalisation of the curriculum is the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning processes and support services of a program of study.”

²³ Tradução livre de “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.”

unidades de serviço e de apoio acadêmico. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável (...)”²⁴ (HUDZIK, 2011, p. 10).

Todas as definições mencionadas têm por foco a instituição e trazem a ideia de que é preciso internacionalizar cada um de seus componentes. Seguindo por outro caminho, para Wu e Zha (2018), a internacionalização é “um processo de difusão transcultural de inovações, incluindo conhecimento, cultura, modelos de educação superior e normas no sistema de conhecimento mundial”²⁵ (WU; ZHA, 2018, p. 264). Tal definição privilegia a visão do processo de internacionalização como forma de expansão e influência, ou seja, já carrega em seu bojo uma motivação inclinada à estratégia de poder brando²⁶ (NYE, 2004).

A literatura mostra que, dependendo do objetivo teórico ou de pesquisa, o conceito de internacionalização pode ser deslocado. Crăciun (2018), quando trata da concepção de políticas, descreve o processo de internacionalização como o “engajamento ativo com a concepção de políticas, planos, programas, estratégias e abordagens em vários níveis de tomada de decisão, de modo a promover a ideia de internacionalidade na educação superior”²⁷ (CRĂCIUN, 2018, p. 97). O foco, nesse caso, é a intencionalidade na formulação de políticas.

Maillard (2019), por sua vez, ao tratar do papel do gestor, tira o foco do processo e joga luz nas pessoas que nele atuam. Diferentemente das definições do processo, a proposta não decreta uma ação estratégica institucional abrangente, nem carrega uma motivação hegemônica, e adiciona o balanço entre as capacidades de ação e de reação:

O gestor de Relações Internacionais deve atender à necessidade em antecipar, induzir e gerir ações acadêmicas internacionais em sua universidade, seja em resposta a propostas se oriundas do exterior ou de iniciativas nacionais com fins internacionais, seja para propor colaborações a atores estrangeiros. A função pede a integração de mais de uma missão fim da universidade (MAILLARD, 2019, p. 29).

De Wit (2016) discute o fato de que o discurso sobre internacionalização nem sempre condiz com a realidade de muitas instituições. Muitas vezes, a internacionalização significa uma coleção de atividades fragmentadas e não relacionadas entre si, antes que um processo

²⁴ Tradução livre de “Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility (...)”

²⁵ Tradução livre de “a process of transcultural diffusion of innovations including knowledge, culture, HE models, and norms within the world knowledge system”.

²⁶ Poder brando (*soft power* no original) é a habilidade que uma nação tem para influenciar outras nações em seu favor sem a utilização do poder militar (coerção) ou econômico (incentivos financeiros, empréstimos ou mesmo subornos), e sim, através da atração (valores, cultura, política) (NYE, 2004).

²⁷ Tradução livre para “the active engagement with the design of policies, plans, programs, strategies and approaches at various levels of decision-making so as to promote the idea of internationality in higher education.”

compreensivo orientado pela estratégia da organização (GACEL-AVILA, 2007; KNIGHT, 2004). De fato, para De Wit (2019), embora se observem reações na última década, nos últimos 30 anos, a internacionalização tem sido mais fragmentada, *ad hoc* e marginal do que estratégica ou compreensiva, constituindo-se, antes, como uma escolha institucional do que como uma prioridade de governos nacionais e, cada vez mais, conduzida por motivações econômicas e por *rankings* nacionais, regionais e globais.

Em entrevista publicada em 2018, o então reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Prof. Roberto Leher, problematiza o próprio termo “internacionalização”. Para Leher, o uso de “cooperação internacional” é mais apropriado para o tipo de atividade desenvolvida por sua instituição, que tem por princípios a educação pública e gratuita, a reciprocidade e a horizontalidade, com foco em atividades internacionais enquanto compartilhamentos acadêmicos (LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018).

Para Botto (2015), o conceito de internacionalização é justamente associado a essa ideia de cooperação horizontal e solidária defendida por Leher, em contraste com o conceito de transnacionalização, que privilegia aspectos econômicos advindos da comercialização de serviços educacionais em um mercado sem regulamentação estatal. Segundo Botto (2015), a primeira seria a perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enquanto a segunda é defendida pelo Banco Mundial. Já segundo Leher (LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018), mudanças recentes e discursos contraditórios apontam para a prevalência de um posicionamento mais orientado às práticas e políticas do Banco Mundial também na UNESCO.

O Quadro 1 busca sumarizar as definições presentes na literatura. Como exposto nesta seção, embora haja uma tendência na literatura acadêmica em adotar a definição neutra proposta por Knight (2003), não há um consenso sobre o conceito de internacionalização. É importante observar que, embora definições neutras possam ser úteis, também neutralizam atores, interesses e motivações, naturalizando um fenômeno social (LIMA; CONTEL, 2011). Segundo Buckner e Stein (2020), as definições correntes são amplamente despolitizadas e desistoricizadas, e pouca atenção é dispensada à ética no campo, principalmente no que se refere à assimetria das relações de poder (BUCKNER; STEIN, 2020).

Neste trabalho, entende-se que a escolha pela definição mais adequada para o termo está diretamente relacionada às razões pelas quais uma instituição ou nação se engaja em ações

internacionais em determinado momento²⁸. Ou seja, a ação inclui sujeitos, intencionalidades e tempo histórico. Na próxima seção deste capítulo, serão discutidas as razões para a internacionalização de instituições de educação superior de diferentes partes do mundo em diferentes tempos presentes na literatura.

²⁸ Para Knight (2012a), definições devem ser neutras e abrangentes. O que varia de uma instituição para outra não seria, portanto, a definição para o conceito, mas a abordagem proposta. Neste trabalho, entende-se que não existe neutralidade linguística, portanto, há lugar para diferentes entendimentos sobre o conceito.

Quadro 1. Definições para internacionalização da educação superior e termos correlatos presentes na literatura.

CONCEITO	DEFINIÇÃO	COMENTÁRIO
Internacionalização da educação superior	“(…) processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções ou na entrega da educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2)	Foco na instituição; procura neutralizar o fenômeno.
	“(…) o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na entrega da educação pós-secundária, a fim de aumentar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e pessoal e fazer uma contribuição significativa para a sociedade” (DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, 2015, p. 281).	Foco na instituição; baseado em Knight (2003); inclui intencionalidade; declara objetivo e propósito; introduz a ideia de inclusão; elaborado para o contexto europeu.
	“(…) um processo de difusão transcultural de inovações, incluindo conhecimento, cultura, modelos de educação superior e normas no sistema de conhecimento mundial” (WU; ZHA, 2018, p. 264).	Foco na transmissão de inovações; abordagem relacionada ao conceito de poder brando.
	“engajamento ativo com a concepção de políticas, planos, programas, estratégias e abordagens em vários níveis de tomada de decisão, de modo a promover a ideia de internacionalidade na educação superior” (CRĂCIUN, 2018, p. 97).	Foco na concepção de políticas e na intencionalidade do processo.
Internacionalização abrangente	“(…) um compromisso, confirmado por meio da ação, de infundir uma perspectiva internacional e comparativa em todas as missões de ensino, pesquisa e serviço da educação superior. Ela molda o ethos e os valores institucionais e atinge toda a instituição de educação superior. É essencial que seja adotada pela liderança institucional, pela governança, pelos professores, pelos alunos e por todas as unidades de serviço e de apoio acadêmico. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável (...)” (HUDZIK, 2011, p. 10).	Foco na instituição; inclui a necessidade de engajamento de toda a instituição, expresso pelo conjunto de valores, práticas e governança.
Gestor de relações acadêmicas internacionais	“O gestor de Relações Internacionais deve atender à necessidade em antecipar, induzir e gerir ações acadêmicas internacionais em sua universidade, seja em resposta a propostas se oriundas do exterior ou de iniciativas nacionais com fins internacionais, seja para propor colaborações a atores estrangeiros. A função pede a integração de mais de uma missão fim da universidade” (MAILLARD, 2019, p. 29).	Foco no agente do processo; inclui balanço entre capacidades de ação e de reação.
Cooperação internacional	Tem por princípios a educação pública e gratuita, a reciprocidade e a horizontalidade, com foco em atividades internacionais enquanto compartilhamentos acadêmicos* (LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018). * Corresponde à interpretação do conteúdo de entrevista; não é uma definição proposta pelos autores.	Foco no compartilhamento de saberes; resistência e oposição a valores comerciais, que consideram educação como um mercado.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 RAZÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POR QUE INTERNACIONALIZAR?

Embora a internacionalização seja uma ideia bastante disseminada, ainda há lacunas no que se refere às suas motivações, métodos e indicadores (YESUFU, 2018). Segundo Knight (2012a), é preciso ter razões claras para a internacionalização, razões essas que moverão as instituições para desenvolver programas e políticas: “sem um conjunto claro de razões, acompanhadas de um conjunto de objetivos e um plano ou sistema de avaliação, o processo de internacionalização será sempre uma resposta *ad hoc*, reativa e fragmentada a um opressivo conjunto de oportunidades internacionais disponíveis”²⁹ (KNIGHT, 2012a, p. 32). Nesta seção, serão apresentadas as razões para a internacionalização presentes na literatura em duas subseções: primeiro, serão reunidos tipos e categorizações de razões para a internacionalização e, em seguida, serão analisadas as razões contextualizadas temporal e geograficamente.

2.2.1 Razões para a internacionalização da educação superior: tipos e categorizações

Para De Wit (2019), há sempre uma combinação dinâmica de razões políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. Não há um modelo único que sirva para todos, e o impacto sempre é dependente do contexto em que cada instituição está inserida. Em pesquisa em uma universidade canadense, por exemplo, três principais motivações para a internacionalização foram identificadas: 1) prestígio; 2) apoio acadêmico e científico a necessidades de empresas da região e 3) produção de receita, sendo esta última dominante e imprescindível para complementar o financiamento estatal (YESUFU, 2018). Outro estudo em uma universidade australiana chegou à conclusão semelhante: de todas as razões encontradas, a motivação econômica é o principal motor da internacionalização e, mesmo quando estratégias não econômicas são mencionadas, seu fim último é relacionado ao acesso a recursos (FISCHER; GREEN, 2018).

Segundo Altbach e Knight (2007), o lucro é a força motora da internacionalização no setor privado, mas também de algumas tradicionais universidades sem fins lucrativos com problemas financeiros. De acordo com os autores, lucros são gerados de três formas: 1) pela cobrança de altas taxas de matrícula e mensalidades de estudantes internacionais; 2) pelo

²⁹ Tradução livre para “Without a clear set of rationales, accompanied by a set of objectives or policy statements, a plan, and a monitoring/evaluation system, the process of internationalization is often *ad hoc*, reactive, and fragmented response to the overwhelming number of new international opportunities available.”

fornecimento de serviços de ensino e de pesquisa por estudantes internacionais mediante compensações modestas; 3) pelas altas somas gastas por estudantes internacionais no país de destino, reforçando a economia local.

Mas há, ainda, universidades sem fins lucrativos que não são movidas pelo lucro. Nesse caso, as motivações para a internacionalização mencionadas são: melhorar suas capacidades de ensino e de pesquisa; aumentar o entendimento cultural; aumentar o prestígio ou fortalecer a integração econômica e política regional (como é o caso da União Europeia) (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

Knight (2004, 2012a), revisitando trabalhos anteriores de sua coautoria, organiza todas essas razões tradicionalmente atribuídas à internacionalização em quatro grupos:

- a. Razões sociais/culturais (dizem respeito à identidade cultural nacional; ao entendimento intercultural; ao desenvolvimento de cidadania; ao desenvolvimento social e comunitário);
- b. Razões políticas (referem-se à política externa; à segurança nacional; à assistência técnica; à paz e ao entendimento mútuo; à identidade nacional; à identidade regional);
- c. Razões econômicas (relacionadas ao crescimento econômico e à competitividade; ao mercado de trabalho; a incentivos financeiros);
- d. Razões acadêmicas (referem-se à dimensão internacional da pesquisa e do ensino; à ampliação do horizonte acadêmico; à construção institucional; a perfil e *status*; ao aprimoramento da qualidade; aos padrões acadêmicos internacionais).

Uma tipologia semelhante foi compilada por Maringe, Foskett e Woodfield (2013). Nessa proposta, as razões acadêmicas aparecem subdivididas em tecnológicas, educacionais e pedagógicas. Segundo Hudzik (2011), essas razões podem ser consideradas como fins em si mesmos ou podem ser consideradas como meios para outras razões. Por exemplo, a ampliação do horizonte acadêmico pode satisfazer uma curiosidade pessoal ou embasar a criação de dispositivos para a solução de problemas. Ou seja, a questão é complexa e seus reais impactos e resultados nem sempre são previsíveis.

Knight (2012a) lista ainda razões emergentes, que podem ser enquadradas nos quatro grupos anteriores. As razões emergentes são classificadas em nível institucional e nível nacional:

- a. Nacional: desenvolvimento de recursos humanos; alianças estratégicas; trocas comerciais; construção da nação; desenvolvimento cultural/social.

- b. Institucional: reforço da marca e perfil internacional; geração de renda; desenvolvimento de pessoal e dos estudantes; alianças estratégicas; produção de conhecimento.

A autora alerta que razões nacionais, regionais e institucionais podem ser relacionadas, mas nem sempre são tão alinhadas como se poderia supor. Fischer e Green (2018) enfatizam que muitos estudos não levam em conta as possíveis tensões existentes entre os diferentes níveis. Os autores sugerem que a variedade de razões pode fazer com que partes interessadas em uma instituição recebam mensagens contraditórias (FISCHER; GREEN, 2018).

Wu e Zha (2018) entendem que as razões profundas para a internacionalização, considerada um meio para a difusão de inovações, podem ser resumidas em dois grandes grupos: (1) desenvolvimento e capacitação da educação superior ou (2) influência mundial e reforço de *status*. Por essa perspectiva, a internacionalização é vista como um meio de dominação e influência, em que países centrais procuram ampliar sua área de influência, e países periféricos procuram adquirir capacidades para se aproximar do centro do sistema mundo.

Buckner e Stein (2020) analisaram o discurso sobre internacionalização difundido por três grandes associações de educação internacional. De acordo com as autoras, em pesquisa realizada pela EAIE em 2018, os respondentes eram convidados a identificar os principais objetivos da internacionalização em suas instituições. As opções de resposta oferecidas pela pesquisa incluíam:

- melhorar a qualidade da educação;
- melhorar a qualidade da pesquisa;
- preparar estudantes para um mundo globalizado/melhorar a empregabilidade dos estudantes;
- melhor servir a comunidade local e a sociedade;
- melhorar a reputação institucional, a competitividade ou a posição em rankings;
- obter benefícios financeiros;
- responder a mudanças demográficas;
- outros;
- não sabe responder.

As pesquisadoras criticam a ausência de opções como a busca por resultados recíprocos ou transformadores, tais como desafiar ou ampliar as visões de mundo dos alunos; reformular a dinâmica de poder das relações interculturais ou aumentar a equidade epistêmica entre

diferentes comunidades e nações (BUCKNER; STEIN, 2020). Ou seja, a própria construção do questionário proposto pela associação leva a uma elaboração restrita dos respondentes sobre o conjunto de razões e objetivos passíveis de serem almejados pela internacionalização.

Para além de listas e tipologias, outra forma de estudar as razões para a internacionalização é coloca-las sob uma perspectiva histórica. A próxima subseção terá esse enfoque, considerando a internacionalização da educação superior no tempo e no espaço, incluindo sujeitos e organizações.

2.2.2 Razões para a internacionalização em perspectiva histórica

Embora entenda a internacionalização como um movimento dos últimos 30 anos, De Wit (2019), faz uma leitura histórica sobre as principais motivações desse processo em IESs desde o fim da Primeira Guerra Mundial. Esse período coincide com a criação, em 1919, da Liga das Nações, organização internacional que precedeu a Organização das Nações Unidas (ONU) e tinha por objetivo assegurar a paz no sistema internacional (UNITED NATIONS, [s.d.]). Naquele período, o movimento de internacionalização era também impulsionado por razões relacionadas às ideias de paz e de entendimento mútuo, tendência que continua após a Segunda Guerra Mundial (DE WIT, 2019).

Contudo, durante a Guerra Fria, prevalecem as tendências relacionadas à segurança e à política externa, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA), mas também na extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (DE WIT, 2019). O foco no período é a atração de estudantes, que se tornam embaixadores culturais quando retornam aos seus países de origem, estratégia de política externa definida, anos mais tarde, como poder brando (NYE, 2004). Além da atração de estudantes, neste período, tanto o oeste capitalista como a URSS competiam para exportar seus modelos de educação superior, fornecendo suporte para o desenvolvimento em países do terceiro mundo (WU; ZHA, 2018). O Brasil foi um dos países que sofreu a influência direta dos EUA em suas políticas educacionais no período, através de doações e consultorias da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) (LIMA; CONTEL, 2011).

Ainda segundo De Wit (2019), a Comunidade Europeia começa a se destacar como potência política e econômica entre os anos 1950 e 1970. Mas seus programas para educação e pesquisa nascem apenas a partir da segunda metade da década de 1980. Programas europeus como o Erasmus nasceram não com objetivos acadêmicos, mas pela necessidade de competir com os EUA e Japão e para forjar uma identidade europeia comum, para garantir a coesão do

bloco. A exceção na Europa foi a Inglaterra que, durante o governo Thatcher, impôs taxas integrais para estudantes internacionais nos anos 1980, já com o objetivo de recrutar estudantes para produção de receita e de fortalecer laços com cidadãos de suas ex-colônias (DE WIT, 2019; LIMA; CONTEL, 2011; WU; ZHA, 2018). A Austrália seguiu pelo mesmo caminho e adotou modelos similares.

O período das últimas cinco décadas é marcado pelo movimento de massificação da educação superior. E, quando a oferta se torna maior do que a demanda nos EUA, no Reino Unido, na Europa continental, no Canadá, na Austrália, na Coreia do Sul e no Japão, a demanda passa a ser suprida por países em desenvolvimento: alunos passam a ser recrutados no exterior (DE WIT, 2019; LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018). Esse movimento traz consigo uma diversidade de consequências negativas: a fuga de cérebros dos países periféricos em direção aos países centrais; a concentração da pesquisa nos países centrais e a baixa capacidade de absorção de profissionais e de pesquisadores altamente qualificados no mercado de trabalho dos países periféricos (LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018; LIMA; CONTEL, 2011; MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013).

Mais recentemente, além do recrutamento de estudantes pagantes, De Wit (2019) aponta outras tendências que impulsionam o processo de internacionalização, como a criação de programas de excelência para disputar posições privilegiadas em *rankings* internacionais e, assim, aumentar a reputação e o prestígio internacional. Embora o autor entenda que a agenda da internacionalização seja largamente orientada por razões econômicas e por *rankings* acadêmicos, outras razões aparecem associadas à internacionalização, como a necessidade de preparar os estudantes para a sociedade do conhecimento e a melhoria da qualidade da educação superior (DE WIT, 2019).

No contexto latino-americano, segundo Gacel-Ávila (2007), razões econômicas ou orientadas ao entendimento intercultural são menos frequentes. As principais razões para a internacionalização apontadas por universidades são a melhoria da qualidade, o prestígio acadêmico e institucional e a busca por vantagens competitivas em nível nacional. Entre as instituições latino-americanas, destaca-se, ainda, a preocupação com a perda da identidade cultural em um contexto global.

Razões como a formação de cidadãos globais, o desenvolvimento de competências interculturais e a melhoria da qualidade são frequentes na literatura recente (DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, 2015; LEASK, 2009). Para Almeida et al.

(2019), por exemplo, “a internacionalização em casa³⁰ serve como um meio para promover valores comuns e entendimentos próximos entre diferentes povos e culturas (...)”³¹ e para “(...) melhorar a qualidade educacional do setor e de seus recursos humanos, através da aprendizagem mútua, comparação e intercâmbio de boas práticas”³² (ALMEIDA et al., 2019, p. 202).

O conceito de cidadania global, conforme elaborado por Gacel-Ávila (2017), representa uma tendência emergente, mas também polêmica. Por um lado, o conceito é entendido como a formação crítica de cidadãos capazes de agir em uma sociedade interdependente e multicultural, com respeito à diversidade cultural e atuação responsável para a solução de problemas globais. Por outro lado, as críticas ao conceito apontam a contradição entre os termos “cidadania” (que pressupõe o vínculo a um estado soberano) e “global” e a visão de mundo ocidentalizada e excludente propagada pelo conceito, que teria por base valores de democracias liberais e sustentaria um projeto de imperialismo cultural e não um projeto multicultural.

Uma pesquisa global publicada em 2013 (MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013) identificou três modelos emergentes de internacionalização: 1) modelos comerciais, encontrados principalmente em países ricos do Ocidente; 2) modelos de integração cultural, encontrados principalmente em nações árabes e confucionistas, como a China e países da Ásia e 3) modelos centrados no currículo, encontrados principalmente em países pobres do Sul (África Subsaariana e América Latina).

Lima e Contel (2011) apresentam uma periodização das motivações para a cooperação internacional no contexto da educação brasileira em quatro momentos: período inaugural (anos 1930 e 1950); período reformista (anos 1960 e 1970); período de consolidação (anos 1980 e 1990) e período de diversificação (anos 2000 em diante). As características de cada período seguem descritas no Quadro 2.

Quadro 2. Periodização das motivações para a cooperação internacional no contexto da educação superior no Brasil.

PERÍODOS	PROGRAMA	PROVEDORES	MOTIVAÇÃO
Período inaugural anos 30 e 50	Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na acolhida de professores visitantes.	Universidades: estrangeiras, brasileiras.	Acadêmica: consolidação do projeto acadêmico das instituições emergentes.

³⁰ O conceito de internacionalização em casa será discutido na próxima seção deste capítulo.

³¹ Tradução livre de “Internationalization at Home can also serve as a means to promote common values and closer understandings between different peoples and cultures (...)”.

³² Tradução livre de “while also improving the educational quality of the sector and human resources through mutual learning, comparison and exchange of good practice”.

<p>Período reformista anos 60 e 70</p>	<p>Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsas de estudos para a realização de mestrado ou doutorado no exterior.</p>	<p>Agências internacionais, governo brasileiro, governo norte-americano, agências nacionais e internacionais</p>	<p>Política e acadêmica: reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o modelo estadunidense.</p>
<p>Período de consolidação anos 80 e 90</p>	<p>Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse compartilhado.</p> <p>Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas para o país.</p> <p>Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes e na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas.</p>	<p>Agências internacionais, governo brasileiro, agências nacionais e internacionais, universidades estrangeiras, instituições de educação superior privadas</p>	<p>Acadêmica e mercadológica: expansão e consolidação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas, diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos.</p>
<p>Período de Diversificação 2000 em diante</p>	<p>Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse compartilhado.</p> <p>Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no país.</p> <p>Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas.</p> <p>Criação de universidades públicas federais comprometidas com integração regional.</p> <p>Comercialização de serviços educacionais.</p>	<p>Agências internacionais, governo brasileiro, agências nacionais e internacionais, universidades estrangeiras, instituições de educação superior privadas, corporações internacionais, universidades corporativas</p>	<p>Acadêmica, econômica e mercadológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inserção internacional de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>. - incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas. - diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos. - captação de estudantes e contratação de professores visitantes.

Fonte: Lima e Contel (2011, p. 159–160).

Conforme o Quadro 2, o período inaugural (anos 1930 a 1950) refere-se às primeiras décadas de existência das jovens universidades brasileiras³³. A cooperação internacional no período é marcada pela influência francesa, viabilizada pelo programa professor visitante, orientado por propósitos sobretudo acadêmicos. Já o período seguinte, o Período Reformista (anos 1950 a 1960), é marcado pela presença norte-americana e seus objetivos políticos de

³³ A Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade do Brasil, foi criada em 1920 na então capital federal (LIMA; CONTEL, 2011).

influenciar as políticas nacionais para a educação, desde a concepção à estruturação do sistema de educação superior (LIMA; CONTEL, 2011).

Nas décadas de 1980 e 1990, no Período de Consolidação, o foco internacional recai sobre a consolidação da pós-graduação e o apoio aos projetos de desenvolvimento, buscando ultrapassar as relações de subordinação entre os países envolvidos nas cooperações. Foram canalizados investimentos para áreas consideradas estratégicas e para a criação de institutos de pesquisa. Mas a década de 1990 também é marcada pelo desinvestimento público na educação superior e em suas atividades internacionais, pelas políticas de privatização e pela expansão do ensino privado. Esse processo é considerado o reflexo das influências das orientações do Banco Mundial sobre as políticas públicas, especialmente durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O período ainda é marcado pela pressão pela desregulamentação da educação imposta pela OMC, especialmente por países exportadores de serviços educacionais (Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália e Japão) (LEITE; GENRO, 2012; LIMA; CONTEL, 2011).

Ainda segundo Lima e Contel (2011), o quarto e último período analisado diz respeito à primeira década dos anos 2000, o Período de Diversificação. Nesse período, permanecem tendências iniciadas no fim dos anos 1990, com orientação mercadológica e privatista e tem destaque a forma desordenada como se dão as relações internacionais, devido à ausência de uma política acadêmica de Estado organicamente concebida. A multiplicação de provedores traz outra característica: as ações internacionais são orientadas menos pela consolidação da cooperação acadêmica e mais pelo investimento em ativos que sejam atraentes a estudantes economicamente privilegiados, ou seja, representam a busca de uma vantagem competitiva para garantir seu mercado consumidor.

A análise de Lima e Contel (2011) pode ser complementada pelo estudo de Neves e Barbosa (2020), que inclui programas relevantes fomentados pelo governo federal: o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); o Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG); o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt). O PEC-G, criado em 1965, e o PEC-PG, criado em 1981, ambos vigentes, são programas de iniciativa do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao MEC, e do CNPq, entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Os programas, que oferecem vagas em IES brasileiras a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tem laços de cooperação, visam reforçar os laços acadêmicos no sul global (NEVES; BARBOSA, 2020). O CsF, vigente de

2011 a 2017, financiou mais de 100 mil bolsas de estudo, principalmente para realização de graduação sanduíche no exterior. O objetivo do programa era formar e capacitar pessoas em universidades de excelência, em áreas consideradas prioritárias pelo governo. Por fim, o PrInt é o atual programa de fomento da CAPES, lançado em 2017, com o objetivo de estimular a internacionalização da pós-graduação de forma mais ampla e institucional, incluindo a consolidação de planos estratégicos de internacionalização e o estímulo à formação de redes.

Dependendo das razões para a internacionalização ou para a cooperação com instituições de outras nações, diferentes estratégias, abordagens e práticas podem ser definidas e operacionalizadas. O desdobramento das razões em práticas e seu reflexo em estruturas de gestão e de apoio serão abordados na próxima seção deste capítulo.

2.3 CONCEPÇÃO E PRÁTICA: COMO INTERNACIONALIZAR?

A literatura apresenta diferentes modos e métodos de implementar o processo de internacionalização, sendo a mobilidade acadêmica a forma mais conhecida e a mais frequente (KNIGHT, 2012a). São mencionadas tipologias, políticas, abordagens (KNIGHT, 2012b; MOROSINI, 2019; WU; ZHA, 2018) e práticas como a internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015; GUILHERME; MOROSINI; KOHLS DOS SANTOS, 2018), a internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011), a internacionalização do currículo (LEASK, 2009), entre outras. Tais abordagens ou práticas podem ser planejadas, programadas ou implementadas de forma estratégica em nível institucional, nacional ou regional ou podem acontecer de forma reativa a oportunidades externas.

Nesta seção, procura-se entender como a literatura trata a questão de como internacionalizar. Primeiro, do ponto de vista da concepção: são abordados estratégias, políticas, planos e objetivos de diferentes atores do sistema e suas interconexões. Em seguida, exploram-se os tipos de atividades concretas previstas (programas, projetos e atividades) e seu reflexo em estruturas de apoio e de gestão.

2.3.1 Como internacionalizar: concepção

Estratégias, políticas e planos de internacionalização podem ser desenhados por governos, ministérios e suas agências; pelas instituições de educação superior ou por associações e redes de universidades. Segundo De Wit (2019) e Knight (2004), os planos e

estratégias de internacionalização são mais frequentes no nível institucional e, em muitos casos, não há uma política nacional que dê suporte a planos institucionais. Além disso, quando tais políticas existem, pode haver conflito ou alinhamento entre os planos e políticas dos diferentes níveis, ou seja, as políticas nacionais podem servir tanto como catalisadoras quanto como obstáculos ao processo de internacionalização em nível institucional.

Tensões existentes no campo da educação superior e da internacionalização da educação superior envolvem relações entre diferentes atores dentro das instituições, entre instituições e órgãos nacionais ou regionais e, ainda, entre instituições, estados e organizações internacionais. Planos e políticas dos diferentes níveis podem ser harmoniosos ou conflitantes. Desde os anos 1990, a agenda do Banco Mundial, por exemplo, questiona o entendimento da educação superior como bem público gratuito. Sua influência em políticas nacionais, através de condicionalidades impostas aos países em desenvolvimento que recorrem aos seus programas de empréstimos, incide sobre o campo da educação, que passa a ser entendida como um mercado, aberto à transnacionalização e à financeirização. Na mesma linha, a OMC e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) incentivam práticas que conduzem à privatização e à transnacionalização da educação superior (BOTTO, 2015; LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018; LIMA; CONTEL, 2011).

Blocos regionais também influenciam práticas e políticas das instituições situadas em países que fazem parte do bloco e, por vezes, de instituições localizadas fora do bloco. A União Europeia, por exemplo, tem se esforçado desde os anos 1990 no sentido de harmonizar a educação superior dos países do bloco através de um sistema de créditos comum e do financiamento de programas de mobilidade. Essas políticas e práticas não se restringem aos países membros do bloco (ALTBACH; KNIGHT, 2007; BOTTO, 2015), ações consideradas neocolonialistas e características de uma terceira onda imperialista por alguns autores (LEITE; GENRO, 2012). O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), considerado o exemplo que mais se destaca na América Latina, desenvolveu políticas de acreditação de cursos nas instituições dos países membros. Orientado por princípios de solidariedade e de reciprocidade, o bloco tem se esforçado em conter as propostas de transnacionalizar o comércio de serviços educativos, na defesa da educação superior como bem público (BOTTO, 2015).

Em nível nacional, governos e ministérios podem conduzir a agenda de internacionalização das instituições que fazem parte de seu sistema. Essa condução pode se dar através do fomento a programas internacionais ou ainda de políticas e estratégias mais amplas

(KNIGHT, 2004). Um censo global publicado em 2018 revelou que apenas 22³⁴ (11%) dos 195 países investigados têm uma estratégia oficial de internacionalização. Desses 11%, 75% são países desenvolvidos membros da OECD e dois em cada três são europeus (CRĂCIUN, 2018).

Em nível institucional, os objetivos de internacionalização nem sempre são deliberados, mas emergem como resposta a um ambiente turbulento (SOLIMAN; ANCHOR; TAYLOR, 2019). Para Mintzberg (1985), a estratégia que corresponde a muitas universidades é a “desconectada” (*unconnected*, no original), ou seja, há coleções de estratégias pessoais, com quase nenhuma visão central discernível ou planejamento que as relacione. Cada especialista segue suas próprias estratégias de pesquisa e de ensino. Na América Latina, assim como em nível nacional, o nível institucional carece de políticas e estratégias centrais de internacionalização. Em geral, as atividades e programas internacionais respondem a ofertas de organizações e instituições internacionais, e acontecem de forma individualizada, ou seja, desconectadas de prioridades institucionais (GACEL-AVILA, 2007).

Knight (1994) aponta vantagens e desvantagens de abordagens centralizadas ou descentralizadas. Em um contexto totalmente descentralizado, a internacionalização se torna marginalizada e fragmentada. Políticas, planejamento e disseminação de informações centralizadas dão coesão às atividades. Por outro lado, a programação e a implementação funcionam melhor de forma descentralizada, pois envolvem um número maior de pessoas, o que confere maior energia, compromisso e criatividade ao processo de internacionalização nos níveis individual e departamental. Para garantir que os esforços de internacionalização sejam institucionalizados e não marginalizados, segundo a pesquisadora, é necessário integrar uma dimensão internacional de forma regular em planejamentos e previsões orçamentárias anuais. No entanto, um grande desafio observado por gestores e acadêmicos é a lacuna existente entre estratégia de internacionalização e implementação (ALHALWAKI; HAMDAN, 2019), principalmente em função da falta de envolvimento, durante a fase de planejamento, dos atores essenciais para a sua execução (SILVA, 2013).

Ao analisar a estratégia de universidades inglesas, Soliman, Achor e Taylor (2019) identificaram três fases de desenvolvimento na trajetória de estratégia internacional. Na primeira fase, a internacionalização começa com algumas iniciativas que não figuram na estratégia da universidade e são coordenadas por gestores operacionais. Na segunda fase, as

³⁴ Os 22 países são: Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá, Cazaquistão, Cingapura, Coreia do Sul, Cuba, Dinamarca, Espanha, Estônia, Finlândia, Irlanda, Japão, Lituânia, Malásia, Nova Zelândia, Noruega, Países Baixos, Polônia, Reino Unido e Suíça (CRĂCIUN, 2018).

práticas de internacionalização são mencionadas na estratégia, mas não em primeiro plano, e são coordenadas pela média gerência. No terceiro estágio, a internacionalização é ampliada, de forma a incluir mais elementos internacionais e tornar-se uma prioridade estratégica coordenada pela alta gerência.

Em direção contrária, Khan e Ebner (2018) propõem o modelo descentralizado de internacionalização, que chamam de SIM – *Self-internationalization model*. Nesse modelo, o papel institucional é limitado à orientação e reconhecimento de atividades internacionais, mas os próprios beneficiários (estudantes, docentes e pesquisadores) tomam as iniciativas de acordo com suas necessidades, interesses e conveniência.

No Brasil, instituições de ensino superior foram incentivadas a descrever seus planejamentos de internacionalização pela CAPES, quando a agência lançou, em 2017, o CAPES-PrInt. Um dos objetivos do programa foi o de “fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas” (CAPES, 2017a). A apresentação de projetos de internacionalização era um dos pré-requisitos do edital de seleção das instituições participantes e deveria incluir uma série de políticas propostas pela instituição para, por exemplo, a escolha de parceiros estrangeiros; para a seleção de ações e de beneficiários e o reconhecimento de atividades realizadas no exterior; para o acolhimento e o acompanhamento de estrangeiros. Também deveriam ser incluídas propostas para a apropriação do conhecimento e da experiência adquiridos no exterior pelos beneficiários, para o gerenciamento e operacionalização do projeto e para o acompanhamento e avaliação interna das metas e da execução do projeto. Os detalhes das ações e o planejamento orçamentário deveriam ser apresentados em planejamentos anuais.

No caso das instituições de educação superior do sistema federal de ensino, é coerente que os planejamentos se relacionem com a estratégia geral, descrita no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A exigência de elaboração do PDI foi determinada pelo Decreto nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006), revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017 (BRASIL, 2017). Segundo o decreto de 2017, em seu artigo 21, o PDI deve conter, entre outros elementos, missão, objetivos e metas da instituição; projeto pedagógico com políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; cronograma de implantação e desenvolvimento de cursos; organização didático-pedagógica da instituição; oferta de cursos; perfil do corpo docente; organização administrativa e políticas de gestão.

Araújo (1996) discute a viabilidade da metodologia do planejamento estratégico nas instituições universitárias, devido à dificuldade de sua utilização. A natureza da instituição

universitária é bastante diferente da de instituições empresariais, principalmente no que diz respeito ao seu processo decisório. Além do poder descentralizado, profissionais altamente especializados demandam autonomia no trabalho. As metas da universidade são ambíguas, e “os objetivos prestam-se a diferentes interpretações, e, em função disso, também não há concordância em como alcançá-los” (ARAÚJO, 1996, p. 2). Devido à estrutura complexa, o processo de planejamento precisa ser trabalhado politicamente, com respeito à diversidade de interesses presentes na instituição.

Além das concepções, políticas e planos de internacionalização desenhados por organismos internacionais, estados e instituições, muitas práticas são conduzidas a partir de iniciativas individuais (ALTBACH; KNIGHT, 2007; GACEL-AVILA, 2007). Assim como acontece em outros níveis, as iniciativas individuais podem ou não estar conectadas com as orientações departamentais, com os planos institucionais ou ainda com políticas nacionais ou regionais. A Figura 3 ilustra de forma simplificada algumas das múltiplas influências e interdependências do sistema.

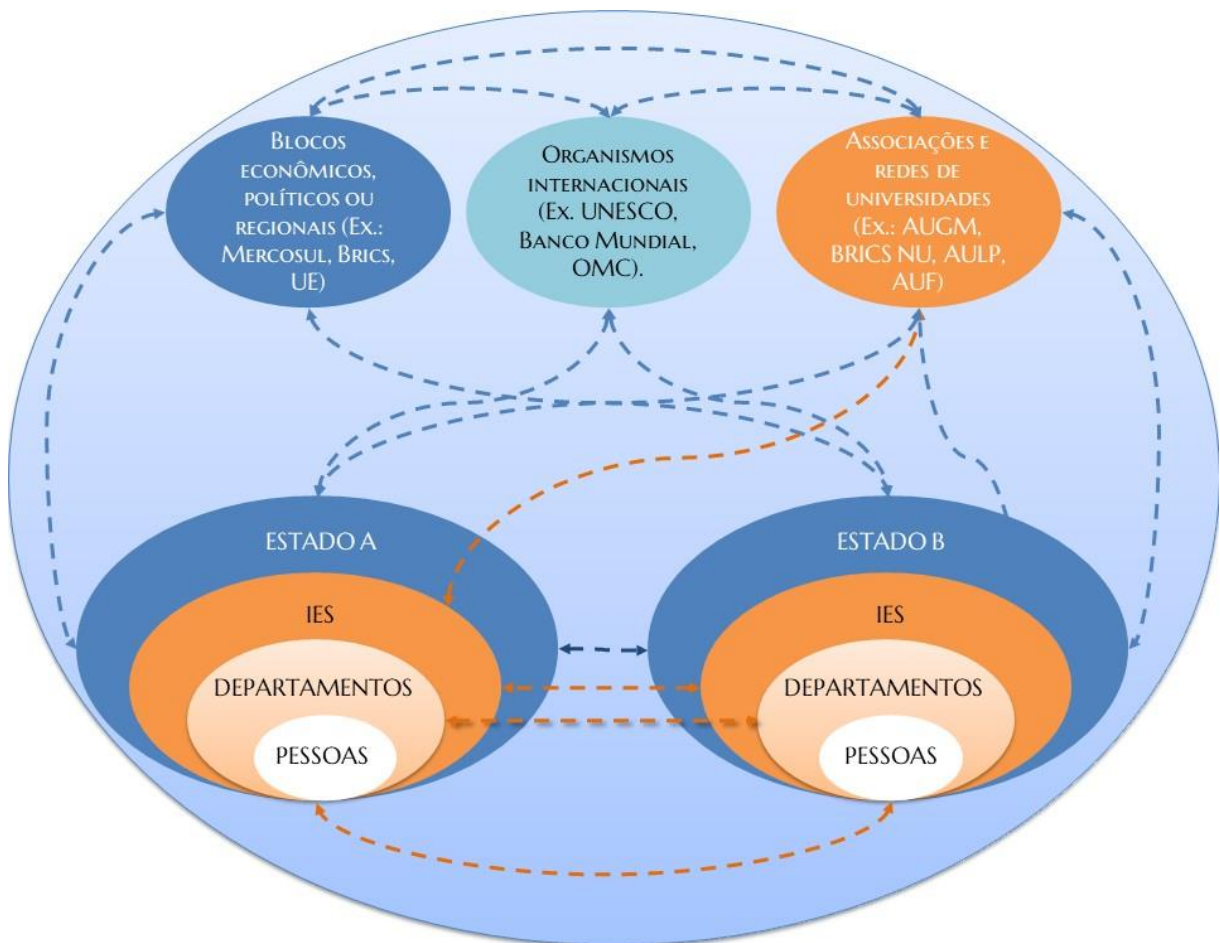


Figura 3. Sistema de múltiplas influências no processo de internacionalização da educação superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

O diagrama pode ser lido da seguinte forma:

- As pessoas (estudantes, docentes, pesquisadores, técnicos administrativos), com seus valores, crenças e interesses, estabelecem contatos no exterior e desenvolvem atividades conjuntas. Além dessas atividades, planejadas de forma individualizada, as pessoas também são afetadas por planejamentos e se engajam em atividades de seus departamentos e das unidades acadêmicas às quais estão vinculadas;
- Os departamentos estabelecem relações bilaterais e aderem a projetos internacionais. Esses projetos podem ter origem em atividades mais individualizadas das pessoas ou em planejamentos e projetos desenhados e conduzidos de forma central pelas IESs;
- As IESs concebem seus planejamentos e estabelecem relações bilaterais com outras instituições, mas também aderem a programas nacionais e associações internacionais e dependem de recursos estatais;
- Os Estados interagem com as IESs, através de seus ministérios e agências, mas também são condicionados por acordos bilaterais ou multilaterais ou pela adesão a organizações internacionais e ainda por pressões ou compromissos com a sociedade;
- As associações internacionais, organismos internacionais e blocos políticos, econômicos ou regionais também interagem entre si, influenciando-se mutuamente.

Outros atores e relações poderiam ser incluídos no diagrama. Fundamental é entender que qualquer decisão ou atividade em qualquer ponto do sistema sofre influências e pressões de normas, interesses, acordos, crenças e valores das outras estruturas e sujeitos do sistema, assim como também os influencia e modifica. Na próxima seção, serão abordadas as formas como esses planejamentos são desdobrados em práticas e estruturas de gestão e de apoio.

2.3.2 Como internacionalizar: práticas e estruturas de gestão e de apoio

Na medida em que a internacionalização se torna um processo menos marginal e *ad hoc* e passa ser formalizado, institucionalizado e integrado de forma estratégica pelas instituições, assiste-se ao crescimento de administradores e acadêmicos dedicados à elaboração de políticas e de práticas de internacionalização nas administrações centrais de IESs e em seus departamentos, em agências de âmbito nacional e internacional, em ministérios da educação e em uma indústria emergente de educação internacional (DE WIT, 2019).

Na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, no entanto, autores apontam a falta de qualificação profissional das pessoas responsáveis pela gestão de atividades e programas internacionais (GACEL-AVILA, 2007; LEAL; CÉSPEDES; STALLIVIERI, 2017; MAILLARD, 2019; NEVES; BARBOSA, 2020). Uma das causas apontadas por Gacel-Ávila (2007) é a rotatividade de gestores, especialmente no setor público. A autora ainda aponta que as estruturas organizacionais para promover e sustentar o processo são incipientes. Geralmente, os setores de relações internacionais ocupam posições marginais nos organogramas institucionais, com pouca ou nenhuma autonomia, uma vez que são dependentes de outras prorrogorias que desconhecem o processo. Mas a falta de uma estrutura organizacional dedicada às atividades internacionais bem definidas e lideradas por pessoas com autoridade institucional não é prerrogativa da América Latina, como evidencia estudo de caso realizado no Canadá (YESUFU, 2018).

Sendo ou não geridas por um escritório central de relações internacionais, a literatura aborda uma série de atividades de internacionalização da educação superior, com destaque para a mobilidade acadêmica, que já aparece associada ao campo semântico da internacionalização há cinquenta anos, quando o termo começa a ser usado no contexto da educação superior (KNIGHT, 2012a). Mais recentemente, a centralidade conferida à mobilidade discente no discurso sobre internacionalização foi relativizada para deixar claro que internacionalização e mobilidade não são sinônimas e como forma de abrir espaço para outras formas de internacionalização. Como somente uma pequena parte dos estudantes são móveis, destacam-se, na literatura, práticas e estratégias para a internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015), a internacionalização do currículo (LEASK, 2009) e atividades virtuais, incluindo os *Massive Open Online Courses* (MOOCs).

A “internacionalização em casa” foi definida por Beelen e Jones (2015) como “a integração intencional da dimensão internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos”³⁵ (BEELEN; JONES, 2015, p. 69). Segundo os autores, no início do século XX, o conceito emergiu como resposta à demanda por oportunidades internacionais para estudantes não móveis, visto que apenas uma pequena parcela dos estudantes participava de atividades de mobilidade internacional por inúmeras razões. A internacionalização em casa pode ser abordada de múltiplas formas, desde a inclusão de conteúdos que contextualizem o ambiente internacional no currículo formal e estudos de caso internacionais, passando pela disseminação e multiplicação em ambiente

³⁵ Tradução livre de “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.”

doméstico de experiências de mobilidade docente ou discente até o trabalho com grupos culturais, étnicos ou religiosos locais, de forma a trabalhar a diversidade³⁶ na universidade.

Já a “internacionalização do currículo” foi definida por Leask (2009) como “a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural no conteúdo do currículo, bem como nos processos de ensino e aprendizagem e nos serviços de suporte a um programa de estudo”³⁷ (LEASK, 2009, p. 209). A “internacionalização do currículo” e a “internacionalização em casa” são abordagens bastante próximas. A mobilidade acadêmica pode ser considerada um traço distintivo entre as duas abordagens, podendo ser um aspecto apenas da “internacionalização do currículo”, mas não da “internacionalização em casa” (BEELEN; JONES, 2015).

Estando ou não no centro do discurso, é fato que a mobilidade acadêmica é uma das atividades mais comuns do processo de internacionalização. A mobilidade pode assumir várias formas. De acordo com o fluxo dos estudantes, é comum classificar como *incoming* a mobilidade de estudantes estrangeiros presentes em uma universidade e *outgoing* a mobilidade de estudantes locais que estudam por um período no exterior (MAILLARD, 2019). O conceito de “mobilidade de créditos”, tal como definido pela União Europeia, não faz distinção quanto à direção do fluxo de estudantes: mobilidade de créditos é “a mobilidade de um estudante de intercâmbio que permanece em uma instituição acolhedora por um período, durante o qual realiza atividades que conferem créditos acadêmicos, os quais são posteriormente reconhecidos pela instituição de origem” (EUROPEAN UNION, 2015, p. 68).

Knight (2012b) oferece uma categorização em que a mobilidade *incoming*, assim como a internacionalização dos currículos formal e informal, é parte do conceito de “internacionalização em casa”, enquanto a mobilidade *outgoing* é parte do conceito da “educação além-fronteiras” (KNIGHT, 2012b). Os dois pilares da internacionalização, segundo a autora, estão ilustrados na Figura 4. Dentro do conceito de “educação transfronteiriça”, as experiências de mobilidade são classificadas em seis categorias: 1) mobilidade de pessoas (estudantes, professores/acadêmicos, pesquisadores/experts, experts/consultores); 2) mobilidade de programas (curso, programa, pós-graduação); 3) mobilidade de provedores (instituições, organizações, companhias); 4) mobilidade de projetos (projetos acadêmicos, serviços); 5) mobilidade de políticas (acadêmica, administrativa, institucional e nacional). Ou

³⁶ Temas mais comumente relacionados a políticas de ações afirmativas nas IES brasileiras.

³⁷ Tradução livre de “Internationalisation of the curriculum is the incorporation of an international and inter-cultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning processes and support services of a program of study.”

seja, de acordo com esta tipologia, nem sempre é necessário o deslocamento físico para que haja uma experiência de mobilidade internacional.



Figura 4. Dois pilares da internacionalização: em casa e além-fronteiras.

Fonte: Adaptado de Knight (2012b, p. 3)

Dependendo da orientação da instituição, as atividades de internacionalização serão igualmente distintas. Instituições com fins lucrativos provavelmente tenderão a considerar a educação como um serviço. Para a OMC, são quatro as principais formas de internacionalização da educação superior incluídas no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS, na sigla em inglês) (Quadro 3): 1) consumo do serviço no exterior (migração de estudantes para realização de cursos de línguas, de graduação e pós-graduação); 2) prestação de serviço no exterior (migração de acadêmicos – professores, pesquisadores e técnicos – para execução de serviço em outro país); 3) oferta transfronteiriça do serviço (mobilidade de programas de ensino; educação a distância ou aplicação de testes e sistemas de avaliação) e 4) presença comercial (mobilidade da instituição prestadora através da instalação de *campi* em outros países ou *joint-ventures* com instituições locais) (LIMA; CONTEL, 2011).

Quadro 3. Principais formas de Internacionalização da Educação Superior segundo o GATS.

CLASSIFICAÇÃO SEGUNDO O GATS	TIPO DE MOBILIDADE GEOGRÁFICA	EXEMPLOS
Consumo do serviço no exterior	Migração de estudantes	Cursos de língua fora do país de origem Cursos de graduação e pós-graduação
Prestação do serviço no exterior	Migração de acadêmicos (professores, pesquisadores e técnicos)	Presença de pessoas físicas de um país para a execução do serviço em outro território
Oferta transfronteiriça do serviço (<i>Crossborder supply</i>)	Mobilidade de programas de ensino	Educação a distância Aplicação de testes e sistemas de avaliação
Presença comercial	Mobilidade da instituição prestadora	Instalação de <i>campi</i> ; (<i>branch-campus</i>) <i>Joint-ventures</i> com instituições locais

Fonte: Lima e Contel (2011, p. 121).

Por outro lado, instituições que defendem a educação pública e gratuita ou instituições privadas sem fins lucrativos possivelmente basearão suas atividades internacionais na formação de redes (MOROSINI, 2019) e no compartilhamento de saberes de forma horizontal, recíproca e solidária (LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018). A própria mobilidade acadêmica será provavelmente abordada a partir da reciprocidade e da isenção de taxas, considerando ambos os fluxos de acadêmicos.

Além das práticas mencionadas, muitas outras formas de internacionalização estão presentes na literatura. Maillard (2019) e Morosini (2019) são exemplos de guias que compilam uma grande diversidade de aspectos da internacionalização considerando a realidade brasileira. Maillard (2019), por exemplo, apresenta conjuntos de atividades organizadas de acordo com papéis que podem ser assumidos pelo gestor de relações acadêmicas internacionais. O papel do gestor como pró-reitor inclui atividades como a definição de políticas e estratégias de internacionalização da universidade. No papel de assessor da reitoria, o gestor assume uma posição diplomática e de representação, auxiliando em negociações e contatos da instituição com instituições no exterior. No papel de Diretor de *International Office*, o gestor gerencia atividades, coordena a equipe e trata de rotinas. Por fim, no papel técnico, o gestor assume uma extensa lista de atribuições, desde a gestão de programas de mobilidade, passando pela coordenação de projetos internacionais até atividades de apoio, como tradução de documentos, gestão financeira, suporte jurídico e comunicação e *marketing* internacionais.

Morosini (2019) subdivide seu Guia para a Internacionalização Universitária em quatro grandes seções. A primeira engloba atividades referentes à “internacionalização integral” (também traduzida na literatura como “internacionalização abrangente”) e inclui competências interculturais e gestão universitária. A segunda seção é dedicada à “internacionalização do

currículo”, que compreende redes de pesquisa, competências docentes e política linguística. A terceira seção engloba atividades de “internacionalização, cooperação e mobilidade”. Por fim, a última seção agrupa atividades de “internacionalização em casa”: competências discentes, aprendizagem baseada na experiência e interfaces da educação à distância.

O Quadro 4 reúne as práticas mencionadas pelos diferentes autores consultados e que poderiam fazer parte do escopo de um setor de relações internacionais. As práticas foram classificadas de acordo com sua atividade-fim e seu beneficiário final. Entre as atividades-fim, considera-se o tripé das universidades brasileiras: ensino, pesquisa e extensão. Inclui-se, ainda, uma categoria transversal, quando a prática envolve mais de uma atividade-fim (ex. acolhimento de visitantes estrangeiros) ou quando se trata de uma atividade institucional (ex. indicadores; *rankings*). Entre os beneficiários finais, consideram-se o grupo dos estudantes (graduação e pós-graduação); o grupo de docentes e pesquisadores; o grupo de gestores (docentes em função de gestão e técnicos administrativos) e um grupo transversal, quando o beneficiário é a instituição como um todo ou quando há mais de um grupo beneficiário.

As práticas constam listadas como exemplos de internacionalização ou aparecem em tipologias criadas para categorizá-las. Entre as práticas, encontram-se atividades estratégicas (por exemplo, a co-decisão política e estratégica); atividades finais (como a mobilidade estudantil), atividades de apoio (recepção de delegações), e também práticas que são, na verdade, conjuntos de atividades (como a internacionalização em casa). A intenção de citá-las dessa forma é identificar diferentes funções, encargos ou responsabilidades que podem ser assumidas por setores de relações internacionais centrais em instituições de educação superior.

Quadro 4. Práticas de internacionalização citadas na literatura.

ATIVIDADE-FIM BENEFICIÁRIOS	ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO	TRANSVERSAL (INCLUI MAIS DE UMA ATIVIDADE-FIM OU É ATIVIDADE INSTITUCIONAL)
ESTUDANTES	<ul style="list-style-type: none"> -Inclusão de refugiados e demandantes de asilo -Dupla diplomação e cotutela -Educação de acesso aberto; <i>Massive Open Online Courses</i> -Escolas de verão/inverno -Estágios no exterior -Internacionalização do currículo -Mobilidade acadêmica -Mobilidade virtual -Oferta de programas em idioma estrangeiro -Reconhecimento de diploma -Recrutamento de estudantes 		<ul style="list-style-type: none"> -Ensino de idiomas estrangeiros para estudantes locais -Ensino do idioma local para estudantes estrangeiros -Internacionalização da extensão 	<ul style="list-style-type: none"> -Atividades de sensibilização à diversidade cultural; gestão da diversidade; internacionalização do currículo informal -Programas do tipo “amigo internacional”/”international buddies”
DOCENTES; PESQUISADORES	<ul style="list-style-type: none"> -Mobilidade docente -Atração de professores estrangeiros 	<ul style="list-style-type: none"> -Atração de pesquisadores -Comunicação de resultados de pesquisa em idioma estrangeiro -Participação em eventos científicos internacionais -Organização de eventos científicos internacionais -Publicações conjuntas -Redes de pesquisa 		

ATIVIDADE-FIM ----- BENEFICIÁRIOS	ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO	TRANSVERSAL (INCLUI MAIS DE UMA ATIVIDADE-FIM OU É ATIVIDADE INSTITUCIONAL)
GESTORES (TÉCNICOS OU ACADÊMICOS)	<ul style="list-style-type: none"> -Capacitação em idioma estrangeiro -Capacitação em gestão de relações internacionais 			<ul style="list-style-type: none"> -Assessoramento do reitor em matéria de relações internacionais -Projetos conjuntos em gestão; governança ou boas práticas -Mobilidade administrativa -Gestão de missões internacionais
TRANSVERSAL (ENVOLVE MAIS DE UM BENEFICIÁRIO FINAL OU TEM COMO BENEFICIÁRIO A INSTITUIÇÃO)	<ul style="list-style-type: none"> -Acreditação de cursos -Mobilidade de programas -Política de uso de idiomas estrangeiros (por exemplo, para normatizar ou estimular a oferta de cursos ou defesa de teses em idioma estrangeiro) -Programas de excelência ou com vistas à conquista do título de universidade de classe mundial -Internacionalização do ensino -Programas de pós-graduação conjuntos 			<ul style="list-style-type: none"> -Co-decisão política e estratégica em matéria de relações internacionais -Gestão financeira -Internacionalização em casa -<i>Marketing</i> ou promoção internacional -Mobilidade de políticas -Mobilidade de projetos ou serviços -Mobilidade de provedores -Parcerias e convênios -Preparação de dados e adequação a <i>rankings</i> internacionais -Projetos de desenvolvimento em países pobres -Recepção de delegações internacionais -Redes regionais, políticas ou temáticas -Serviços de acolhimento e acompanhamento de visitantes -Serviços de tradução

Fonte: Elaborado pela autora com base em (BARBOSA; NEVES, 2020; BERG, 2018; DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, 2015; GACEL-AVILA, 2007; HUDZIK, 2020; KHOMYAKOV; DWYER, 2020; KNIGHT, 2012a; LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018; LEASK, 2009; LEITE; GENRO, 2012; MAILLARD, 2019; MOROSINI, 2019; NOGUEIRA, 2018; YUDKEVICH; ALTBACH; RUMBLEY, 2015)

Um ponto fundamental, foco do presente estudo, é a relação entre “como internacionalizar” e “por que internacionalizar”. Supõe-se que instituições que valorizem o desenvolvimento de competências interculturais para a formação de cidadãos globais concentrem sua estratégia internacional em práticas como a internacionalização do currículo, a internacionalização em casa e a mobilidade acadêmica, com estruturas organizacionais preparadas para coordenar, gerir e administrar essas atividades. Instituições que buscam a solução de problemas regionais ou globais provavelmente basearão suas atividades na formação de redes, institutos ou centros de pesquisa. Instituições orientadas pelo lucro possivelmente darão centralidade para atividades de recrutamento de estudantes e programas em idioma estrangeiro, talvez ainda na criação de escritórios em outros países. Esses são alguns exemplos entre tantos outros possíveis. Para investigar o caso brasileiro, será utilizado o método descrito no próximo capítulo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 DESCRIÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

Segundo Neves e Barbosa (2020), a imensa maioria das universidades brasileiras desenvolve algum tipo de atividade internacional e várias instituições contam com departamentos, escritórios ou secretarias dedicados à coordenação de atividades de internacionalização. Exemplos citados pelas autoras são a Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional; a Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro; o Comitê de Internacionalização da Universidade Federal de Minas Gerais; a Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; a Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina e a Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Pernambuco.

Gestores de instituições com iniciativas na área de cooperação internacional criaram, em 1988, o Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI). Em 2014, mantida a sigla FAUBAI, o Fórum passou a se chamar Associação Brasileira de Educação Internacional (NEVES; BARBOSA, 2020). A FAUBAI “reúne gestores e responsáveis por assuntos internacionais, promovendo a integração e a capacitação dos gestores da área através de seminários, *workshops*, reuniões regionais e nacionais e de sua Conferência Anual” (FAUBAI, [s.d.]).

Conforme *website* da FAUBAI (FAUBAI, [s.d.]), há 261 IESs brasileiras associadas. O *website* disponibiliza informações sobre seus associados, como nome da IES; estado no Brasil; nome do responsável e contato. O foco da presente pesquisa é o conjunto dessas 261 IESs³⁸, cujos responsáveis pelas relações internacionais serão convidados a responder um questionário *online*.

3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Quanto à abordagem, este trabalho pode ser considerado qualiquantitativo. Ao mesmo tempo em que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES; MINAYO, 2011, p. 21), o estudo se utiliza de um instrumento do tipo *survey*, do qual são extraídos dados numéricos relativos às estruturas

³⁸ Informação divulgada na Assembleia Geral em 2021 da associação contabiliza 203 IESs associadas (FAUBAI, 2021).

dos SRIs das IESs brasileiras. Trata-se de uma pesquisa primária, visto que o instrumento foi construído e os dados coletados especificamente para o presente estudo.

Em relação aos objetivos, a pesquisa apresenta características descritivas e exploratórias, conforme descritas por Gil (2008). Por um lado, visa descrever aspectos do campo da internacionalização da educação superior e estabelecer relações entre variáveis estruturais e discursivas. Ao mesmo tempo, busca proporcionar maior familiaridade com o problema, de forma a torna-lo mais explícito e produzir uma visão integrada de um conceito transdisciplinar.

Por fim, quanto aos procedimentos, a pesquisa é classificada como levantamento e documental. O estudo envolve a interrogação direta das pessoas envolvidas no processo descrito, os gestores de relações internacionais, e também inclui a análise de documentos e de diretrizes nacionais.

3.3 ETAPAS DO MÉTODO PROPOSTO

Para dar conta das interrogações da dissertação, o trabalho seguiu três etapas, após a fase de revisão da literatura. Primeiro, foi necessário construir e validar um instrumento de pesquisa. Nesta etapa, foi realizado um estudo de contexto e foram estruturados quadros conceituais. Em seguida, foi definida a ferramenta de pesquisa, e as perguntas foram formuladas. Por fim, o questionário foi submetido à avaliação de *experts* e adaptado conforme resultado da validação. Na segunda etapa, foram definidos os respondentes, e o questionário foi aplicado. Na terceira etapa, os resultados foram analisados. O método para responder ao objetivo do estudo compreende as fases 2, 3 e 4 do delineamento do estudo, que podem ser visualizadas na Figura 5 e estão a seguir detalhadas.

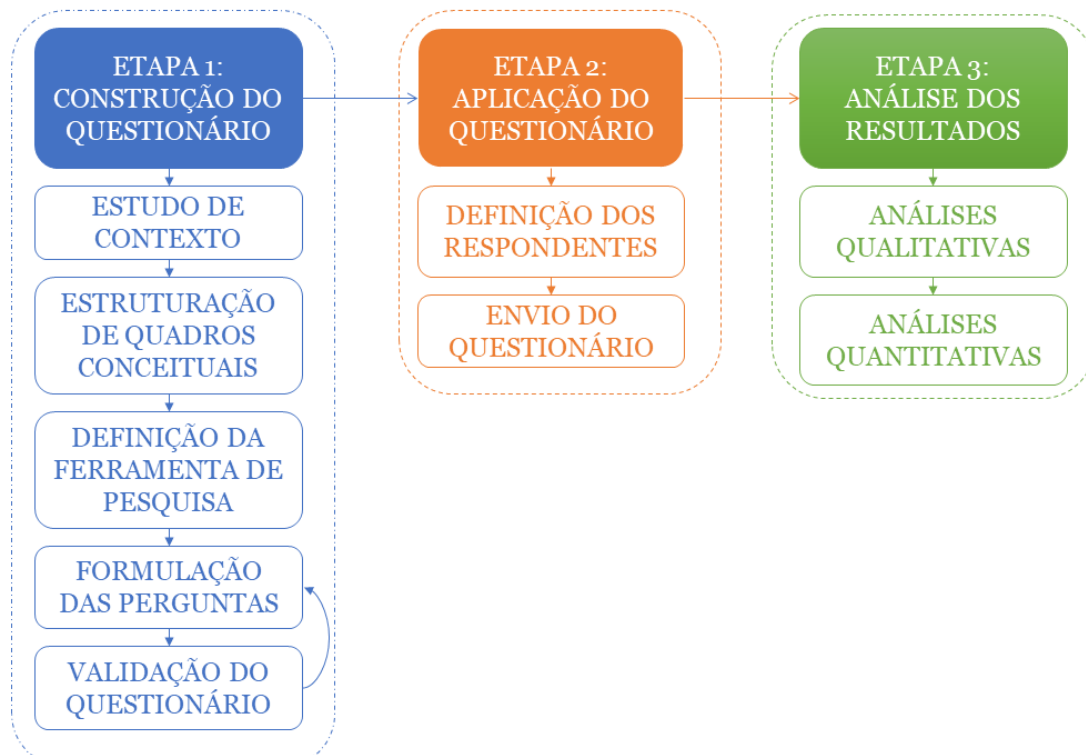


Figura 5. Etapas do método.
Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.1 Etapa 1: construção e validação do instrumento de pesquisa

A primeira etapa do trabalho teve por objetivo a construção e validação do instrumento de pesquisa. Devido à complexidade do objetivo, cinco fases intermediárias constituíram a etapa: 1) estudo de contexto; 2) estruturação de quadros conceituais; 3) definição de ferramenta de pesquisa; 4) formulação das perguntas do questionário e definição do formato de respostas e 5) validação do questionário. Cada uma das fases segue descrita.

3.3.1.1 Estudo de contexto

Esta etapa teve por objetivo compreender a atual conjuntura nacional relativa à internacionalização da educação superior. Primeiro, foi necessário entender como estão estruturadas as IESs brasileiras. O estudo buscou fontes primárias para entender o ordenamento jurídico das IESs, incluindo a Constituição Federal, leis e decretos referentes à organização das IESs. Em um segundo momento, os mesmos documentos foram analisados para verificar a existência de temas relacionados à internacionalização ou à cooperação internacional.

Também foram considerados os documentos de planejamento do MEC, da CAPES, do MCTI, do CNPq e do MRE, com o objetivo de compilar diretrizes e metas nacionais relacionadas ao tema. Por fim, em um terceiro momento, os *websites* desses mesmos organismos foram novamente analisados, para inventariar os programas e ações nacionais relacionados à internacionalização da educação superior. O resultado dessa análise está na Seção 4.1.1. Junto com as informações obtidas na revisão da literatura, o estudo de contexto serve como base para a estruturação do questionário elaborado para dar conta dos objetivos de pesquisa.

3.3.1.2 Estruturação de quadros conceituais

Para a estruturação dos quadros de referência que embasam a construção do instrumento de pesquisa, foram retomados os objetivos do estudo:

Objetivo geral: investigar como se estruturam os SRIs das IESs brasileiras.

Objetivos específicos:

- (i) investigar as razões para a internacionalização das IESs brasileiras na perspectiva dos gestores máximos dos SRIs;
- (ii) verificar se existem padrões no conjunto de práticas conduzidas pelos SRIs de acordo com o perfil das IESs;
- (iii) investigar se existem padrões no conjunto de práticas conduzidas pelos SRIs de acordo com as razões para a internacionalização;
- (iv) investigar se há alinhamento entre as práticas e as razões dos SRIs e as práticas e as razões nacionais de internacionalização.

Para dar conta do objetivo específico (i), foi criado um quadro de referência com possíveis razões para a internacionalização que poderão ser indicadas pelos gestores de relações internacionais. O ponto de partida foi a tipologia de Knight (2004, 2012a), reformulada a partir da revisão da literatura e do estudo do contexto. Para dar conta de parte do objetivo específico (ii), foi criado um quadro de referência para identificar o perfil das IESs. O quadro foi elaborado de acordo com a pesquisa de contexto. Para abordar o objetivo geral, parte do objetivo específico (ii), parte do objetivo específico (iii) e parte do objetivo específico (iv), foi criado um quadro de referência com programas, ações e estratégias que podem ser desenvolvidas por um SRI. O quadro foi inspirado no estudo de contexto e na seção e 2.3 deste trabalho.

Por fim, para caracterizar os SRIs tendo em vista os objetivos da dissertação, foram elencados aspectos e atributos considerados relevantes dentro de uma estrutura organizacional. O quadro foi elaborado com base na revisão da literatura, em observações pessoais da pesquisadora (que também atua em um SRI há mais de 10 anos) e em entrevista em profundidade com um ex-gestor máximo de SRI em uma IES federal.

3.3.1.3 Definição da ferramenta de pesquisa

Para definição da ferramenta de pesquisa, foram realizados testes nas plataformas Google Forms e Microsoft Forms. Foi escolhida a ferramenta Microsoft Forms, por apresentar maior variabilidade de tipos de pergunta. Além disso, o design da Microsoft Forms, tanto em computadores como em dispositivos móveis, foi considerado mais atraente e com melhor navegabilidade.

3.3.1.4 Formulação das perguntas do questionário e definição do formato de respostas

A elaboração das perguntas teve por base o objetivo geral e os objetivos específicos de pesquisa. Para dar conta dos objetivos, foi necessário elaborar questões que retornassem as seguintes informações:

- a) Razões consideradas relevantes para a internacionalização da IES: o questionário pergunta o nível de importância atribuído a uma série de razões para a internacionalização. Para cada razão, há uma escala de cinco pontos, desde “totalmente irrelevante” a “totalmente relevante”. Também foi incluída uma pergunta aberta, para possibilitar a apresentação espontânea de razões não presentes na questão fechada.
- b) Práticas conduzidas pelo SRI: o questionário pergunta qual é o nível de envolvimento dos SRIs em uma série de práticas e programas.
- c) Estrutura organizacional do SRI: o questionário propõe uma série de perguntas sobre equipe; gestor; organização interna; estrutura hierárquica; planejamento; orçamento e espaço físico do SRI.
- d) Perfil da IES: o respondente deve informar em que categoria sua IES se enquadra.
- e) Perfil do(a) gestor(a) principal (respondente do questionário): o respondente deve fornecer informações sobre sua atuação no SRI e na IES.

Gil (2008) diferencia os tipos de questões quanto ao conteúdo. De acordo com sua tipologia, a presente pesquisa usou basicamente três tipos de questões: perguntas sobre fatos;

perguntas sobre atitudes e crenças e perguntas sobre razões conscientes de crenças, sentimentos ou comportamentos. As questões sobre fatos “referem-se a dados concretos e fáceis de precisar” (GIL, 2008, p. 125) e são geralmente “respondidas com sinceridade, salvo quando o pesquisado possa supor que de suas respostas derive uma consequência negativa” (GIL, 2008, p. 125). Já as perguntas sobre atitudes e crenças “são mais difíceis de ser respondidas” (GIL, 2008, p. 125), pois nem sempre os entrevistados têm opinião formada sobre o assunto, ou por nunca terem refletido sobre ele ou por terem opiniões, atitudes ou crenças diferentes dependendo das circunstâncias que envolvem a situação que é objeto da pesquisa. Por fim, as perguntas referentes a razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos “são formuladas com o objetivo de descobrir os “porquês” (GIL, 2008, p. 126) e, embora sejam fáceis de ser formuladas, as respostas se referem apenas à dimensão consciente desses “porquês”.

O questionário foi inicialmente construído com perguntas fechadas. No entanto, diante do risco de não incluir todas as alternativas de resposta relevantes (Gil, 2008), foram incluídas algumas perguntas abertas. No caso das perguntas sobre fatos, as perguntas abertas foram apresentadas após as perguntas fechadas, para que os respondentes pudessem indicar alternativas ausentes na pergunta fechada. Nos casos de perguntas sobre atitudes e crenças e de perguntas sobre razões conscientes de crenças, sentimentos ou comportamentos, a pergunta aberta foi apresentada antes da pergunta fechada, com o objetivo de não influenciar os respondentes com as alternativas propostas. As questões foram escritas e revisadas em sessões de entrevista em profundidade com um ex-gestor de SRI de uma IES federal com ampla atuação local, nacional e internacional.

3.3.1.5 Validação do questionário

Para validação do questionário, além do ex-gestor que participou ativamente das fases de construção e de testes, uma gestora de relações internacionais de uma IES brasileira que também acumula o papel de gestora em associação nacional foi convidada a responder a pesquisa e opinar sobre a clareza e a relevância das perguntas; sobre o nível de dificuldade do instrumento e sobre o tempo necessário para responder o questionário. Ambos os gestores têm longa experiência na função e ocuparam cargos em associações e conselhos nacionais e consórcios internacionais, o que lhes confere ampla visão da realidade de diferentes IESs brasileiras e não apenas das IESs às quais estão diretamente vinculados. Apontamentos de ambos os gestores foram agregados ao questionário.

3.3.2 Etapa 2: definição de respondentes e aplicação do instrumento

Para envio dos questionários, o público-alvo selecionado foi o conjunto de gestores de relações internacionais das IESs vinculadas à Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). Desta forma, somente instituições em que há gestores e responsáveis por assuntos internacionais participam da pesquisa. O questionário foi enviado por e-mail para 261 contatos listados no *website* da FAUBAI. Após o envio da pesquisa, durante a Assembleia Geral da FAUBAI 2021, foram divulgados dados atualizados de associados em 2020, que somam 203 IESs. Conforme Tabela 3, são associadas à FAUBAI 129 das 302 IESs públicas existentes no Brasil e 74 das 2.306 IESs privadas existentes no Brasil. Proporcionalmente, há uma representatividade muito maior de IESs públicas do que de IESs privadas na associação.

Tabela 3. Número de IESs brasileiras vs. número de IESs associadas à FAUBAI por categoria administrativa

Categoria administrativa	Número total de IESs	Porcentagem por categoria do total de IES	Número total de IESs FAUBAI	Porcentagem por categoria de IESs FAUBAI	Proporção FAUBAI/Brasil
Públicas	302	11,6%	129	63,6%	42,7%
Privadas	2.306	88,4%	74	36,4%	3,2%
Total	2.608	100%	203	100%	7,8%

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2020) e FAUBAI (2021).

3.3.3 Etapa 3: análise dos resultados

Para análise dos dados e resposta aos objetivos da dissertação foram utilizadas técnicas mistas qualitativas e quantitativas. Para análise da pergunta aberta, foi utilizado o software NVivo para criação de nuvens de palavras. Em todas as nuvens criadas, foram consideradas apenas palavras com comprimento mínimo de cinco caracteres (após verificação de que as palavras mais frequentes com quatro ou menos caracteres eram preposições, conjunções ou pronomes); foram agrupadas palavras derivadas e foram excluídos nomes das IESs citados em algumas respostas e regiões que pudessem identificar as IESs. Também foram excluídas as palavras “internacional”; “internacionalização”; “universidade”; “instituição” e “acadêmica”, que tiveram frequência muito elevada em relação ao conjunto de palavras, dificultando a visualização da frequência dos demais termos. As variações do pronome “nosso” também foram excluídas.

Ainda para a análise da pergunta aberta, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, com base em Deslandes e Minayo (2011), que busca descrever o conteúdo de documentos para extrair deles inferências. A técnica priorizada foi a análise temática, cujo conceito central é o tema, e consiste em buscar núcleos de sentido no material analisado (DESLANDES; MINAYO, 2011). Para a organização dos núcleos de sentido, foi utilizada a categorização de Knight (2004) descrita na seção 2.2 deste trabalho.

Toda a análise do perfil das IESs, do perfil dos SRIs, do perfil dos gestores e das perguntas fechadas foi realizada no software Excel. Foram utilizadas fórmulas de contagem, gráficos ilustrativos de proporções e gráficos representativos de médias e medianas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção apresenta os resultados do estudo para a construção do questionário e descreve e analisa os resultados da pesquisa empírica. Além de procurar responder os objetivos da dissertação, à medida em que os dados são apresentados, a análise também levanta novas hipóteses para pesquisas futuras.

4.1 CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

4.1.1 Resultados do estudo do contexto nacional

A legislação nacional e alguns órgãos do poder executivo dão algumas pistas sobre os objetivos, estratégias e programas nacionais que relacionam a educação superior e as relações internacionais. Segundo a Constituição Federal (SENADO FEDERAL, 1988), compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei nº 9.394, de 1996, também conhecida como LDB, é a lei que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (BRASIL, 1996). Ainda segundo a Constituição, a lei deve estabelecer o plano nacional de educação (PNE), de duração plurianual. O objetivo do PNE é articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis e integrar as ações do poder público que conduzam, entre outras diretrizes, à “melhoria da qualidade do ensino”; à “formação para o trabalho” e “à promoção humanística, científica e tecnológica do país” (BRASIL, 1996). Tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como o PNE em vigência mencionam algumas ações no âmbito internacional.

No que se refere a questões internacionais na educação superior, a LDB trata apenas do reconhecimento de diplomas de graduação, mestrado e doutorado expedidos por universidades estrangeiras. O PNE em vigência, aprovado pela lei 13.005, de 2014, é composto por 10 diretrizes, 20 metas e 250 estratégias (BRASIL, 2014). Entre as metas que tratam do ensino superior, destacam-se algumas estratégias relacionadas às relações internacionais, conforme Quadro 5. Em resumo, as metas tratam da elevação da taxa de matrículas na educação superior e na pós-graduação *stricto sensu*. Entre as estratégias relacionadas às relações internacionais, destacam-se o incentivo à mobilidade estudantil e docente; a consolidação de ações para a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação e a promoção do intercâmbio científico e tecnológico.

Quadro 5. Metas e respectivas estratégias que incluem aspectos internacionais no PNE.

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	12.12. consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional , tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	14.9) 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;
	14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico , nacional e internacional , entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2014).

O Censo da Educação Superior é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em relação à internacionalização, o Censo de 2019 (INEP, 2020) menciona apenas a presença de estrangeiros na graduação, embora esta não seja uma meta ou estratégia do PNE. De acordo com o Censo, em 2019, o Brasil contou com 17.839 estudantes estrangeiros em seus cursos de graduação, o que representa 0,2% das matrículas.

Os estudantes são provenientes de 177 diferentes países, sendo 49% da América, 25% da África, 13% da Ásia, 12% da Europa e 1% da Oceania. Os cinco países de origem dos estudantes com maior número de matrículas em cursos de graduação no Brasil em 2019 são Angola (1.689 matrículas); Japão (1.353 matrículas); Paraguai (1.239 matrículas); Guiné Bissau (1.066 matrículas) e Bolívia (1.027 matrículas). Destacam-se os países africanos de língua portuguesa e os países da América do Sul.

As cinco instituições brasileiras que mais receberam estudantes estrangeiros são a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (1.295 matrículas); a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (1.253 matrículas); a Universidade Paulista (756 matrículas); a Universidade Nove de Julho (477 matrículas) e a Universidade Estácio de Sá (461 matrículas). As duas primeiras são universidades federais concebidas para a integração internacional, as três seguintes são universidades privadas.

Outra dimensão importante para entender o contexto da cooperação internacional das IES Brasileiras é o campo da ciência e da tecnologia. Segundo a constituição federal, em seu artigo 218:

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.

§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

(...)

§ 7º O Estado promoverá e incentivará a atuação no exterior das instituições públicas de ciência, tecnologia e inovação, com vistas à execução das atividades previstas no caput. (SENADO FEDERAL, 1988).

O órgão nacional responsável pela formulação e implementação da Política Nacional de Ciência e Tecnologia é o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). A Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016/2022 (ENCTI) elaborada pelo MCTI, aborda uma série de questões permeadas pela cooperação internacional (MCTIC, 2018). A ENCTI é formada por cinco pilares, cada um deles com um conjunto de ações prioritárias. Os pilares que mencionam estratégias que envolvem a cooperação internacional estão relacionados no Quadro 6. Destacam-se, na ENCTI, ações de cooperação com países líderes para a promoção da pesquisa; a cooperação com centros globais de pesquisa e desenvolvimento para a modernização e ampliação da infraestrutura em ciência, tecnologia e inovação; e a mobilidade acadêmica, os projetos conjuntos de formação e a atração de talentos para a formação e fixação de recursos humanos. A ENCTI ainda é composta por 11 temas considerados estratégicos para o desenvolvimento, a autonomia e a soberania nacional. Para cada área, são propostas estratégias associadas.

Quadro 6. Pilares fundamentais e estratégias que envolvem cooperação internacional na ENCTI.

PILARES FUNDAMENTAIS	AÇÕES PRIORITÁRIAS
i. Promoção da pesquisa científica básica e tecnológica	- Incentivo à cooperação internacional com países e instituições líderes nas áreas estratégicas.
ii. Modernização e ampliação da infraestrutura de CT&I	- Fortalecimento e implantação de Centros e Laboratórios Nacionais Multiusuários em áreas estratégicas, inclusive em cooperação com centros globais de P&D .
iv. Formação, atração e fixação de recursos humanos	- Fortalecimento de programas de cooperação interinstitucional para a formação de recursos humanos de alto nível , como o Programa Casadinho/Procad e os Projetos de Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter). - Estímulo a programas de mobilidade internacional , em nível de mestrado e doutorado, principalmente por meio de projetos cooperativos em áreas estratégicas. - Atração de talentos do exterior e para as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora com base na ENCTI 2016/2022 (MCTIC, 2018).

O MRE, através da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP) é mais um importante órgão em que se articula os temas da educação e da cooperação internacional. Na página da DELP do MRE, destacam-se as três vertentes (econômica, política e cultural) nas quais a Política Externa Brasileira atua por meio de ações de cooperação educacional:

Economicamente, a educação, ao relacionar-se diretamente à **qualificação da mão-de-obra** de um país, interfere no desenvolvimento econômico. (...) A cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades.

Politicamente, a **cooperação educacional** representa parte de uma **agenda positiva da política externa**, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente cooperação entre países em desenvolvimento.

Culturalmente, a **convivência**, o **aprendizado do idioma** e a **troca de experiências** contribui para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma **cultura de integração**, de conhecimento mútuo das realidades de outros países, em meio a uma forte significação humanista. Como resultado, aumenta-se a **compreensão mútua e a tolerância.**” (MRE, [s.d.], grifo nosso)

Além dos documentos do poder legislativo e dos ministérios, os planos desenhados e operados pela CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são importantes fontes para delinear o contexto geral em que podem se inserir os SRIs de IESs brasileiras. O Planejamento Estratégico da CAPES para os anos 2020-2023 considera como um de seus projetos estratégicos a “Criação da Aceleradora CAPES de Internacionalização”, cujo produto são Planos de Internacionalização das IESs. Os indicadores estratégicos da CAPES são os quantitativos de intercâmbio científico e tecnológico *incoming* e *outgoing* em parcerias internacionais e o número de ações de fomento para a internacionalização da pesquisa.

A CAPES também inclui a internacionalização na avaliação quadrienal que faz dos programas de pós-graduação das IESs. Cada área compreende um conjunto de critérios para avaliação. A ficha de avaliação da área das Engenharias III, por exemplo, inclui os seguintes indicadores de internacionalização:

3.3.1. (20%, 35% ou 50%) Indicadores de Internacionalização: incluem, mas não são limitados a:

- Distinções acadêmicas internacionais;
- Docentes permanentes atuando como editores ou participantes de corpos editoriais de periódicos científicos (...), avaliadores de agências de fomento à pesquisa, desenvolvimento e inovação no exterior, palestrantes convidados em eventos científicos internacionais (...), membros de bancas de teses e concursos acadêmicos no exterior;
- Parcela de alunos estrangeiros (...) egressos de cursos de outros países (...);
- Programas de dupla titulação/cotutela (...);

- Quantidade e nível de consolidação científica de pesquisadores estrangeiros visitantes com atividades de ensino e de investigação científica no programa (...);
- Quantidade de jovens doutores estrangeiros em atividades pós-doutorais (...);
- Quantidade e magnitude de projetos de investigação científica, com financiamento multilateral ou estrangeiro, em conjunto com grupos (...) de instituições do exterior. (CAPES, 2019)

O planejamento estratégico do CNPq também considera a cooperação internacional. Um dos seis resultados visados pelo plano é a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores. Em seu mapa estratégico, constam sete conjuntos de processos, sendo um deles a internacionalização. De interesse no campo da educação superior são os processos “9) Capacitar gestores de cooperação internacional” (através do desenvolvimento dos programas de qualificação de gestores) e “10) Capacitar pesquisadores e estudantes brasileiros no exterior” (através do apoio e financiamento do CNPq).

Conforme exposto nos diversos documentos dos poderes executivo e legislativo, uma área de destaque comum a praticamente todos os órgãos é a formação e qualificação de pessoal. Os planejamentos e diretrizes dos ministérios e agências são desdobrados em uma série de programas e ações internacionais compilados no Apêndice A. Destacam-se os programas de bolsas individuais para realização de parte ou da integralidade de estudos de pós-graduação e participação em eventos ou visitas no exterior; fomento para projetos de pesquisa conjuntos; oportunidades de estudos de graduação e pós-graduação no Brasil para estrangeiros provenientes de países em desenvolvimento e atração de profissionais de alto nível do exterior. Estão presentes, ainda, ações de divulgação da cultura brasileira e da língua portuguesa; reconhecimento de diplomas e ações para a internacionalização das IESs.

Esses programas e ações podem ser gerenciados por diferentes setores em cada IES: SRIs; Pró-Reitorias de Graduação, de Pós-Graduação ou de Pesquisa, entre outros. Alguns deles podem também ser coordenados diretamente por professores-pesquisadores ou, ainda, podem prescindir de coordenação ou gestão local (como os programas em que indivíduos solicitam bolsas diretamente às agências de fomento).

4.1.2 Quadros conceituais estruturados

Nesta seção, são apresentados os quadros conceituais estruturados para embasar a construção do instrumento de pesquisa. O quadro 7 apresenta uma categorização de razões para a internacionalização da educação superior. O ponto de partida foi a tipologia de Knight (2004, 2012a) apresentada na seção 2.2.1 deste trabalho, reformulada a partir da revisão da literatura

e do estudo do contexto³⁹. O quadro 8 apresenta a categorização das IESs brasileiras, conforme organização acadêmica e administrativa. Os quadros 9 e 10 listam algumas práticas, programas, ações e estratégias que podem ser desenvolvidas por um SRI. O quadro 11 dispõe aspectos e atributos relevantes na estrutura organizacional de um SRI.

Quadro 7. Razões para internacionalização da educação superior.

GRUPO	RAZÃO	FONTES
1 Acadêmicas (referem-se à dimensão internacional da pesquisa e do ensino; à ampliação do horizonte acadêmico; à construção institucional; a perfil e status; ao aprimoramento da qualidade; aos padrões acadêmicos internacionais) (KNIGHT, 2004, 2012a)	1.1 Formar redes de pesquisa e parcerias para busca de soluções para problemas comuns.	(GACEL-AVILA, 2017; HUDZIK, 2011)
	1.2 Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia.	(MCTIC, 2018; SANDSTRÖM; HUDSON, 2018)
	1.3 Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino.	(GACEL-AVILA, 2007; SANDSTRÖM; HUDSON, 2018)
2 Sociais/culturais (dizem respeito à identidade cultural nacional; ao entendimento intercultural; ao desenvolvimento de cidadania; ao desenvolvimento social e comunitário) (KNIGHT, 2004, 2012a)	2.1 Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural.	(GACEL-AVILA, 2017; KNIGHT, 2004, 2012a)
	2.2 Desafiar a visão de mundo da comunidade acadêmica, promover a diversidade e reformular a dinâmica de poder das relações interculturais.	(BRASIL, 2014; BUCKNER; STEIN, 2020)
3 Políticas (referem-se à política externa; à segurança nacional; à assistência técnica; à paz e ao entendimento mútuo; à identidade nacional; à identidade regional) (KNIGHT, 2004, 2012a)	3.1 Fortalecer a integração cultural, política e econômica regional.	(ALTBACH; KNIGHT, 2007; KNIGHT, 2004, 2012a; MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013)
	3.2 Difundir/exportar/disseminar inovações produzidas na instituição (incluindo conhecimento, cultura, modelos de educação superior e normas) no sistema de conhecimento mundial.	(WU; ZHA, 2018)
	3.3 Prestar assistência técnica e acadêmica a instituições e cidadãos de países em desenvolvimento e reforçar a imagem positiva do país no exterior.	(KNIGHT, 2004, 2012a; MRE, [s.d.])
4 Econômicas (relacionadas ao crescimento econômico e à competitividade; ao mercado de trabalho; a incentivos financeiros) (KNIGHT, 2004, 2012a)	4.1 Produzir receita através de matrículas e mensalidades de estudantes pagantes.	(FISCHER; GREEN, 2018; KNIGHT, 2004, 2012a; YESUFU, 2018)
	4.2 Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes.	(BRASIL, 2014; MRE, [s.d.]; SANDSTRÖM; HUDSON, 2018)
	4.3 Acessar recursos internacionais para ensino, pesquisa ou extensão.	(FISCHER; GREEN, 2018)
5 Institucionais (reforço da marca e perfil internacional; geração de renda;	5.1 Melhorar a reputação internacional, a competitividade ou a posição da instituição em rankings.	(DE WIT, 2019; LEITE; GENRO, 2012; RIGHETTI; GAMBA,

³⁹ Note-se que nem todas as razões pertencem a uma categoria estanque. A categorização apresentada segue modelos da literatura e tem função de organização conceitual. A participação de cada razão em diferentes categorias será levada em conta no momento da análise dos resultados da pesquisa.

desenvolvimento de pessoal e dos estudantes; alianças estratégicas; produção de conhecimento) (KNIGHT, 2004, 2012a)		2019; SANDSTRÖM; HUDSON, 2018; YUDKEVICH; ALTBACH; RUMBLEY, 2015)
	5.2 Capacitar, formar e desenvolver pessoal administrativo.	(GACEL-AVILA, 2007; LEAL; CÉSPEDES; STALLIVIERI, 2017; MAILLARD, 2019; NEVES; BARBOSA, 2020)
	5.3 Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores).	(ALMEIDA et al., 2019; BRASIL, 2014; KNIGHT, 2004, 2012a; MCTIC, 2018; SENADO FEDERAL, 1988)
6 Nacionais (desenvolvimento de recursos humanos; alianças estratégicas; trocas comerciais; construção da nação; desenvolvimento cultural/social) (KNIGHT, 2004, 2012a)	6.1 Atender determinações e normas ou participar de programas dos governos nacional ou local.	Incluída pela autora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8. Caracterização das IESs brasileiras

ORGANIZAÇÃO	TIPOS DE IESs
1 Administrativa	1.1 Pública federal 1.2 Pública estadual 1.3 Pública municipal 1.4 Privada com fins lucrativos 1.5 Privada sem fins lucrativos
2 Acadêmica	2.1 Universidade 2.2 Centro Universitário 2.3 Faculdade 2.4 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9. Estratégias e práticas citadas na literatura que podem ser desenvolvidas por um SRI.

Estratégias e práticas citadas na literatura	
1	Gestão de mobilidade de créditos em nível de graduação
2	Gestão de cursos de idiomas estrangeiros para estudantes locais
3	Ações de atração de estudantes do exterior
4	Gestão de mobilidade estudantil em nível de pós-graduação
5	Comunicação/marketing/divulgação internacional
6	Atração de professores e pesquisadores estrangeiros
7	Gestão de cursos de português para estrangeiros
8	Gestão de programas de acolhimento a refugiados
9	Gestão ou apoio a iniciativas de acreditação internacional de cursos
10	Assessoramento do Reitor em matéria de relações internacionais
11	Atividades de sensibilização à diversidade cultural
12	Apoio à política de uso de outros idiomas em sala de aula
13	Apoio a projetos de desenvolvimento e cooperação técnica em países pobres (ex.: projetos de extensão com foco em comunidades carentes; criação de programas de pós-graduação; etc.)

14	Serviços de tradução
15	Gestão de projetos internacionais (ex.: projetos colaborativos ou de desenvolvimento de capacidades)
16	Gestão de atividades de associações e redes internacionais (ex.: AUGM; OUI; AUF; AULP)
17	Gestão de atividades de associações e redes nacionais (ex.: Grupo Coimbra; FAUBAI)
18	Suporte jurídico ou administrativo para convênios internacionais
19	Gestão de mobilidade docente
20	Gestão de mobilidade administrativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10. Programas e ações do governo federal que podem ser desenvolvidos por um SRI.

Programas e ações do governo federal	
1	Gestão do programa PEC-G
2	Gestão do programa PEC-PG
3	Gestão do programa CAPES-PrInt
4	Gestão de programas de bolsas CAPES ou CNPq
5	Gestão do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)
6	Gestão do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para as Carreiras Acreditadas pelo Sistema ARCU-SUL (MARCA)
7	Gestão de reconhecimento de diplomas
8	Gestão de aplicação de exames CELPE-BRAS
9	Gestão do programa CAPES BRAFITEC/BRAFAGRI

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11. Aspectos e atributos relevantes da estrutura organizacional de um SRI.

ASPECTO	ATRIBUTOS
1 Equipe	1.1 Tamanho da equipe 1.2 Qualificação da equipe
2 Organização interna	2.1 Existência de subsetores ou departamentos para coordenação e gestão de tipos de atividades específicas 2.2 Tamanho dos subsetores ou departamentos 2.3 Existência de documento regimental que define missão e funções do SRI
3 Gestor(a) máximo	3.1 Tempo de experiência do(a) gestor(a) no SRI 3.2 Área de formação/atução do(a) gestor(a) 3.3 Cargo do(a) gestor(a) principal: parte do corpo docente ou do corpo administrativo 3.4 Função do(a) gestor(a) principal: diretor(a); assessor(a); pró-reitor(a), secretário(a) outro 3.5 Qualificação do(a) gestor(a) para a função
5 Estrutura hierárquica	5.1 Localização do SRI no organograma da IES
6 Planejamento	6.1 Existência de documento de estratégia de internacionalização da IES
7 Orçamento	7.1 Existência e adequação de orçamento
8 Espaço físico	8 Adequação do espaço físico

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.3 Questionário construído

O questionário inclui 25 perguntas, divididas em quatro seções. A primeira seção trata das razões para a internacionalização da IES. Uma pergunta aberta abre a seção, na expectativa de obter a visão mais espontânea possível do respondente. A segunda seção trata das práticas

conduzidas pelo SRI. A terceira, trata da estrutura do SRI. A quarta e última seção trata do perfil do respondente e do perfil da IES à qual está vinculado. Além das 25 perguntas, há dois espaços adicionais, ambos opcionais, para que os respondentes possam deixar comentários que julguem relevantes e para que registrem seus contatos eletrônicos. O questionário final está no Apêndice B.

4.2 ANÁLISE DOS SRIs

4.2.1 Perfil da amostra

Do total de 203 IESs associadas à FAUBAI, foram obtidas respostas válidas de 90 IESs (Figura 6): 57 IESs públicas (41 federais, 14 estaduais e duas municipais) e 33 IESs privadas (25 sem fins lucrativos e oito com fins lucrativos). O perfil dos respondentes da pesquisa é heterogêneo. 49 são membros do corpo docente das IESs e 39 são membros do corpo administrativo. Nota-se que, enquanto nas IESs públicas, a maioria dos respondentes faz parte do corpo do docente, nas IESs privadas se dá o inverso: a maior parte dos respondentes faz parte do corpo administrativo (Tabela 4). Dados adicionais sobre o perfil dos respondentes gestores serão discutidos na seção 4.2.2 deste trabalho.

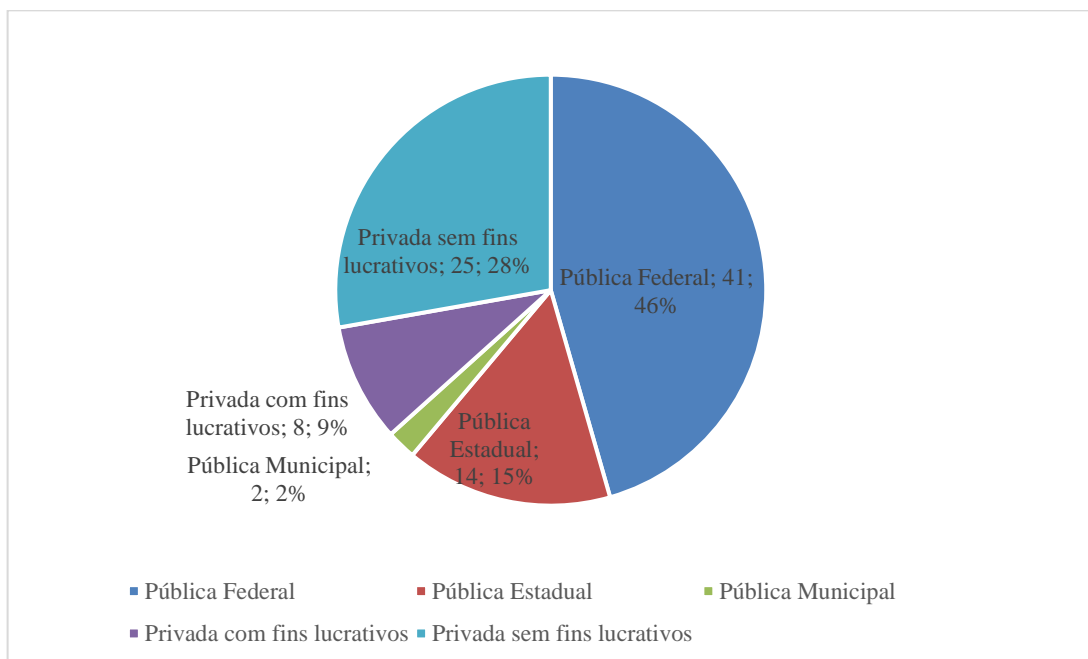


Figura 6. Distribuição de IESs participantes da pesquisa conforme categoria administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 4. Vínculo dos respondentes da pesquisa com a IESs.

Categoria administrativa	Vínculo com a IES		
	Membro do corpo docente	Membro do corpo administrativo	Outro
Pública federal	26	15	0
Pública estadual	11	3	0
Pública municipal	2	0	0
Privada sem fins lucrativos	9	15	1
Privada com fins lucrativos	1	6	1
Total	49	39	2

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à representatividade da amostra quanto à categoria administrativa das IESs, pode-se notar (Tabela 5) que, enquanto as IESs públicas representam 63,6% do total de associadas da FAUBAI, as IESs privadas representam 36,4%. Entre as 90 IESs participantes da pesquisa, 63,3% são públicas e 36,7% são privadas. Ou seja, a proporção de privadas e públicas é praticamente a mesma no universo de IESs associadas e no universo de IESs participantes da pesquisa.

Tabela 5. Representatividade de IESs participantes conforme categoria administrativa.

Categoria administrativa	IESs FAUBAI	Porcentagem do total de IESs/FAUBAI	Total de IESs respondentes	Porcentagem do total de IESs respondentes	Proporção pesquisa/FAUBAI
Públicas	129	63,6%	57	63,3%	44,2%
Privadas	74	36,4%	33	36,7%	44,6%
Total	203	100%	90	100%	43,8%

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando segmentadas as IESs públicas em federais, estaduais e municipais e as IESs privadas em privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos, mantem-se a similaridade das proporções de cada segmento em relação aos universos (Tabela 6). Percebe-se que em praticamente todos os segmentos, a pesquisa teve entre 35 e 49% de respondentes em relação ao total de associadas em cada segmento. As IESs públicas municipais tiveram participação de 100% na pesquisa. O comparativo entre os universos pode ser melhor visualizado na Figura 7.

Tabela 6. Comparação entre associadas e respondentes da pesquisa por segmento administrativo.

Categoria administrativa	FAUBAI	% do total FAUBAI	Pesquisa	% do total Pesquisa	Proporção pesquisa/FAUBAI
Pública Federal	94	46,3%	41	45,6%	44%
Pública Estadual	33	16,3%	14	15,6%	42%
Pública Municipal	2	1%	2	2,2%	100%
Privada com fins lucrativos	23	11,3%	8	8,9%	35%
Privada sem fins lucrativos	51	25,1%	25	27,8%	49%
Total	203	100%	90	100%	44%

Fonte: Elaborado pela autora.

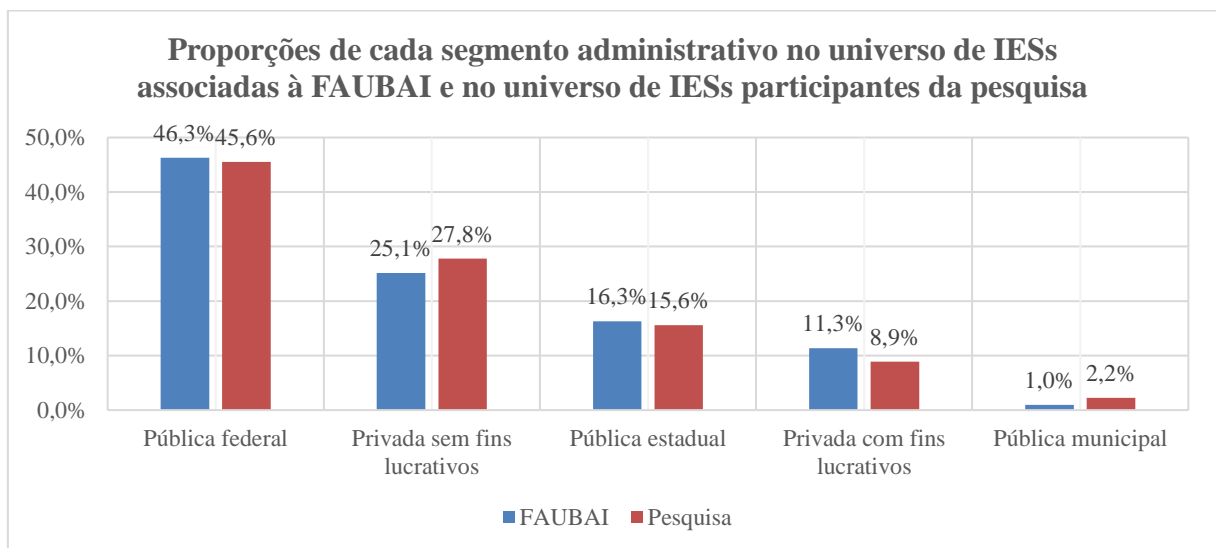


Figura 7. Comparação entre proporções de cada segmento administrativo no universo de IESs associadas à FAUBAI e no universo de IESs participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o questionário teve 100% de respostas das IESs públicas municipais associadas à FAUBAI, e como se trata de apenas duas IESs, os resultados referentes a elas somente serão apresentados no conjunto das IESs públicas. Em análises por segmento, as informações relativas às IESs públicas municipais serão ocultadas, para garantir o anonimato das respostas.

Em relação à organização acadêmica, participaram da pesquisa 63 universidades, 10 IESs que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica, nove Centros Universitários, quatro faculdades e quatro instituições que não se enquadram nas categorias propostas (tratam-se de grupos educacionais, fundações ou IESs em transição de categoria acadêmica). A distribuição de IESs participantes pode ser visualizada na Figura 8. Por falta de dados, não foi possível comparar os quantitativos de IESs respondentes em relação às IESs associadas da FAUBAI quanto à organização acadêmica.

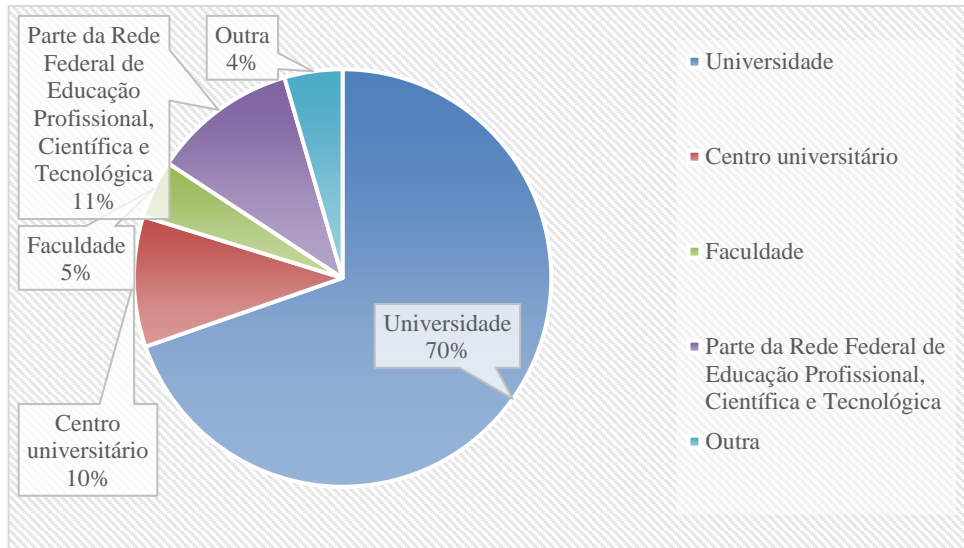


Figura 8. Distribuição de IESs participantes da pesquisa conforme categoria acadêmica.
Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à distribuição geográfica, responderam a pesquisa 29 IESs da região Sudeste do Brasil; 30 IESs da região Sul; 17 IESs da região Nordeste, 7 IESs da região Norte e 7 IESs da região Centro-Oeste. Como é possível visualizar no mapa (Figura 9), têm maior representatividade na pesquisa as IESs do Sul (71% de respondentes); do Sudeste (54%) e do Nordeste (40%). As IESs do Norte (25%) e do Centro-Oeste (18%) têm representatividade bem inferior em relação ao universo de associadas FAUBAI.

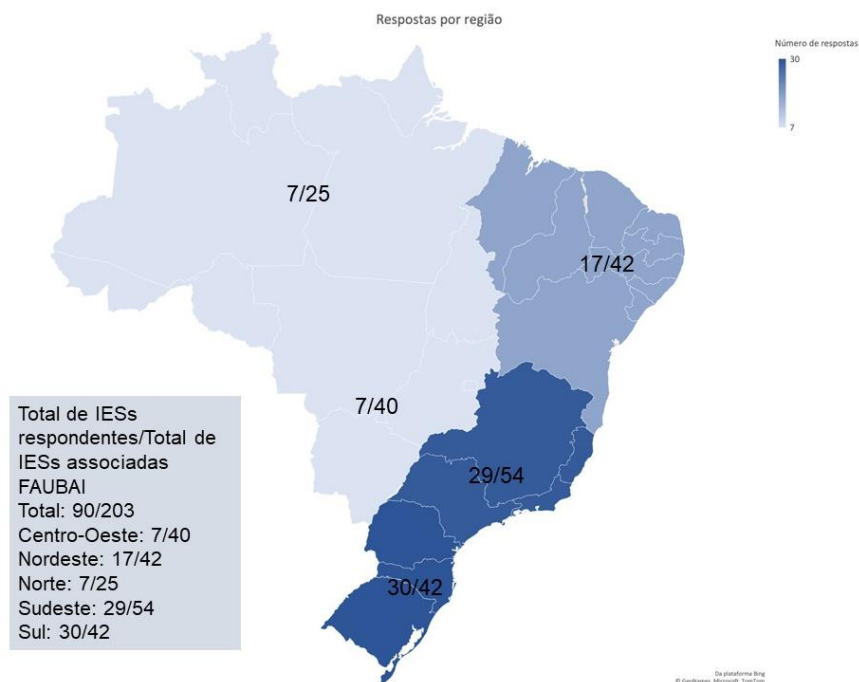


Figura 9. Distribuição de IESs participantes da pesquisa por região do Brasil.
Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte das IESs da amostra tem menos de 20.000 estudantes (60 IESs). 22 IESs têm entre 20.000 e 49.999 estudantes e apenas sete IESs têm mais de 50.000 estudantes. Os detalhes podem ser visualizados na Figura 10.

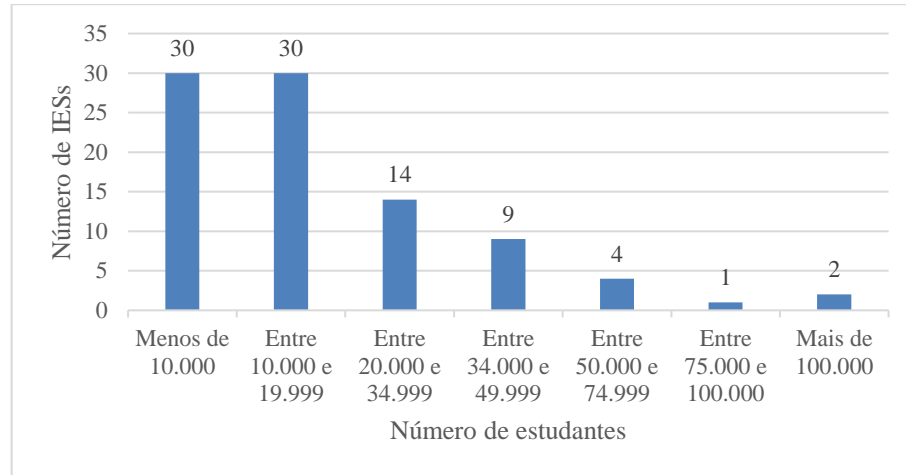


Figura 10. Distribuição de IESs participantes conforme número de estudantes.
Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa mostra que as IESs participantes têm trabalhado para formalizar suas estratégias de internacionalização. Apenas uma das 90 IESs não tem ou não está desenvolvendo um plano de internacionalização (Figura 11). Além disso, a grande maioria dos respondentes concorda total ou parcialmente (45 concordam e 34 concordam em parte) que o documento estratégico reflete as razões relevantes para a internacionalização da IES, que serão analisadas na seção 4.2.3 deste trabalho.

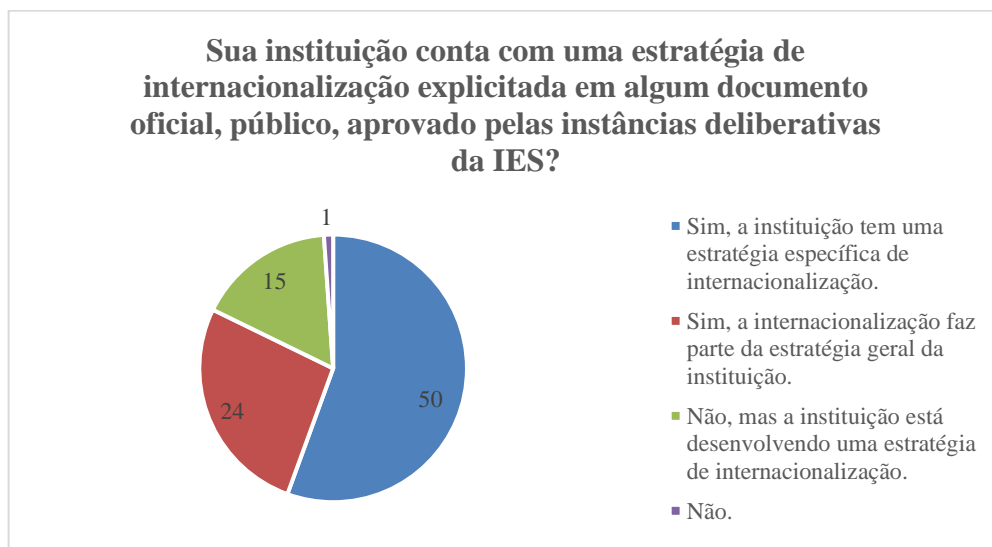


Figura 11. IESs com estratégia de internacionalização.
Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo subcapítulo, serão apresentados os SRIs das IESs participantes. Serão considerados aspectos como constituição, equipes, organização e recursos, bem como a adequação de cada um desses aspectos na perspectiva dos respondentes da pesquisa.

4.2.2 Como se estruturam os SRIs das IESs brasileiras?

Muitos SRIs das IESs participantes da pesquisa foram criados a partir dos anos 2000, processo que se intensifica a partir de 2008 (Figura 12). Essa tendência corrobora o estudo de Maillard (2021), que associa a criação de muitos SRIs às necessidades de gestão do programa CsF (com vigência entre 2011 e 2017). No entanto, há que se apontar o crescimento pré-CsF, nos anos 2008, 2009 e 2010. Poderia ser levantada a hipótese de que o próprio CsF foi impulsionado por pressões dos SRIs que, depois, foram expandidos em função das necessidades de gestão do programa. Em pesquisas futuras, algumas pistas para entender o surgimento de tantos SRIs no final da primeira década do século XXI podem ser buscadas na criação da Comissão de Relações Internacionais (CRIA) da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), nas primeiras edições do Erasmus Mundus no Brasil, nos preparativos que antecederam a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe em 2008 e, nos reflexos do multilateralismo da política externa do governo Lula (2003–2011).

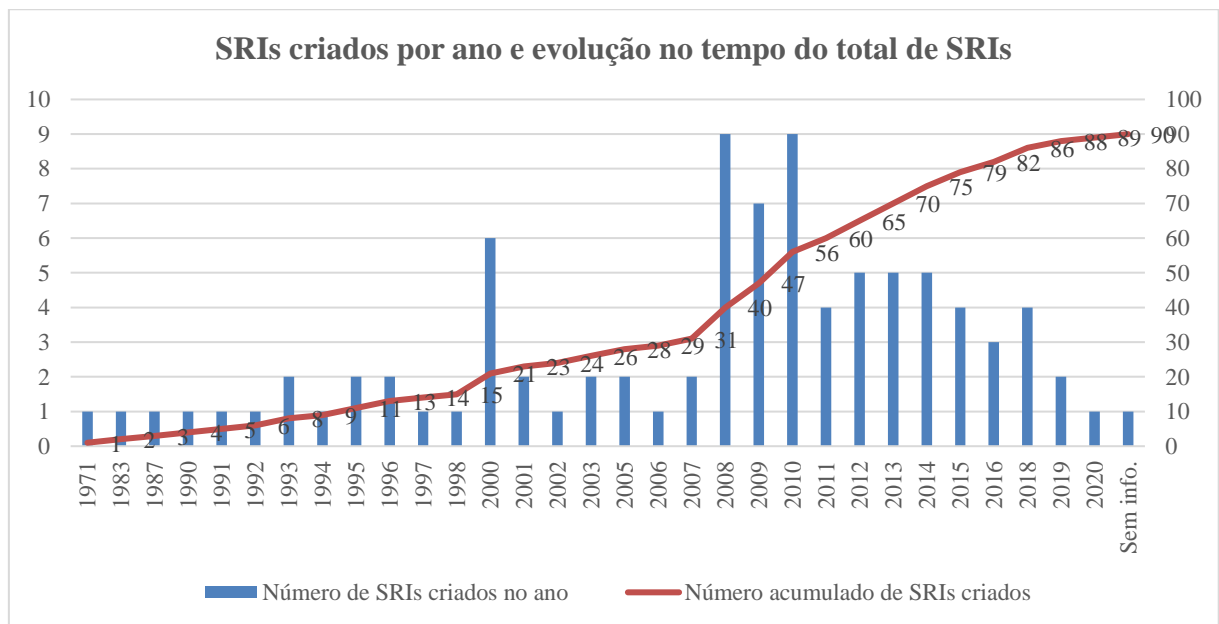


Figura 12. SRI's criados por ano e evolução no tempo do total de SRI's.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à definição da constituição e funcionamento dos SRIs, 74 IESs (82,2%) concordam que existe um documento regimental que define a missão e funções do SRI, mas apenas 62 (68,9%) concordam que o conjunto de atividades ou programas do SRI fazem parte de diretrizes claras do setor. Ou seja, há mais casos em que existe um documento estruturante do que casos em que há clareza nas diretrizes, o que indica que nem sempre a existência de um documento é suficiente para delimitar e comunicar o escopo do setor.

Quanto à localização no organograma da administração central (Figura 13), a grande maioria dos SRIs, 65,6%, é uma estrutura vinculada diretamente ao gabinete do(a) reitor(a) ou do(a) vice-reitor(a). 11,1% das instituições identificam-se de forma mais independente a outros setores e 3,3% (3 SRIs) são pró-reitorias. 14,4% são órgãos dentro de uma pró-reitoria. Fazendo eco à localização do SRI dentro da estrutura da universidade, na maioria das IESs, cabe aos gestores de relações internacionais e aos reitores a definição das estratégias de internacionalização na maioria das IESs participantes (Figura 14).

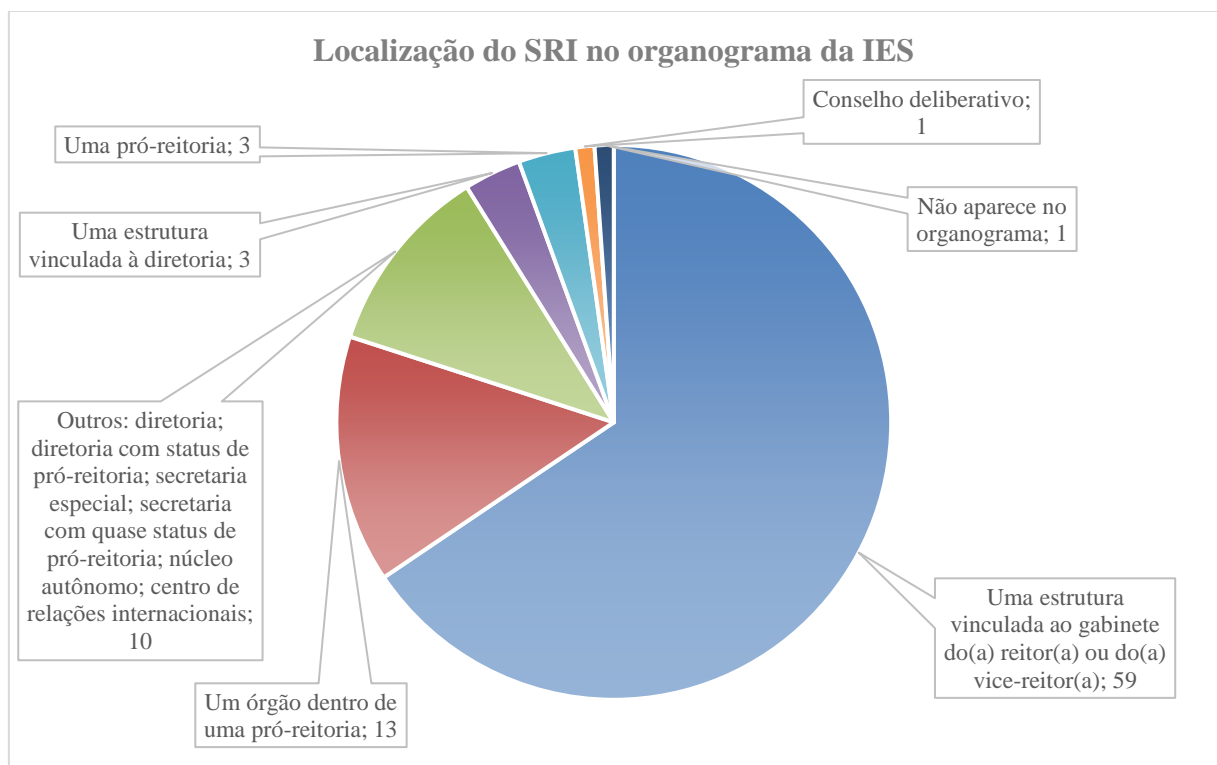


Figura 13. Localização do SRI no organograma da IES.

Fonte: Elaborado pela autora.

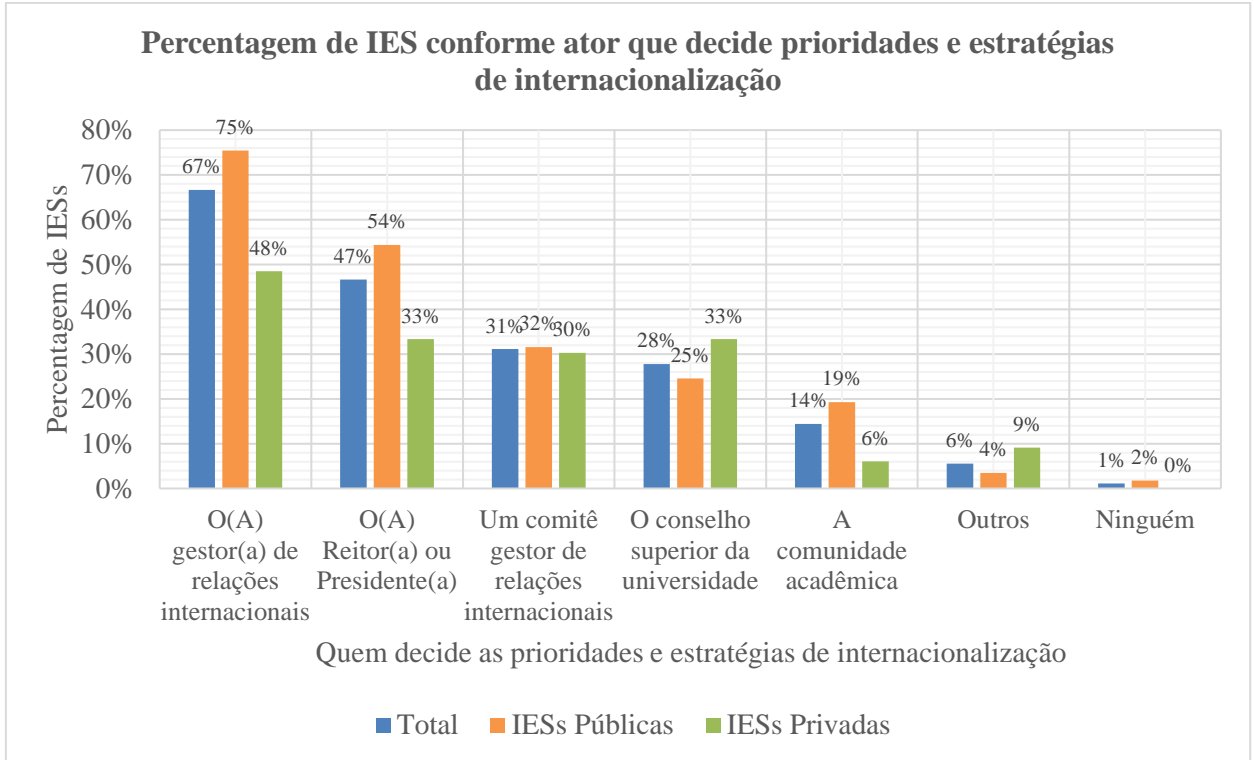


Figura 14. Respostas agregadas, segmento por segmento, à pergunta “Em sua instituição, quem decide as prioridades e estratégias de internacionalização?”. Mais de uma resposta era possível, e por isso as somas podem ultrapassar 100%.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 33 das 90 instituições, o SRI inclui mais de um departamento ou subsetor em seu organograma. O número de subsetores nesses SRIs vai de um a sete. A Figura 15 demonstra que são mais frequentes os SRIs com dois ou quatro setores.

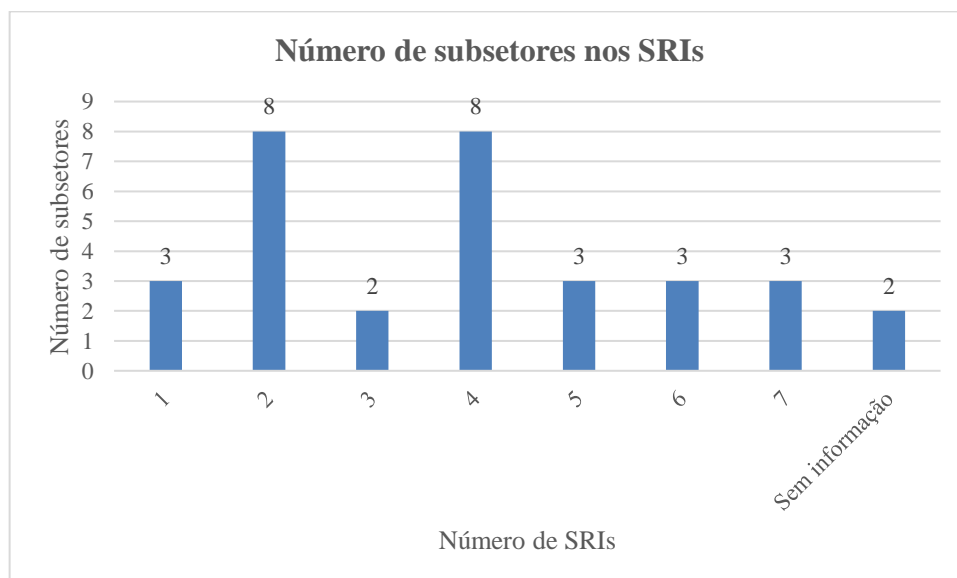


Figura 15. Número de subsetores nos SRIs.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os subsetores foram agrupados em áreas, cuja frequência pode ser visualizada na Figura 16. O subsetor mais frequente, mencionado por 22 dos 33 SRIs, é o subsetor de mobilidade acadêmica, seguido pelos serviços de assessoria, de secretaria, de administração ou de finanças (mencionado por 20 SRIs); de convênios (mencionado por 19 SRIs) e de idiomas (mencionado por 12 SRIs). Outros subsetores que aparecem com frequência são os de comunicação ou informação (8); coordenação geral (6); programas e projetos (6); tradução (6) e cooperação internacional (5). Dois SRIs mencionaram subsetores de coordenações regionais, mas não há informação sobre as regiões de cada coordenação. Há que se destacar que, nesses casos, não se trata de apenas um subsetor no SRI, pois o número depende de quantas coordenações/regiões estão representadas (o que alteraria ligeiramente os dados da Figura 16).

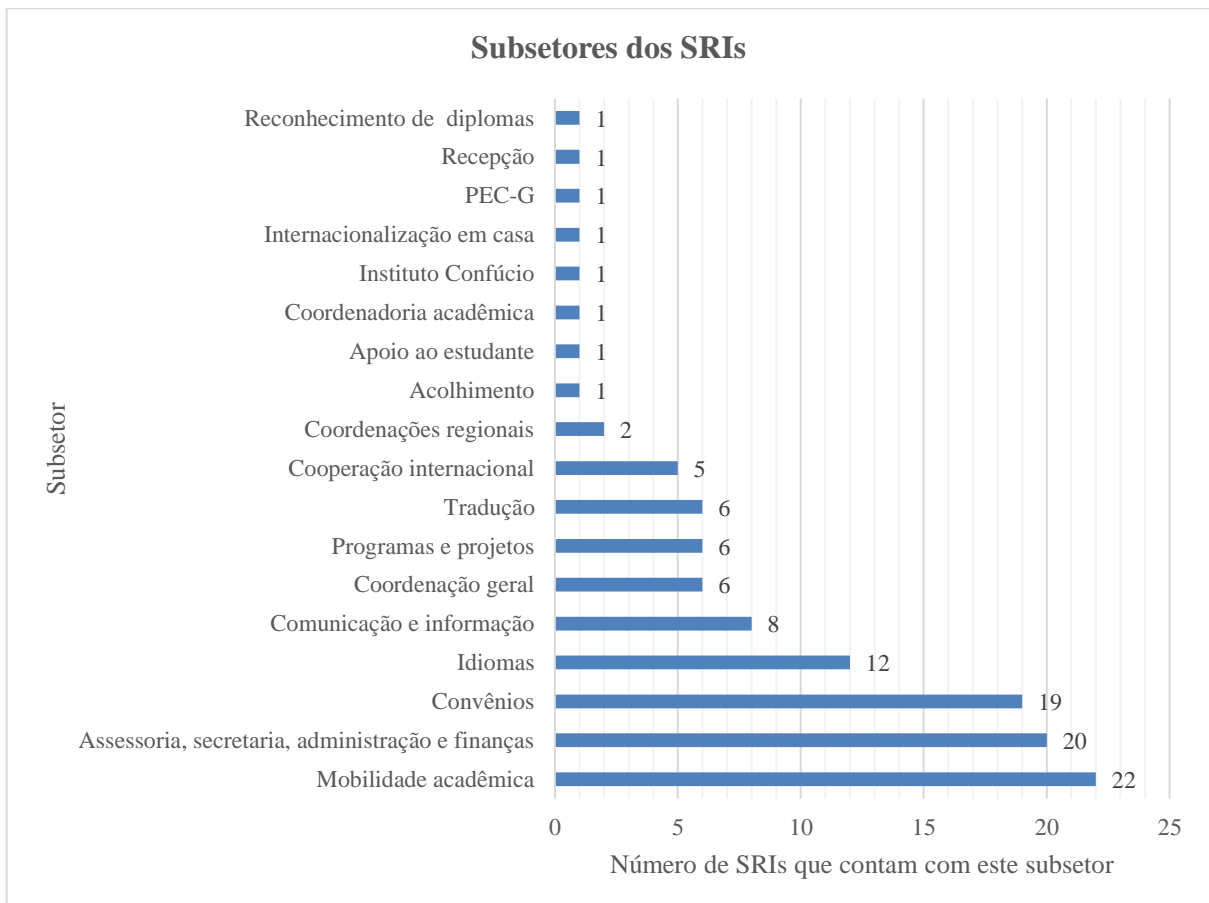


Figura 16. Subsetores dos SRIs.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tanto nas universidades públicas como nas privadas, as equipes dos SRIs são pequenas, contando com até cinco pessoas (incluindo gestores(as); servidores(as) concursados(as) ou profissionais contratados(as) ou terceirizados(as)). A grande maioria dos SRIs conta apenas com duas, três ou quatro pessoas (61,1% dos SRIs). Equipes com mais de nove pessoas ocorrem

com maior frequência em IESs públicas. Apenas duas IESs privadas contam com equipes de mais de nove pessoas: um SRI com 10 e outro com 18 pessoas. Os detalhes sobre os tamanhos das equipes podem ser visualizados na Figura 17.

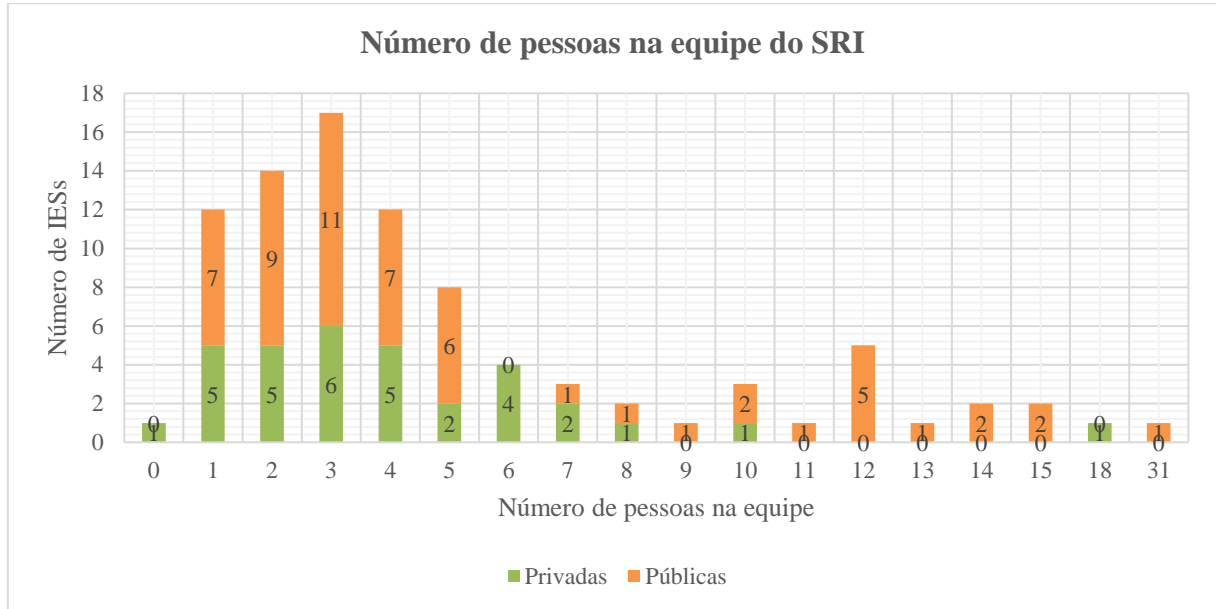


Figura 17. Número de pessoas na equipe do SRI.
Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntados se concordam com a afirmação “O tamanho da equipe é suficiente”, 52 respondentes discordaram, enquanto 33 concordaram parcial ou plenamente. Não há relação entre o tamanho das equipes e as respostas quanto à adequação, visto que há SRIs de diferentes tamanhos tanto entre os que concordam como entre os que não concordam com a afirmação. Também não há relação com o tamanho das instituições. De forma geral, as IESs públicas federais são as mais descontentes em relação ao tamanho da equipe dos SRIs, enquanto as privadas com fins lucrativos são as mais satisfeitas, conforme Figura 18, que apresenta as médias e as medianas das respostas de cada categoria administrativa.

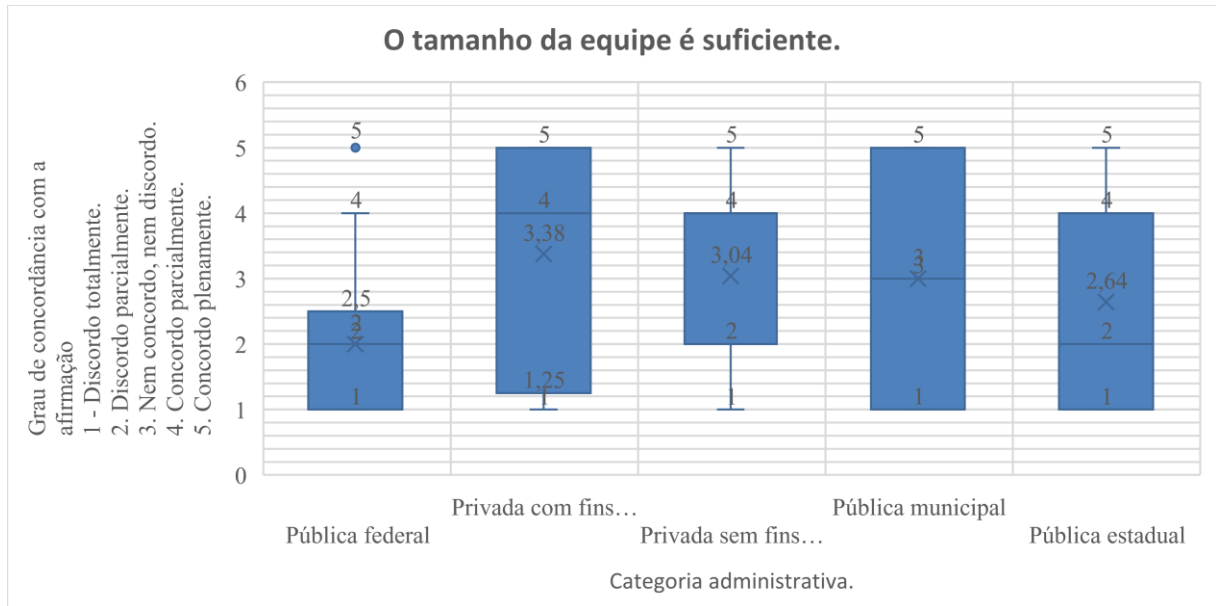


Figura 18. Grau de concordância com a afirmação "O tamanho da equipe é suficiente" de acordo com categoria administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por outro lado, a qualificação da equipe é vista de forma mais positiva na totalidade dos respondentes. Quando perguntados se concordam com a afirmação “A qualificação da equipe é adequada”, 72,2% manifestaram concordância parcial ou total. A Figura 19 mostra as respostas médias de acordo com a categoria administrativa da IES. Ainda que, de forma geral, os respondentes estão satisfeitos em relação à adequação da qualificação da equipe, mais uma vez, as IESs públicas federais são as mais insatisfeitas.

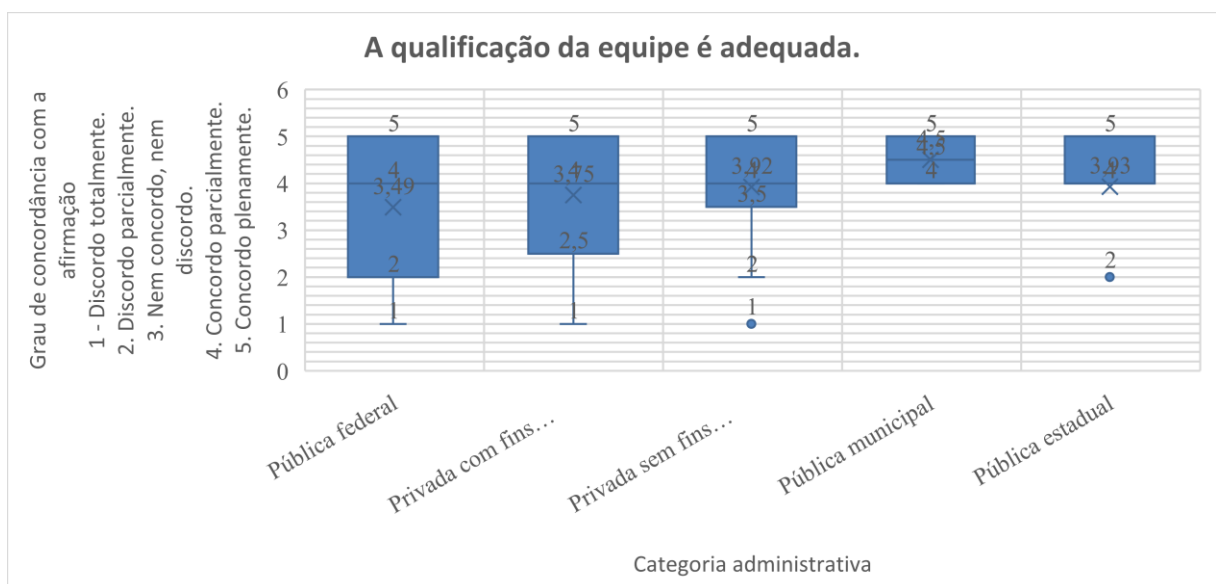


Figura 19. Grau de concordância com a afirmação "A qualificação da equipe é adequada" de acordo com categoria administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à qualificação da chefia, os respondentes têm uma percepção majoritariamente positiva, visto que 82,2% concordam parcial ou plenamente com a afirmação “A(s) chefia(s) do setor tem(têm) qualificação adequada”. Idealmente, o questionário deveria ser respondido pelos próprios gestores. Portanto, tratar-se-ia de uma autoavaliação. No entanto, como se verá adiante, nem todos os respondentes identificam-se como gestores máximos do SRI. Em relação ao tempo de permanência em cargos de gestão, a percepção geral também é positiva: 74,4% dos respondentes concordam parcial ou plenamente com a afirmação “O tempo de permanência em cargos de gestão é adequado”. Nesse quesito, as IESs privadas com fins lucrativos são as que manifestam maior desacordo quando comparadas às demais categorias, ainda que as médias apontem para maior concordância geral.

Tanto essas percepções quanto aquelas a respeito da qualificação da equipe contrariam estudos citados na revisão da literatura, segundo os quais há falta de qualificação profissional das pessoas responsáveis pela gestão de atividades e programas internacionais (GACEL-AVILA, 2007; LEAL; CÉSPEDES; STALLIVIERI, 2017; MAILLARD, 2019; NEVES; BARBOSA, 2020), sendo uma das causas principais a rotatividade de gestores máximos, especialmente no setor público (GACEL-AVILA, 2007). Inúmeras hipóteses para as divergências poderiam ser averiguadas, como a qualificação recente do pessoal após a publicação dos artigos citados, ou as divergências entre entrevistados ou métodos de levantamento dos dados.

Nem todos os respondentes atuam como gestores máximos nos SRIs. Entre os 90 respondentes, 10 não identificaram sua função com uma posição de chefia. Por essa razão, foram excluídos das estatísticas a respeito dos gestores dos SRIs. Para o perfil dos gestores, portanto, foi considerado um universo de 80 IESs. Dos 80 gestores, 48 fazem parte do corpo docente e 30 fazem parte do corpo administrativo. Como mostra a Figura 20, nas IESs públicas prevalecem os gestores docentes, enquanto nas privadas, prevalecem os gestores administrativos.

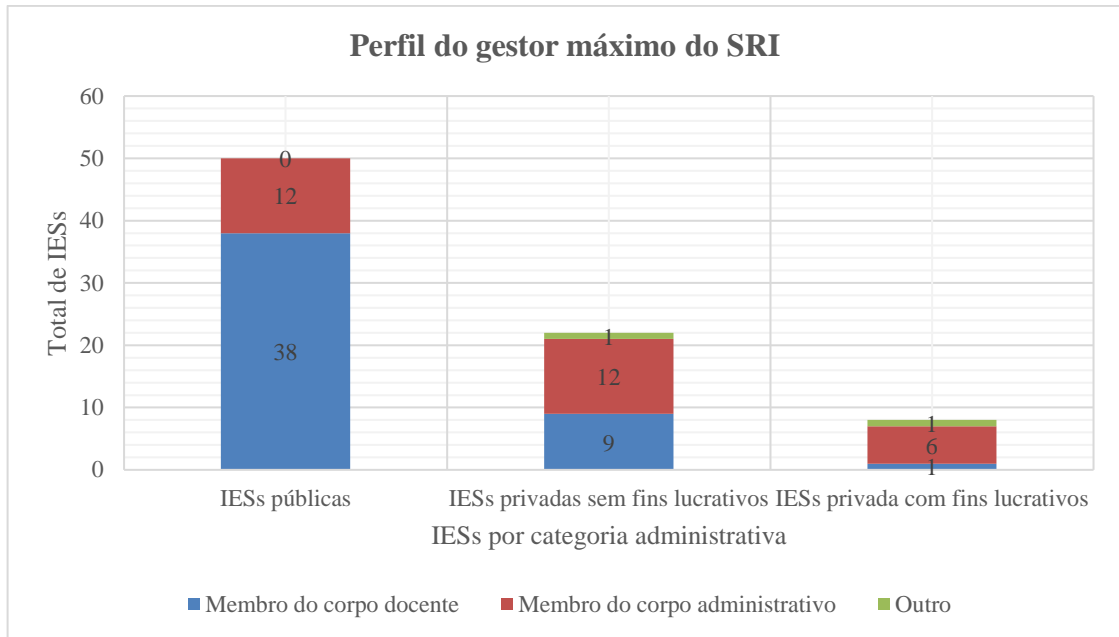


Figura 20. Perfil do gestor máximo do SRI.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao tempo de ocupação no cargo atual, também há heterogeneidade. Considerando-se quatro anos o período médio de uma gestão, a maior parte dos gestores (61,2%) estaria em seu primeiro mandato de gestão. Um número considerável de gestores (38,7%) ocupa a função há mais de quatro anos, sendo que parte deles está no cargo há mais de oito anos (20% do total de gestores). Detalhes podem ser na Figura 21.

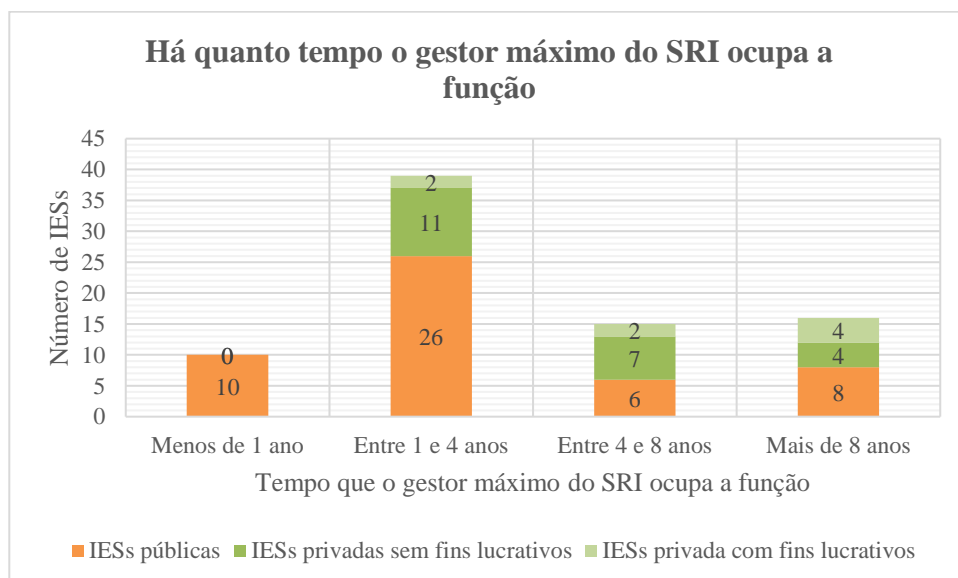


Figura 21. Tempo em que o gestor máximo do SRI está ocupando a função.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa também indagou as áreas acadêmicas dos membros do corpo docente. As áreas foram agrupadas de acordo com a Tabela de Áreas do Conhecimento da CAPES (CAPES,

2017b). A Figura 22 evidencia a grande concentração de gestores vinculados à grande área de Linguística, Letras e Artes (com prevalência das áreas de Letras e de Linguística), Ciências Sociais Aplicadas (com prevalência da área de Administração), Ciências Humanas (com destaque para Relações Internacionais, História e Filosofia), Engenharias e Ciências Exatas e da Terra.

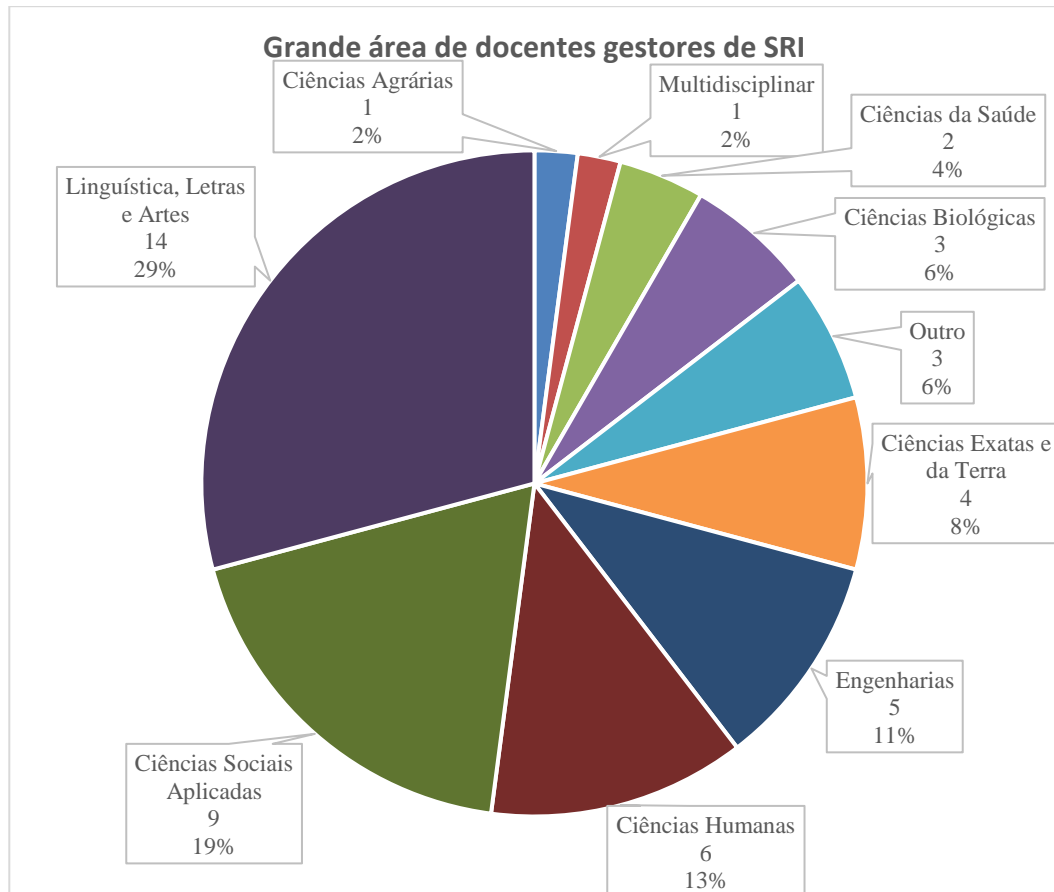


Figura 22. Grande área de gestores máximos de SRI que são docentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora apenas 33 das 90 IESs contem com subsetores nos organogramas de seus SRIs, é possível que as áreas mencionadas apareçam nas práticas dos demais SRIs, mesmo sem haver um subsetor formalizado para a gestão da prática. Essa questão será analisada mais adiante, no subcapítulo 4.5. Por ora, é interessante notar que os subsetores mais frequentes dialogam com as áreas de formação dos docentes gestores: idiomas/Letras e administração/Ciências Sociais Aplicadas (Figuras 16 e 22). É importante ressaltar que este estudo tem por foco a situação atual dos SRIs. Mas um estudo que analisasse os SRIs ao longo da história, poderia investigar se houve uma inflexão na organização dos SRIs e na área de seus gestores na época do programa

CsF, quando foram evidenciadas carências linguísticas dos estudantes de graduação e, conseqüentemente, foi criado o programa IsF.

Além do tamanho das equipes, outro ponto crítico apontado pelos respondentes é o orçamento alocado ao SRI. Apenas 33,3% concordam que “Existe orçamento alocado especificamente em quantia apropriada”. As universidades públicas manifestam maior desacordo em relação à questão (Figura 23).

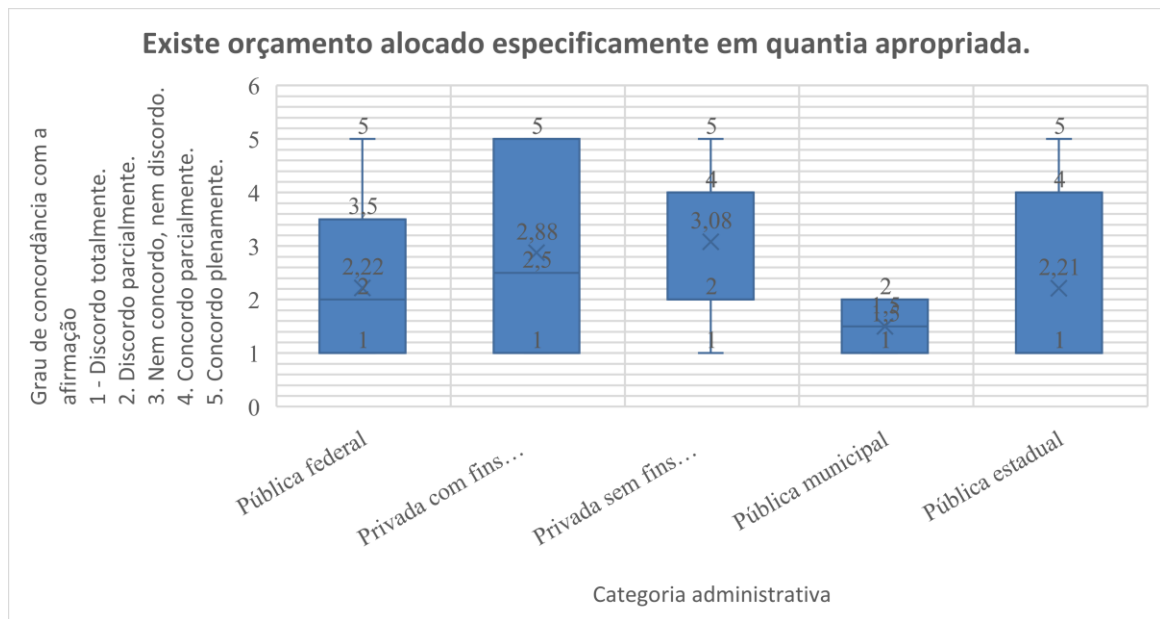


Figura 23. Grau de concordância com a afirmação "Existe orçamento alocado especificamente em quantia apropriada" de acordo com a categoria administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao espaço físico, 70% do total de respondentes considera adequado. Quando observadas as categorias administrativas das IESs dos respondentes, percebe-se que, mesmo que o grau de satisfação seja alto no universo da amostra, mais uma vez, as IESs públicas federais se mostram mais insatisfeitas (Figura 24).

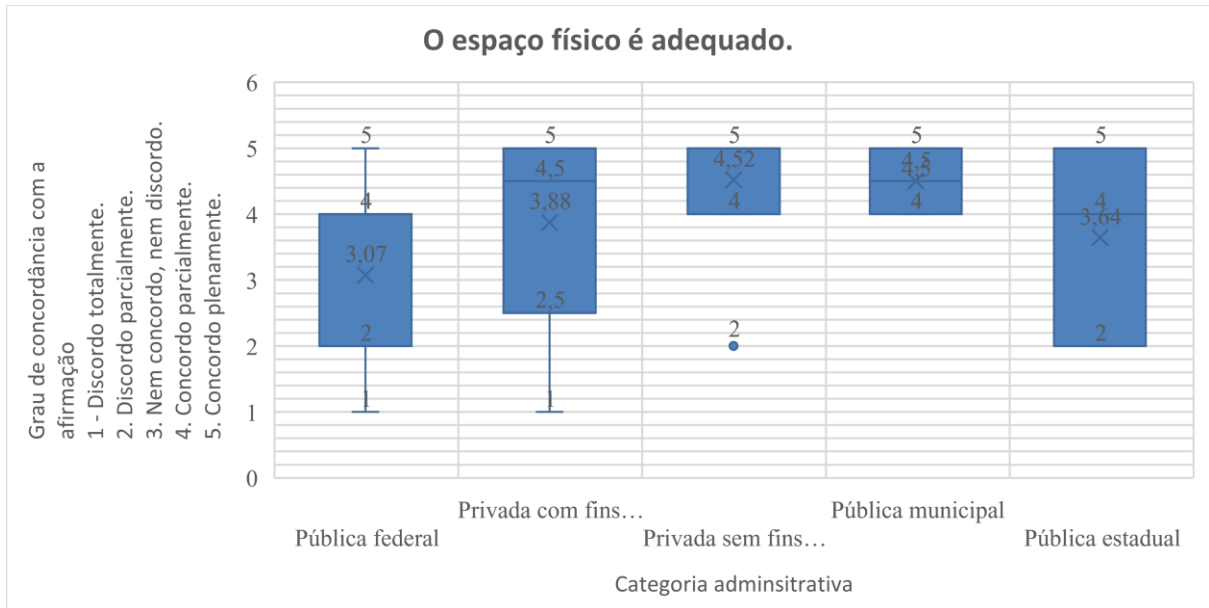


Figura 24. Grau de concordância com a afirmação "O espaço físico é adequado" por categoria administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os dados apresentados até aqui, é possível concluir que as estruturas dos SRIs são pequenas, muitas vezes ligadas diretamente ao gabinete do Reitor ou ao gestor máximo das IESs. As atividades mais frequentes são relacionadas a convênios, mobilidade acadêmica, idiomas e gestão administrativa e financeira do próprio setor. Quando docentes, os gestores máximos são majoritariamente vinculados aos departamentos de Letras ou Ciências Sociais Aplicadas. Em relação aos recursos orçamentários, espaço físico e tamanho da equipe, as IESs públicas federais mostram-se mais insatisfeitas, enquanto as privadas com fins lucrativos mostram-se mais satisfeitas. Os pontos críticos são os recursos orçamentários e o tamanho das equipes. Na próxima subseção, serão analisadas as razões para a internacionalização das IESs na perspectiva dos respondentes da pesquisa.

4.2.3 Quais as razões para a internacionalização das IESs brasileiras?

A pesquisa sobre as razões para a internacionalização se dividiu em duas fases no questionário: uma pergunta aberta e uma pergunta fechada (conforme seção 3.3.1.4 deste trabalho). As respostas para cada questão foram inicialmente analisadas separadamente nas seções 4.2.3.1 (pergunta fechada) e 4.2.3.2 (pergunta aberta). Propositamente, a pergunta aberta foi apresentada aos respondentes antes da pergunta fechada, buscando maior espontaneidade nas respostas. No entanto, a apresentação da análise está organizada de forma

inversa, de modo a visualizar inicialmente as categorias definidas pela pesquisa e, em seguida, verificar se as mesmas categorias surgem nas respostas para a pergunta aberta. Conclusões articulando as duas perguntas são feitas na seção 4.2.3.3.

4.2.3.1 Quais as razões para a internacionalização das IESs brasileiras? Análise quantitativa da pergunta fechada

Na pergunta fechada, os respondentes foram convidados a indicar o grau de relevância, para a internacionalização das IESs nas quais estão vinculados, de cada uma das 15 razões indicadas no questionário. As 15 razões foram formuladas a partir da tipologia de Knight (2004, 2012a), reelaborada com base na revisão da literatura e do estudo do contexto (conforme seção 3.3.1.2 deste trabalho). O resultado geral pode ser verificado na Figura 25.

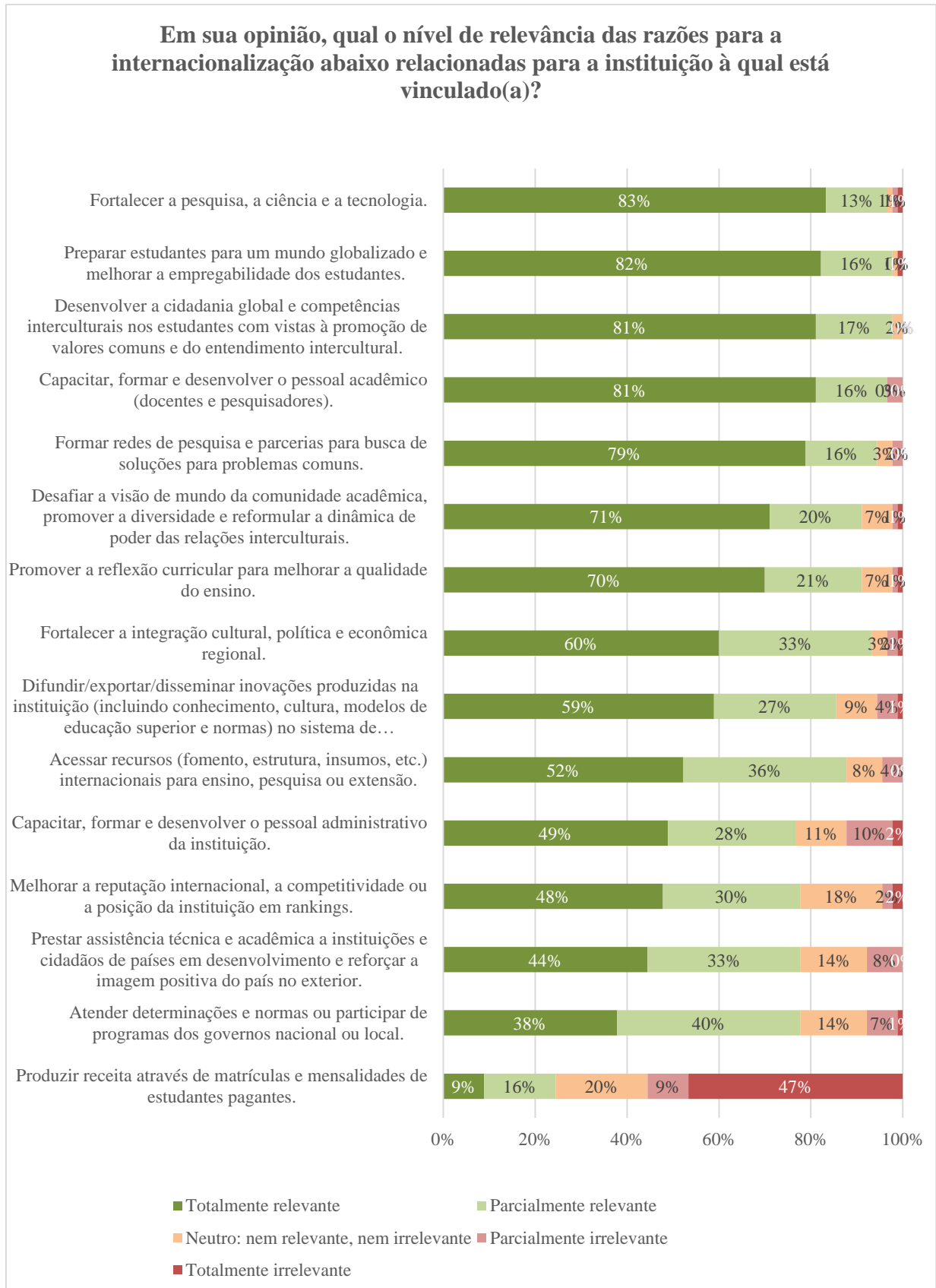


Figura 25. Respostas para a questão "Em sua opinião, qual o nível de relevância das razões para a internacionalização abaixo relacionadas para a instituição à qual está vinculado(a)?"

Fonte: Elaborado pela autora.

Com exceção da razão econômica “Produzir receita através de matrículas e mensalidades de estudantes pagantes”, todas as razões tiveram altas taxas de relevância total ou parcial. Considerando apenas as razões consideradas totalmente relevantes, a maioria dos respondentes indicou (Figura 25):

- (83%) Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia.
- (82%) Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes.
- (81%) Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural.
- (81%) Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores).
- (79%) Formar redes de pesquisa e parcerias para busca de soluções para problemas comuns.
- (71%) Desafiar a visão de mundo da comunidade acadêmica, promover a diversidade e reformular a dinâmica de poder das relações interculturais.
- (70%) Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino.

Em todos os segmentos de IESs, as cinco razões mais relevantes estão entre as sete citadas anteriormente. No entanto, aparecem em ordem de relevância diferentes, conforme resumo apresentado na Tabela 7.

Tabela 7. Ordenamento de razões consideradas totalmente relevantes para as IESs por categoria administrativa.

	1ª razão	2ª razão	3ª razão	4ª razão	5ª razão	6ª razão	7ª razão	8ª razão
Públicas Federais	(85%) Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes.	(83%) Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia.	(80%) Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores). (80%) Formar redes de pesquisa e parcerias para busca de soluções para problemas comuns.		(73%) Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural.	(66%) Desafiar a visão de mundo da comunidade acadêmica, promover a diversidade e reformular a dinâmica de poder das relações interculturais.	(61%) Difundir/exportar/disseminar inovações produzidas na instituição (incluindo conhecimento, cultura, modelos de educação superior e normas) no sistema de conhecimento mundial. (61%) Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino.	
Públicas Estaduais	(100%) Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia.	(93%) Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural. (93%) Formar redes de pesquisa e parcerias para busca de soluções para problemas comuns. (93%) Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino.			(86%) Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores).	(79%) Desafiar a visão de mundo da comunidade acadêmica, promover a diversidade e reformular a dinâmica de poder das relações interculturais. (79%) Acessar recursos (fomento, estrutura, insumos, etc.) internacionais para ensino, pesquisa ou extensão.		(71%) Difundir/exportar/disseminar inovações produzidas na instituição (incluindo conhecimento, cultura, modelos de educação superior e normas) no sistema de conhecimento mundial.
Privadas sem fins lucrativos	(88%) Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes.	(84%) Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural.	(76%) Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores). (76%) Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia.		(72%) Desafiar a visão de mundo da comunidade acadêmica, promover a diversidade e reformular a dinâmica de poder das relações interculturais.	(68%) Formar redes de pesquisa e parcerias para busca de soluções para problemas comuns. (68%) Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino.		(52%) Difundir/exportar/disseminar inovações produzidas na instituição (incluindo conhecimento, cultura, modelos de educação superior e normas) no sistema de conhecimento mundial.
Privadas com fins lucrativos	(88%) Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural. (88%) Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores). (88%) Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino.			(75%) Desafiar a visão de mundo da comunidade acadêmica, promover a diversidade e reformular a dinâmica de poder das relações interculturais. (75%) Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes. (75%) Formar redes de pesquisa e parcerias para busca de soluções para problemas comuns. (75%) Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia.			(63%) Acessar recursos (fomento, estrutura, insumos, etc.) internacionais para ensino, pesquisa ou extensão.	

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante observar que os limites entre as categorias das razões não são estáticos, servindo apenas como organização conceitual provisória. Considerando apenas as razões consideradas “totalmente relevantes” por mais de 80% dos respondentes em cada segmento de IESs, foram observados os seguintes resultados:

- (i) Nas IESs públicas federais, prevalecem:
 - a. Razão econômica: “Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes” (considerada totalmente relevante por 85% dos respondentes);
 - b. Razões acadêmicas: “Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia” (considerada totalmente relevante por 83% dos respondentes); “Formar redes de pesquisa e parcerias para a busca de soluções para problemas comuns” (considerada totalmente relevante por 80% dos respondentes);
 - c. Razão institucional: “Capacitar formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores)” (considerada totalmente relevante por 80% dos respondentes).
- (ii) Nas IESs públicas estaduais, prevalecem:
 - a. Razões acadêmicas: “Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia” (considerada totalmente relevante por 100% dos respondentes); “Formar redes de pesquisa e parcerias para a busca de soluções para problemas comuns” (considerada totalmente relevante por 93% dos respondentes); “Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino” (considerada totalmente relevante por 93% dos respondentes);
 - b. Razão social/cultural: “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” (considerada totalmente relevante por 93% dos respondentes);
 - c. Razão institucional: “Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores)” (considerada totalmente relevante por 86% dos respondentes).
- (iii) Nas IESs privadas sem fins lucrativos, são mais relevantes:
 - a. Razão econômica: “Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes” (considerada totalmente relevante por 88% dos respondentes);

- b. Razão social/cultural: “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” (considerada totalmente relevante por 84% dos respondentes).
- (iv) Nas IESs privadas com fins lucrativos, são mais relevantes:
- a. Razão social/cultural: “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” (considerada totalmente relevante por 88% dos respondentes).
 - b. Razão institucional: “Capacitar formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores)” (considerada totalmente relevante por 88% dos respondentes).
 - c. Razão acadêmica: “Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino” (considerada totalmente relevante por 88% dos respondentes).

Foi possível perceber que determinadas razões consideradas relevantes na literatura aparecem com pouca frequência entre as razões prioritárias neste estudo. São exemplos:

- (i) A razão econômica “Produzir receita através de matrículas e mensalidades de estudantes pagantes” foi considerada totalmente relevante por apenas 9% dos respondentes. A razão não foi considerada relevante inclusive para IESs privadas com fins lucrativos;
- (ii) A razão institucional “Melhorar a reputação internacional, a competitividade ou a posição da instituição em rankings”, tão citada na literatura, foi considerada totalmente relevante por 48% dos respondentes e parcialmente relevante por 30%, mas não consta entre as razões prioritárias em nenhum segmento;
- (iii) As razões políticas e nacionais tiveram pouco destaque no conjunto geral de respostas. Por exemplo, a razão política “Fortalecer a integração cultural, política e econômica regional” foi considerada total ou parcialmente relevante por 93% dos respondentes, mas não consta entre as cinco razões mais relevantes em nenhum segmento de IES.

Por ora, conclui-se que as IESs privilegiam uma combinação de razões econômicas, acadêmicas, institucionais e sociais/culturais. Como bem mostra a Figura 25, consideradas as razões totalmente relevantes e as parcialmente relevantes, não há uma razão ou uma categoria de razão específica para a internacionalização das IESs. Para melhor compreensão do quadro

geral, considera-se pertinente a avaliação conjunta desta pergunta com a pergunta aberta sobre o mesmo tópico, a qual será analisada na próxima subseção.

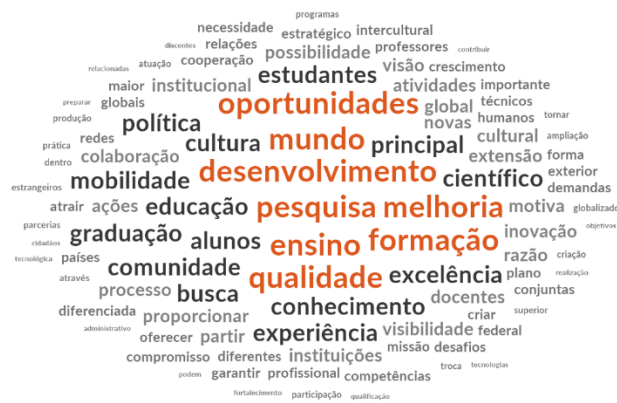
4.2.3.2 Quais as razões para a internacionalização das IESs brasileiras? Análise da pergunta aberta

A pergunta aberta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” foi analisada em duas fases. Primeiro, foi realizada uma análise de frequência de palavras. Para isso, foram geradas nuvens de palavras utilizando o *software* NVivo (conforme seção 3.3.3). Em seguida, as mesmas respostas foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados são apresentados a seguir.

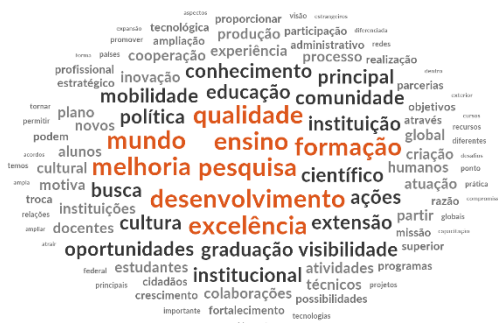
4.2.3.2.1 Análise da pergunta aberta por frequência de palavras

Na primeira fase da análise das respostas para pergunta aberta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)”, foi utilizada a técnica de frequência de palavras, utilizando nuvens de palavras geradas no *software* NVivo. Em princípio, foram geradas três nuvens: uma com as respostas da totalidade das IESs, uma com as respostas das IESs públicas e uma terceira com as respostas das IESs privadas (Figura 26).

a) Todas as IESs



b) IESs públicas



c) IESs privadas

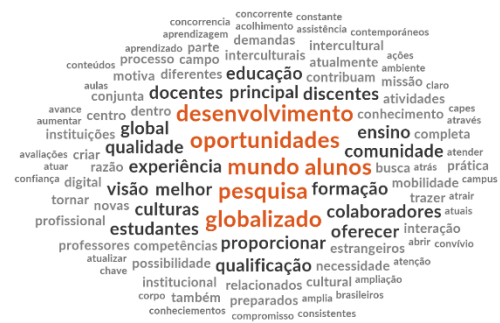


Figura 26. Comparação de nuvens de palavras geradas a partir da pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” considerando (a) Todas as IESs; (b) IESs públicas e (c) IESs privadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A nuvem de palavras incluindo as respostas de todas as IESs (Figura 26a) dá destaque maior à palavra “pesquisa”. Depois, aparecem as palavras “desenvolvimento”; “ensino”; “mundo” e “qualidade”, seguidas por “formação”; “melhoria” e “oportunidades”. Em princípio, as palavras apontam para a prevalência de razões acadêmicas e institucionais para a internacionalização, voltadas à qualificação do ensino e da pesquisa e inserção da universidade no mundo. Esses resultados preliminares se aproximam do estudo de Maringe, Foskett e Woodfield (2013) que identificou três modelos emergentes de internacionalização: modelos comerciais; modelos de integração cultural e modelos centrados no currículo. Segundo os pesquisadores, os modelos centrados no currículo são encontrados principalmente em países da África Subsaariana e da América Latina.

Na nuvem de respostas das IESs públicas (Figura 26b), a palavra mais central é “pesquisa”. Em seguida, são frequentes as palavras “ensino”; “desenvolvimento” e “qualidade”, seguidas por “excelência”; “formação”; “melhoria” e “mundo”. Nota-se, no caso das IESs públicas, a grande atenção aos temas relacionados à qualidade e à excelência, além da centralidade da pesquisa e do ensino.

Se comparadas as palavras com maior frequência nessas duas novas nuvens (Figura 27) às palavras com maior frequência na nuvem gerada a partir das respostas das IESs públicas (Figura 26b), verifica-se que há compartilhamento de alguns termos entre as categorias (Figura 28). A palavra “desenvolvimento” é central para os três grupos analisados: IESs públicas, privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos. As palavras “alunos”; “colaboradores”; “educação”; “culturas”; “principal”; “proporcionar” e “qualificação” são centrais apenas para as IESs privadas sem fins lucrativos. As palavras “mundo”; “globalizado”; e “necessidade” são centrais para as IESs privadas com fins lucrativos. E as palavras “qualidade”; “excelência” e “melhoria” são centrais apenas para as IESs públicas. As IESs públicas e as privadas sem fins lucrativos compartilham a centralidade das palavras “ensino”; “pesquisa” e “formação”. As IESs privadas sem fins lucrativos e as IESs privadas com fins lucrativos compartilham a palavra “oportunidades”.

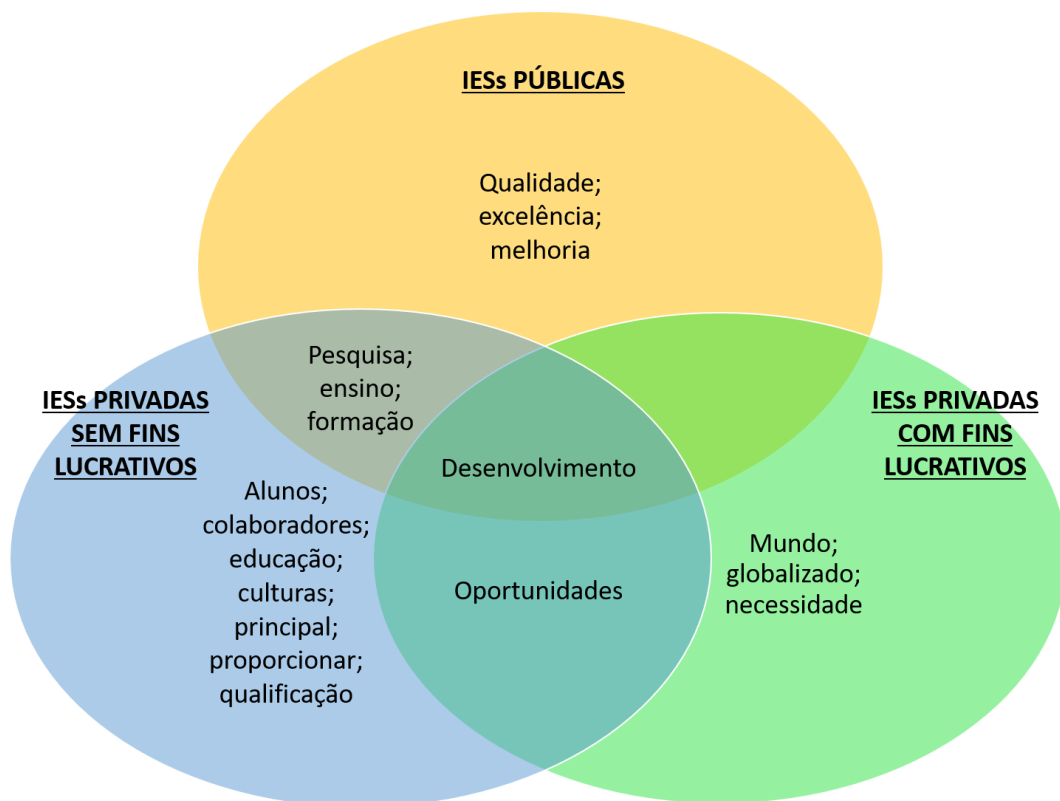


Figura 28. Diagrama comparativo de palavras com maior frequência em respostas à pergunta aberta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” nas três categorias de IESs analisadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa segunda rodada, é possível inferir que as três categorias se diferenciam em relação ao foco: as IESs privadas sem fins lucrativos têm foco nas pessoas (alunos; colaboradores) e na

interação acadêmica entre elas (educação; culturas; proporcionar); as IESs privadas com fins lucrativos têm foco na necessidade de acompanhar a globalização (mundo; globalizado; necessidade) e as públicas têm foco na qualidade da pesquisa e do ensino (qualidade; excelência; melhoria).

Antes de finalizar esta seção, considera-se pertinente observar as semelhanças e diferenças das nuvens de IESs públicas federais e de IESs públicas estaduais. Os resultados podem ser visualizados na Figura 29. Em comum em ambas as nuvens, destacam-se os termos “pesquisa” e “excelência”. Ainda em comum, embora com utilização de termos diferentes, estão a noção de “qualidade” (federais) e “melhoria” (estaduais). Também fazem parte do mesmo campo semântico “formação” (federais) e “graduação”; “ensino” e “estudantes” (estaduais). Até aqui, permanece a conclusão anterior para todas as IESs públicas: a centralidade da qualidade da pesquisa e do ensino.

Mas também há diferenças: na nuvem das IESs públicas federais, aparecem os termos “desenvolvimento”; “mundo”; “política” e “visibilidade”, que parecem direcionar as razões para uma preocupação de inserção institucional. Já na nuvem das IESs públicas estaduais, aparecem os termos “oportunidades”; “culturas”; “cooperação”; “extensão” e “programas”, que conduzem a razões sociais/culturais. É de se notar, entretanto, que estes termos aparecem relativamente pouco, em números absolutos (três vezes), haja vista que o próprio número de IESs estaduais é baixo (14 IESs). Na base deste universo relativamente pequeno de IESs estaduais, é possível concluir que aparecem termos específicos, mas não se pode extrapolar conclusões mais abrangentes de forma categórica. Resumindo, as IESs públicas federais privilegiam razões acadêmicas e institucionais, enquanto as IESs públicas estaduais privilegiam razões acadêmicas e sociais/culturais.



Figura 29. Comparação de nuvens de palavras geradas a partir da pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” considerando IESs públicas federais e estaduais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para entender com maior profundidade o contexto em que aparecem os termos frequentes, todas as respostas foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados são apresentados na próxima seção deste capítulo.

4.2.3.2 Análise de conteúdo da pergunta aberta

Na segunda fase da análise da pergunta aberta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)”, todas as respostas foram submetidas à análise de conteúdo, utilizando a técnica de análise temática, conforme Deslandes e Minayo (2011). As 90 respostas foram lidas e reduzidas a 32 núcleos de sentido. Em seguida, os 32 núcleos foram mesclados em torno de um tema comum, utilizando a categorização proposta por Knight (2004, 2012a). O resultado está na Tabela 8.

Tabela 8. Resultado da análise de conteúdo das respostas para a pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)”.

Ref	Redução das respostas a núcleos de sentido	Número de ocorrências em IESs públicas federais	Número de ocorrências em IESs públicas estaduais	Número de ocorrências em IESs privadas sem fins lucrativos	Número de ocorrências em IESs privadas com fins lucrativos	Tema: categorias baseadas em Knight (2004; 2012a)	Número de ocorrências em IESs públicas federais	Número de ocorrências em IESs públicas estaduais	Número de ocorrências em IESs privadas sem fins lucrativos	Número de ocorrências em IESs privadas com fins lucrativos
1	Aprimorar qualidade/Excelência acadêmica	41,5%	35,7%	36,0%	12,5%	(A) Razões acadêmicas (referem-se à dimensão internacional da pesquisa e do ensino; à ampliação do horizonte acadêmico; à construção institucional; a perfil e status; ao aprimoramento da qualidade; aos padrões acadêmicos internacionais)	75,6%	85,7%	84,0%	75,0%
2	Ampliar cooperação em pesquisa	12,2%	7,1%	16,0%	12,5%					
3	Foco no ensino: aprimorar qualidade no ensino/melhorar formação	7,3%	7,1%	12,0%	0,0%					
4	Ampliar troca de experiências entre docentes	2,4%	7,1%	4,0%	0,0%					
5	Foco no currículo: desenvolver currículos universais incluindo conhecimento global	2,4%	0,0%	4,0%	12,5%					
6	Ampliar produção de conhecimento de ponta	2,4%	7,1%	0,0%	0,0%					
7	Ampliar mobilidade acadêmica (trata-se de prática)	2,4%	14,3%	8,0%	25,0%					
8	Formar redes de colaboração (trata-se de prática)	2,4%	7,1%	4,0%	0,0%					
9	Desenvolver políticas linguísticas/ensino aprendizagem de idiomas (trata-se de prática)	2,4%	0,0%	0,0%	12,5%					
10	Melhorar posição em rankings	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	(F) Razões institucionais (reforço da marca e perfil internacional; geração de renda; desenvolvimento de pessoal e dos estudantes; alianças estratégicas; produção de conhecimento)	56,1%	57,1%	28,0%	0,0%
11	Cumprir missão institucional/PDI	17,1%	0,0%	4,0%	0,0%					
12	Formar recursos humanos da IES	7,3%	7,1%	0,0%	0,0%					
13	Gerar visibilidade institucional	14,6%	0,0%	4,0%	0,0%					
14	Foco na instituição: fortalecer crescimento institucional; inserção internacional; expansão da IES	14,6%	21,4%	12,0%	0,0%					
15	Criar cultura de internacionalização na IES/internacionalizar ensino, pesquisa e extensão (razão tautológica)	2,4%	21,4%	8,0%	0,0%					

16	Genérica: Intercambiar conhecimento; experiências; práticas	24,4%	14,3%	16,0%	12,5%	(B) Razões sociais/culturais (dizem respeito à identidade cultural nacional; ao entendimento intercultural; ao desenvolvimento de cidadania; ao desenvolvimento social e comunitário)	63,4%	42,9%	56,0%	62,5%
17	Proporcionar oportunidade de vivência internacional; novas experiências	12,2%	14,3%	24,0%	25,0%					
18	Ampliar visão de mundo: social, científica, cultural	12,2%	7,1%	8,0%	12,5%					
19	Contribuir com a comunidade local/desenvolvimento da região	4,9%	0,0%	4,0%	12,5%					
20	Desenvolver ou ampliar solidariedade internacional/equidade ou disseminar cultura de respeito à diversidade/respeito a outras culturas	2,4%	7,1%	4,0%	0,0%					
21	Melhorar qualidade de vida/Solucionar problemas	7,3%	0,0%	0,0%	0,0%	(E) Razões nacionais (desenvolvimento de recursos humanos; alianças estratégicas; trocas comerciais; construção da nação; desenvolvimento cultural/social)	19,5%	14,3%	8,0%	0,0%
22	Fortalecer o desenvolvimento humano/acadêmico/sociocultural/sustentável	14,6%	7,1%	0,0%	0,0%					
23	Atender demandas de avaliações governamentais ou implementar programas governamentais	4,9%	7,1%	8,0%	0,0%					
24	Acompanhar globalização/Preparar para desafios globais	9,8%	0,0%	12,0%	50,0%	(C) Razões políticas (referem-se à política externa; à segurança nacional; à assistência técnica; à paz e ao entendimento mútuo; à identidade nacional; à identidade regional)	26,8%	7,1%	28,0%	75,0%
25	Desenvolver competências interculturais/formar cidadãos globais	7,3%	7,1%	12,0%	25,0%					
26	Ampliar influência cultural/Disseminar conhecimento e cultura	7,3%	0,0%	0,0%	0,0%					
27	Desenvolver ou ampliar integração regional	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%					
28	Prestar assistência técnica	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	(D) Razões econômicas (relacionadas ao crescimento econômico e à competitividade; ao mercado de trabalho; a incentivos financeiros)	14,6%	0,0%	20,0%	25,0%
29	Inovação: criar novos produtos, novas técnicas e serviços	9,8%	0,0%	4,0%	0,0%					
30	Lidar com concorrência/mercado ou criar diferencial competitivo	0,0%	0,0%	8,0%	25,0%					
31	Desenvolver competências para empregabilidade	2,4%	0,0%	8,0%	0,0%					
32	Atrair recursos internacionais	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%					

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme orientam Deslandes e Minayo (2011), na análise de conteúdo, as categorias devem ser:

(a) exaustivas (estas devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado; se um determinado aspecto não se enquadrar nas categorias, devemos formular outra categorização); (b) exclusivas (isso significa que um aspecto do conteúdo do material analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria); (c) concretas (não serem expressas por temas abstratos que trazem muitos significados); (d) adequadas (em outras palavras, a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar). (DESLANDES; MINAYO, 2011, p. 89)

Ao observar o resultado da análise (Tabela 8), os seguintes comentários podem ser tecidos a respeito das regras citadas:

- 1) Quanto à exaustividade:
 - a. Durante a análise, percebeu-se que práticas tais como “mobilidade acadêmica”; “redes de colaboração”; “políticas linguísticas e ensino/aprendizagem de idiomas” (núcleos de sentido números 7; 8 e 9) são entendidas por algumas IESs como razões em si mesmas. Por isso, foram classificadas como (A) razões acadêmicas. No entanto, uma nova subcategoria foi criada para evidenciar a imprecisão entre fins e meios no discurso dos respondentes. A subcategoria foi assinalada entre parênteses ao lado do descritivo da razão: “Trata-se de prática, não de razão.”
 - b. Percebeu-se, ainda, que alguns respondentes usam termos que levam a raciocínios circulares para expor as razões para a internacionalização. Por exemplo, dizem que a razão para internacionalizar é “internacionalizar a pesquisa”; “internacionalizar o ensino” ou “criar cultura de internacionalização”. Essas respostas (núcleo de sentido número 15) foram classificadas como (F) razões institucionais. No entanto, uma nova subcategoria foi criada para evidenciar a circularidade. A subcategoria foi assinalada entre parênteses ao lado do descritivo da razão “Razão tautológica”.
- 2) Quanto à exclusividade: nesse ponto, é possível objetar o resultado da análise proposta, uma vez que alguns núcleos de sentido poderiam ser classificados em mais de uma categoria. Por exemplo:
 - a. As categorias (A) Razões Acadêmicas e (F) Razões institucionais não possuem limites bem definidos, podendo compartilhar núcleos de sentido. A razão 6 “Ampliar produção de conhecimento de ponta”, por exemplo, se situa na interseção entre as duas categorias. Por este motivo, as categorias foram

posicionadas uma abaixo da outra na tabela para permitir a visualização conjunta.

- b. A categoria (E) Razões nacionais compartilha razões incluídas nas razões (B) Razões sociais/culturais; (C) Razões políticas e (D) Razões econômicas. Por exemplo, a razão 22 “Fortalecer o desenvolvimento humano/acadêmico/sociocultural/sustentável” se situa na interseção entre (E) Razões nacionais e (B) Razões sociais/culturais.
 - c. As razões 16 “Genérica: Intercâmbio de conhecimentos; de experiências; de práticas” e 18 “Ampliar visão de mundo: social, científica, cultural” se situam na interseção entre (A) razões acadêmicas e (B) razões sociais/culturais.
 - d. A razão 29 “Inovação: criação de novos produtos, novas técnicas e serviços” se situa na interseção entre (A) razões acadêmicas e (D) razões econômicas.
- 3) Quanto à concretude: as categorias propostas não são concretas, o que leva à dificuldade apontada no item anterior. A análise das práticas, na seção 4.2.4 deste trabalho, tratará de categorias concretas.

Apesar das inconsistências apontadas, ainda é possível realizar uma série de inferências válidas a partir da análise proposta:

- i. As razões acadêmicas são prioritárias para todos os segmentos de IESs;
- ii. Para as IESs públicas federais, prevalecem as razões acadêmicas, seguidas pelas razões sociais/culturais e, logo após, pelas razões institucionais. A razão prioritária para a internacionalização é a razão acadêmica “Aprimorar qualidade/Excelência acadêmica”;
- iii. Para as IESs públicas estaduais, prevalecem as razões acadêmicas, seguidas pelas razões institucionais. A razão prioritária para a internacionalização é a razão acadêmica “Aprimorar qualidade/Excelência acadêmica”;
- iv. Para as IESs privadas sem fins lucrativos, prevalecem as razões acadêmicas, seguidas pelas razões sociais e culturais. A razão mais citada é a razão acadêmica “Aprimorar qualidade/Excelência acadêmica”;
- v. Para as IESs privadas com fins lucrativos, prevalecem as razões políticas e as razões acadêmicas, seguidas pelas razões sociais/culturais. A razão mais citada é a razão política “Acompanhar globalização/Preparar para desafios globais”.

Essas inferências confirmam as conclusões geradas a partir das nuvens de palavras, com algumas diferenças:

- i. Foi confirmada a centralidade das razões acadêmicas para IESs públicas e para IESs privadas sem fins lucrativos. A análise de conteúdo revelou a relevância das razões acadêmicas também para as IESs privadas com fins lucrativos, fazendo desta a principal razão para todos os segmentos de IESs.
- ii. Foi confirmada a centralidade de razões políticas para IESs privadas com fins lucrativos. Contudo, nesta análise, elas aparecem depois das razões acadêmicas.
- iii. Foi confirmada a centralidade de razões institucionais para IESs públicas federais. A análise de conteúdo revelou que as razões institucionais também são relevantes para IESs públicas estaduais.
- iv. Foi confirmada a centralidade das razões sociais/culturais para IESs privadas. A análise de conteúdo revelou que as razões sociais/culturais também são relevantes para IESs públicas federais. Na análise de conteúdo, as razões sociais/culturais perderam um pouco a relevância para as IESs públicas estaduais.

O Quadro 12 apresenta uma combinação de ambas as análises das respostas para a pergunta aberta: análise por frequência de palavras e análise de conteúdo. Nessa etapa de pesquisa, verificou-se que a palavra “desenvolvimento”, recorrente para três segmentos de IESs na análise por frequência de palavras, aparece em diferentes contextos nas respostas, ou seja, a palavra perde a relevância quando observada em contexto. Por este motivo, a palavra foi removida do quadro síntese.

Quadro 12. Combinação dos resultados da análise por frequência de palavras e da análise de conteúdo das respostas para a pergunta “Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)” por segmento de IES.

	IESs públicas estaduais	IESs públicas federais	IESs privadas sem fins lucrativos	IESs privadas com fins lucrativos
Análise por frequência de palavras da pergunta aberta	Excelência		Colaboradores; educação; principal; proporcionar	Globalizado; necessidade
	Pesquisa			
	Oportunidades	Política; visibilidade	Oportunidades	
	Aluno/estudantes; ensino; culturas		Aluno/estudantes; ensino; culturas	
	Melhoria; graduação; cooperação; extensão; programas	Formação; qualidade/qualificação		
Análise de conteúdo da pergunta aberta	Razões acadêmicas			
	Razões institucionais			Razões políticas
	Razões sociais e culturais			

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.3.3 Quais as razões para a internacionalização das IESs brasileiras? Análise conjunta das perguntas fechada e aberta

Após realizar diferentes análises das perguntas aberta e fechada a respeito das razões para a internacionalização das IESs brasileiras, os resultados foram compilados no Quadro 13. No Quadro 13, retoma-se o agrupamento das razões listadas na pergunta fechada, tal como apresentado no Quadro 7.

Quadro 13. Combinação dos resultados das análises das respostas para a pergunta aberta por frequência de palavras (AFP/PA); da pergunta aberta por análise de conteúdo (AC/PA) e da análise quantitativa da pergunta fechada (AQ/PF) sobre as razões que motivam a internacionalização das IESs brasileiras por segmento de IES.

	Razões acadêmicas	Razões institucionais	Razões políticas	Razões sociais/culturais	Razões econômicas
IESs públicas federais	AQ/PF AFP/PA AC/PA	AQ/PF AFP/PA AC/PA		AC/PA	AQ/PF
IESs públicas estaduais	AQ/PF AFP/PA AC/PA	AQ/PF AC/PA		AQ/PF AFP/PA	
IESs privadas sem fins lucrativos	AFP/PA AC/PA			AQ/PF AFP/PA AC/PA	AQ/PF
IESs privadas com fins lucrativos	AQ/PF AC/PA	AQ/PF	AFP/PA AC/PA	AQ/PF AC/PA	

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a articulação de todas as análises, pode-se concluir que:

- i. Nas IESs públicas federais, a internacionalização é motivada principalmente pelas seguintes razões:
 - 1º. Acadêmicas: aprimorar a qualidade/excelência acadêmica; fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia e formar redes de pesquisa e parcerias para a busca de soluções para problemas comuns;
 - 2º. Institucional: capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores);
 - 3º. Social/cultural: intercambiar conhecimentos; experiências; práticas;
 - 4º. Econômica: preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes.
- ii. Nas IESs públicas estaduais, a internacionalização é motivada principalmente pelas seguintes razões:

- 1°. Acadêmicas: aprimorar qualidade/excelência acadêmica; fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia; formar redes de pesquisa e parcerias para a busca de soluções para problemas comuns; promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino;
 - 2°. Institucional: capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores);
 - 3°. Social/cultural: desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural.
- iii. Nas IESs privadas sem fins lucrativos, a internacionalização é motivada principalmente pelas seguintes razões:
- 1°. Sociais/culturais: desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural; proporcionar oportunidade de vivência internacional/novas experiências;
 - 2°. Acadêmica: aprimorar qualidade/excelência acadêmica;
 - 3°. Econômica: preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes.
- iv. Nas IESs privadas com fins lucrativos, a internacionalização é motivada principalmente pelas seguintes razões:
- 1°. Acadêmica: promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino;
 - 2°. Social/cultural: desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural;
 - 3°. Política: acompanhar globalização/preparar para desafios globais;
 - 4°. Institucional: capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores).

De modo geral, como mostra o quadro 13, a combinação das três análises apresentou coerência nas respostas dos participantes da pesquisa. Mas, em alguns casos, não houve confirmação de uma mesma categoria nas respostas para ambas as perguntas, o que levou ao posicionamento dessas razões ao fim das listas de prioridades por segmento. Entende-se esta discrepância como positiva, uma vez que a pergunta aberta ajudou a identificar questões relevantes não previstas na pergunta fechada. De qualquer forma, esses casos merecem atenção

em estudos futuros, para confirmar sua relevância ou, por outro lado, para corrigir a formulação ou a interpretação das categorias.

Conforme Lima e Contel (2011), as motivações para a internacionalização das IESs brasileiras nos anos 2000 em diante são acadêmicas, econômicas e mercadológicas: “inserção internacional de programas de pós-graduação *stricto sensu*; incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos; captação de estudantes e contratação de professores visitantes” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 159-160). O presente estudo corrobora em parte esses apontamentos. Em resumo, as razões para a internacionalização são múltiplas, mas há prioridade para razões acadêmicas, sociais/culturais e institucionais. Uma razão econômica também aparece com frequência, mas diz respeito à empregabilidade dos estudantes. O “diferencial competitivo” aparece com baixa frequência na pesquisa. “Captação de estudantes e contratação de professores visitantes” não são mencionadas.

A análise da pesquisa também confirma parcialmente o estudo de Maringe, Foskett e Woodfield (2013), segundo o qual o Brasil estaria entre as regiões do mundo que privilegia razões curriculares, e reforça o argumento de De Wit (2019), quando afirma que há sempre uma combinação dinâmica de razões políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. Se, por um lado, parece natural encontrar uma multiplicidade de razões em um ambiente tão plural e diverso como é caso de uma IES, por outro, esse aspecto leva à uma dificuldade em nível estratégico. Essa dificuldade foi discutida na revisão da literatura e pode ser resumida na seguinte afirmação de Knight (2012): “sem um conjunto claro de razões, acompanhadas de um conjunto de objetivos e um plano ou sistema de avaliação, o processo de internacionalização será sempre uma resposta *ad hoc*, reativa e fragmentada a um opressivo conjunto de oportunidades internacionais disponíveis”⁴¹ (KNIGHT, 2012a, p. 32).

A questão que surge é se as estruturas dos SRIs estão equipadas para atuar em todas essas dimensões. Como demonstrou a seção 4.2.2 deste trabalho, os pontos críticos dos SRIs são os escassos recursos orçamentários e o tamanho reduzido das equipes. Essas equipes dariam conta de articular práticas que sustentem, por exemplo, “aprimorar a qualidade/excelência acadêmica”, uma das razões mais citadas para a internacionalização das IESs? De que forma esse aspecto seria abordado na prática dos SRIs?

⁴¹ Tradução livre para “Without a clear set of rationales, accompanied by a set of objectives or policy statements, a plan, and a monitoring/evaluation system, the process of internationalization is often ad hoc, reactive, and fragmented response to the overwhelming number of new international opportunities available.”

81,1% dos respondentes da pesquisa concorda total ou parcialmente que as práticas desenvolvidas nos SRIs estão devidamente alinhadas às razões para internacionalização das IESs. Revisadas as razões para a internacionalização das IESs, a próxima etapa consiste em analisar quais são as práticas e os programas desenvolvidos pelos SRIs. As próximas seções apresentarão os resultados referentes à existência de padrões de práticas dos SRIs de acordo com os segmentos de IESs e de acordo com as razões para a internacionalização das IESs.

4.2.4 Quais práticas e quais programas de internacionalização são coordenados e executados pelos SRIs?

Ao longo das seções anteriores desse trabalho, foi possível examinar de que forma estão estruturados os SRIs, bem como analisar as razões que motivam a internacionalização das IESs brasileiras. E o que fazem os SRIs? Nesta seção, serão descritos e analisados os resultados da pesquisa que investigou quais práticas e quais programas estão sob coordenação dos SRIs, com pessoas ou equipes designadas para executá-los. Na Figura 30, é possível visualizar um gráfico que representa o nível de envolvimento dos SRIs com uma série de práticas e ações contempladas na questão objetiva do questionário sobre o tema.

Entre as práticas e ações relacionadas abaixo, qual o nível de envolvimento do setor de relações internacionais (SRI) de sua instituição?

- Prática sob coordenação total do SRI, com pessoa ou equipe designada para executá-la. Quando há, o suporte de outro setor se dá de forma pontual.
- Prática sob coordenação e execução compartilhada entre o SRI e outro setor da instituição, com membro(s) da equipe designado(s) para executar a prática no SRI de forma rotineira.
- Prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, com consultas eventuais a(o) gestor(a) ou suporte pontual por membro(s) da equipe do SRI.
- Prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, sem participação nem suporte do SRI.
- A prática não é de conhecimento do SRI ou não é desenvolvida pela instituição.

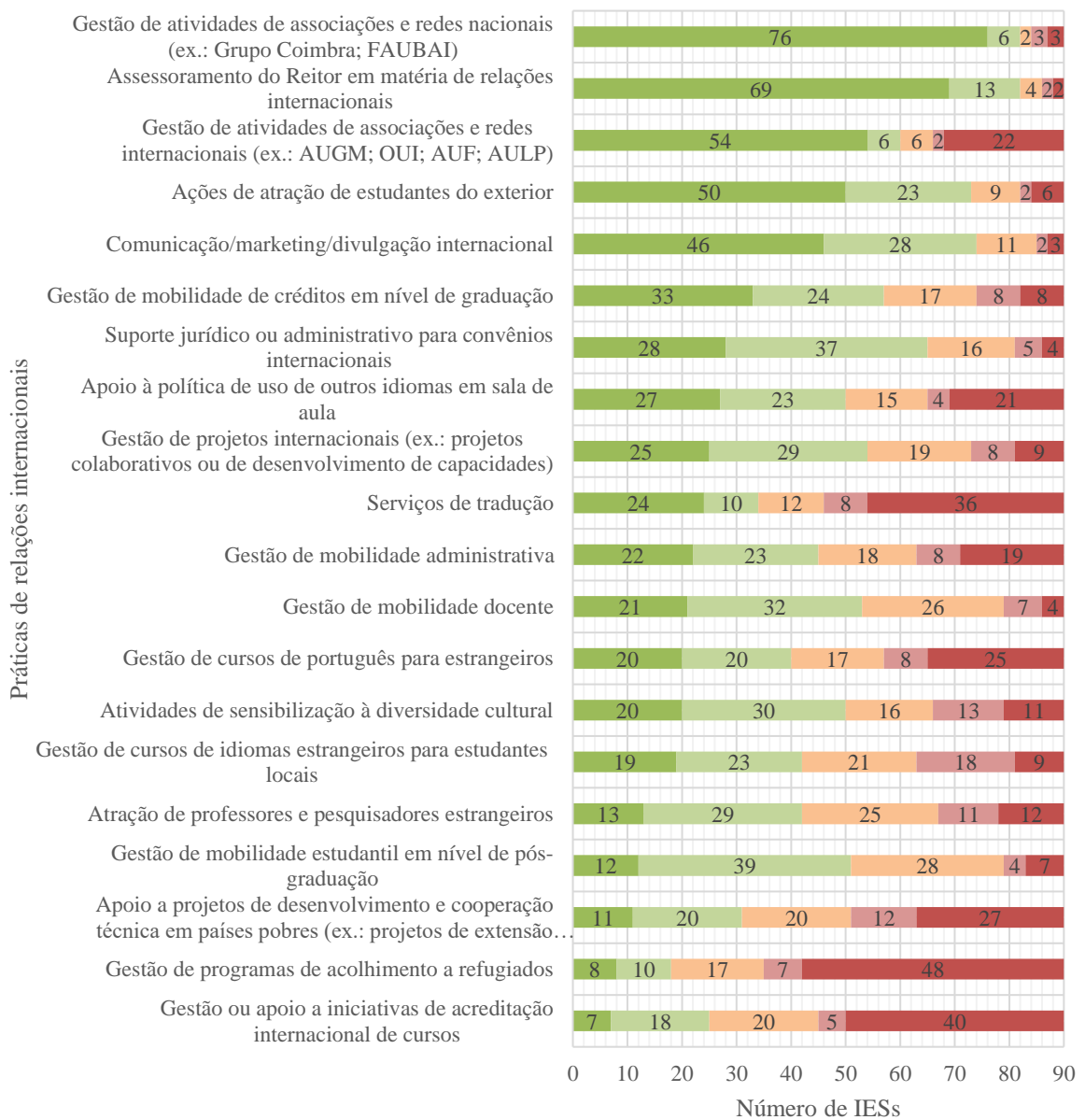


Figura 30. Nível de envolvimento dos SRIs com práticas e ações contempladas na questão objetiva do questionário.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 90 SRIs, 74,8% têm algum grau de envolvimento com todas as 20 práticas elencadas. 57,1% dos 90 SRIs têm pelo menos uma pessoa da equipe designada para executar cada uma das 20 práticas elencadas. Lembrando que 85,5% dos SRIs contam com equipes de, no máximo, 10 pessoas, sendo que a maioria dos SRIs conta com equipes de duas, três ou quatro pessoas, pode-se concluir que, na maioria dos SRIs, uma mesma pessoa é responsável pela execução de múltiplas práticas e ações.

Considerando apenas as práticas em que há pelo menos uma pessoa da equipe designada para sua execução no SRI, sendo a coordenação do SRI ou de outro setor da IESs, as práticas nas quais os SRIs estão envolvidos diretamente com maior frequência são:

- i. Gestão de atividades de associações e redes nacionais (ex.: Grupo Coimbra; FAUBAI): 91% dos SRIs têm pelo menos um membro da equipe designado para executar esta prática; 84% também coordenam a prática na IES;
- ii. Assessoramento do Reitor em matéria de Relações Internacionais: 91% dos SRIs têm pelo menos um membro da equipe designado para executar esta prática; 77% também coordenam a prática na IES;
- iii. Comunicação/marketing/divulgação internacional: 82% dos SRIs têm pelo menos um membro da equipe designado para executar esta prática; 51% também coordenam a prática na IES;
- iv. Ações de atração de estudantes do exterior: 81% dos SRIs têm pelo menos um membro da equipe designado para executar esta prática; 56% também coordenam a prática na IES;
- v. Suporte jurídico ou administrativo para convênios internacionais: 72% dos SRIs têm pelo menos um membro da equipe designado para executar esta prática; 31% também coordenam a prática na IES;
- vi. Gestão de atividades de associações e redes internacionais (ex.: AUGM; OUI; AUF; AULP): 67% dos SRIs têm pelo menos um membro da equipe designado para executar esta prática; 60% também coordenam a prática na IES;
- vii. Gestão de mobilidade de créditos em nível de graduação: 63% dos SRIs têm pelo menos um membro da equipe designado para executar esta prática; 37% também coordenam a prática na IES;
- viii. Gestão de projetos internacionais (ex.: projetos colaborativos ou de desenvolvimento de capacidades): 60% dos SRIs têm pelo menos um membro da equipe designado para executar esta prática; 28% também coordenam a prática na IES.

É interessante notar a atuação dos SRIs nos itens “i. Gestão de atividades de associações e redes nacionais(...)” e “vi. Gestão de atividades de associações e redes internacionais (...)”. A diferença de pontos percentuais mostra que existem SRIs que são levados a gerir a internacionalização prioritariamente pelo intermédio de associações nacionais. Como a pesquisa considerou um recorte de IESs que são associadas à FAUBAI, não é novidade que grande parte dos SRIs estejam envolvidos em ações relacionadas a pelo menos esta associação. Mas a maior concentração de práticas em atividades de associações nacionais abre espaço para que se investigue o quanto as associações nacionais direcionam as ações dos SRIs. Inclusive, pergunta-se se as associações nacionais têm maior influência nas ações dos SRIs do que as próprias políticas governamentais nacionais, que pouco foram citadas entre as forças motoras da internacionalização das IESs.

Quando comparadas as práticas dos SRIs entre os segmentos de IESs, observa-se certa similaridade entre públicas e privadas. A Figura 31 apresenta o percentual de SRIs, por segmento de IESs, que possuem pelo menos um membro da equipe designado para executar as práticas e ações relacionadas.

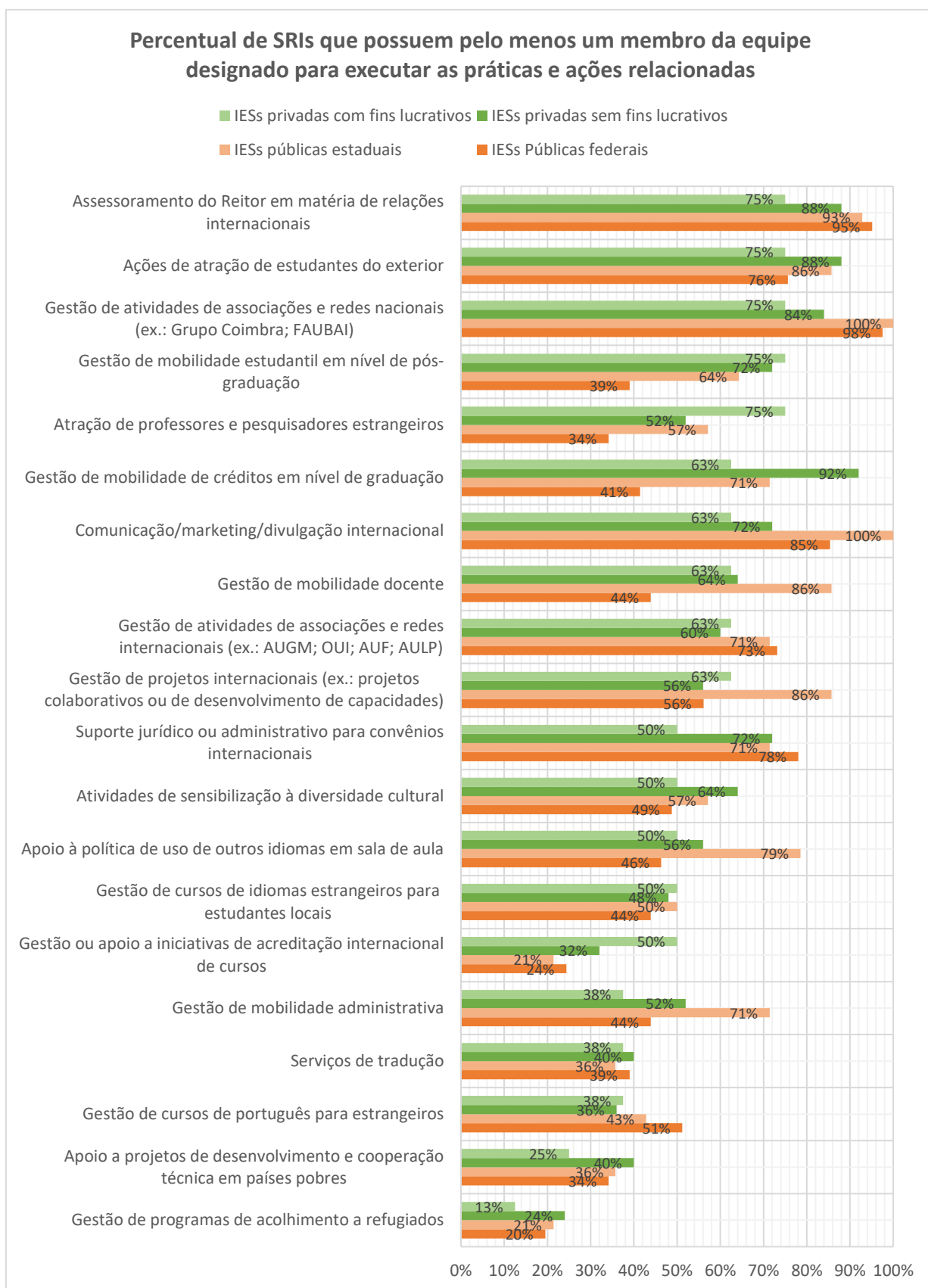


Figura 31. Percentual de SRIs que possuem pelo menos um membro da equipe designado para executar as práticas e ações

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da similaridade, algumas diferenças entre os segmentos merecem ser mencionadas:

- i. Há maior envolvimento de SRIs de IESs públicas estaduais nas seguintes práticas:
 - a. Gestão de mobilidade administrativa (71% vs. 38% a 52% nos demais segmentos de IESs);
 - b. Gestão de mobilidade docente (86% vs. 44% a 64% nos demais segmentos de IESs);
 - c. Gestão de projetos internacionais (86% vs. 56% a 63% nos demais segmentos de IESs);
 - d. Apoio à política de uso de idiomas estrangeiros em sala de aula (79% vs. 46% a 56% nos demais segmentos de IESs).
- ii. Há maior envolvimento de SRIs de IESs privadas sem fins lucrativos em:
 - a. Gestão de mobilidade de créditos em nível de graduação (92% vs. 41% a 71% nos demais segmentos de IESs);
- iii. Há menor envolvimento de SRIs de IESs públicas federais em:
 - a. Mobilidade estudantil em nível de pós-graduação (39% vs. 64% a 75% nos demais segmentos de IESs);
- iv. Há menor envolvimento de SRIs de IESs privadas com fins lucrativos em:
 - a. Suporte jurídico ou administrativo a convênios internacionais (50% vs. 71% a 78% nos demais segmentos de IESs).

Mas os SRIs ainda executam mais atividades do que as listadas na Figura 30. A lista de práticas oferecida aos respondentes não era exaustiva, e procurou focar em atividades mais recorrentes presentes na literatura ou identificadas pela autora e pelos profissionais da área que analisaram o questionário, de forma que o questionário não ficasse muito extenso. Por esse motivo, os respondentes tiveram espaço para citar outras práticas com envolvimento dos SRIs não presentes na questão objetiva. Destacaram-se as seguintes práticas adicionais: gestão de intercâmbio virtual; preparação/preenchimento de dados para rankings internacionais e capacitação de pessoal acadêmico ou administrativo em temas relacionados à internacionalização. A lista completa de práticas mencionadas espontaneamente pelos respondentes é apresentada na Tabela 9.

Tabela 9. Práticas coordenadas e executadas pelos SRIs não contempladas na questão objetiva, espontaneamente citadas pelos respondentes.

Outras práticas coordenadas total ou parcialmente pelos SRIs	Número de respondentes que mencionam esta prática
Gestão de intercâmbio virtual	3
Preparação/preenchimento de dados para rankings	3
Capacitação de pessoal acadêmico ou administrativo em temas relacionados à internacionalização	3
Gestão de acolhimento a estudantes estrangeiros (incluindo gestão de hospedagem ou apoio com documentação legal)	2
Prospecção, tradução e divulgação de editais internacionais	1
Suporte e aconselhamento a ex-alunos sobre aspectos internacionais	1
Suporte a missões acadêmicas de curta duração	1
Promoção e apoio de eventos acadêmicos	1
Gestão de acordos de duplo diploma	1
Preparação de dados para monitoramento interno	1
Aplicação de exames de proficiência em idiomas estrangeiros	1
Sede de escritório de instituição internacional	1
Internacionalização de Parques Tecnológicos	1
Assessoramento de instâncias de ensino, pesquisa e extensão em questões de internacionalização	1
Elaboração de versão em língua inglesa do site da instituição	1
Gestão de processos de afastamento do país	1
Gestão de cursos de férias	1
Recepção de visitas internacionais	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda em relação às ações, o questionário investigou o nível de envolvimento dos SRIs em alguns programas governamentais. Como é possível perceber na Figura 32, muitos dos programas mencionados não são de conhecimento de grande parte dos respondentes ou não são desenvolvidos pelas instituições nas quais estão vinculados. Entre os programas citados, há maior envolvimento direto dos SRIs nos programas PEC-G e IsF. Nota-se, conforme esboçado anteriormente, o quão as práticas de associações nacionais são mais presentes nos SRIs do que programas governamentais. Esse tópico merece estudos futuros mais aprofundados.

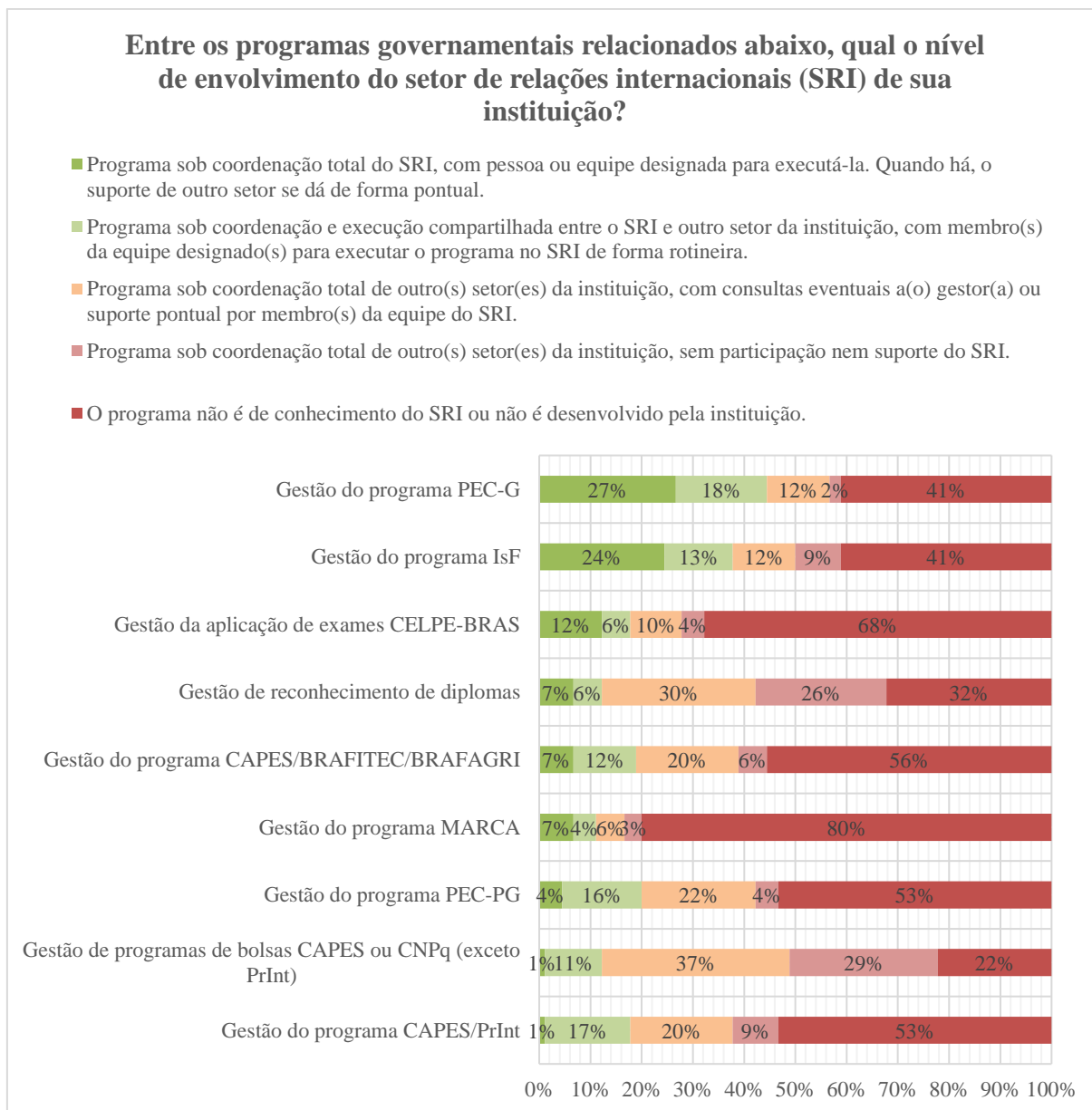


Figura 32. Nível de envolvimento dos SRIs com programas governamentais contemplados na questão objetiva do questionário.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando segmentadas as IESs, observam-se diferenças mais significativas. A Figura 33 apresenta um gráfico comparativo apenas com SRIs que possuem pelo menos um membro da equipe designado para executar os programas governamentais relacionados. Os dois programas com maior envolvimento dos SRIs se restringem às IESs públicas federais e estaduais, no caso do PEC-G, e às públicas federais, no caso do IsF.

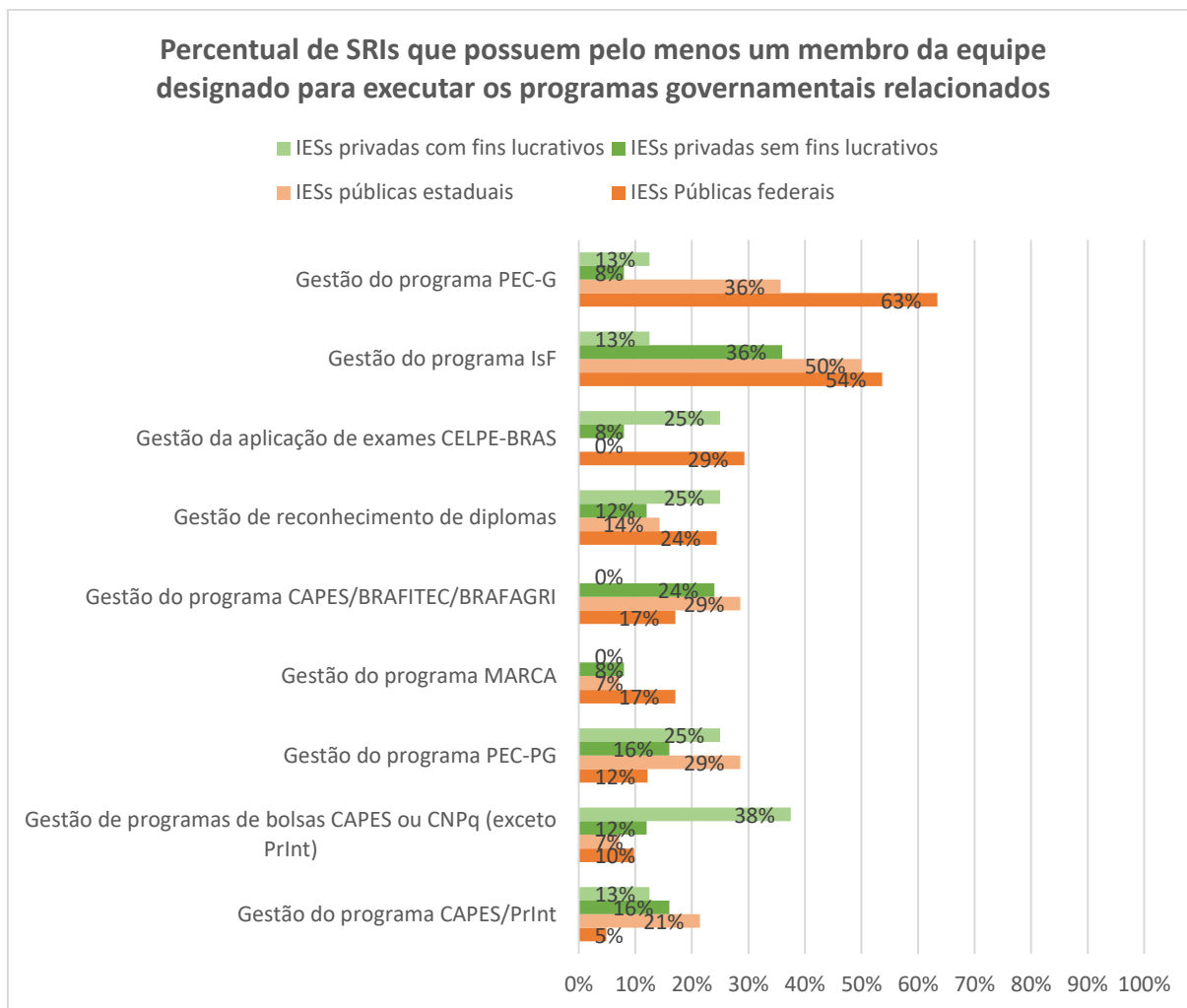


Figura 33. Percentual de SRIs que possuem pelo menos um membro da equipe designado para executar os programas governamentais relacionados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre outros programas governamentais coordenados pelos SRIs espontaneamente citados pelos respondentes da pesquisa estão o Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior/CAPES; o Programa de Licenciaturas Internacionais/CAPES; programas de leitorados e projetos financiados por agências estaduais. Foram ainda citados programas financiados ou coordenados por instituições privadas, como o Banco Santander; por governos de outros países, como Canadá, EUA, Reino Unido e Suécia; e por redes como a AUGM; a *World Technology Universities Network* (WTUN); o Grupo Coimbra e a *Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe* (Oducal).

Uma questão relevante é de que forma as práticas e programas executados pelos SRIs se relacionam com as razões para a internacionalização das IESs citadas pelos respondentes da pesquisa. Na próxima seção, serão analisados os resultados de um cruzamento entre esses dois eixos.

4.2.5 Quais as relações entre as práticas conduzidas pelos SRIs e as razões para a internacionalização das IESs?

Os resultados da seção 4.2.3 mostram um emaranhado de razões para a internacionalização. A diferença de relevância de pelo menos 14 das 15 razões para a internacionalização da pergunta fechada são pouco evidentes, mostrando que praticamente todas são ao menos parcialmente relevantes para grande parte das IESs. Além disso, há certa confusão entre fins e meios, evidenciada nas respostas para a pergunta aberta sobre razões para a internacionalização, com pouca ou nenhuma visão crítica para o fenômeno. Embora não tenha sido feita uma pergunta direta sobre possíveis visões críticas, as respostas apontam uma tendência de não problematizar o *status quo* do campo, confirmando o argumento de Leal e Moraes (2018) discutido na revisão da literatura.

Dada tal multiplicidade de razões, nesta seção, foram selecionadas quatro das razões que mais apareceram no conjunto de análises apresentadas na seção 4.2.3 para relacioná-las às práticas apresentadas na seção 4.2.4. As razões seguem listadas a seguir:

- (i) Razão acadêmica: “aprimorar a qualidade/excelência acadêmica”.
- (ii) Razão institucional: “capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores)”.
- (iii) Razão social/cultural: “desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural”.
- (iv) Razão econômica: “preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes”.

Sabendo que correlação não é causalidade, ou seja, práticas e razões que ocorrem simultaneamente em uma IES não necessariamente têm uma relação causal entre elas, pergunta-se quais são as práticas executadas pelos SRIs que consideram cada uma das quatro razões citadas como altamente relevantes para suas IESs. Os resultados para esta análise são apresentados nas subseções a seguir. Neste estudo, não foram analisadas as diferenças entre os segmentos de IESs.

4.2.5.1 Aprimorar a qualidade/excelência acadêmica

Nas respostas para a pergunta aberta sobre razões para a internacionalização das IESs, 33 respostas foram categorizadas no núcleo de sentido “aprimorar a qualidade/excelência

acadêmica” (Tabela 8). Desses 33, 18 respondentes acreditam que as práticas do SRI estão alinhadas às razões para a internacionalização da IES. Na Figura 34, aparecem as práticas nas quais os SRIs dessas 18 IESs estão envolvidos.

Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão "aprimorar a qualidade/excelência acadêmica" é altamente relevante

- Programa ou prática sob coordenação total do SRI, com pessoa ou equipe designada para executá-la. Quando há, o suporte de outro setor se dá de forma pontual.
- Programa ou prática sob coordenação e execução compartilhada entre o SRI e outro setor da instituição, com membro(s) da equipe designado(s) para executar o programa no SRI de forma rotineira.
- Programa ou prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, com consultas eventuais a(o) gestor(a) ou suporte pontual por membro(s) da equipe do SRI.
- Programa ou prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, sem participação nem suporte do SRI.
- O programa ou a prática não é de conhecimento do SRI ou não é desenvolvido pela instituição.

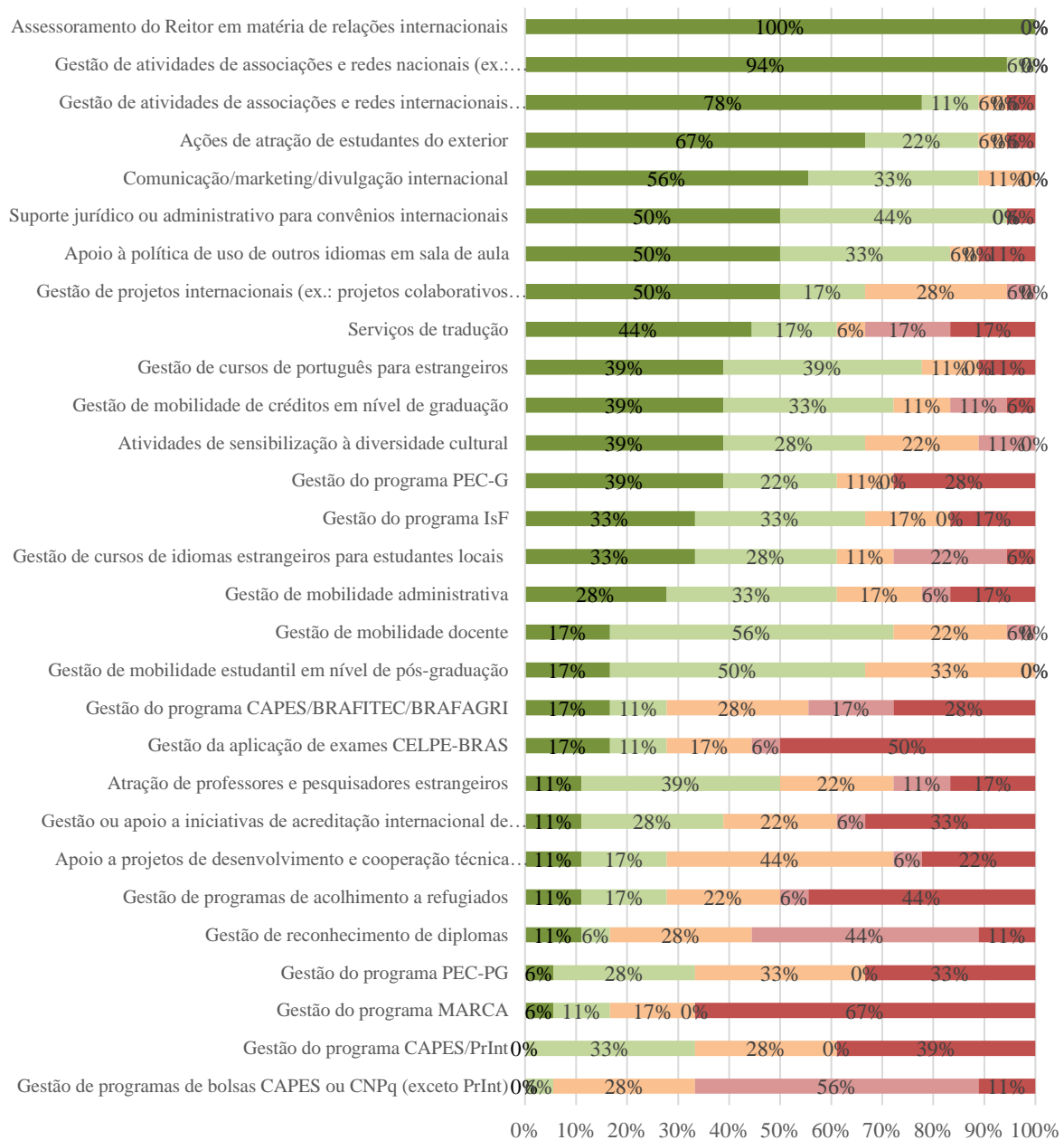


Figura 34. Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas onde a razão "aprimorar a qualidade/excelência acadêmica" é altamente relevante nas IESs

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos SRIs concentra suas atividades no assessoramento ao Reitor e na gestão de atividades de associações nacionais e internacionais. Para melhor compreensão deste tópico, julga-se fundamental que se pesquise, futuramente, o que os respondentes entendem por “qualidade” e “excelência” e de que modo, concretamente, as ações do SRI podem contribuir nesse aspecto.

4.2.5.2 Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico

Nas respostas para a pergunta fechada, 75 respondentes (81%) consideraram a razão institucional “Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico” como totalmente relevante para a internacionalização das IESs às quais estão vinculados (Figura 25). A razão aparece como primeira, terceira ou quinta razão mais relevante para os quatro segmentos de IESs analisados (Tabela 7). Desses 75, 36 respondentes acreditam que as práticas do SRI estão alinhadas às razões para a internacionalização da IES. Na Figura 35, aparecem as práticas nas quais os SRIs dessas 36 IESs estão envolvidos.

Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” é altamente relevante

- Programa ou prática sob coordenação total do SRI, com pessoa ou equipe designada para executá-la. Quando há, o suporte de outro setor se dá de forma pontual.
- Programa ou prática sob coordenação e execução compartilhada entre o SRI e outro setor da instituição, com membro(s) da equipe designado(s) para executar o programa no SRI de forma rotineira.
- Programa ou prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, com consultas eventuais a(o) gestor(a) ou suporte pontual por membro(s) da equipe do SRI.
- Programa ou prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, sem participação nem suporte do SRI.
- O programa ou a prática não é de conhecimento do SRI ou não é desenvolvido pela instituição.

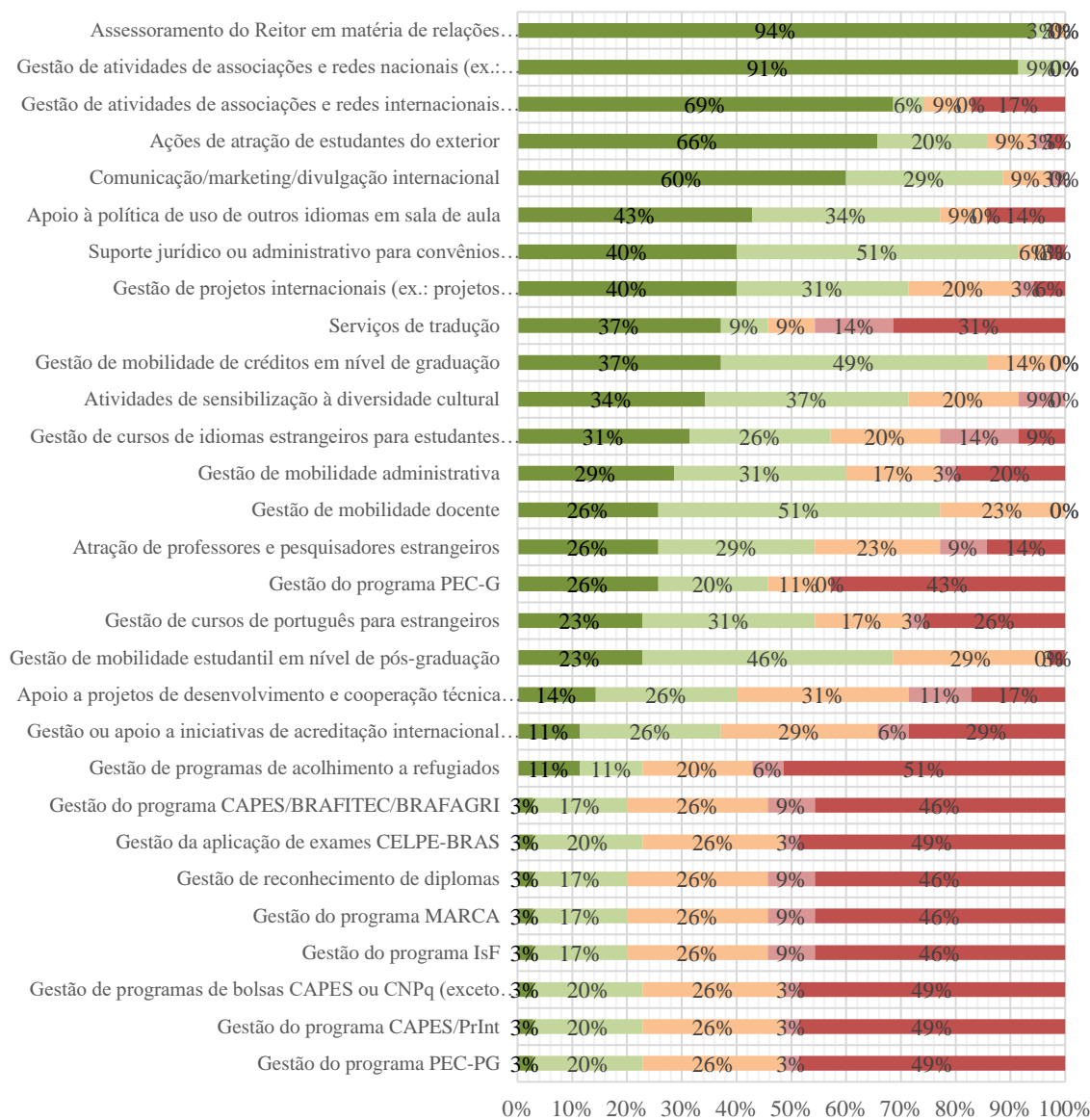


Figura 35. Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” é altamente relevante

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se um perfil de atividades bastante semelhante ao item anterior, com concentração maior de atividades no assessoramento ao Reitor e na atuação em associações e redes nacionais e internacionais. É possível questionar se a razão “capacitar, formar e desenvolver pessoal docente” constitui uma razão em si mesma ou se poderia ser entendida como parte da razão analisada no item anterior: “aprimorar a qualidade/excelência acadêmica”.

4.2.5.3 Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural

Nas respostas para a pergunta fechada, 73 respondentes (81%) consideraram a razão social/cultural “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” como totalmente relevante para a internacionalização das IESs às quais estão vinculados (Figura 25). Em três segmentos de IESs, essa razão foi considerada a primeira ou a segunda razão mais relevante (Tabela 7). Em um segmento de IESs, foi considerada a quinta mais relevante. Dos 73 respondentes, 39 acreditam que as práticas do SRI estão alinhadas às razões para a internacionalização da IES. Na Figura 36, aparecem as práticas e os programas nos quais os SRIs dessas 33 IESs estão envolvidos.

Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” é altamente relevante

- Programa ou prática sob coordenação total do SRI, com pessoa ou equipe designada para executá-la. Quando há, o suporte de outro setor se dá de forma pontual.
- Programa ou prática sob coordenação e execução compartilhada entre o SRI e outro setor da instituição, com membro(s) da equipe designado(s) para executar o programa no SRI de forma rotineira.
- Programa ou prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, com consultas eventuais a(o) gestor(a) ou suporte pontual por membro(s) da equipe do SRI.
- Programa ou prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, sem participação nem suporte do SRI.
- O programa ou prática não é de conhecimento do SRI ou não é desenvolvido pela instituição.

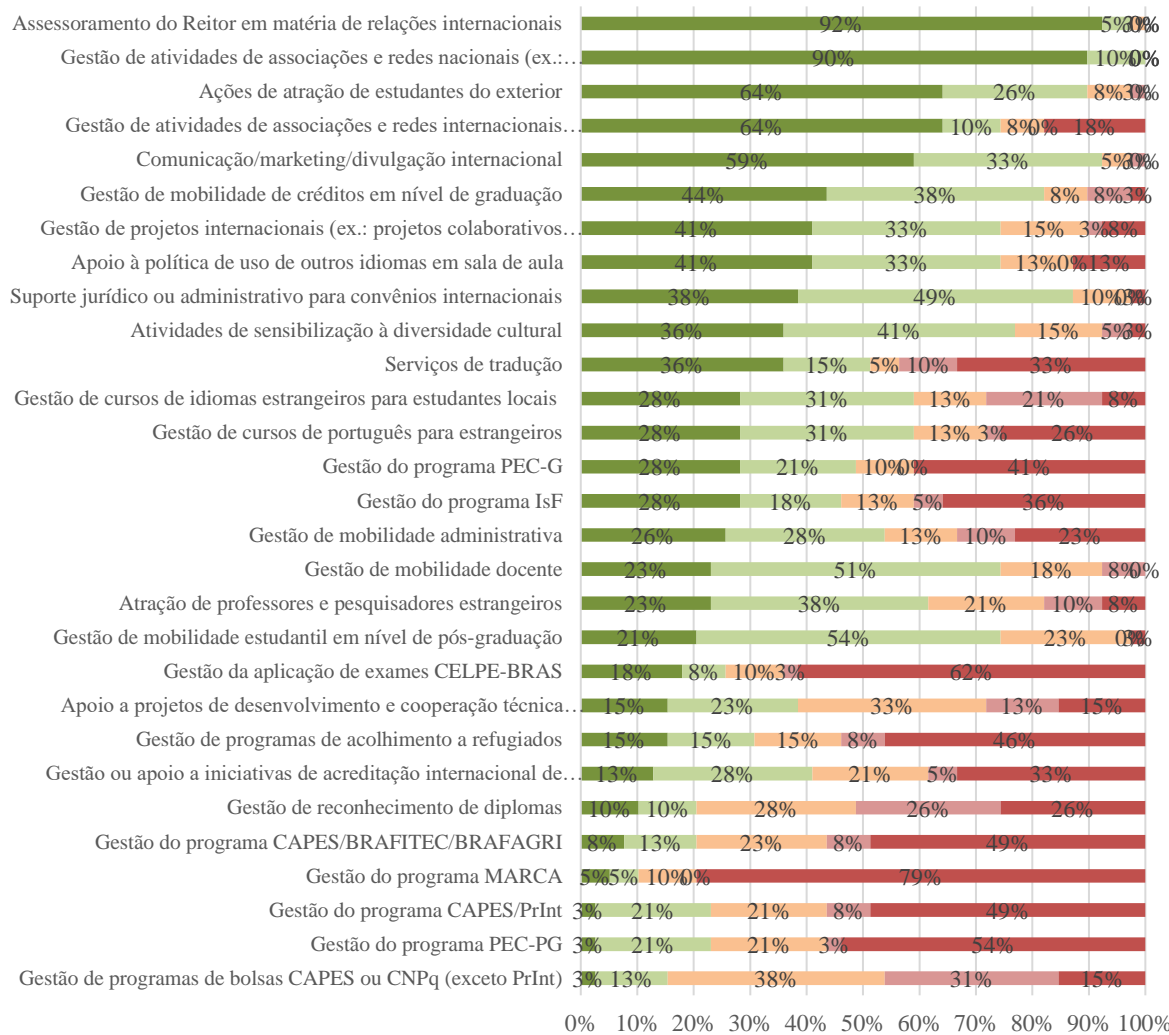


Figura 36. Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural” é altamente relevante

Fonte: Elaborado pela autora.

Mais uma vez, o gráfico mostra uma repetição no padrão de atividades coordenadas e executadas pelo SRI. Ou seja, as razões motivadoras da internacionalização não parecem influenciar nas práticas desenvolvidas nos SRIs.

Outra razão social/cultural apresentada aos respondentes foi “Desafiar a visão de mundo da comunidade acadêmica, promover a diversidade e reformular a dinâmica de poder das relações interculturais”, considerada altamente relevante para 71% das IESs e, em todos os segmentos, considerada menos relevante do que a razão apresentada nesta subseção. Apesar de ambas pertencerem à mesma categoria, são razões com direcionamentos discursivos opostos, como foi discutido na revisão da literatura. Não é claro se houve este entendimento para os respondentes da pesquisa. Por este motivo, entende-se necessária a utilização de instrumentos complementares para estudar esse tópico.

4.2.5.4 Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes

Nas respostas para a pergunta fechada, 76 respondentes (82%) consideraram a razão econômica “Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes” como totalmente relevante para a internacionalização das IESs às quais estão vinculados (Figura 25). Em três segmentos de IESs, essa razão foi considerada a primeira ou a segunda razão mais relevante (Tabela 7). Dos 76 respondentes, 38 acreditam que as práticas do SRI estão alinhadas às razões para a internacionalização da IES. Na Figura 37, aparecem as práticas e os programas nos quais os SRIs dessas 33 IESs estão envolvidos.

Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes” é altamente relevante

- Programa ou prática sob coordenação total do SRI, com pessoa ou equipe designada para executá-la. Quando há, o suporte de outro setor se dá de forma pontual.
- Programa ou prática sob coordenação e execução compartilhada entre o SRI e outro setor da instituição, com membro(s) da equipe designado(s) para executar o programa no SRI de forma rotineira.
- Programa ou prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, com consultas eventuais a(o) gestor(a) ou suporte pontual por membro(s) da equipe do SRI.
- Programa ou prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, sem participação nem suporte do SRI.
- O programa ou a prática não é de conhecimento do SRI ou não é desenvolvido pela instituição.

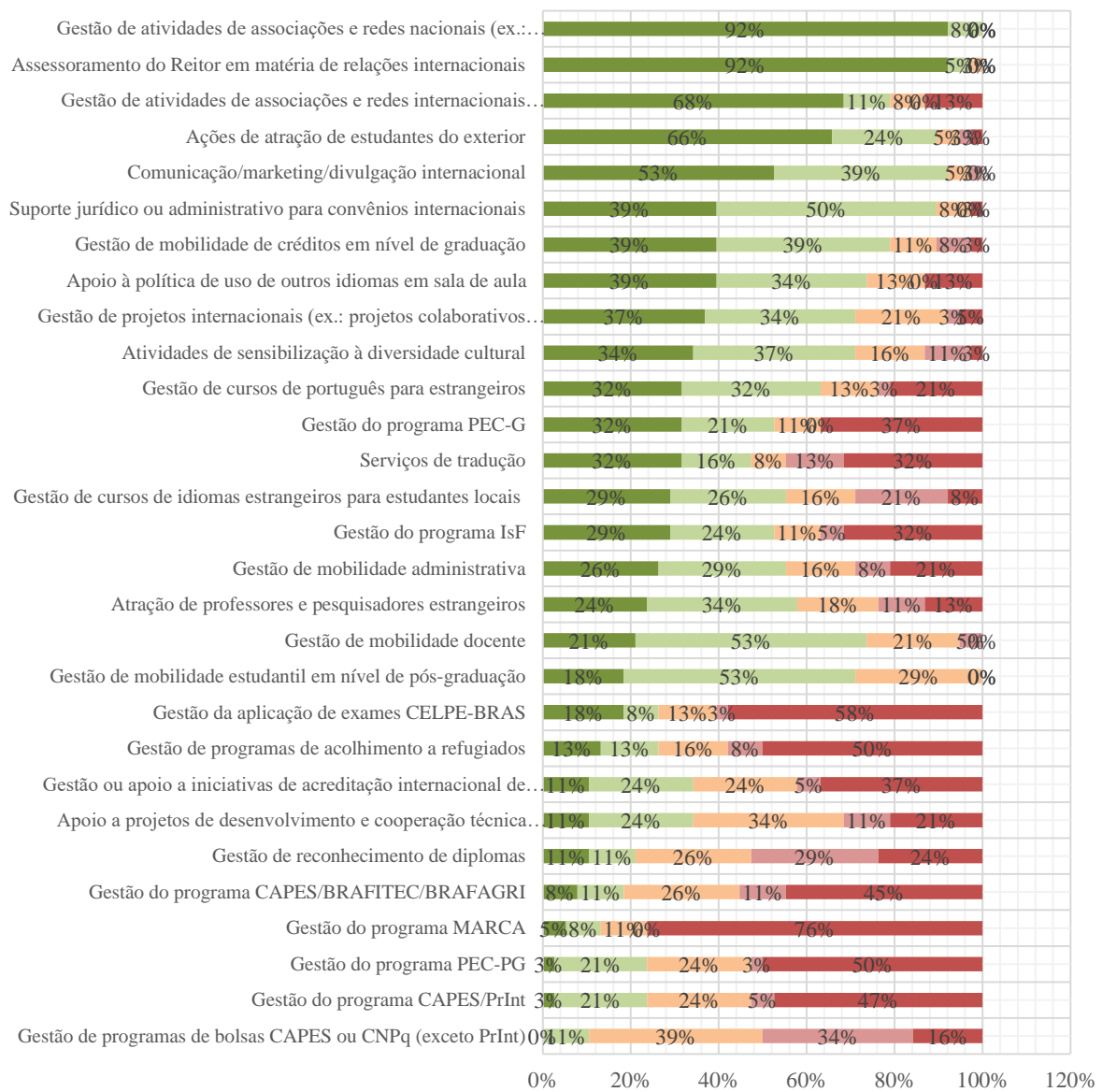


Figura 37. Nível de envolvimento de SRIs em práticas e programas nas IESs em que a razão “Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes” é altamente relevante

Fonte: Elaborado pela autora

Esta última figura aponta para a mesma conclusão esboçada anteriormente: as ações dos SRIs independem das razões mencionadas como relevantes para a internacionalização. Isso parece acontecer por dois motivos. Primeiro, pois as mesmas razões são compartilhadas por grande parte das IESs, não havendo grandes diferenças entre a relevância de uma ou outra razão. Se muitas IESs estão presentes simultaneamente nos quatro grupos, as práticas permanecerão as mesmas independentemente das razões analisadas. Uma segunda razão, apoiada principalmente nas seções 4.2.2 e 4.2.4 deste trabalho é que as ações dos SRIs são prioritariamente políticas e não operacionais, dando suporte em relações internacionais a outros setores.

Como foi possível entender ao longo da revisão da literatura, práticas como a atração de estudantes internacionais ou a oferta de disciplinas em inglês são utilizadas por instituições mundo afora que precisam ocupar vagas ociosas principalmente por questões orçamentárias. Práticas como a mobilidade acadêmica são utilizadas como suporte à integração regional, como é o exemplo do caso europeu. As IESs brasileiras parecem bastante sensíveis ao aprimoramento da qualidade acadêmica. Mas o que significa qualidade acadêmica? De que forma as relações internacionais contribuem para este aspecto? Existem indicadores que demonstram o aprimoramento da qualidade através de atividades internacionais? As mesmas questões podem ser colocadas em relação às outras razões. Por exemplo, as atividades internacionais das IESs melhoram a perspectiva de empregabilidade dos estudantes? Essas são algumas perguntas resultantes deste estudo.

4.2.6 Apontamentos sobre possíveis alinhamentos entre as práticas dos SRIs e as razões para a internacionalização das IESs e as práticas e as razões nacionais de internacionalização

Conforme seção 4.1.1 deste trabalho, para praticamente todos os órgãos do governo federal estudados, destacam-se duas prioridades que estão na interseção entre educação superior e relações internacionais: a formação e qualificação de pessoal e o fortalecimento da pesquisa e da tecnologia. O questionário sobre as razões para a internacionalização das IESs (seção 4.2.3) demonstrou que as IESs brasileiras estão em harmonia com esta pauta nacional.

No entanto, no que diz respeito à prática, os programas nacionais não apenas são executados por poucos SRIs como são desconhecidos por grande parte deles ou não são executados pelas IESs nas quais os respondentes estão vinculados (Figura 32). Mesmo desconsiderando programas do governo federal, se observadas as práticas executadas pelos

SRI (Figura 30 e Tabela 9), é possível perceber que poucos dizem respeito diretamente à pesquisa, à tecnologia e à qualificação de pessoal.

Haja vista as estruturas limitadas dos SRI (seção 4.2.2), é possível supor que as razões não sejam diretamente viabilizadas em ações concretas pelos SRI por conta das estruturas enxutas. Possivelmente, essas razões motivam a atuação dos SRI de forma indireta em atividades mais políticas do que operacionais, como o assessoramento do Reitor e a atuação em associações nacionais e internacionais, somadas às atividades de divulgação e *marketing* internacional (Figura 30). Esta hipótese precisa ser verificada em estudos complementares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo geral investigar como se estruturam os SRIs das IESs brasileiras, examinando as estruturas funcionais dos setores, as práticas coordenadas e executadas pelos setores e as razões que motivam o processo de internacionalização nas IESs na perspectiva dos gestores dos SRIs. Para atingir os objetivos, foi utilizado um instrumento do tipo *survey*, encaminhado às IESs associadas à FAUBAI. 90 das 203 IESs associadas participaram da pesquisa. A escolha pelo método de pesquisa teve por objetivo compilar um número de respostas que permitisse uma visão abrangente dos SRIs brasileiros. No entanto, é preciso alertar que as instituições associadas da FAUBAI são apenas uma fração do total de IESs brasileiras.

Quanto ao objetivo específico (i) investigar as razões para a internacionalização das IESs brasileiras na perspectiva dos gestores máximos dos SRIs, os resultados apontaram que as razões motivadoras do processo de internacionalização no Brasil são múltiplas, mas são priorizadas as razões acadêmicas, com destaque para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa. Outras razões também despontam, como as razões institucionais, sociais e culturais, econômicas e políticas. Destacam-se a capacitação e formação de pessoal acadêmico; o acompanhamento da globalização e a preparação dos estudantes para um mundo globalizado, visando melhorar suas perspectivas de empregabilidade.

O estudo confirmou, parcialmente, o estudo de Maringe, Foskett e Woodfield (2013), segundo o qual o Brasil estaria entre as regiões do mundo que privilegia razões curriculares. Mas prevalece o argumento de De Wit (2019), quando afirma que há sempre uma combinação dinâmica de razões políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. A multiplicidade de razões também leva a retomar Knight (2012), para quem “sem um conjunto claro de razões, acompanhadas de um conjunto de objetivos e um plano ou sistema de avaliação, o processo de internacionalização será sempre uma resposta *ad hoc*, reativa e fragmentada a um opressivo conjunto de oportunidades internacionais disponíveis”⁴² (KNIGHT, 2012a, p. 32).

Ainda em relação às razões para a internacionalização, foi possível perceber que determinadas razões consideradas relevantes na literatura aparecem com pouca frequência entre as razões prioritárias para as IESs brasileiras. São exemplos a produção de receita através de matrículas e mensalidades de estudantes pagantes; a melhoria da reputação internacional, a

⁴² Tradução livre para “Without a clear set of rationales, accompanied by a set of objectives or policy statements, a plan, and a monitoring/evaluation system, the process of internationalization is often ad hoc, reactive, and fragmented response to the overwhelming number of new international opportunities available.”

competitividade ou a posição da instituição em *rankings* e o fortalecimento da integração cultural, política e econômica regional. Nesse aspecto, vale frisar a importância de estudos locais sobre o tema da internacionalização da educação superior. As razões direcionam as práticas dos SRIs. Como são escassos os estudos sobre o campo no país, corre-se o risco de repetir práticas de outras regiões do mundo sem conectá-las às razões locais e sem refletir sobre tais conexões.

Quanto ao objetivo específico (ii) investigar se existem padrões no conjunto de práticas conduzidas pelos SRIs de acordo com o perfil das IESs, observou-se similaridade entre os segmentos de IESs estudados. Na prática, os SRIs executam e coordenam uma multiplicidade de práticas e ações. Entre as mais recorrentes estão o assessoramento do(a) Reitor(a); a gestão de atividades de associações nacionais e internacionais; a comunicação, o *marketing* ou a divulgação internacional da IES; a gestão da mobilidade discente e docente; o suporte jurídico ou administrativo a convênios; a gestão de cursos de idiomas estrangeiros para estudantes locais, entre diversas outras práticas.

Mas algumas diferenças de práticas também foram observadas nos quatro segmentos estudados: SRIs de IESs públicas estaduais; de IESs públicas federais; de IESs privadas com fins lucrativos e de IESs privadas sem fins lucrativos. Em relação aos demais segmentos, há maior envolvimento de SRIs de IESs públicas estaduais em gestão de mobilidade administrativa e docente; em gestão de projetos internacionais e no apoio à política de uso de idiomas estrangeiros em sala de aula. Em relação aos demais segmentos, nos SRIs de IESs privadas sem fins lucrativos, há maior envolvimento na gestão de mobilidade de créditos em nível de graduação. Já nos SRIs de IESs privadas com fins lucrativos, em relação aos demais segmentos, há menor envolvimento em suporte jurídico ou administrativo a convênios internacionais. Os SRIs de IESs públicas federais se diferenciam pelo menor envolvimento em gestão de mobilidade estudantil em nível de pós-graduação.

Todas essas práticas são executadas por equipes reduzidas nos SRIs, estruturas comumente vinculadas diretamente ao gestor máximo da IES. Internamente, algumas dessas estruturas apresentam subsetores para a gestão de convênios, de mobilidade acadêmica, de questões relacionadas a idiomas e à gestão administrativa e financeira do próprio setor. Há gestores máximos nos SRIs que são membros tanto do corpo administrativo como do corpo docente das IESs. Entre os gestores docentes, a maioria é vinculada aos departamentos de Letras ou Ciências Sociais Aplicadas, apontando para gestões com perspectiva linguística ou administrativa. Os pontos críticos dos SRIs são os escassos recursos orçamentários e o reduzido tamanho das equipes.

É importante mencionar que o atual momento histórico pode representar uma mudança de paradigma, alterando a configuração dos SRIs. Os impactos econômicos e sociais da pandemia de COVID-19 na educação superior certamente incidirão sobre muitas das atividades mencionadas ao longo do trabalho, priorizando o uso da tecnologia, a internacionalização em casa e a internacionalização do currículo (HUDZIK, 2020). No entanto, como não se trata de um estudo diacrônico, e muitas instituições estão, possivelmente, em meio ao ponto de inflexão, é possível que os SRIs pesquisados estejam em diferentes momentos: aqueles que estão com suas atividades paralisadas, mantidas as estruturas pré-pandemia; aqueles que estão em pleno funcionamento, adaptados para o momento de distanciamento social e aqueles que já definiram estratégias para o momento pós-pandemia, incluindo variações dentro do espectro.

Em relação ao objetivo específico (iii) investigar se existem padrões no conjunto de práticas conduzidas pelos SRIs associados às razões para a internacionalização, o cruzamento entre algumas das razões prevalentes para a internacionalização das IESs com as práticas dos SRIs não resultou em diferenças significativas que associem determinadas práticas a determinadas razões. Muitas ideias, hipóteses e questões discutidas neste estudo merecem maior aprofundamento. É necessário ampliar a pesquisa sobre o alinhamento entre as razões para a internacionalização e as práticas executadas. Por exemplo, se a motivação é utilizar a internacionalização para ampliar a sensibilidade intercultural dos estudantes, a mobilidade acadêmica parece ser uma prática adequada. Mas, em um país como o Brasil, existem múltiplas ações que podem ser realizadas nesse sentido valendo-se da diversidade local e, inclusive, contribuindo para reduzir desigualdades epistêmicas, sociais e econômicas. Lembrando que a diversidade é pauta nacional, explicitada em documentos ministeriais, e a interculturalidade faz parte da definição de internacionalização proposta por Jane Knight, repetida por inúmeros pesquisadores e gestores.

Se a motivação é utilizar a internacionalização para melhorar a qualidade da pesquisa e do ensino, quais práticas devem ser priorizadas pelos SRIs? O que exatamente significa qualidade da pesquisa? O que significa qualidade do ensino? Quais ações de internacionalização têm impacto nos indicadores de qualidade definidos pelas ou para as IESs? Sabe-se que as estruturas dos SRIs são bastante limitadas, as equipes são reduzidas e os recursos orçamentários são escassos. Nesse caso, obviamente, é preciso priorizar práticas em detrimento de outras. Quais práticas devem ser priorizadas? Quais processos devem ser aperfeiçoados? Quais indicadores merecem ser avaliados em cada caso?

A pergunta também pode ser feita a partir das práticas. Por exemplo, qual a motivação para que as IESs promovam a mobilidade acadêmica estudantil? Esse questionamento é

fundamental no momento de avaliar os programas e propor melhorias para os processos. Se a motivação tem relação com a qualidade acadêmica, faz sentido que os estudantes não tenham os estudos realizados no exterior reconhecidos no curso de origem? A motivação também é crucial para definição das instituições parceiras. Se o objetivo é ampliar a integração regional, é importante estimular a mobilidade entre países vizinhos. Se a motivação é sociocultural, talvez seja interessante ter a maior diversidade possível de origens/destinos. Se a motivação é acadêmica, é fundamental que as parcerias partam dos grupos de pesquisa e dos contatos estabelecidos por acadêmicos, e não por um escritório central.

Além das questões institucionais, há as determinações educacionais do governo federal. Quanto ao objetivo específico (iv) investigar possíveis alinhamentos entre práticas e as razões dos SRIs e as práticas e as razões nacionais de internacionalização, o estudo concluiu que há alinhamento entre razões nacionais e institucionais. Mas as práticas dos SRIs não estão necessariamente alinhadas às propostas do governo federal. Uma hipótese para explicar essa situação está na estrutura dos SRIs que, possivelmente atuam de forma indireta nas questões expostas, em ações mais políticas do que operacionais. Essa atuação se dá, principalmente, pelo assessoramento do Reitor e pela atuação em associações nacionais e internacionais e em atividades de divulgação e *marketing* internacional.

No que se refere às razões para a internacionalização, entende-se que é necessário refinar e reorganizar as categorias presentes na literatura, adaptando-as para o contexto brasileiro. Este trabalho serve como um ponto de partida para essa recategorização. Além disso, é preciso realizar estudos de caso mais aprofundados, investigando se as motivações estão presentes na estratégia institucional das IESs e examinando as diferentes perspectivas em relação à internacionalização dentro de uma mesma IESs. O que pensam estudantes, pesquisadores, docentes e gestores? Há alinhamento entre as diversas visões? Os SRIs acompanham as diversas visões e as estratégias institucionais de longo prazo ou são estruturas de apoio a gestões temporárias?

Ainda refletindo sobre a realidade das estruturas dos SRIs e a multiplicidade de práticas executadas e coordenadas por eles, pesquisas futuras podem investigar como se dá a seleção, a formação e a capacitação de profissionais que atuam em atividades tão diversas. Tais atividades exigem uma multiplicidade de conhecimentos em administração e negociação, em relações internacionais, em direito, em comunicação, em práticas pedagógicas, em estudos culturais, em idiomas, entre tantas outras. Tão poucos profissionais concentram tantas habilidades? Quando a resposta é afirmativa, essas habilidades são reconhecidas pela instituição? O regime de trabalho desses profissionais é o mesmo que o de áreas operacionais da IES?

Junto com essas questões, vem a falta de clareza das diretrizes dos setores aparente na pesquisa. As diretrizes do setor são claras para os gestores e para as equipes dos SRIs? As diretrizes e limites de atribuições do setor são claros para o restante da comunidade acadêmica? Algumas reflexões importantes nesse sentido são esboçadas por Rippol e Carbonell (2014) em artigo com título bastante provocativo: *Who killed the international officer?*

Cabe também um comentário sobre a necessidade de estudos futuros que privilegiem reflexões decoloniais no campo. Conforme observado na revisão da literatura, tanto as concepções como as práticas de internacionalização tal como disseminadas nas últimas décadas são ditadas pelo norte global (ALTBACH; KNIGHT, 2007; BEDENLIER; KONDAKCI; ZAWACKI-RICHTER, 2018) e não necessariamente correspondem à realidade, aos anseios e aos objetivos de muitas instituições brasileiras e latino-americanas. Por exemplo, sabe-se que os SRIs das IESs brasileiras têm recursos orçamentários limitados e falta de pessoal. Sabe-se que as atividades internacionais demandam altos recursos e investimento em capacitação profissional. Quem financia os programas e atividades coordenados pelos SRIs brasileiros? Quem treina os profissionais de SRIs locais? Quais os impactos dessas iniciativas? Quais os objetivos das instituições internacionais presentes nas IESs brasileiras por mediação dos SRIs? Esses interesses estão alinhados aos interesses e estratégias locais? Os SRIs brasileiros fazem internacionalização ou assessoria internacional da IES? O conceito de internacionalização tal como engendrado no exterior é relevante para a realidade brasileira? Conceitos como “internacionalização compreensiva” ou “internacionalização em casa” são relevantes para a realidade brasileira? É necessário um conceito local de internacionalização? Ou deve-se priorizar a ideia de cooperação internacional, tal como defendida por Leher (LEAL; LEHER; DE AZEVEDO, 2018), exposta na seção 2.1 deste trabalho?

Um campo tão diverso e multidisciplinar obviamente não se resume às perguntas e reflexões aqui expostas. Contudo, espera-se que o presente trabalho tenha fornecido alguns subsídios para enxergar as múltiplas dimensões e implicações da internacionalização da educação superior e para refletir sobre as limitações dos SRIs e sobre a necessidade de alinhar motivações, práticas e estruturas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. et al. Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. **European Educational Research Journal**, v. 18, n. 2, p. 200–217, 2019.
- ALMEIDA, J. Internacionalização da educação/ensino superior. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 9–19, 2020.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education : Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3, p. 290–305, 2007.
- ARAÚJO, M. A. D. DE. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades? **Revista de Administração Pública**, v. 30, n. 4, p. 74–86, 1996.
- BARBOSA, M. L.; NEVES, C. E. B. Internacionalização da educação superior: instituições e diplomacia do conhecimento. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 22–44, 2020.
- BEDENLIER, S.; KONDAKCI, Y.; ZAWACKI-RICHTER, O. Two Decades of Research Into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). **Journal of Studies in International Education**, v. 22, n. 2, p. 108–135, 2018.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: **The European Higher Education Area**. [s.l: s.n.]. p. 59–72.
- BERG, J. A New Aspect of Internationalisation? Specific Challenges and Support Structures for Refugees on Their Way to German Higher Education. In: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (Eds.). **European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies**. Cham, Suíça: Springer, 2018. p. 2019–236.
- BOTTO, M. The transnationalization of higher education: Which role do new regionalisms play in the dissemination of these ideas? The case of MERCOSUR (1992-2012) in a compared perspective. **Revista Iberoamericana de Educacion Superior**, v. 6, n. 16, p. 90–109, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 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: 9 nov. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o termo de parceria e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. Acesso em: 9 nov. 2020.

BUCKNER, E.; STEIN, S. What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. **Journal of Studies in International Education**, v. 24, n. 2, p. 151–166, 15 maio 2020.

CAPES. **Bolsas e Auxílios Internacionais.** Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt.Edital nº. 41/2017.** Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017-edital-41-2017-internacionalizacao-print-2-pdf/view>>. Acesso em: 31 out. 2020a.

CAPES. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação.** Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 11 abr. 2021b.

CAPES. **Ficha De Avaliação Área Das Engenharias III: Programas Acadêmicos.**

Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/engenharias/engenharias-iii>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CARBONELL, J.-A.; RIPOLL, L. Who killed the international officer? **EAIE**, 2014.

CNPQ. **Cooperação Internacional**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao-cooperacao-internacion>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CRĂCIUN, D. National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective. In: CURAJ, A.; DECA, L.; PRICOPIE, R. (Eds.). . **European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies**. Cham, Suíça: Springer, 2018. p. 95–106.

DAL SOTO, F., NUNES, J., SWIRSKI DE SOUZA, Y. A produção científica sobre internacionalização da educação superior na Web of Science: características gerais e metodológicas. **Educação em Revista**, v. 32, n. 32, p. 229–249, 2016.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Parliament, 2015.

DE WIT, H. Misconceptions about (the end of) internationalization.pdf. In: **Global and Local Internationalization. Transgressions: Cultural Studies and Education**. Rotterdam: SensePublishers, 2016.

DE WIT, H. Evolving concepts, trends, and challenges in the internationalization of higher education in the world. **Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow**, v. 57, n. 2, p. 8–34, 2019.

DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. DE S. (EDS.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Patrópolis: Vozes, 2011.

EUROPEAN COMMISSION. **The Erasmus Impact Study**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

EUROPEAN UNION. **ECTS User's Guide**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

FAUBAI. **Sobre a FAUBAI**. Disponível em: <<http://faubai.org.br/pt-br/sobre-a-faubai/>>. Acesso em: 10 dez. 2020a.

FAUBAI. **Associados da FAUBAI**. Disponível em: <<https://faubai.org.br/instituicoes-associadas>>. Acesso em: 10 dez. 2020b.

FAUBAI. **Comunicação na Assembleia Geral Ordinária**. 2021

FISCHER, S.; GREEN, W. Understanding Contextual Layers of Policy and Motivations for Internationalization: Identifying Connections and Tensions. **Journal of Studies in International Education**, v. 22, n. 3, p. 242–258, 2018.

GACEL-AVILA, J. The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3, p. 400–409, 2007.

GACEL-AVILA, J. La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico. **Educación Superior y Sociedad**, v. 21, p. 39–63, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. v. 10

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016.

GUILHERME, A.; MOROSINI, M.; KOHLS DOS SANTOS, P. The process of internationalisation of higher education in Brazil: the impact of colonisation on south-south relations. **Globalisation, Societies and Education**, v. 16, n. 4, p. 409–421, 2018.

GÜMÜŞ, S.; GÖK, E.; ESEN, M. A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping the Existing Knowledge Base. **Journal of Studies in International Education**, p. 1–23, 2019.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization From Concept to Action**. Washington, D.C.: NAFSA, 2011.

HUDZIK, J. K. Post-COVID Higher Education Internationalization. **Trends & Insights**, n. September, p. 1–7, 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019. Divulgação de resultados**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo->

da-educacao-superior>. Acesso em: 9 nov. 2020.

KHAN, M. A.; EBNER, N. The self-internationalization model (SIM) versus conventional internationalization models (CIMs) of the institutions of higher education: A preliminary insight from management perspectives. **Journal of Eastern European and Central Asian Research**, v. 5, n. 1, 2018.

KHOMYAKOV, M.; DWYER, T. Internacionalização da educação superior: excelência ou construção de redes? Do que os países do BRICS precisam mais? **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 120–143, 2020.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. **Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI)**, v. 7, p. 1–15, 1994.

KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education**, n. 33, p. 2–3, 2003.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004.

KNIGHT, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: **The SAGE Handbook of International Higher Education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012a. p. 27–42.

KNIGHT, J. Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, v. 7, n. 1, p. 20–33, 2012b.

LEAL, F. G.; CÉSPEDES, R. R.; STALLIVIERI, L. O perfil do gestor universitário de cooperação internacional no Brasil. **Internext**, v. 12, n. 2, p. 1–16, 2017.

LEAL, F. G.; LEHER, R.; DE AZEVEDO, M. L. N. Perspectives and challenges for higher education in latin america and the caribbean: Interview with Roberto Leher, rector of the Federal University of Rio de Janeiro, with comments made by Mário Luiz Neves de Azevedo, from the State University of Maringá. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, 2018.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decoloniality as epistemology for the theoretical field of the internationalization of higher education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. July, 2018.

LEASK, B. Using Formal and Informal and International Students. **Journal of Studies in International Education**, v. 13, n. 2, p. 205–221, 2009.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, n. 3, p. 763–785, 2012.

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

MAILLARD, N. **O gestor de relações acadêmicas internacionais no Brasil**: Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

MAILLARD, N. Estruturação e institucionalização das relações internacionais. In: JUNIOR, J. C. F.; PANICO, V. B. (Eds.). . **Programa Ciência sem Fronteiras: idealização, desenvolvimento e resultados**. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

MARINCE, F.; FOSKETT, N.; WOODFIELD, S. Emerging internationalisation models in an uneven global terrain : findings from a global survey. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 43, n. 1, p. 9–36, 2013.

MCTIC. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2022. Sumário Executivo**. Brasília, DF: [s.n.]. Disponível em: <<http://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/SEPED/Publicacoes/ENCTI/PlanosDeAcao.html>>.

MINTZBERG, H.; WATERS, J. A. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, v. 6, n. 3, p. 257–272, 1985.

MOROSINI, M. **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em Revista**, n. 28, p. 107–124, 2006.

MOROSINI, M. C. **Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica**. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/172865>>. Acesso em: 31 out. 2020.

MRE. **A Educação na Política Externa Brasileira**. Disponível em:

<<http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>>. Acesso em: 10 nov. 2020a.

MRE. **Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2020b.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 144–175, 2020.

NOGUEIRA, N. N. M. Dimensões “escondidas” da internacionalização do ensino superior. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 951–982, 2018.

NYE, J. **Soft power . The means to success in world politics**. Nova Iorque: Public Affairs, 2004.

RIGHETTI, S.; GAMBA, E. Categorização do Ensino Superior no Brasil: Diversidade e Complementaridade. In: MARCOVITCH, J. (Ed.). . **Repensar a Universidade II: Impactos para a Sociedade 1**. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2019.

SANDSTRÖM, A.-M.; HUDSON, R. **The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe**. The European Association for International Education (EAIE), , 2018.

SANTOS, B. DE S. A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 137–202, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Programas e Ações**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes-sesu>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, P. M. Planejamento Estratégico Situacional: Uma proposta metodológica para implantação do projeto de internacionalização da Universidade Federal de Lavras. p. 129, 2013.

SOLIMAN, S.; ANCHOR, J.; TAYLOR, D. The international strategies of universities: deliberate or emergent? **Studies in Higher Education**, v. 44, n. 8, p. 1413–1424, 2019.

UNITED NATIONS. **History of United Nations**. Disponível em: <<https://www.un.org/en/sections/history/history-united-nations/index.html>>. Acesso em: 31 out. 2020.

WU, H.; ZHA, Q. A New Typology for Analyzing the Direction of Movement in Higher Education Internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 22, n. 3, p. 259–277, 2018.

YESUFU, L. O. Motives and measures of higher education internationalisation: A case study of a Canadian university. **International Journal of Higher Education**, v. 7, n. 2, p. 155–168, 2018.

YUDKEVICH, M.; ALTBACH, P. G.; RUMBLEY, L. E. Global university rankings : The “Olympic Games” of higher education ? **Prospects**, v. 45, n. 4, p. 411–419, 2015.

APÊNDICE A – AÇÕES E PROGRAMAS INTERNACIONAIS DA SESU; CAPES; CNPQ E MRE

**Quadro 14. Ações e programas internacionais da Secretária de Educação Superior do MEC (SESU);
CAPES; CNPq e MRE**

ORGANISMO	PROGRAMA OU AÇÃO	DESCRIÇÃO
1	CAPES/MEC Escola de Altos Estudos – EAE	Projeto institucional. Apoiar programas de pós-graduação brasileiros e promover a realização de visitas de curta duração por professores e pesquisadores de reconhecido prestígio internacional , atuantes no exterior, em todas as áreas do conhecimento.
2	CAPES/MEC Programa de Apoio a Eventos no Exterior	Apoia a participação de professores/pesquisadores doutores em eventos científicos no exterior , com vistas à apresentação de trabalhos científicos. Os objetivos são propiciar a visibilidade internacional da produção científica, tecnológica e cultural do país; oportunizar a atualização de conhecimentos e a incorporação de novos modos ou modelos de gestão da pesquisa por professores e pesquisadores brasileiros e ampliar o nível de colaboração e de publicações conjuntas entre pesquisadores que atuam no Brasil e no exterior.
3	CAPES/MEC Programa de Cooperação Estratégica com o Sul Global – COOPBRASS	Projetos conjuntos de pesquisa. Os objetivos, entre outros, são expandir o conhecimento científico por meio da colaboração com o Sul Global e estimular a formação de redes de pesquisa sustentáveis a médio e longo prazo e apoiar as já existentes entre o Brasil e os países parceiros do Sul Global.
4	CAPES/MEC Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE)	Bolsas individuais para um período do doutorado no exterior . O estágio deve contemplar, prioritariamente, pesquisas em áreas do conhecimento menos consolidadas no Brasil. Entre os objetivos, estão apoiar a formação de recursos humanos de alto nível.
5	CAPES/MEC CNPq/MCTI DELP/MRE Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)	Concessão de bolsas de doutorado pleno, em IES brasileiras , a professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou de ciência e tecnologia visando o aumento de qualificação para que o estudante possa contribuir para o desenvolvimento de seu país.
6	CAPES/MEC Programa de Pós- doutorado no Exterior	Bolsa individual destinada a pesquisadores ou docentes com menos de oito anos de formação doutoral. Visa a internacionalização, aprimorando a produção e qualificação científicas, funcionando como atividade de treinamento prático e avançado em pesquisa, desenvolvendo métodos e trabalhos teórico-empíricos em parceria com pesquisadores estrangeiros de reconhecidos méritos científicos.
7	CAPES/MEC Programa Doutorado Pleno no Exterior	Bolsa individual de doutorado pleno no exterior como alternativa complementar às possibilidades ofertadas pelo conjunto dos programas de pós-graduação no Brasil. Objetiva ampliar o nível de colaboração e de publicações conjuntas entre pesquisadores que atuam no Brasil e no exterior, proporcionando maior visibilidade internacional à produção científica, tecnológica e cultural brasileira e ampliar o acesso de pesquisadores brasileiros a centros internacionais de excelência.

8	CAPES/MEC	Programa Institucional de Internacionalização (CAPES – PrInt)	Projeto institucional. Objetiva 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 internacionalização.
9	CAPES/MEC	Programa MATH-AmSud	Projetos conjuntos de pesquisa. Tem por objetivo a implementação de projetos conjuntos, para promoção e fortalecimento da colaboração da criação de redes de investigação e desenvolvimento no campo da matemática.
10	CAPES/MEC	Programa Professor Visitante no Exterior	Bolsa individual destinada a pesquisadores ou docentes que possuam vínculo empregatício com instituição brasileira de ensino ou pesquisa.
11	CAPES/MEC	Programa STIC AmSud/CAPES	Projetos conjuntos de pesquisa. Tem por objetivo implementar projetos conjuntos, a fim de promover e fortalecer a colaboração e a criação de redes de investigação e desenvolvimento no domínio das tecnologias de informação e comunicação.
12	CAPES/MEC DELP/MRE	Rede Brasil Cultural	Instrumento do MRE para a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior . É formada por 24 Centros Culturais; 40 leitorados e cinco Núcleos de Estudos Brasileiros no exterior. O Programa Leitorado é uma parceria entre o MRE e a CAPES e financia professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras.
13	CAPES/MEC	Workshops CAPES/ACE para Internacionalização	Workshops em temas relevantes à internacionalização das instituições da Rede Federal e instituições de ensino superior (IES) brasileiras não beneficiárias do CAPES-PrInt: planejamento estratégico para a Internacionalização; construção e manutenção de parcerias internacionais estratégicas; internacionalização do currículo.
14	CNPq/MCTI	Mestrado Profissional no Exterior	Tem por finalidade formar profissionais no exterior em nível de mestrado, em instituições de excelência, voltadas para a qualidade, o empreendedorismo e a competitividade nas áreas do conhecimento consideradas de vanguarda científico-tecnológica e naquelas estratégicas definidas pelo CNPq.
15	CNPq/MCTI	Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior (Junior - DEJ) e Sênior - DES)	Tem por finalidade apoiar a participação de especialistas, tecnólogos, pessoal técnico-científico para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior , por meio da realização de estágios e cursos.
16	CNPq/MCTI	Doutorado Pleno no Exterior (GDE)	Tem por finalidade formar doutores no exterior em instituições de reconhecido nível de excelência, em áreas do conhecimento consideradas de vanguarda científico-tecnológica e naquelas estratégicas definidas pelo Conselho Deliberativo do CNPq.
17	CNPq/MCTI	Doutorado Sanduíche no Exterior (SWE)	Tem por finalidade apoiar aluno formalmente matriculado em curso de doutorado no Brasil que comprove qualificação para usufruir, no exterior, da oportunidade de aprofundamento teórico, coleta e/ou tratamento de dados

			ou desenvolvimento parcial da parte experimental de sua tese a ser defendida no Brasil.
18	CNPq/MCTI	Pós-Doutorado no Exterior (PDE)	Tem por finalidade possibilitar ao pesquisador a capacitação e atualização de seus conhecimentos por meio de estágio e desenvolvimento de projeto com conteúdo científico ou tecnológico inovador, em instituição no exterior.
19	CNPq/MCTI	Estágio Sênior (ESN)	Tem por finalidade propiciar ao pesquisador o desenvolvimento de projeto de pesquisa ou parte dele em instituição estrangeira.
20	DELP/MRE	Bolsas e cursos	Divulgação de bolsas de estudos e cursos patrocinados por governos estrangeiros e organismos internacionais , com destaque para programas e cursos mantidos pela Organização dos Estados Americanos (OEA).
21	DELP/MRE	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)	Exame oficial para certificar proficiência em língua portuguesa . Os testes são aplicados em IESs, representações diplomáticas, missões consulares, centros e institutos culturais, e outras instituições.
22	DELP/MRE SESU/MEC	Reconhecimento e Revalidação de Diplomas Estrangeiros – Portal e Plataforma Carolina Bori	Objetiva “implementar a Política Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas Estrangeiros no Brasil”.
23	DELP/MRE SESU/MEC	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)	Criado em 1965, oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Tem como principal meta formar profissionais em nível superior que retornam aos seus países para se tornarem agentes de transformação social e promoção do desenvolvimento socioeconômico.
24	SESU/MEC	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para as Carreiras Acreditadas pelo Sistema ARCU-SUL (MARCA)	Incentiva a mobilidade e o intercâmbio entre estudantes, docentes-pesquisadores e coordenadores acadêmicos e institucionais dos cursos acreditados pelos Sistema ARCU-SUL . As principais metas são a melhoria da qualidade acadêmica, por meio de sistemas de avaliação e acreditação, e a mobilidade entre instituições e países; o aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem e a formação acadêmico-profissional, mediante o conhecimento de novas práticas e experiências didático-pedagógicas.
25	SESU/MEC	Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)	Instituído em 2016, objetiva promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro , valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras.
26	SESU/MEC	Programa Mais Médicos para o Brasil	Instituído em 2013, tem como principal meta o “acompanhamento das atividades desenvolvidas pela tutoria e supervisão acadêmica junto aos profissionais médicos intercambistas , buscando a qualificação destes profissionais para o exercício das atividades de ensino-serviço”.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Secretaria de Educação Superior (2020); CAPES ([s.d.]); CNPq ([s.d.]) e MRE ([s.d.]).

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Setores de relações internacionais em IESs brasileiras: práticas e razões subjacentes

Este questionário foi elaborado como parte de uma pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa é analisar as relações entre as razões para a internacionalização das instituições de educação superior (IESs) brasileiras e as práticas conduzidas pelos setores de relações internacionais (SRIs).

O questionário é anônimo e deve ser respondido por apenas uma pessoa em cada IES, preferencialmente pelo(a) gestor(a) responsável pelas relações internacionais. A análise dos dados será realizada de forma coletiva. Os dados de identificação da IES não serão analisados individualmente e não serão publicados, servindo apenas para detectar respostas duplicadas.

O questionário é composto de quatro partes, e o tempo de preenchimento é de aproximadamente 12 minutos. Qualquer dúvida poderá ser encaminhada para o e-mail lizangela@refinter.ufrgs.br.

Sua contribuição é muito importante. Agradecemos a sua disponibilidade.

Lizângela Guerra
Profa. Christine Nodari
Prof. Nicolas Maillard
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - RS

...

* Obrigatória

Das razões para a internacionalização

1. Em sua opinião, qual é a principal razão que motiva a internacionalização da instituição à qual está vinculado(a)? *

Avançar

Página 1 de 5

* Obrigatória

Das razões para a internacionalização (continuação)

2. Em sua opinião, qual o nível de relevância das razões para a internacionalização abaixo relacionadas para a instituição à qual está vinculado(a)? *

	Totalmente irrelevante	Parcialmente irrelevante	Neutro: nem relevante, nem irrelevante	Parcialmente relevante	Totalmente relevante
Desenvolver a cidadania global e competências interculturais nos estudantes com vistas à promoção de valores comuns e do entendimento intercultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desafiar a visão de mundo da comunidade acadêmica, promover a diversidade e reformular a dinâmica de poder das relações interculturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produzir receita através de matrículas e mensalidades de estudantes pagantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar estudantes para um mundo globalizado e melhorar a empregabilidade dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar recursos (fomento, estrutura, insumos, etc.) internacionais para ensino, pesquisa ou extensão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalecer a integração cultural, política e econômica regional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestar assistência técnica e acadêmica a instituições e cidadãos de países em desenvolvimento e reforçar a imagem positiva do país no exterior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhorar a reputação internacional, a competitividade ou a posição da instituição em rankings.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacitar, formar e desenvolver o pessoal acadêmico (docentes e pesquisadores).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Difundir/exportar/disseminar inovações produzidas na instituição (incluindo conhecimento, cultura, modelos de educação superior e normas) no sistema de conhecimento mundial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formar redes de pesquisa e parcerias para busca de soluções para problemas comuns.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalecer a pesquisa, a ciência e a tecnologia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a reflexão curricular para melhorar a qualidade do ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacitar, formar e desenvolver o pessoal administrativo da instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atender determinações e normas ou participar de programas dos governos nacional ou local.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Sua instituição conta com uma estratégia de internacionalização explicitada em algum documento oficial, público, aprovado pelas instâncias deliberativas da IES? *

- Sim, a instituição tem uma estratégia específica de internacionalização.
- Sim, a internacionalização faz parte da estratégia geral da instituição.
- Não, mas a instituição está desenvolvendo uma estratégia de internacionalização.
- Não.
-

4. Caso tenha respondido afirmativamente a pergunta anterior, você considera que o documento estratégico reflete as razões relevantes que você levantou nas perguntas 1 e 2? *

- Sim.
- Em parte.
- Não.
- Não se aplica.

5. Em sua instituição, quem decide as prioridades e estratégias de internacionalização? *

- O(A) Reitor(a).
- O(A) gestor(a) de relações internacionais.
- Um comitê gestor de relações internacionais.
- A comunidade acadêmica.
- O conselho superior da universidade.
- Ninguém.
- Outra

Voltar

Avançar

Página 2 de 5

* Obrigatória

Das práticas conduzidas pelo setor de relações internacionais

6. Entre os programas governamentais relacionados abaixo, qual o nível de envolvimento do setor de relações internacionais (SRI) de sua instituição? *

	O programa não é de conhecimento do SRI ou não é desenvolvido pela instituição.	Programa sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, sem participação nem suporte do SRI.	Programa sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, com consultas eventuais a(o) gestor(a) ou suporte pontual por membro(s) da equipe do SRI.	Programa sob coordenação e execução compartilhada entre o SRI e outro setor da instituição, com membro(s) da equipe designado(s) para executar o programa no SRI de forma rotineira.	Programa sob coordenação total do SRI, com pessoa ou equipe designada para executá-la. Quando há, o suporte de outro setor se dá de forma pontual.
Gestão do programa PEC-G	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do programa PEC-PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do programa CAPES/Print	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de programas de bolsas CAPES ou CNPq (exceto Print)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do programa IsF	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do programa MARCA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de reconhecimento de diplomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão da aplicação de exames CELPE-BRAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do programa CAPES/BRAFITEC/BRAF AGRI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Utilize o espaço abaixo para relatar outros programas e ações governamentais sob responsabilidade do setor de relações internacionais de sua IES não mencionadas na pergunta anterior, caso existam. Se possível, dimensione, em cada caso, o envolvimento do SRI, conforme possibilidades de resposta da pergunta anterior.

Insira sua resposta

8. Entre as práticas e ações relacionadas abaixo, qual o nível de envolvimento do setor de relações internacionais (SRI) de sua instituição? *

Eventuais detalhamentos podem ser incluídos na resposta à próxima questão.

	A prática não é de conhecimento do SRI ou não é desenvolvida pela instituição.	Prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, sem participação nem suporte do SRI.	Prática sob coordenação total de outro(s) setor(es) da instituição, com consultas eventuais a(o) gestor(a) ou suporte pontual por membro(s) da equipe do SRI.	Prática sob coordenação e execução compartilhada entre o SRI e outro setor da instituição, com membro(s) da equipe designado(s) para executar a prática no SRI de forma rotineira.	Prática sob coordenação total do SRI, com pessoa ou equipe designada para executá-la. Quando há, o suporte de outro setor se dá de forma pontual.
Gestão de mobilidade de créditos em nível de graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de cursos de idiomas estrangeiros para estudantes locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ações de atração de estudantes do exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de mobilidade estudantil em nível de pós-graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação/marketing/divulgação internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atração de professores e pesquisadores estrangeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de cursos de português para estrangeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de programas de acolhimento a refugiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão ou apoio a iniciativas de acreditação internacional de cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Assessoramento do Reitor em matéria de relações internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de sensibilização à diversidade cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio à política de uso de outros idiomas em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio a projetos de desenvolvimento e cooperação técnica em países pobres (ex: projetos de extensão com foco em comunidades carentes; criação de programas de pós-graduação; etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços de tradução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de projetos internacionais (ex: projetos colaborativos ou de desenvolvimento de capacidades)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de atividades de associações e redes internacionais (ex: AUGM; OUI; AUF; AULP)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de atividades de associações e redes nacionais (ex: Grupo Coimbra; FAUBAI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suporte jurídico ou administrativo para convênios internacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de mobilidade docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de mobilidade administrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Utilize o espaço abaixo para relatar outras práticas sob coordenação e execução do SRI de sua IES não mencionadas na pergunta anterior, caso existam. Se possível, dimensione, em cada caso, o envolvimento do SRI, conforme possibilidades de resposta da pergunta anterior.

Insira sua resposta

[Voltar](#)

[Avançar](#)

Página 3 de 5

* Obrigatória

Da estrutura do setor de relações internacionais

10. Em relação às condições e recursos para operar os programas e atividades indicados nas perguntas anteriores, quanto você concorda com as afirmações abaixo? *

	Discordo totalmente.	Discordo parcialmente.	Não concordo, nem discordo.	Concordo parcialmente.	Concordo plenamente.
O tamanho da equipe é suficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A qualificação da equipe é adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O espaço físico é adequado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe orçamento alocado especificamente em quantia apropriada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conjunto de atividades ou programas fazem parte de diretrizes claras do setor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A(s) chefia(s) do setor tem(têm) qualificação adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tempo de permanência em cargos de gestão é adequado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As práticas estão devidamente alinhadas às razões para a internacionalização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Qual o ano de criação do setor de relações internacionais de sua instituição? *

12. Quantos membros compõem a equipe do setor de relações internacionais de sua instituição? Considere servidores(as) concursados(as); funcionários(as) contratados(as) ou terceirizados(as) e gestores(as). Não considere estagiários(as) ou bolsistas. *

13. Localização no organograma da administração central: o setor de relações internacionais é: *

- uma pró-reitoria
- um órgão dentro de uma pró-reitoria
- uma estrutura vinculada ao gabinete do(a) reitor(a) ou do(a) vice-reitor(a)
- Outra

14. O setor de relações internacionais inclui mais de um departamento ou subsetor em seu organograma? (Ex.: departamento de mobilidade; departamento de cooperação por área geográfica; setor financeiro, etc.). *

- Sim
 Não

15. Em caso afirmativo, quais são os departamentos/setores e qual o tamanho da equipe de cada um deles? Considere o número total de pessoas, independente do vínculo com a instituição, dentro de cada equipe.

*Indique o nome do departamento/setor seguido pelo número de pessoas entre parênteses. Exemplos:
Departamento de mobilidade (5)
Setor de convênios (3)
Setor de comunicação (1)*

Insira sua resposta

16. Existe um documento regimental que define a missão e funções do setor de relações internacionais? *

- Sim
 Não
 Não sei

Voltar

Avançar

Página 4 de 5

* Obrigatória

Do perfil do(a) respondente e da IES

17. Indique o nome de sua instituição por extenso (sem siglas ou abreviaturas). *

Obs.: o nome de sua instituição não será publicado e seus dados não serão analisados de forma individual. Esta pergunta tem por objetivo apenas identificar duplicidade de respostas de uma mesma instituição.

Insira sua resposta

18. Quanto à administração, sua instituição é *

- Pública federal
 Pública estadual
 Pública municipal
 Privada com fins lucrativos
 Privada sem fins lucrativos

19. Quanto à organização acadêmica, sua instituição é *

- Universidade
- Centro universitário
- Faculdade
- Parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- Outra

20. Em que região do Brasil sua instituição está localizada? *

- Centro-Oeste
- Nordeste
- Norte
- Sudeste
- Sul

21. Indique o número total de alunos da instituição (incluindo graduação, pós-graduação, presencial e EAD): *

- Menos de 10.000
- Entre 10.000 e 19.999
- Entre 20.000 e 34.999
- Entre 34.000 e 49.999
- Entre 50.000 e 74.999
- Entre 75.000 e 100.000
- Mais de 100.000

22. Indique seu vínculo com a instituição *

- Membro do corpo docente
- Membro do corpo administrativo
- Outra

23. Indique sua área acadêmica, se docente, ou seu cargo, se administrativo. *

24. Indique sua função no setor de relações internacionais (ex.: diretor(a) de RI; secretário(a) de RI; assessor(a); pró-reitor(a); etc). *

Insira sua resposta

25. Há quanto tempo ocupa a função? *

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 4 anos
- Entre 4 e 8 anos
- Mais de 8 anos

26. Caso queira receber os resultados desta pesquisa, deixe seu e-mail.

Insira sua resposta

27. Utilize este espaço para qualquer comentário adicional que considere importante.

Insira sua resposta

Voltar

Enviar

Página 5 de 5

Figura 38. Instrumento de pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.