



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS,
LITERATURAS Y CULTURAS, Y SUS APLICACIONES***

ANA RACHEL MACÊDO MENDES

**AS INTERNACIONALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MOBILIDADE
ACADÊMICA: DISCURSOS E EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO**

***LAS INTERNACIONALIZACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA
MOVILIDAD ACADÉMICA: DISCURSOS Y EXPERIENCIAS EN DIÁLOGO***

VITÓRIA/ES - BRASIL

NOVEMBRO/2024

ANA RACHEL MACÊDO MENDES

**AS INTERNACIONALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A MOBILIDADE
ACADÊMICA: DISCURSOS E EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO**

***LAS INTERNACIONALIZACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA
MOVILIDAD ACADÉMICA: DISCURSOS Y EXPERIENCIAS EN DIÁLOGO***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de Pesquisa, Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kyria Finardi
(Ufes)

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana
Sevilla-Pavón (UV)

VITÓRIA/ES - BRASIL

NOVEMBRO/2024

Dedico esta conquista a minha grande e inspiradora amiga: Nina (*in memoriam*), exemplo de fé e força nas lutas desta vida.

AGRADECIMENTOS

Ao ingressar no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 2019, a data prevista para defesa da tese era março de 2023. O plano era esse mas... a vida se mostrou maior que a teoria. Filhos, pandemia, viagem, câncer, cura... até que, quase 2 anos após a previsão inicial, chegamos ao final!

Chegamos, no plural, porque não cheguei sozinha. Vieram comigo:

O PPGE, os professores das disciplinas cursadas, a coordenação, os colegas da turma 16D, e, em especial, os servidores da secretaria do PPGE, sempre tão solícitos e prontos a ajudar, que até por email são empáticos e solidários.

Os professores das bancas de qualificação e defesa, que, em seu momento, deram seu empurrão para que esta tese se tornasse o que é hoje, finalizada.

Os colegas que passaram pelo grupo de pesquisa EMITI que colaboraram para esta pesquisa com as valiosas trocas e interações em nossos encontros.

Os professores, colegas e equipe administrativa da UV, que possibilitaram a realização da cotutela de forma bem-sucedida.

A Fapes, que concedeu auxílios financeiros para a realização do estágio em pesquisa na UV.

Os participantes de mobilidade que colaboraram com a pesquisa inicial e contribuíram para a construção desta tese.

Minhas amigas da academia: Mari, Gabi e Thamille! Muito obrigada pela torcida, ânimo e inspiração!

Minhas amigas de longa, e nem tão longa, data que fazem o *I'll be there for you* na prática: Aline, Paulinha, Alana, Alana Portes, Rafa, Ale e Nina (*in memoriam*).

O *dreamteam* da SRI/Ufes! Prof. Yuri, Profª Zezé, Profª Flávia, Prof. Thiago, Prof. Felipe, Raquel, Christiê, Fred e Lisi, obrigada por serem exemplos na busca por uma internacionalização mais justa e bondosa.

Minha querida co-orientadora, Profª Ana, com sua simpatia, leveza e bondade! Muito obrigada por me aceitar e acolher, antes mesmo de me conhecer.

Minha querida orientadora, Profª Kyria, que orienta mais do que o doutorado, orienta para a vida, com a sua própria vida. Desconheço pessoa com um coração mais humano e resiliente. Sem a sua compreensão, apoio e intervenção, eu nunca teria chegado até aqui.

Meus pais, minhas irmãs, cunhados e sobrinhos! Minha torre forte, meu abrigo, quando o cansaço não me deixava continuar, era neles que me refugiava para descansar.

Meus meninos, David e Lucas! Os filhos são bençãos do Senhor! Minha alegria de todo dia! Que dá ânimo para prosseguir!

Meu marido, André. Ele nunca largou a minha mão, nem por um instante. E se eu atravessasse esse oceano, é porque ele se manteve firme e constante ao meu lado, na alegria e na tristeza, na riqueza e na pobreza, na saúde e na doença. *Lo logramos, mi amor!*

E finalmente, ao Eterno, criador dos céus e da terra, do oceano, de cada célula do meu corpo, e que em meio as tempestades, não permitiu que eu me afogasse, mas me tornou mais forte e permitiu chegar até aqui. O meu desejo é de que, de alguma forma, este trabalho possa trazer honra ao seu nome!

A todos esses, e os outros que não mencionei mas que de algum modo estiveram torcendo por mim durante esses anos: MUITO OBRIGADA!

Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra mais as mesmas águas.

Heráclito de Éfeso

RESUMO

A internacionalização das instituições de educação superior adquire diferentes sentidos de acordo com seu contexto e interações com outros textos e contextos. No entanto, a mobilidade acadêmica internacional ocupa um papel central em grande parte dessas abordagens. Esta pesquisa, fundamentada no pensamento do Círculo de Bakhtin, que concebe a linguagem como fenômeno ideológico, e nas contribuições dos estudos decoloniais, examina os sentidos atribuídos à internacionalização da educação superior e à mobilidade acadêmica internacional. A análise se concentra em documentos oficiais e nas práticas institucionais de uma universidade federal brasileira. O objetivo central é compreender como a visão institucional sobre internacionalização e mobilidade, expressa em documentos oficiais, se relaciona com as vivências e percepções cotidianas desses processos. Para isso, os discursos contidos nos documentos foram postos em diálogo com as contribuições autoetnográficas da pesquisadora, como estudante de doutorado em cotutela na Espanha e servidora técnica do setor de mobilidade internacional da universidade brasileira. Os dados indicam que a visão da internacionalização e a prática da mobilidade acadêmica internacional no Brasil é fortemente induzida por diretrizes das agências de fomento nacionais e da governança global, em troca de financiamento e reconhecimento internacional. Com isso, os fluxos e as relações estabelecidas na mobilidade internacional favorecem predominantemente o Norte Global, reforçando sua hegemonia econômica, cultural e epistêmica sobre o Sul Global. Contudo, do cotidiano, também emergem perspectivas alternativas que propõem ações institucionais voltadas às necessidades e interesses locais. Diante disso, propõe-se que a internacionalização da educação superior seja ressignificada de forma a valorizar as relações subalternizadas, priorizando estratégias que promovam uma internacionalização mais justa e equilibrada.

Palavras-chave: internacionalização; mobilidade acadêmica; educação superior.

RESUMEN

La internacionalización de las instituciones de educación superior adquiere diferentes significados según su contexto y las interacciones con otros textos y contextos. Sin embargo, la movilidad académica internacional ocupa un papel central en gran parte de estos enfoques. Esta investigación, fundamentada en el pensamiento del Círculo de Bakhtin, que concibe el lenguaje como un fenómeno ideológico, y en las contribuciones de los estudios decoloniales, examina los significados atribuidos a la internacionalización de la educación superior y a la movilidad académica internacional. El análisis se centra en documentos oficiales y en las prácticas institucionales de una universidad federal brasileña. El objetivo central es comprender cómo la visión institucional sobre la internacionalización y la movilidad, expresada en documentos formales, se relaciona con las vivencias y percepciones cotidianas de estos procesos. Para ello, los discursos contenidos en los documentos fueron puestos en diálogo con las contribuciones autoetnográficas de la investigadora, como estudiante de doctorado en cotutela en España y parte del personal administrativo del sector de movilidad saliente en la oficina internacional de la universidad brasileña. Los datos indican que la visión de la internacionalización y la práctica de la movilidad académica internacional en Brasil están fuertemente guiadas por las directrices de las agencias de financiación nacionales y de la gobernanza global, a cambio de financiación y reconocimiento internacional. Como resultado, los flujos y las relaciones establecidas en la movilidad internacional favorecen predominantemente al Norte Global, reforzando su hegemonía económica, cultural y epistémica sobre el Sur Global. Sin embargo, desde la vida cotidiana también emergen perspectivas alternativas que proponen acciones institucionales orientadas a las necesidades e intereses locales. Ante esto, se propone que la internacionalización de la educación superior sea resignificada para valorar las relaciones subalternizadas, priorizando estrategias que promuevan una internacionalización más justa y equilibrada.

Palabras clave: internacionalización; movilidad académica; educación superior.

ABSTRACT

The internationalization of higher education institutions acquires different meanings depending on their context and interactions with other texts. However, international academic mobility occupies a central role in most approaches. This research, informed by the Bakhtin Circle's view of language as an ideological phenomenon and the contributions of decolonial studies, examines the meanings attributed to the internationalization of higher education and academic mobility. The analysis focuses on official documents and institutional practices of a Brazilian federal university. The main objective is to understand how the institutional vision of internationalization and mobility—expressed in formal documents—relates to everyday experiences and perceptions of these processes. To achieve this goal, the discourses in the documents were put in dialogue with the autoethnographic contributions of the researcher, who is a PhD cotutelle candidate in Brazil and Spain and works in the outgoing mobility sector of the international office of the Brazilian university. The data indicate that the vision of internationalization and the practice of academic mobility in Brazil are strongly influenced by guidelines from national funding agencies and global governance, often in exchange for funding and international recognition. Consequently, the flows and relationships established in international mobility predominantly favor the global North, reinforcing its economic, cultural, and epistemic hegemony over the global South. Nonetheless, alternative perspectives emerge from everyday life that advocate for institutional actions focused on local needs and interests. In light of this, it is proposed that the internationalization of higher education be redefined to value subordinate relationships prioritizing strategies that promote fairer and more balanced internationalization.

Keywords: internationalization; academic mobility; higher education.

Resumen Expandido en Español¹

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior ha cobrado relevancia en Brasil con la creación del programa *Ciências sem Fronteiras* (CsF) en 2011, que promovió la movilidad académica internacional. A pesar de los esfuerzos, el CsF fue criticado por concentrar recursos en instituciones y países del Norte Global, generando desigualdades. A partir de 2017, el programa Capes-PrInt, que prioriza la movilidad en la posgrado, intentó corregir algunas deficiencias del CsF, como la falta de compromiso institucional y la movilidad de estudiantes de pregrado. Sin embargo, gran parte de los recursos siguió beneficiando al Norte Global, reforzando las lógicas coloniales.

La movilidad académica sigue siendo central en la internacionalización, pero debido a sus altos costos y barreras lingüísticas, sigue siendo accesible sólo para una minoría privilegiada. A través de la globalización, se ha consolidado una hegemonía académica del Norte Global que desvaloriza al Sur Global.

MARCO TEÓRICO

Este trabajo examina las relaciones entre la colonialidad del saber, las perspectivas decoloniales y la internacionalización de la educación superior, utilizando tanto la teoría de Bakhtin como la decolonial para analizar los patrones de poder y conocimiento global. Se parte de la premisa de que la colonización de América por parte de los europeos generó un patrón de poder global que aún configura las relaciones sociales, políticas y educativas en el presente, creando una división entre el Norte Global y el Sur Global, donde el primero controla la producción de conocimiento y la subjetividad.

La visión eurocéntrica que prevalece en la educación superior moderna es una manifestación clara de esa colonialidad. Las universidades occidentales, producto de la modernidad europea, excluyendo otras formas de conocimiento que existen fuera del contexto europeo. Según Boaventura Santos, las universidades del Sur Global están marginadas, limitándose a roles de enseñanza y extensión, mientras que la

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida em regime de cotutela com a Universitat de València (UV), na Espanha, sendo necessário apresentar um resumo mais amplo, em espanhol.

investigación científica se reserva para los países del Norte, posicionando al Sur como proveedor de datos y recursos naturales, y al Norte como el productor legítimo de conocimiento.

La teoría de Bakhtin ayuda a entender cómo esta estructura de poder se reproduce en los discursos cotidianos. En la práctica educativa, la imposición de productos y conceptos "importados" o "internacionales" como superiores contribuye a la desvalorización de las culturas locales, creando una "falsa conciencia" en el Sur Global, que internaliza su subalternidad. Esto se refleja en una homogeneización de los currículos y la imposición del inglés como lengua de instrucción, sin considerar las particularidades culturales y epistemológicas de los países del Sur.

En las últimas décadas, la internacionalización de la educación superior ha estado marcada por la transnacionalización, lo que significa la expansión del mercado educativo global, donde las universidades operan cada vez más como empresas que buscan beneficios económicos. Esta lógica neoliberal, impulsada por entidades como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, ha provocado que las universidades adopten un enfoque empresarial, tratando la educación como un producto comercializable. Esta mercantilización de la educación amplía las desigualdades globales, beneficiando a las universidades del Norte mientras que las del Sur enfrentan condiciones precarias de infraestructura y financiamiento.

En Brasil, el modelo de privatización de la educación superior ha consolidado un mercado universitario privado competitivo, mientras que las instituciones públicas luchan por mantener su calidad académica. Según Santos, esto refleja una internacionalización caracterizada más por la competencia que por la cooperación, lo que agudiza las disparidades globales entre las universidades.

El concepto de Epistemologías del Sur, propuesto por Boaventura Santos, busca superar el pensamiento abismal, que jerarquiza los saberes, y promueve una ecología de saberes en la que las epistemologías locales puedan coexistir sin que ninguna se imponga sobre otra. Esta propuesta decolonial pretende romper con la lógica colonial que ha dominado la educación superior, abogando por una visión pluralista y dialógica que valore el conocimiento generado en el Sur Global, muchas veces invisible en los debates académicos internacionales.

La internacionalización de la educación superior puede ser tanto una herramienta de globalización hegemónica, que refuerza las desigualdades existentes, como una alternativa de globalización contra-hegemónica, si las universidades del Norte y del Sur logran posicionarse críticamente ante la colonialidad del saber y las presiones del mercado global. En este contexto, la internacionalización debería replantearse desde una perspectiva que valore la diversidad epistemológica y fomente la cooperación auténtica entre las universidades, reconociendo la pluralidad de saberes en un mundo globalizado.

REVISIÓN DE LITERATURA

La internacionalización de la educación superior tiene raíces históricas profundas, que se remontan a la Antigüedad con instituciones como la Escuela de Nalanda y universidades europeas que recibían estudiantes de diversas regiones. Inicialmente orientada a la promoción de la paz y la comprensión mutua, la internacionalización de la educación superior ha pasado por varias transformaciones, especialmente después de las dos Guerras Mundiales, con la aparición de nuevas formas de colaboración, como el programa Erasmus y la Declaración de Bolonia. Sin embargo, en las últimas décadas, el proceso ha estado marcado por una creciente competitividad y por intereses comerciales e ideológicos, reflejando las dinámicas de la globalización.

La globalización ha promovido la concentración de poder y riqueza en el Norte Global, acentuando las desigualdades entre el Norte y el Sur Global. La imposición de modelos educativos occidentales y el uso creciente del inglés en las universidades reflejan una dominación cultural que acompaña esta globalización. Muchas universidades, impulsadas por intereses económicos, terminan reforzando esas desigualdades, favoreciendo un modelo homogéneo de educación que desatiende las especificidades locales.

En Brasil, la internacionalización de la educación superior ha evolucionado con el tiempo. Influenciada por las escuelas jesuitas y los modelos europeos, el país comenzó a adoptar políticas de envío de estudiantes y profesores para la formación internacional, especialmente en Europa y Estados Unidos. A partir de la década de

1990, las relaciones entre las instituciones de educación superior brasileñas e internacionales se intensificaron, impulsadas por la globalización y los cambios económicos. Programas como el CsF, por ejemplo, buscan aumentar la competitividad de la ciencia brasileña, pero también acaban reproduciendo relaciones asimétricas con el Norte Global.

La internacionalización en Brasil refleja una dualidad entre la lógica neoliberal, que trata la educación como mercancía, y una perspectiva solidaria, que busca una educación intercultural y contrahegemónica, basada en la integración y el respeto por los saberes locales. Aunque existen intentos de internacionalización solidaria, como redes de colaboración y cooperación, las relaciones de poder y dependencia entre los países del Sur Global persisten. La internacionalización solidaria debe buscar promover una globalización más justa, respetando la pluralidad de saberes y generando beneficios mutuos sin imponer un único modelo de desarrollo.

En los últimos años, la internacionalización de la educación superior en Brasil se ha consolidado, especialmente en las políticas de posgrado, como las de Capes y CNPq, que evalúan la producción científica mediante indicadores como la movilidad académica, la colaboración internacional y la creación de redes de investigación. La evaluación de Capes clasifica los programas de posgrado, incentivando prácticas de internacionalización, como la participación en comités internacionales y la promoción de redes colaborativas. La búsqueda de prestigio y reconocimiento internacional es una motivación central de las instituciones, reflejando un entorno competitivo, con disputas entre actores académicos nacionales e internacionales.

La movilidad académica, tradicionalmente vista como el eje central de la internacionalización, ha sido complementada por un enfoque denominado Internacionalización en Casa, que busca involucrar a toda la comunidad académica local en prácticas interculturales y globales, sin la necesidad de movilidad física. La Internacionalización en Casa se propone ser inclusiva, permitiendo que todos los miembros de la comunidad académica, incluidos estudiantes y profesores extranjeros, participen en el proceso de internacionalización, promoviendo el respeto por la diversidad epistemológica y cultural y la construcción de una ciudadanía global responsable.

Sin embargo, la internacionalización en Brasil aún enfrenta desafíos significativos, como la falta de infraestructura adecuada y la necesidad de políticas institucionales integradas. La visión predominante de la internacionalización, centrada en modelos hegemónicos del Norte Global, requiere una reflexión decolonial, que considere las relaciones de poder y desigualdades entre el Sur y el Norte Global, y que promueva alternativas que favorezcan una educación más justa y plural.

En este contexto, surgen críticas a la internacionalización como un fin en sí mismo, defendiendo un enfoque más crítico y decolonial que desafíe la visión eurocéntrica y promueva una colaboración global más equitativa. La Red de Estudios de Internacionalización Crítica, dirigida por Sharon Stein y Jhuliane Silva, propone repensar el modelo tradicional de internacionalización, sugiriendo alternativas transformadoras: una internacionalización orientada hacia la economía del conocimiento, el bien público global, la igualdad global y nuevos modelos de colaboración. La pandemia de COVID-19 reforzó la necesidad de alternativas más sostenibles y colaborativas, con un mayor énfasis en los intercambios virtuales y la cooperación. El futuro de la internacionalización es incierto, marcado por cambios geopolíticos y sociales en curso.

En los últimos años, la internacionalización de la educación superior en Brasil ha sido analizada desde la óptica de los estudios decoloniales, que destacan su relación con el proceso de modernidad/colonialidad. Investigaciones de programas de posgrado, como las de Martínez (2017), Araújo (2019), Leal (2020), Rodrigues (2020), Guth (2020) y Hotz (2023), exploran las implicaciones políticas y epistémicas de este proceso. Argumentan que la internacionalización en Brasil está fuertemente influenciada por una lógica colonial y neoliberal, que refleja las desigualdades de poder entre el Norte y el Sur Global.

Estos investigadores critican la hegemonía del inglés y la supuesta igualdad promovida por la globalización, destacando cómo la movilidad internacional refuerza la jerarquía de los saberes. La idea de valorar los saberes locales y la defensa de la cooperación Sur-Sur ganan protagonismo en algunos de estos análisis, que proponen la construcción de una internacionalización más orientada hacia el Sur Global, priorizando el desarrollo regional y respetando las diversidades culturales y epistemológicas.

La movilidad académica internacional es un fenómeno complejo que involucra el desplazamiento temporal de estudiantes hacia instituciones extranjeras con el objetivo de realizar estudios, prácticas o investigación. Históricamente, la movilidad académica ya existía en las primeras universidades europeas y fue crucial en América Latina desde la época colonial, cuando las élites enviaban a sus hijos a estudiar a las metrópolis. Tras la independencia, la movilidad se expandió hacia los países del Norte Global, con el objetivo de difundir sus valores y conocimientos.

Hoy en día, la movilidad académica puede adoptar diversas formas, como el intercambio de créditos, el doble diploma o las prácticas internacionales, pudiendo ser externa (salida de estudiantes al exterior) o interna (entrada de estudiantes extranjeros al país). La movilidad académica es vista como un importante indicador de la internacionalización de las instituciones de educación superior, siendo crucial para los países que reciben estudiantes internacionales, pues genera ingresos y refuerza su posición en el ámbito global.

En Brasil, programas como CsF y el Programa de Doctorado Sandwich en el Exterior (PDSE) de Capes incentivaron la formación de personal altamente cualificado, con énfasis en áreas estratégicas. Otros programas, como Capes-PrInt (2017), se enfocan en la internacionalización de las instituciones de educación superior, con énfasis en posgrado. Sin embargo, la movilidad académica aún enfrenta desafíos, como la exclusión de los estudiantes de bajos recursos, limitando la participación a la élite académica.

Críticos como Maués y Bastos (2017) señalan que la movilidad académica se ha orientado más hacia la inserción de Brasil en la economía del conocimiento que hacia la promoción de la justicia social y la interculturalidad. Además, la pandemia de COVID-19 impulsó la movilidad virtual, ofreciendo una alternativa inclusiva, pero que aún enfrenta desafíos tecnológicos y lingüísticos. Autores como Díaz et al. (2021) sugieren que, para promover un enfoque más inclusivo y justo, la internacionalización debe incorporar experiencias locales y virtuales, desconstruyendo los modelos coloniales y promoviendo la diversidad epistemológica.

METODOLOGÍA

La investigación se basa en el análisis documental, la autoetnografía y la revisión de la literatura, con un enfoque cualitativo e interpretativo. El objetivo principal es reflexionar sobre los significados de la internacionalización y la movilidad, a partir de los estudios del área, y en el contexto de la Universidad Federal del Espíritu Santo (UFES), mediante el análisis de sus documentos oficiales y sus acciones relacionadas con el tema, y de contribuciones autoetnográficas sobre la internacionalización y la movilidad vivida por la investigadora. Así, el objetivo principal de esta tesis es, desde una perspectiva bakhtiniana, decolonial, situada y crítica, construir y revelar significados sobre la internacionalización y la movilidad académica internacional, contribuyendo a las reflexiones sobre la internacionalización de la educación superior. Para alcanzar este objetivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se relaciona la visión de la institución sobre la internacionalización y la movilidad, reflejada en sus documentos oficiales, con la forma en que estos procesos son vistos y vividos en su contexto?

Para responder a esta pregunta de investigación, se han establecido los siguientes objetivos específicos y sus medios de construcción de datos:

- a) Comprender los discursos y significados más comunes relacionados con la internacionalización y la movilidad mediante la revisión de la literatura;
- b) Comprender los discursos y significados relacionados con la internacionalización y la movilidad en las perspectivas presentes en los textos oficiales de la Ufes mediante análisis documental;
- c) Relacionar las perspectivas de la institución con sus acciones de internacionalización mediante análisis documental;
- d) Reflexionar sobre mi la experiencia de la investigadora como secretaria de UFES directamente involucrada en la gestión de la internacionalización y la movilidad internacional y como estudiante participante en movilidad internacional en un estudio autoetnográfico;

e) Analizar cómo estos enunciados dialogan entre sí mediante un enfoque cualitativo e interpretativo.

A través de la autoetnografía, se busca conectar los contextos institucionales con la experiencia y la subjetividad de la investigadora en el proceso analítico, especialmente en su caso que trabaja como secretaria de la División de Movilidad al Exterior de la Oficina de Relaciones Internacionales de UFES y estudiante de movilidad para doctorado. Este enfoque permite una reflexión crítica sobre las dinámicas de poder y los discursos involucrados en la internacionalización, tomando en cuenta las experiencias de todos los actores involucrados.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

La investigación se realizó en UFES, institución fundada en 1954 con el objetivo de impulsar la transición económica del estado, de agrícola a industrial. Siguiendo como la única universidad pública de su estado, UFES ofrece 101 cursos de grado y 90 de posgrado, con más de 850 proyectos de extensión. En 2012, creó la Secretaría de Relaciones Internacionales (SRI/UFES), inicialmente centrada en el programa CsF. Hoy, la SRI es responsable de consolidar la internacionalización, apoyar la movilidad académica y fomentar la cooperación internacional. Además, UFES desarrolla diversas acciones de internacionalización, incluyendo cursos y programas de intercambio.

Para conocer las perspectivas institucionales sobre la internacionalización, la investigación analizó los documentos oficiales principales en relación con sus planes y políticas de internacionalización en el período de 2018-2020. El criterio para elegir este período fue principalmente la posibilidad de analizar los resultados de la implementación de los planes a través de los informes de gestión disponibles. Se analizaron el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019/2020 de UFES, su Política Institucional de Internacionalización y su Plan de Internacionalización para 2018-2020.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2015-2019/2020 de UFES tiene como objetivo definir la misión, visión y estrategias para el desarrollo institucional, incluyendo acciones en enseñanza, investigación, extensión e internacionalización. El PDI fue elaborado de forma participativa, con la contribución de miembros de la

comunidad académica y de la sociedad, y prioriza el compromiso con el desarrollo sostenible y la excelencia académica. La internacionalización, entendida como un mecanismo de inserción global, fue incorporada al PDI como una estrategia de crecimiento institucional, destacando la importancia de la movilidad académica y de asociaciones internacionales. El documento enfatiza la atracción de estudiantes e investigadores extranjeros, la creación de convenios y la capacitación internacional de investigadores, especialmente en el posgrado. La SRI/UFES fue encargada de promover y expandir la internacionalización de la universidad, a través de la implementación de convenios, movilidad y colaboración con instituciones extranjeras.

La Política Institucional de Internacionalización de UFES tiene como objetivo orientar e institucionalizar las actividades de internacionalización de la educación superior en la universidad. El documento establece directrices más allá de la movilidad internacional, incluyendo el fomento de acuerdos de cooperación, el desarrollo de la competencia en lenguas extranjeras y la integración de aspectos interculturales en la enseñanza, investigación y extensión. Las directrices y estrategias propuestas siguen, en gran parte, los requisitos del programa Capes-PrInt, que exige un plan de internacionalización para garantizar la participación de UFES. Así, la movilidad sigue siendo un enfoque central, aunque la política defiende una internacionalización más amplia.

El Plan Institucional de Internacionalización de UFES, elaborado para atender al Capes-PrInt, tiene como objetivo integrar a la universidad en el escenario global mediante la internacionalización de la enseñanza, investigación y extensión. El plan busca ampliar la movilidad académica, consolidar asociaciones internacionales, aumentar la competencia en idiomas y promover la internacionalización del currículo, con énfasis en las asignaturas ofrecidas en inglés. Además, destaca la importancia de atraer académicos con experiencia internacional, ofreciendo apoyo lingüístico, cultural e institucional. Para garantizar la eficacia, el plan propone la creación de indicadores de evaluación y mecanismos de seguimiento, alineándose con el PDI 2015-2019/2020. La estrategia incluye la capacitación de docentes y estudiantes para la movilidad y la promoción de nuevos acuerdos de cooperación, con enfoque en áreas prioritarias y recursos.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Durante el desarrollo del proyecto inicial de investigación, se realizaron entrevistas con estudiantes y profesores participantes en programas de movilidad. Aunque la investigación tomó otro rumbo, la investigadora menciona las reflexiones generadas por las entrevistas y las transformaciones producidas por ellas. En sus consideraciones preliminares, la investigación sugería que la movilidad académica en la graduación no era estratégica para la institución, siendo la movilidad docente vista como más productiva, generando acuerdos interinstitucionales y publicaciones científicas. Esto provocó una reflexión personal y crítica sobre el valor de la movilidad estudiantil para la institución.

La investigadora se pregunta si la movilidad, al estar orientada hacia experiencias personales de los estudiantes, sería indiferente para la institución, dado que esas contribuciones no son necesariamente medibles en términos de resultados académicos. Sin embargo, después de reflexionar, reconoce que, al considerar la movilidad sólo como un medio de reconocimiento institucional (medido por artículos, acuerdos y participación en eventos), se pierde una comprensión más profunda de la internacionalización, que debe ser vista como un proceso de formación humana. La experiencia de movilidad involucra un desarrollo ético y moral significativo, esencial para relaciones más equilibradas y para fortalecer una visión crítica sobre las interacciones internacionales.

La investigadora argumenta que la internacionalización debe pensarse no sólo como un instrumento de competencia o ganancia institucional, sino como una oportunidad de crecimiento humano, promoviendo valores de responsabilidad, ética y comprensión intercultural. La contribución de la movilidad, por tanto, va más allá del aspecto institucional, alcanzando dimensiones inmedibles que enriquecen el desarrollo personal y la formación integral de los individuos.

Desde la perspectiva institucional, revelada a través del análisis de documentos de UFES, la internacionalización es entendida como una forma de inserción global, buscando mejorar la calidad académica y la visibilidad internacional de la universidad, aunque influenciada por sistemas globales de evaluación y rankings. La universidad adopta un enfoque de internacionalización orientado al bien público

global, centrado en la inserción en el sistema educativo global, sin intereses económicos directos. A pesar de buscar cualificación y reconocimiento, UFES contribuye indirectamente a la perpetuación de una lógica colonial y cultural del Norte Global. El posgrado y la investigación son sus principales focos, influenciados por las directrices de Capes, que promueven la movilidad académica y la cooperación internacional. Aunque busca difundir la cultura internacional, UFES carece de un enfoque claro sobre interculturalidad y las motivaciones profundas detrás de su internacionalización. Los aspectos más relevantes para los objetivos de la investigación fueron analizados en las categorías siguientes:

- MOVILIDAD ENTRANTE

Al analizar las estrategias de internacionalización de UFES, se observa un enfoque en la movilidad académica y en la presencia de estudiantes y profesores extranjeros. La universidad adopta programas como el PEC-G y el GCUB-Mob, que buscan atraer académicos de países en desarrollo y fortalecer la cooperación Sur-Sur. Estos programas, además de promover la diversidad cultural, se consideran importantes para la visibilidad internacional de la institución y su presencia en rankings académicos. UFES ofrece ayudas financieras para ayudar a los extranjeros a adaptarse e integrarse, destacando el programa "Ángeles en UFES", que facilita la acogida y la interculturalidad.

Aunque parece que la universidad busca atraer a extranjeros principalmente por motivos académicos y de visibilidad internacional, la movilidad también presenta desafíos relacionados con la dependencia y las desigualdades entre los países del Sur Global. La experiencia personal de la investigadora durante su propia movilidad en España ilustra cómo la solidaridad y los lazos entre extranjeros son esenciales para la adaptación, destacando las dificultades que enfrentan muchos estudiantes, como el prejuicio y los problemas de integración, pero también la importancia de las redes de apoyo.

El análisis sugiere que se hace necesario repensar las estrategias de internacionalización, valorando la experiencia de movilidad como un medio para promover una mayor comprensión intercultural, no sólo como un mecanismo de mejora en la evaluación institucional. En resumen, la presencia de extranjeros en el

campus debe verse como una herramienta de transformación humana e intercultural, y no solamente como un medio para alcanzar rankings internacionales o beneficios financieros.

- IDIOMAS

El Plan de Internacionalización de UFES demuestra un compromiso por promover la competencia lingüística entre estudiantes y profesores extranjeros, con acciones centradas en la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE) y en el examen CELPE-Bras. Según la Política Lingüística de la institución, una de sus directrices es incentivar el uso del portugués como forma de valorización cultural de los países lusófonos. Sin embargo, la competencia lingüística, especialmente en inglés, se considera esencial para la internacionalización de UFES, ya que el inglés se ha consolidado como lengua global, académica y científica.

UFES ofrece anualmente cursos y talleres de inglés, además de aplicar pruebas de competencia TOEFL. Entre 2018 y 2019, más de 2.700 estudiantes participaron en estos cursos. No obstante, el programa sufrió una reducción de recursos y la pandemia de Covid-19 interrumpió diversas actividades, retomándose la oferta de cursos solo en 2021. Aunque el inglés predomina, también se ofrecieron cursos de italiano y francés, pero el español, idioma predominante en los países vecinos de Brasil, no fue contemplado.

El objetivo de internacionalización del currículo en los documentos oficiales de UFES está centrado principalmente en la oferta de asignaturas en inglés, especialmente en los programas de posgrado. La universidad prioriza la enseñanza de inglés, aunque idiomas como el español o el italiano, más relevantes en el contexto local, queden de lado. Esta elección refleja una tendencia global, en la que el inglés se ha convertido en una lengua de dominio académico, exacerbando las desigualdades entre países.

La internacionalización, desde la perspectiva crítica y decolonial, debería buscar una mayor diversidad lingüística, respetando las culturas y lenguas locales. En UFES, se observa una tensión entre la promoción del portugués y la adopción del inglés como lengua hegemónica. Esta dualidad refleja un dilema entre la valorización del patrimonio cultural y la adaptación a los requerimientos de la globalización.

académica, donde el inglés se impone como herramienta central para la internacionalización, mientras que otros idiomas hablados dentro del propio campus por estudiantes extranjeros o por minorías étnicas dentro del estado son desconsiderados.

La investigadora comparte su experiencia de la ciudad donde vivió en España, donde percibió la importancia de los idiomas para la integración cultural. Aunque esperaba que el español fuera el único idioma hablado, descubrió que el valenciano era ampliamente utilizado en la región, dificultando su participación en las conversaciones. Además, la ciudad estaba marcada por una diversidad lingüística, con inmigrantes que hablaban otros idiomas. Esta vivencia la hizo reflexionar sobre la coexistencia de varias lenguas, contrastando con la realidad lingüística aparentemente homogénea de Brasil.

- MOVILIDAD AL EXTERIOR

La movilidad académica es una de las directrices centrales de la política de internacionalización de UFES, que, aunque busca ampliar la movilidad para su comunidad académica, enfrenta desafíos, como la limitación financiera, que restringe el acceso a la movilidad a una pequeña parte de los estudiantes. Los datos de movilidad entre 2018 y 2021 muestran que sólo el 0,2% de los estudiantes de licenciatura participaron en programas de movilidad internacional, muy por debajo de los promedios mundial y brasileño. La principal motivación de esta baja cifra es el alto costo de la movilidad, que incluye gastos con visa, exámenes de competencia, alojamiento y alimentación, además de becas limitadas y con criterios rigurosos.

La elección de los países de destino también revela un patrón claro: la gran mayoría de los estudiantes de la Ufes (90%) opta por países del Norte Global, como Estados Unidos y países europeos. Este fenómeno está impulsado por la proximidad lingüística con el portugués en países como Portugal, destino del 30% de los estudiantes de la Ufes, y por la predominancia del inglés como lengua de instrucción en muchas universidades de países como Francia, Italia, Estados Unidos, Alemania, Canadá, Inglaterra, entre otros, que representan casi el 60% de los destinos de los estudiantes de la Ufes en movilidad al exterior entre 2018 y 2021. Solo el 6% de los estudiantes de licenciatura de la Ufes optaron por destinos en el Sur Global, como

América Latina, lo que refleja una tendencia histórica de búsqueda de oportunidades académicas y culturales percibidas como superiores en los países del Norte Global.

La Política de Internacionalización de UFES y su Plan de Internacionalización se centran principalmente en la movilidad para la posgrado y en la promoción de asociaciones internacionales, como los programas de cotutela y doble título, que ofrecen una experiencia académica más estructurada y con beneficios para las instituciones participantes. Sin embargo, el apoyo financiero limitado y el formato de movilidad disponible restringen el acceso a estas oportunidades para una parte significativa de la comunidad académica.

Las elecciones de movilidad reflejan desigualdades y lógicas de colonialidad, con la preferencia por el Norte Global evidenciando la dominación cultural y la valorización de las lenguas y epistemologías de estos países. Este escenario se ve reforzado por políticas de internacionalización que favorecen los flujos de movilidad Sur-Norte, invisibilizando las opciones de movilidad Sur-Sur, más accesibles y, teóricamente, más ventajosas financieramente.

La investigadora comparte su experiencia personal durante su período de movilidad académica en España, donde observó la dinámica entre inmigrantes del Sur Global y europeos. Reflexiona sobre las condiciones de vida en el Norte Global, como mejores salarios e infraestructura, contrastando con la realidad brasileña. Al regresar a Brasil, muchos de sus conocidos extrañaron su decisión de regresar, creyendo que debería haberse quedado en España. Esta vivencia reforzó su análisis sobre las desigualdades globales y cómo la movilidad académica puede ser influenciada por factores económicos, culturales e históricos, principalmente por la herencia colonial.

A pesar de las ventajas económicas y estructurales percibidas en los países del Norte, muchos estudiantes que participaron en movilidad cuentan que la experiencia académica en UFES superó en calidad a la vivida en algunas de las instituciones del Norte Global. Este contraste refleja las diferentes realidades y desafíos del sistema educativo global, donde la movilidad académica está marcada por desigualdades estructurales que favorecen a los países del Norte en detrimento de las posibilidades de una internacionalización más equitativa y accesible para los países del Sur Global.

- MOVILIDAD DOCENTE

El análisis de la movilidad académica de los profesores de UFES revela que es estratégica para la internacionalización de la institución, alineada con los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU. La Ufes considera la movilidad de los docentes como una forma de "capacitación en alto nivel de recursos humanos". La investigación de 2019-2020 indica que la mayoría de los viajes de los profesores fueron para eventos de corta duración, con el 65% de los viajes dirigidos a países del Norte Global, reflejando un patrón colonialista de dominación epistémica.

El análisis también revela que, a pesar de que el 70% de los viajes se realizan con un costo limitado (sin apoyo financiero adicional de UFES o fuentes externas), la movilidad no parece verse perjudicada por la falta de recursos. Las áreas de mayor destaque, como Ingeniería, recibieron más apoyo financiero, mientras que otras áreas, como Ciencias Biológicas, tuvieron menos apoyo. La falta de paridad en el financiamiento de diferentes áreas sugiere una perpetuación de desigualdades, con áreas ya consolidadas recibiendo más recursos.

La estrategia de internacionalización busca calificar a los docentes y promover el intercambio de conocimientos, pero hay una crítica implícita al hecho de que esta movilidad beneficia más a los países desarrollados que a los países en desarrollo. La movilidad también puede verse como un mecanismo de "fuga de cerebros", que favorece a los países del Norte Global y refuerza la dependencia epistémica del Sur Global.

- COLABORACIÓN SUR-SUR

El Plan de Internacionalización de UFES busca ampliar las asociaciones internacionales, considerando no solo las áreas de conocimiento, sino también la diversificación de instituciones y países. Sin embargo, existe un conflicto de intereses con la Capes, que dirige el 70% de los recursos del programa Capes-PrInt hacia asociaciones con países prioritarios, muchas veces del Norte Global. En 2021, UFES tenía 157 acuerdos internacionales, destacándose Europa y Estados Unidos, con poca integración con América Latina, donde solo el 15% de los acuerdos estaban concentrados.

La investigadora comparte su experiencia personal de movilidad en América Latina, destacando su vivencia en diferentes países de la región, como Uruguay, Venezuela y Ecuador. La experiencia la llevó a reflexionar sobre las dinámicas de intercambio Sur-Sur, que muchas veces se subvaloran en favor de asociaciones con países del Norte. A pesar de la proximidad y la afinidad lingüística, la preferencia por destinos europeos como Portugal y Francia sigue siendo recurrente entre los estudiantes de la Ufes, en detrimento de opciones en América Latina, lo que evidencia un imaginario de superioridad asociado a los países del Norte. La autora critica esta tendencia y cuestiona las elecciones personales e institucionales que refuerzan la hegemonía epistémica del Norte.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio analiza la internacionalización de la educación superior, con énfasis en UFES, considerando el término en sus múltiples sentidos en lugar de un concepto único. La investigación examina cómo los procesos de internacionalización y movilidad académica se reflejan en los documentos institucionales y cómo se viven en la práctica, basándose en los informes de la SRI/UFES y en la experiencia de la investigadora como secretaria del sector y participante en movilidad.

UFES, como institución pública federal, enfrenta una coyuntura política y económica difícil, con restricciones de recursos, lo que la obliga a buscar financiamiento externo, especialmente para sus actividades de investigación. La internacionalización, a menudo vista como algo "extra", depende de las asociaciones con agencias como Capes, CNPq y Fapes, lo que resulta en una internacionalización más inducida por demandas externas que en una acción proactiva basada en las necesidades locales de la institución.

El modelo de internacionalización impulsado por estas agencias está influenciado por una lógica neoliberal y global, que prioriza la productividad y la competencia internacional. Este modelo, basado en rankings y las demandas de la Agenda 2030 de la ONU, tiene una fuerte influencia del Norte Global, creando un patrón que las instituciones de educación superior brasileñas intentan seguir para obtener reconocimiento y financiamiento. Sin embargo, este proceso frecuentemente refuerza la desigualdad entre el Norte y el Sur Global, perpetuando una estructura

de movilidad académica que privilegia a los países desarrollados, mientras que los países del Sur Global, como los de América Latina y África, son marginados.

Con respecto a UFES, la investigación observa una contradicción entre sus documentos institucionales, que defienden la diversificación de las asociaciones y la ética en las relaciones, y la práctica de priorizar las directrices de Capes, que imponen un enfoque en las asociaciones con el Norte Global. La falta de incentivo a la movilidad Sur-Sur y la poca valorización de América Latina, a pesar de la proximidad y las similitudes lingüísticas, son evidentes. En contraste, la institución se ha centrado en acciones de internacionalización más orgánicas y locales, como el Programa Ángeles, que buscan promover la integración intercultural y una internacionalización más inclusiva y equilibrada.

La investigación también resalta cómo el imaginario social de superioridad cultural y epistémica del Norte influye en las decisiones de UFES y sus miembros, como la preferencia por asociaciones y movilidad con países del Norte, mientras que se desprecian los países vecinos de América Latina y África, que son responsables de gran parte de la comunidad académica extranjera en la universidad.

Finalmente, la investigación sugiere que la internacionalización de UFES, aunque influenciada por la lógica global y colonialista, también tiene el potencial de desarrollarse de manera más equilibrada y respetuosa, promoviendo asociaciones Sur-Sur y valorando la diversidad y las cualidades locales. Reflexionar sobre estas cuestiones es esencial para entender cómo la internacionalización puede ser más inclusiva y menos jerárquica, reconociendo el valor de las culturas y conocimientos del Sur Global, en lugar de seguir ciegamente los patrones del Norte.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Viajante.....	30
Imagem 2 - Excedente de visão.....	33
Imagem 3 - De malas prontas.....	42
Imagem 4 - Minha primeira viagem internacional.....	63
Imagem 5 - Sagra, Espanha.....	93
Imagem 6 - Chegada.....	114
Imagem 7 - Pelas passarelas da Ufes.....	125
Imagem 8 - Capa do PDI 2015-2019/2020 Ufes.....	132
Imagem 9 - 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU.....	134
Imagem 10 - Política Institucional de Internacionalização da Ufes.....	141
Imagem 11 - Edital de lançamento do Capes-PrInt.....	143
Imagem 12 - Capa da Política Institucional de Internacionalização da Ufes.....	147
Imagem 13 - Escritório da SRI/Ufes.....	156
Imagem 14 - Países/Regiões representados 200 universidades melhores avaliadas no THE World University Rankings 2024.....	161
Imagem 15 - Notícia no site da Ufes sobre posição no ranking THE 2024.....	163
Imagem 16 - Notícia no site do jornal local sobre a posição da Ufes no ranking.....	163
Imagem 17 - International Week da SRI/Ufes.....	168
Imagem 18 - Administração Central da Ufes.....	170
Imagem 19 - Núcleo de Línguas da Ufes.....	177
Imagem 20 - Cidade das Artes e da Ciência em Valência.....	182
Imagem 21 - Plaza Independencia em Montevidéu.....	196
Imagem 22 - De volta para si.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias, Abordagens e Motivações da Internacionalização.....	69
Quadro 2 – Objetivos, Perguntas e Fontes de Dados.....	118
Quadro 3 - Documentos Analisados.....	119
Quadro 4 - Dados gerais dos documentos.....	131
Quadro 5 - Estratégias de internacionalização PDI 2015-2019/2020.....	139
Quadro 6 - Objetivos e Estratégias do Plano de Internacionalização da Ufes.....	150
Quadro 7 - Definição, justificativa e objetivos da internacionalização nos documentos oficiais da Ufes.....	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes do PEC-F na Ufes por país em 2020.....	172
Gráfico 2 - Região de origem dos estudantes estrangeiros na Ufes em 2024.....	173
Gráfico 3 - Países de destino dos estudantes da Ufes em mobilidade entre 2018 e 2021..	185
Gráfico 4 – Países de destino das visitas acadêmicas dos professores da Ufes em 2019 e 2020.....	193
Gráfico 5 – Apoio financeiro externo/interno à viagens de professores da Ufes por área de conhecimento entre 2019-2020.....	194
Gráfico 6 - Acordos internacionais da SRI por país em 2021.....	197

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIESEC - *Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales*

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ALC – América Latina e Caribe

BM – Banco Mundial

BRAFITEC – Brasil *France Ingénieur* Tecnologia

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES-PrInt – Programa Institucional de Internacionalização da Capes

CELPE-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COIL – *Collaborative Online International Learning*

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

CsF – Ciências sem Fronteiras

DME – Divisão de Mobilidade para o Exterior

EMI – *English as Medium of Instruction*

EMITI – Educação, Multilinguismo, Internacionalização, Tecnologia e Inglês

ENLACES – Espaço para Reuniões da Educação Superior na América Latina e no Caribe

ERASMUS – *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*

EVE - *Eramus+ Virtual Exchange*

FAPES – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação no Espírito Santo

GATS - Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (*General Agreement on Trade in Services*)

GCUB – Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras

GCUB-Mob - Programa GCUB de Mobilidade Internacional

IeC – Internacionalização em Casa

IES – Instituição(ões) de Educação Superior

INILAT - Iniciativa Latino-Americana para a Internacionalização

IsF – Idiomas sem Fronteiras

M/C – Modernidade/Colonialidade

MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MEXA – Mecanismo Experimental de Credenciamento
MRE – Ministério de Relações Exteriores
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização de Estados Americanos
OEI - Organização dos Estados Iberoamericanos
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG - Organização Não-governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEC – Programa de Alianças para a Educação e Capacitação
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEC – Programa Estudante Convênio
PEC-G – Programa Estudante Convênio de Graduação
PEC-PG – Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação
PLE – Português como Língua Estrangeira
PMAI – Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRPPG – Pró-Reitoria de Pós-graduação
SRI – Secretaria de Relações Internacionais
THE – *Times Higher Education*
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA – Universidade da Integração Latino-Americana
UV – *Universitat de València*

SUMÁRIO

1. CONHECENDO A COMPANHEIRA DE VIAGEM: INTRODUÇÃO PESSOAL.....	30
2. ESCOLHENDO O DESTINO: INTRODUÇÃO.....	33
2.1. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	40
3. ARRUMANDO AS MALAS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	42
3.1. PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	44
3.2. PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.....	51
3.3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA INTERNACIONALIZAÇÃO POR LENTES BAKHTINIANAS E DECOLONIAIS.....	56
4. FAZENDO O CHECK-IN: REVISÃO DE LITERATURA.....	63
4.1. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	65
4.2. AS INTERNACIONALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	75
4.2.1. Pesquisas Decoloniais Sobre A Internacionalização No Brasil.....	86
4.3. MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL.....	93
5. PASSANDO PELA SEGURANÇA: METODOLOGIA.....	114
5.1. OBJETIVOS DE PESQUISA.....	117
5.2. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	119
5.3. AUTOETNOGRAFIA.....	121
6. CONFERINDO OS DOCUMENTOS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	125
6.1. A UFES E SUA SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	127
6.2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2015-2019/2020 DA UFES..	132
6.3. POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFES.....	140
6.4. PLANO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFES.....	146
7. SALA DE EMBARQUE: AS INTERNACIONALIZAÇÕES E MOBILIDADE ESCRITAS, VISTAS E VIVIDAS.....	156
7.1. ÚLTIMA CHAMADA PARA VOO COM DESTINO À UFES/BRASIL.....	170
7.3. VOOS COM DESTINO AO NORTE: EMBARQUE PRÓXIMO.....	182
7.4. ACESSO À SALA VIP.....	191
7.5. VOOS COM DESTINO AO SUL: CANCELADOS.....	196
8. DESFAZENDO AS MALAS: DA PRÁTICA À TEORIA.....	201
REFERÊNCIAS.....	208

1. CONHECENDO A COMPANHEIRA DE VIAGEM: INTRODUÇÃO PESSOAL

Imagem 1 - Viajante



Fonte: arquivo pessoal

Antes mesmo de introduzir esta pesquisa, gostaria de fazer uma pequena introdução pessoal sobre mim mesma, aquela que te convida para essa viagem: eu sou Ana Rachel Macêdo Mendes. Esta tese traz alguns trechos autobiográficos e, então, uma breve apresentação de quem a escreveu (eu), pode ajudar o leitor (você) a compreendê-la melhor e, quem sabe, se relacionar com uma ou outra situação vivenciada por mim (seja por alguma identificação ou diferenciação) e torná-la um pouco mais relevante.

Essa aproximação com a pessoa do autor é uma contribuição muito pertinente da autoetnografia para a pesquisa, porque a verdade é que não há como dissociar o que pensamos e escrevemos em uma tese de doutorado de quem somos. Eu estou em constante (re)construção, mas há bases que estão bem firmes e que as tempestades da vida tem provado isso. Uma dessas bases é a minha fé, que forma em grande parte, a minha visão de mim mesma e do mundo. Sou filha de pai e mãe muito amorosos, a mais nova de duas irmãs incríveis, casada com um marido

brasileiro/uruguaio maravilhoso e mãe de dois meninos muito especiais (um deles é o viajante na imagem 1, observando os aviões no aeroporto enquanto espera sua vez de embarcar). Também sou família, amiga e colega de trabalho de pessoas muito queridas. E nessas interações é onde me (trans)formo com mais intensidade.

Sou brasileira mulata, com parte dos avós negros e outra brancos. Sou carioca² de nascimento mas capixaba³ de coração. Sou de classe média e já viajei para cerca de 15 países por diversos motivos: turismo, trabalho, estudo, voluntariado e, claro, amor! Já fui professora de inglês e hoje sou secretária executiva técnico-administrativa em educação.

Também sou, ou estou no processo de me tornar, pesquisadora. O meu encontro com a pesquisa, Bakhtin e os estudos decoloniais tem sido inspirador e confrontador, pois ao mesmo tempo que nos impulsiona a buscar a alteridade, a justiça e o respeito entre todos, não é nada confortável a revelação do colonial em nós. Confesso minha dificuldade em tantas vezes ver além do que está escrito ou dito, e desconstruir alguns padrões tão fixos, como, por exemplo, a própria escrita de uma tese.

E, mais recentemente, de forma inesperada e indesejada, me tornei algo mais, algo que nunca pensei e sempre temi me tornar: paciente oncológica. Foi em 2022, durante o período do doutorado-sanduíche na Espanha, antes de conseguir fazer a planejada coleta de dados, fui diagnosticada com câncer de mama. Em 2023 passei por uma jornada intensa de tratamentos, com quimioterapia, radioterapia e cirurgias, que produziu muita reflexão, ressignificações e epifanias⁴. Felizmente, hoje posso dizer que sou ex-paciente oncológica.

Ser ex-paciente oncológica tem sido bastante desafiador, especialmente para concluir esta tese. Minha saúde é mais frágil diante de qualquer vírus (e meus filhos trazem muitos deles da escola para casa!), a minha mente não funciona mais tão rápido como antes, meu emocional se tornou mais vulnerável. Confesso que a vontade de simplesmente desistir foi grande, mas como diz minha querida

² Carioca é o adjetivo relativo ao natural da cidade do Rio de Janeiro (RJ).

³ Capixaba é o adjetivo relativo ao natural do estado do Espírito Santo,

⁴ Compartilhei algumas experiências dessa jornada de cura do câncer de mama no Instagram: @mamemcura.

orientadora: para quem já atravessou um oceano, o que são algumas braçadas a mais?

Então, depois de mais algumas braçadas, eis aqui, finalmente, o resultado dessa travessia. Espero que cada experiência, imagem, pesquisa, opinião, enunciado nesta tese possa te chamar a participar também dessa discussão e na ressignificação da mobilidade, da internacionalização, do pesquisar e, quem sabe, da própria vida (?). Vamos?

2. ESCOLHENDO O DESTINO: INTRODUÇÃO

Imagem 2 - Excedente de visão



Fonte: arquivo pessoal

Quando ingressei⁵ no curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) em 2019, minha proposta era pesquisar sobre a educação por meio do ensino de inglês, para aprofundar o tema da minha dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Porém, eu não estava mais em sala de aula pois, desde 2017, eu já vinha trabalhando como secretária executiva da Divisão de Mobilidade para o Exterior (DME), na Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da Ufes.

A internacionalização era uma das temáticas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa EMITI (Educação, Multilinguismo, Internacionalização, Tecnologia e Inglês⁶) coordenado pela minha orientadora, Prof^a Kyria Finardi e do qual eu participava. Então, mudar o tema da minha pesquisa de doutorado para algo diretamente relacionado com o meu ofício, pareceu ser a melhor opção e forma de dar uma contribuição direta para a comunidade acadêmica e o contexto no qual eu estava inserida.

⁵ A primeira pessoa do singular é utilizada várias vezes neste trabalho para trazer contribuições autoetnográficas. Por vezes, também será utilizado a primeira pessoa do plural, para enfatizar que todo conhecimento é construído socialmente e não individualmente.

⁶ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/36995>. Acesso em 26 abr. 2022.

A internacionalização da educação superior⁷ tem ocupado a pauta das instituições de educação superior (IES) brasileiras de forma mais ampla desde 2011, com a criação do maior programa de internacionalização e mobilidade acadêmica internacional governamental já visto no Brasil, o programa Ciências sem Fronteiras (CsF), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Freire Júnior; Panico, 2021). Quando ingressei na SRI, o CsF já havia terminado o programa CsF ainda que seu impacto para a internacionalização da instituição permaneça até hoje, como se pode ver na criação e história da SRI da Ufes, criada um ano após o lançamento do programa CsF (Finardi; Archanjo, 2018; Finardi; Santos; Guimarães, 2016).

Podemos dizer que o fato da internacionalização das IES brasileiras girar principalmente em torno da mobilidade acadêmica internacional é uma evidência do legado e impacto do CsF nesse processo, apesar do alerta feito por Knight (2011) e De Wit (2011) de que pensar internacionalização como sinônimo de mobilidade é um mito/falácia. Por meio do programa CsF foram investidos em torno de R\$13,2 bilhões em mais de 90 mil bolsas para estudantes de graduação e de pós-graduação para estudos no exterior entre 2011 e 2017 (Conceição; Oliveira; Souza, 2023). Aparentemente, apesar do alto investimento, o CsF não obteve os resultados esperados, pois o programa foi cancelado no início de 2017.

Um fato é que o CsF contribuiu para colocar a internacionalização na pauta das universidades promovendo políticas, ações, programas, estratégias, discussões e pesquisas sobre mobilidade e internacionalização no cenário brasileiro. Como comentado anteriormente, meu próprio local de trabalho, a SRI, foi criada a partir da necessidade de gerenciar a participação da Ufes no CsF. Algo que era praticado isoladamente de forma individual por professores e estudantes, ou setorial, por alguns departamentos, passou a ser considerado, promovido e executado institucionalmente. Assim, o fim (e a finalidade) do CsF foi o começo para a internacionalização da maior parte das IES brasileiras.

⁷ Neste trabalho utilizamos o termo “educação” para nos referirmos à experiência de aprendizagem de forma mais abrangente, ao passo que, ao nosso ver, o termo “ensino” está mais relacionado com a atividade em si. Além disso, apesar de reconhecermos que o termo “superior” é problemático pois pode pressupor uma superioridade cultural e intelectual aos outros níveis de ensino, esclarecemos que o utilizamos para nos referirmos à educação formal que acontece após à educação básica.

O principal programa governamental após o CsF, o Programa Institucional de Internacionalização da Capes (Capes-PrInt), lançado em 2017, promoveu a mobilidade da pós-graduação, vinculado ao plano de internacionalização institucional. O programa selecionou 36 instituições que apresentaram políticas e ações inovadoras para desenvolverem sua internacionalização por meio da melhoria da qualidade da pós-graduação, parcerias estratégicas com contrapartidas bem definidas e do fortalecimento de grupos de pesquisa em colaboração internacional. A previsão de investimento era de ao redor de R\$ 300 milhões por ano. O Capes-PrInt tentou, de certa forma, ‘corrigir’ os problemas identificados no CsF, tais como mobilidade de estudantes da graduação sem vínculo ou compromisso com o plano de internacionalização institucional e a falta de apropriação por parte das IES das experiências e conhecimentos construídas na mobilidade dos estudantes de graduação.

A apropriação e institucionalização da internacionalização ainda representa um desafio, pois não há uma única forma de pensar a internacionalização. É importante reconhecer a elasticidade do termo ‘internacionalização’ que, como qualquer palavra, adquire sentidos diferentes para diferentes pessoas em diferentes situações. Como veremos adiante, muitos críticos da internacionalização a veem como um mal trazido pela perversa globalização com seu processo de ‘pasteurização’ e mercantilização da educação. Outros veem esse processo como resultado e agente do ‘mercado’ internacional da educação superior. Há ainda os que entendem a internacionalização como uma exigência para a educação de qualidade. Para muitos, ela significa uma oportunidade para ingressar em diálogos globais.

Em meio aos diferentes discursos sobre a internacionalização, há um aspecto que é comum a todos eles, o da mobilidade acadêmica internacional (Morosini; Corte, 2018). Não apenas no Brasil, mas em outras partes do mundo a mobilidade tem sido o carro-chefe da internacionalização, vide, por exemplo, o programa CsF no Brasil e o Erasmus (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) na Europa. Entretanto, a mobilidade física é altamente custosa, o que faz com que ela seja realizada apenas por uma parcela mínima da comunidade acadêmica. No Brasil, segundo os dados mais recentes da Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Unesco⁸, em 2021 a mobilidade foi realizada apenas por 2,6% da comunidade estudantil acadêmica, que, em quase 60% dos casos, foram para países da região da América do Norte e Europa Ocidental e se concentram em países anglófonos ou que adotaram o inglês como meio de instrução (*English as Medium of Instruction* - EMI). Em outras palavras, a mobilidade é uma experiência para poucos privilegiados que têm recursos financeiros, de tempo e pessoais para viajar e financiar universidades anglófonas do Norte Global em países considerados ricos, geralmente estudando em um único idioma, o inglês.

É evidente a discrepância entre as universidades do Norte e Sul Global no tocante à internacionalização e mobilidade. Os países do Sul investem seus recursos humanos e financeiros no Norte Global motivados por ideologias, conceitos e discursos do imaginário global dominante, perpetuando a lógica hierárquica das IES do Norte como sendo superiores às do Sul (Leal; Finardi; Abba, 2022; Pereira; Edmundo; Andreotti, 2018).

Na perspectiva dos estudos decoloniais latino-americanos (ex. Leal; Finardi; Abba, 2024; Piccin; Finardi, 2021; Quijano, 2005), a suposta superioridade do Norte Global constitui o pensamento moderno atual, que é sustentado pela colonialidade, ou seja, pelo padrão mundial de poder estabelecido pela universalização/eurocentrismo construído a partir do 'descobrimento da América' e do período/pensamento colonial. Segundo Quijano (2005), a raça foi a forma de legitimar as relações de dominação impostas pela conquista territorial, e que se estendeu como um padrão de dominação cognitiva e social para o resto do mundo. Desse modo, os povos dominados, ou seja, os não-europeus, junto com suas epistemologias e culturas, eram considerados naturalmente inferiores, sendo esse sistema de classificação universal o que predomina até hoje (Quijano, 2005).

Refletindo esse imaginário temos que a principal escolha dos estudantes da Ufes para a mobilidade são os países do Norte Global, mesmo significando custos bem maiores do que, por exemplo, os países vizinhos da América do Sul. A escolha individual dos estudantes reflete o imaginário coletivo pois mesmo que os estudantes quisessem ir para outros países, programas nacionais como o

⁸ Todos os dados da Unesco foram retirados de <http://data.uis.unesco.org/#>. Acesso em 28 set. 2024.

Capes-PrInt⁹ por exemplo, já ditam para onde os recursos do programa devem ir. Nas normas do programa, 70% dos recursos do programa devem ser investidos em parcerias com IES de 26 países (quase todos do Norte Global, com apenas um país na América Latina), sendo que apenas 30% podem fazer mobilidade para países fora dessa lista. Observando de perto que a mobilidade acadêmica e a internacionalização da educação superior têm sido orientadas predominantemente por essa direção (norte) e lógica colonial, surgiu a principal motivação para esta pesquisa concretizada na necessidade de refletir sobre a mobilidade acadêmica, que beneficia diretamente a tão poucos e exerce um papel tão central na internacionalização das IES.

Repensar a internacionalização como um todo e o papel da mobilidade nesse processo impulsionou este projeto de doutorado que nos primeiros três anos tinha como objetivo central analisar como a mobilidade atua na formação dos sentidos de internacionalização a partir das vozes de estudantes e professores que tivessem participado da mobilidade. A proposta era coletar essas vozes por meio de entrevistas e questionários. Entender como a mobilidade forma os sentidos da internacionalização representava uma das motivações principais desta pesquisa, ainda que entendêssemos que reduzir esses dois processos a uma relação simples e direta de causa e efeito, era também uma armadilha que tínhamos que evitar.

Desde a perspectiva de Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2006), o mundo interior do sujeito, ou seja, sua consciência individual, sua visão da realidade, a sua subjetividade se constrói nas relações dialógicas entre a multiplicidade de vozes sociais, em um constante processo de formação, de ‘vir a ser’. Ao mesmo tempo, mesmo sendo formado a partir das interações sociais, o sujeito se constitui de forma única e particular nessa dialogização interna. O signo se caracteriza então como um fenômeno ideológico, formador da consciência que “se forma e se realiza no material sêmico criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada” (Volóchinov, 2017, p.97). Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como um fenômeno social de natureza essencialmente dialógica e por isso não pode ser compreendida apenas na sua dimensão linguística, mas também discursiva. Assim,

9

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em 28 maio 2024.

um mesmo texto, pode adquirir diferentes sentidos, de acordo com sua enunciação e sua relação dialógica com outros textos/discursos. Desse modo, os sentidos não são construídos em uma relação direta e estável de causa e efeito, mas em relações dialógicas complexas e sempre inacabadas.

Enquanto realizava a mobilidade internacional como estudante de doutorado durante nove meses na *Universitat de València* (UV), na Espanha, recebi um diagnóstico de câncer de mama que me levou a interromper meus estudos por um ano para me dedicar ao tratamento de saúde. Após retorno ao Brasil e finalizado o tratamento, ao retomar a pesquisa, os dados já coletados não pareciam fazer mais sentido pois me percebi em outro cronotopo¹⁰. O intervalo 'forçado' me permitiu o distanciamento necessário para a reflexão e transformação na forma de eu ver e entender o mundo e a mobilidade, por meio da minha experiência pessoal, acadêmica e profissional, entrelaçadas. Foi então que percebi que precisava de outro olhar sobre o objeto da minha pesquisa: o meu próprio. Me dei conta que não me incluir na pesquisa, seria como esconder a maior fonte de informação e produção de conhecimento de toda essa investigação. Nesse momento a autoetnografia se materializou para mim como uma abordagem reveladora e inescapável para esta pesquisa. Aceitei a proposta do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2017) de vincular o ser humano ao mundo da vida e de não abstrair o pesquisador de sua historicidade viva. Assim, alinhado às perspectivas bakhtinianas, as contribuições autoetnográficas que compõem este estudo representam uma tentativa de orientar a razão teórica para o real e concreto, para a própria realidade vivida, singular e irrepetível (Bakhtin, 2010). Com esse movimento, espera-se alcançar um excedente de visão, vendo além do que eu vejo, como retratado na imagem 2, com uma foto minha e dos meus filhos olhando a paisagem de dentro de uma caverna, na qual o fotógrafo, desde sua perspectiva, vê o que vemos e além.

A autoetnografia nunca foi uma de minhas primeiras escolhas para metodologia de pesquisa. Afinal, o legado colonial em mim me fazia crer que incluir um texto autobiográfico em uma pesquisa acadêmica comprometeria sua cientificidade. Entretanto, ao me aproximar de perspectivas decoloniais que conclamam pesquisadores a revelarem seu lócus de enunciação como forma de descolonizar

¹⁰ Cronotopo é o termo empregado por Bakhtin para a relação indissociável entre espaço e tempo na análise literária (Amorim, M., 2012).

discursos 'universais' (Figueiredo; Martinez, 2019), fui devagarinho percebendo o potencial dessa abordagem e da minha 'revelação'. Perspectivas decoloniais também sugerem que a pesquisa seja feita 'com' e não 'sobre' o sujeito/objeto e eu não poderia ficar fora desta pesquisa se quisesse entender como fui transformada pela experiência de mobilidade e pela pesquisa sobre ela.

A revelação não é fácil para mim pois escrever sobre minhas próprias experiências e reflexões não é algo que goste de fazer publicamente. Porém, ao pensar e escrever sobre a internacionalização e a mobilidade internacional, temas tão próximos e constitutivos da minha experiência pessoal, profissional e acadêmica, não pude me furtar ao convite feito por Figueiredo e Martinez (2019) para me revelar enquanto pessoa, servidora, aluna de doutorado, pesquisadora e co-produtora dos sentidos e conhecimentos produzidos nesta pesquisa. Compreendi que, desde uma perspectiva bakhtiniana, meus enunciados não são a expressão da minha mais pura consciência individual, pois sua constituição está imbricada na realidade social, pela incorporação das vozes sociais que circulam na sociedade. Ou seja, ao refletir e escrever sobre a minha própria vivência, não estou falando apenas de mim, mas da realidade social da qual sou constituída e constituinte.

Ao mesmo tempo, para se aproximar da perspectiva institucional oficial quanto à internacionalização, se faz necessário a análise dos documentos oficiais da instituição, pois eles revelam o que ela entende por internacionalização não apenas pelos signos linguísticos escolhidos para o texto, mas pela entonação e pelas relações dialógicas internas e externas ao enunciado. Na perspectiva bakhtiniana, compreender os discursos e sentidos sobre a internacionalização nesses textos requer entender que todo texto conduz para fora dele, vivendo em contato com outro (Bakhtin, 2006).

Comecei então um novo processo de construção desta pesquisa, partindo de um lugar diferente do qual havia partido anteriormente, a internacionalização não apenas como objeto do meu trabalho e da minha pesquisa, mas como parte da minha vida pessoal e familiar. O que antes olhava apenas como teoria, o percebi na prática, na própria pele. Então, porque não trazer a mim mesma como sujeito/objeto/corpo desta pesquisa? Na perspectiva da ciência moderna, o local de fala do pesquisador é sempre ocultado, como forma de supor uma falsa

impessoalidade e neutralidade. Em contraposição, a autoetnografia é uma alternativa teórico-metodológica vinculada a uma perspectiva decolonial de trazer os corpos de volta à pesquisa (Piccin, 2021) e humanizar a ciência (Adams; Jones; Ellis, 2015; Basoni; Merlo, 2022; Merlo, 2022). Assim, o propósito dessa escolha metodológica é revelar e legitimar a minha própria vivência e meu olhar como parte integrante da cultura estudada e se distanciar da busca por generalização ou universalização dos conhecimentos construídos ou produzidos na pesquisa.

2.1. OBJETIVOS DA PESQUISA

Indo nessa direção, esta pesquisa busca refletir sobre os sentidos da internacionalização e da mobilidade, a partir de estudos da área, e, no contexto da Ufes, por meio da análise de seus documentos oficiais e suas ações relacionadas com o tema, e de contribuições autoetnográficas quanto à internacionalização e à mobilidade vista e vivida por mim. Assim, o principal objetivo desta tese é, desde uma perspectiva bakhtiniana, decolonial, situada e crítica, construir e revelar sentidos sobre a internacionalização e a mobilidade acadêmica internacional, contribuindo para as reflexões quanto à internacionalização da educação superior. A fim de alcançar esse objetivo, propomos a seguinte pergunta de pesquisa: como a visão da instituição quanto à internacionalização e à mobilidade, refletidos em seus documentos oficiais, se relaciona com a forma como esses processos são vistos e vividos em seu contexto?

Para responder essa pergunta de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos e seus meios de construção de dados: a) compreender os discursos e sentidos mais comuns relacionados à internacionalização e mobilidade por meio da revisão de literatura; b) compreender os discursos e sentidos relacionados à internacionalização e mobilidade nas perspectivas presentes nos textos oficiais da Ufes por meio de análise documental; c) relacionar as perspectivas da instituição com suas ações de internacionalização por meio da análise documental; d) refletir sobre a minha própria experiência como servidora da Ufes diretamente envolvida na gestão da internacionalização e da mobilidade internacional e estudante pesquisadora participante de mobilidade internacional em um estudo autoetnográfico; e) analisar como esses enunciados dialogam entre si por meio de uma abordagem qualitativa e interpretativista.

A relevância desta proposta se justifica na construção situada e reflexão crítica sobre prática e teoria da internacionalização da educação superior. Esperamos que, ao contribuir para aproximar a razão teórica da própria vida, a internacionalização possa ser pensada, executada e vivenciada de forma mais reflexiva, consciente e intencional beneficiando assim, de forma mais ampla, os envolvidos direta e/ou indiretamente no processo de internacionalização e na educação como um todo.

3. ARRUMANDO AS MALAS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Imagem 3 - De malas prontas



Fonte: arquivo pessoal

Algumas das minhas principais memórias de família são de nossas viagens para os Estados Unidos da América (Estados Unidos). Meus pais sempre tiveram um grande interesse pelos Estados Unidos, talvez por terem alguns conhecidos americanos ou amigos brasileiros vivendo por lá. Os Estados Unidos sempre foram uma espécie de padrão de referência de qualidade para muitas coisas: educação, lojas, entretenimento, infraestrutura, transporte, produtos, etc. E lá era o destino preferido de viagens em família, até os meus 18 anos eu provavelmente já conhecia mais lugares nos Estados Unidos do que no próprio Brasil.

Lembro-me até hoje de uma situação engraçada na nossa primeira viagem para os Estados Unidos, quando eu tinha 8 anos, tendo seu início retratado na imagem 3. Fomos jantar em um restaurante e mal havíamos terminado nossos copos de refrigerante quando o garçom veio e trouxe outro copo cheio de Coca-Cola para cada um. Meu pai ficou preocupado no preço da conta e minha mãe, a única que falava um pouco de inglês, tentou explicar para o garçom que nós não tínhamos pedido mais Coca-Cola. Depois do garçom explicar algumas vezes, nós entendemos o que era *free refill*¹¹. Eu e minhas irmãs ficamos empolgadíssimas: que país incrível que te dá Coca-Cola de graça!

¹¹ *Free refill* é uma prática de alguns restaurantes que oferece recargas gratuitas e ilimitadas de bebidas (geralmente de refrigerante, suco, chá ou café).

Lembro-me de ficar entusiasmada com o tamanho grande das coisas, dos carros, dos supermercados, dos shoppings centers, dos tamanhos de copo e pacote de batata frita do *McDonald's*, dos pacotes de bala e chocolate gigantes! Tudo era tão gigante!

Quando retornamos ao Brasil, após essa primeira viagem para os Estados Unidos, meus pais logo me colocaram em um curso particular de inglês. Depois de alguns anos, mesmo gostando do idioma e sendo fluente, nas viagens aos Estados Unidos, eu sempre evitei situações em que teria que falar inglês com algum local, porque me sentia desconfortável falando o idioma, com medo de falar errado, falar com um sotaque muito carregado ou não entender o que o outro está falando e evitava.

Nessas viagens, lembro-me de, ao passear pelas ruas de *New York*, ficar atenta para ver se encontrava alguns dos personagens das minhas séries e filmes favoritos: “Punky, a levada da breca”, “*Blossom*”, “*Friends*”, “Esqueceram de Mim”, “De volta para o futuro”, “Mudança de Hábito”, “As Patricinhas de *Beverly Hills*”. Sem falar dos ídolos das minhas *boybands* favoritas: *Hanson*, *Backstreet Boys*, *Five* e ‘*N Sync*. Lembro-me de me perguntar como seria fazer o *high-school* ou até a faculdade lá e viver tudo aquilo que os filmes mostram como tão divertido! E quem sabe, morar lá e ter uma casa gigante e linda daquelas igual de filme.

Quando eu estava no ensino fundamental, recebemos a filha de alguns amigos dos meus pais dos Estados Unidos na nossa casa por algumas semanas. Lembro-me de quando levei a ‘gringa’¹² para a minha sala de aula e todos os meus colegas ‘avançaram’ em cima dela de tanta curiosidade e interesse. Foi difícil para a professora conseguir acalmar a euforia dos meus colegas e dar aula aquele dia. E a menina, tadinha, ficou assustada com tanta criança invadindo o espaço pessoal dela. Não foi à toa que ela não quis mais retornar à escola comigo. Essa não foi a primeira vez que percebi como a presença de estrangeiros no Brasil traz uma certa comoção entre os brasileiros. Por várias vezes, trabalhei como intérprete para grupos de voluntários dos Estados Unidos que vinham para o Brasil realizar projetos sociais e missionários em comunidades mais carentes. Por vezes, os locais os tratavam os ‘gringos’ como verdadeiras celebridades, pedindo fotos e autógrafos, só pelo fato de serem estrangeiros, e em sua maioria brancos, loiros e de olhos claros.

¹² ‘Gringo’ é um termo utilizado no Brasil para fazer referência ao estrangeiro.

Parece que o Brasil, o gringo, o internacional, o importado é sempre melhor que o local, o nacional. Desde produtos até as pessoas, o que vem de fora é sempre mais interessante. Tentando refletir sobre isso, encontrei algumas pistas. Talvez, assim como eu, você teve uma infância ou adolescência em frente à TV assistindo séries, filmes e videoclipes produzidos pelo Norte e desejando ser como aquelas pessoas ou ter o que eles tinham. Talvez, assim como eu, você sempre desejou falar inglês sem sotaque, igual ao que se escuta na TV, no cinema e nas músicas. Talvez, assim como eu, você já teve o desejo de conhecer os Estados Unidos e a Europa e até já chegou a cogitar fazer faculdade ou pós-graduação lá. Talvez, assim como eu, você sempre considerou todos esses desejos ‘normais’.

Considerando as ideias do Círculo de Bakhtin quanto à sua filosofia de pesquisa e linguagem (Bakhtin, 2006, 2010; Faraco, 2009; Fiorin, 2011; Volóchinov, 2017), entendemos que essas construções de valores que formam a minha subjetividade, ou melhor, a do sujeito de forma geral, não são obras do acaso, mas determinadas pelo meio social e os discursos que o constituem. Os estudos decoloniais (Ballestrin, 2013, 2017; Mignolo, 2017; Quijano, 2005, 2007; Santos, B., 2007) revelam que, por trás de certas ‘normalidades’ da sociedade ocidental, há um projeto de dominação colonial que perdura desde a colonização da América. Nesta tese, buscamos nos aproximar destas teorias para estabelecer seus possíveis diálogos com relação à internacionalização da educação superior e a mobilidade acadêmica internacional.

3.1. PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Mikhail Bakhtin, importante pensador russo e filósofo da linguagem do século XIX, apresentou intensa atividade de reflexão e escrita durante sua vida e na interação com outros intelectuais da época que formavam o grupo, posteriormente chamado, Círculo de Bakhtin. É válido dizer que “bakhtiniano” neste estudo se refere, de forma geral, ao pensamento do Círculo de Bakhtin produzido dialogicamente por seus membros.

O Círculo era multidisciplinar em sua composição, formado por pessoas de diferentes formações acadêmicas e profissionais (professor, músico, biólogo, advogado, entre outros). Eles se reuniram regularmente, durante cerca de dez

anos, para discutir as ideias de filósofos anteriores e contemporâneos de sua época, criticar o contexto sociocultural vivenciado na Rússia, tendo como principal ponto de convergência sua concepção de linguagem (Faraco, 2009).

As ideias construídas dialogicamente pelo grupo foram difundidas por meio de publicações complexas e, por vezes, polêmicas. Os textos de Bakhtin especificamente, são considerados inacabados (a maioria dos seus manuscritos foram deixados incompletos) e foram editados e publicados em ordem diferente de sua escrita. Além disso, há divergências quanto à autoria de algumas publicações atribuídas (ou não) a Bakhtin e à acurácia das traduções. Por esses e outros motivos, Fiorin (2011) chama atenção para o fato de que se encontram diferentes leituras e compreensões das obras de Bakhtin e do Círculo.

Esclarecemos que, neste estudo, partimos das orientações de Faraco (2009, p. 38) para nos apropriar do pensamento bakhtiniano.

Ora, quando observamos o modo de Bakhtin elaborar suas reflexões, nunca vamos encontrá-lo ocupado em ver o mundo como objetividade calculável e, em consequência, em construir um modelo instrumentalizante de uma análise científica. [...] Seu interesse está antes posto numa reflexão ampla que se entrega ao inesgotável da existência, ao sentido da criação estética e do Ser da linguagem. [...] podemos dizer que Bakhtin não vai ao mundo tomar-lhe as contas, mas se deixar interpelar pelo fazer estético, pela literatura e pela linguagem.

Desse modo, é necessário compreender o pensamento bakhtiniano em sua racionalidade filosófica na busca por apreender o mundo em espectros e sentidos mais amplos. Ao invés de preocupar-se em seguir métodos rigorosos, Bakhtin se dedica mais a especular, conceituar e argumentar sobre a existência humana, da criação estética, do funcionamento da cultura e da linguagem.

De fato, o Círculo critica o racionalismo científico, predominante na época, por abstrair o ser humano de sua realidade concreta, desvinculando-o da historicidade viva, do mundo da vida (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2017). Sua proposta é que a razão teórica seja orientada e centrada no real e concreto, na realidade vivida e não apenas pensada, para que se supere o dualismo entre o mundo da teoria e o mundo da vida, pois para Bakhtin (2010) a vida é maior que a teoria.

Fiorin (2011, p.19, 20) sintetiza abaixo o núcleo da filosofia bakhtiniana.

O ser é um evento único. É para a existência do ser humano concreto que se volta Bakhtin. Sua filosofia primeira não construirá leis gerais, mas uma fenomenologia dos eventos. A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. Viver é agir e agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e o outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se em contraposição de valores.

Assim, a proposta filosófica bakhtiniana é uma fenomenologia que parte do mundo concreto, relacionando o ato e seu produto com o evento único, singular e irrepitível de produção. Os aspectos nucleares da filosofia formulada pelo Círculo, pontuados por seus estudiosos (Faraco, 2009; Fiorin, 2011) são: a) unicidade e eventicidade do Ser: o ser humano estabelece um contato único e singular em sua ação no mundo, tornando o evento do ser irrepitível, em movimento e inacabado; b) relação eu/outro: o ser único, desde seu lugar único de ocupação, age em relação ao outro e para o outro; c) axiologia intrínseca ao ser humano: contraposição de valores na qual os atos concretos se realizam.

Para Bakhtin (2010, p.96), o ser humano é único, e ao perceber-se assim, reconhece que ocupa um lugar único.

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por ninguém mais, nunca. [...] Este fato do meu não-álibi no existir, que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único.

Sem álbi para sua existência, o sujeito se posiciona e assume sua responsabilidade ética pelos seus atos, pois nenhum outro pode realizar aquilo feito por mim, o meu ato responsável. Nesse sentido, viver é agir em um evento irrepitível, no qual o ato concreto se realiza na interação social, na minha interação com o outro e na contraposição concreta de valores. O “eu” só existe na relação com o “outro”, e cada um representa um universo próprio de valores “fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com outro: eu mesmo e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do ser são distribuídos e dispostos” (Bakhtin, 2010, p. 142). Nas palavras de Faraco (2009, p.24), para Bakhtin, “viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento, é posicionar-se com respeito a valores”.

Por isso que uma mesma palavra adquire diferentes sentidos em determinados momentos, de acordo com sua enunciação, pois cada ser atribui um valor diferente, de acordo com o seu próprio quadro axiológico. Importante salientar que esses sentidos não são arbitrários e individuais, o que impediria a comunicação e a interação, mas são construídos socialmente e ideologicamente. Todos os nossos atos, principalmente os nossos atos de fala, são constituídos e orientados pelas nossas valorações, que, por sua vez, se contrapõem e constituem em relação às valorações do outro.

Diante disso, a linguagem é vista pelo Círculo como fenômeno ideológico, atividade concreta saturada de valores que se constitui na interação entre sujeitos organizados socialmente (Bakhtin, 2006; Volóchinov, 2017). Para esses pensadores, a linguagem não é vista como um sistema gramatical abstrato, mas como a dinâmica que ocorre no encontro das vozes sociais, com suas variedades geográficas, temporais, sociais e axiológicas, o que eles chamam de uma heteroglossia dialogizada. Esse dinamismo acontece por meio do dialogismo, ou seja, das relações de sentido entre os enunciados (Bakhtin, 2006).

Para Bakhtin (2006), o enunciado é a real unidade de comunicação discursiva e só existe como ato concreto, responsivo e valorativo. Seu conteúdo é construído por meio de escolhas de combinação de signos polivalentes oferecidos pela língua para que os falantes de um determinado idioma possam se expressar e de acordo com seu respectivo gênero discursivo¹³. Para o Círculo, todo signo é ideológico, criado e interpretado no processo de comunicação das relações sociais e “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (Volóchinov, 2017, p. 91).

Desse modo, entende-se também que o signo é um mediador entre o sujeito e a realidade, operando simultaneamente como refletor e refrator, descrevendo, mas

¹³ Outro conceito desenvolvido pelo Círculo é o de gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados que determinam seus conteúdos temáticos, estilos e construção composicional (Bakhtin, 2006). Há uma diversidade e heterogeneidade de gêneros discursivos que se classificam em primários, gêneros simples da vida cotidiana, e secundário, os gêneros complexos mais elaborados como o científico, artístico, jurídico, religioso, educacional, etc. Faraco (2009) menciona alguns aspectos dos gêneros bakhtinianos: “se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana” (p.127), “ são organizadores das atividades, e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade” (p. 129) e representam “modos e meios sócio-históricos de visualização e conceitualização da realidade” (p. 131).

também, em sua flexibilidade, construindo diversas interpretações desse mundo. Sobre o princípio de refração para o Círculo, Faraco (2009, p. 52) explica que

[...] cada uma dessas várias semânticas se articula [...] nos processos de atribuição de diferentes valorações aos entes e aos eventos, às ações e às relações do vasto espectro das experiências históricas de qualquer grupo humano e decorrem da heterogeneidade dessas experiências.

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais [...] com que atribuímos sentido ao mundo. [...] O material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente.

Assim, é importante destacar os jogos de poder que compõem essa dinâmica na relação entre a multiplicidade de vozes sociais: há aquelas que agem como força centrípeta ao tentar impor a sua verdade como a única, e atuar como discurso monológico, resistindo à polivalência do signo à variação, como vozes de autoridade; por outro lado, há outras que são consideradas como força centrífuga, que favorecem a polivalência dos signos, a coexistência de uma multiplicidade de vozes abertas à relativização (Faraco, 2009; Fiorin, 2011). Entretanto, todo discurso, mesmo o centrípeto, é intrinsecamente dialógico, pois toma parte em um diálogo contínuo com outros discursos sobre determinada questão: todo enunciado é uma resposta a outro e solicita uma resposta de outro.

Um enunciado sempre estabelece alguma relação dialógica com, no mínimo, outro enunciado, podendo este ser anterior (historicamente construídos), atual (enunciados em circulação) ou posterior (futuras réplicas) pois “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (Fiorin, 2011, p. 15). As relações de valor e sentido estabelecidas entre os enunciados são múltiplas: de aderir, confirmar, completar, refutar, disputar, pressupor e assim por diante. Essa réplica de um enunciado a outro, sempre é constitutiva, mas nem sempre compõe o enunciado em si. Em alguns enunciados, há uma incorporação visível do discurso de outro, caracterizando o que Bakhtin chama de concepção estreita de dialogismo (Bakhtin, 2006). Esta, Fiorin (2011) denomina dialogismo composicional e aponta que pode se apresentar com uma demarcação nítida, por meio de citação direta ou indireta, do discurso alheio presente naquele enunciado, ou de forma bivocal e internalizada, com uso de paródias ou estilização.

Por outro lado, nem todas as relações constitutivas de um enunciado podem ser vistas em sua superfície. Isso se dá porque, na concepção bakhtiniana, não é apenas o enunciado, mas também a própria subjetividade do sujeito, autor daquele enunciado, que se constitui dialogicamente nas relações sociais. Como falado anteriormente, para o Círculo, o “eu” só existe em relação ao “outro”, ou melhor, aos “outros”, pois sua consciência, sua visão da realidade, se constrói nas relações dialógicas entre a multiplicidade de vozes, em um constante processo de formação, de “vir a ser”. Na concepção bakhtiniana, cada sujeito “é integralmente social e integralmente singular” (Fiorin, 2011, p. 49) pois, mesmo sendo formado a partir das interações sociais, ele se constitui de forma única e particular nessa dialogização interna.

Assim, na filosofia bakhtiniana o próprio mundo interior do sujeito - seus valores, sua visão de mundo, seu senso de identidade, sua personalidade - é determinado pelo seu exterior, na interação social. O Círculo vai além do pensamento marxista de que a infraestrutura determina a superestrutura em uma relação direta e estável de ideologia dominante, pois enxerga essa relação também de formas mais tênues, instáveis e complexas, no que é chamado de *ideologia do cotidiano*. Essa ideologia surge nas interações sociais do dia-a-dia, a partir de grupos sociais organizados, que estabelecem sistemas específicos de atribuição de ordem ao mundo para preservar ou para subverter uma dominação e ganhar visibilidade na superestrutura (Volóchinov, 2017).

Para o pensamento bakhtiniano, o contexto ideológico engloba o dominante e o do cotidiano - sendo que a base da ideologia dominante está na própria ideologia do cotidiano, pois ela se constrói nos encontros, na comunicação na vida cotidiana, no discurso social presente nas condições de reprodução e produção de vida. Para o Círculo, é por meio do discurso que a ideologia se torna visível e capaz de reproduzir ou transformar as relações de poder, fazendo com que a linguagem ocupe o lugar central no pensamento bakhtiniano (Fiorin, 2011).

O entretenimento produzido nos Estados Unidos consumidos na minha infância e adolescência é um exemplo de disseminação ideológica que foi determinante para a construção de alguns valores e sentidos do que é bom e desejável, como relatado no início deste capítulo. Outro agente importante na construção dessa subjetividade

são as interações entre a família, por exemplo, algumas crenças por trás dos enunciados dos meus pais quanto aos Estados Unidos e sua qualidade de vida teve forte impacto na formação dos meus próprios sentidos nesses aspectos.

Nesse sentido, entendemos que o discurso, interno e externo, é a expressão da consciência construída ideologicamente desde a interação e comunicação social. Quando materializado, o discurso externo é produzido pelo falante por meio da produção de enunciados, a partir de sua realidade concreta, que representam, direta e indiretamente, seus pensamentos, visões e valorações do mundo. Sendo assim, os sentidos atribuídos a esses enunciados são construídos em sua própria enunciação, em sua compreensão ativa.

O Círculo diferencia entre a compreensão passiva e a ativa. A primeira diz respeito à identificação do signo linguístico no qual há um reconhecimento do significante e de seu significado, porém sem considerar seu contexto discursivo e real. Pelo fato dessa compreensão excluir qualquer tipo de resposta, a compreensão é uma ideia falsa, pois “toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta” (Volóchinov, 2017, p. 232), ou seja, acontece no diálogo entre os sujeitos, em que ambos desempenham um papel ativo. A verdadeira compreensão do enunciado acontece quando os signos linguísticos são compreendidos em sua enunciação, valoração e significação considerados dentro do contexto histórico concreto único que deu origem àquele enunciado (Volóchinov, 2017). Esse evento irrepetível de produção que contém o sentido da enunciação completa constitui o conceito de tema, no pensamento bakhtiniano.

Por isso que o Círculo entende que é essencial analisar o enunciado concreto a partir da realidade de sua produção, ou seja, seus elementos linguísticos e seu contexto extra verbal, com um autor/sujeito, destinatário, gênero discursivo e contexto de produção para identificar as relações dialógicas que o compõe (Bakhtin, 2006).

Os enunciados, sendo constitutivamente dialógicos, são sempre históricos. [...] A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso. [...] A História não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade. (Fiorin, 2011, p. 50)

Assim, na filosofia bakhtiniana, para considerar o enunciado concreto e histórico em sua dialogicidade é necessário um movimento de exotopia. Primeiramente o pesquisador se coloca no lugar da enunciação para buscar compreender o enunciado como seu autor o fez, limitando-o ao respectivo contexto. Em um segundo momento, compreender o enunciado desde seu próprio lugar, exterior àquele do enunciado (Amorim, M., 2012; Bakhtin, 2006).

Não significa que o autor ou o pesquisador vivem fora do tempo e dos acontecimentos. Mas o acontecimento do qual o pesquisador participa já é um outro: é o acontecimento do próprio pensar. Onde o autor ocupa um lugar singular e único que o constrange a se responsabilizar, face ao outro, pelo seu pensamento. (Amorim, M., 2012, p.101)

A pesquisa é então um ato responsável, de tensão entre esses dois lugares, na tentativa de dar um acabamento, mesmo que provisório, ao que é, por natureza, inacabado.

3.2. PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

O campo da internacionalização se encontra atravessado por várias tensões da decolonização (Piccin; Finardi, 2021) e é uma das maiores arenas para o debate de discursos quanto à (de)colonialidade. A própria definição do termo “decolonial” adquire diferentes sentidos para diferentes pessoas, considerando os diferentes contextos e seus aspectos histórico, político, econômico, cultural e epistêmico (Adefila *et al.*, 2022). De forma geral, Adefila *et al.* (2022) entendem a decolonialidade como os esforços para resistir aos efeitos dos processos históricos de colonização para conceber formas diferentes de ser e saber. Os autores sugerem que, apesar desses debates acontecerem de forma central nos continentes “colonizados”, também há movimentos decoloniais nos continentes colonizadores que denunciam o eurocentrismo estrutural da sociedade e a violência epistêmica da colonialidade.

Há uma pluralidade de movimentos decoloniais (por exemplo, os movimentos indígenas, anti-imperialistas, de raça e igualdade, de negritude, para citar apenas alguns) que demandam uma contextualização de seus discursos na luta contra a colonialidade (Adefila *et al.*, 2022). Esclarecemos que, neste trabalho, buscamos trazer a matriz iberoamericana e o potencial da perspectiva decolonial partindo de estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, doravante M/C (Ballestrin, 2013,

2017; Castro-Goméz, 2005; Mignolo, 2017; Quijano, 2005, 2007; Santos, B., 2005, 2007; Santos, B.; Meneses, 2009) para a arena da internacionalização.

Mignolo (2017) afirma que a modernidade se constitui na colonialidade pois o eurocentrismo começou seu processo de universalização com a chegada dos europeus no território americano. Logo, a América é considerada pelos decoloniais como o berço da modernidade, o seu ponto zero, pois foi na experiência colonial que o pensamento moderno ocidental foi instaurado. Segundo Quijano (2005), os europeus ocidentais, ao se imaginarem como ápice do processo de civilização mundial, se denominaram como os modernos da humanidade. Com isso, todo o resto da espécie era naturalmente considerado inferior por não pertencer à mesma raça, tornando os europeus os criadores e protagonistas da modernidade (Quijano, 2005). Esses mitos deram origem a uma perspectiva que se estabeleceu como hegemônica no universo subjetivo do que Quijano (2005, p.212) chama de “padrão mundial de poder”, constituinte do pensamento moderno ocidental, estabelecendo uma divisão racial do trabalho.

Assim, Quijano (2005) explica que, na América, a raça foi uma forma de legitimar as relações de dominação que foram impostas pela conquista territorial, e que se estendeu como um padrão de dominação social, cultural e epistemológica para o resto do mundo. Segundo Quijano (2005), o capitalismo mundial se configura pela lógica da colonialidade, e a Europa assume o controle do mercado mundial impondo seu domínio colonial sobre o resto do mundo. Estabelece-se o novo padrão mundial de poder, no qual “a dominação é o requisito para a exploração e a raça o instrumento mais eficaz de dominação, que associado à exploração, serve como o classificador universal” (Quijano, 2005, p. 241, tradução da autora¹⁴).

Similarmente, na teoria das linhas abissais de Boaventura Santos (2005, 2007), as linhas cartográficas que diferenciavam o Velho e o Novo Mundo no período colonial, continuam a existir como linhas abissais no pensamento moderno ocidental e definem as relações políticas e culturais atuais. Dessa forma, apesar do fim do colonialismo, as relações de colonialidade permanecem e estão por trás de uma longa trajetória de dominação e exploração do Norte Global, formado pelos países

¹⁴ No original: “la dominación es el requisito de la explotación, y la raza es el más eficaz instrumento de dominación que, asociado a la explotación, sirve como el clasificador universal”

considerados centrais e desenvolvidos, e do Sul Global, os países periféricos e semi-periféricos, independente do hemisfério onde se localizam (Martinez, 2017; Santos, B., 2005). Entretanto, é importante notar que o conceito de raça, apesar de ter tido sua origem na cor e origem geográfica do sujeito, hoje se constitui na geopolítica e na distribuição de poder.

Para Santos (2007), o pensamento moderno ocidental é abissal porque se constitui de um sistema de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos: um visível e outro invisível. Enquanto o universo visível é definido como o real, o universo invisível torna-se inexistente por ser invisível, e, portanto, é impossível que os dois universos coexistam (Santos, B., 2007). Em outras palavras, os países do Norte Global são os que estão do lado visível, importante e privilegiado, enquanto os do Sul Global são os que estão do lado escuro, esquecido, sem importância, das Linhas Abissais.

Esse paradigma colonial do pensamento abissal moderno torna invisível o que acontece fora da história da Europa, resumindo a origem das universidades no mundo ao contexto europeu apenas. Segundo essa narrativa, a universidade moderna começou em 1088 na Itália com a Universidade de Bolonha, e depois entre 1090 e 1170 na França, com a Universidade de Paris e em 1096 na Inglaterra com a Universidade de Oxford. Do outro lado da linha temos outra narrativa, do Sul Global, onde Fernando Santos e Almeida Filho (2012) afirmam que as primeiras universidades surgem muito antes da de Bologna, como a Escola de Nalanda na Índia em 427 d.C., ainda que o conceito de universidade moderna tenha sido inaugurado na Europa. Os autores apontam que a educação superior foi se expandindo de tal forma pela Europa Medieval que em 1500 a região já contava com 50 universidades voltadas para o ensino, que tinha como missão principal a proteção e transmissão dos valores da civilização cristã europeia da época.

Com os movimentos entre o século XVI e XVIII, a revolução científica e industrial, o Iluminismo, as novas colonizações europeias e expansão do capitalismo, houve uma mudança epistemológica no pensamento moderno ocidental: o conhecimento, antes concebido na sua praticidade vinculando as questões filosóficas com as cotidianas, morais, políticas e religiosas, foi substituído por um conhecimento de rigor científico, seguindo a filosofia cartesiana (Castro-Gómez, 2005) e a universidade moderna se

tornou responsável pela produção do conhecimento, transformando-se em centros de pesquisa científica (Santos, F.; Almeida Filho, 2012).

O autor decolonial Castro-Goméz (2005) aponta que, no paradigma cartesiano, a ciência moderna deveria formular as leis que regem a ordem natural e racional, por meio da observação imparcial e neutra, despida de pré-conceitos e do senso-comum, para proporcionar dados empíricos confiáveis. Ao colocar-se nessa posição central e de poder neutralizar todos os outros conhecimentos sobre determinado objeto, o conhecimento científico acadêmico assume para si mesmo uma superioridade epistemológica, isto é, um privilégio epistêmico, subjugando outros conhecimentos prévios ou de outras epistemologias (Quijano, 2005). Para Castro-Goméz (2005), a filosofia cartesiana, é uma evidência dos efeitos da dimensão cognitiva das relações de poder coloniais, isto é, da colonialidade do poder que, com o Iluminismo, se tornou um mecanismo para privilegiar uma única maneira de produzir e valorizar o conhecimento, a racionalidade técnico-científica da modernidade (racionalidade contestada também pelo Círculo de Bakhtin), em detrimento de outras formas de ser, saber e fazer.

Após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1960, deu-se início a uma transição da liderança mundial, provocada pela hegemonia econômica e militar estadunidense (Ballestrin, 2017). Com isso, Ballestrin (2017) afirma que a América Latina se tornou o primeiro grande laboratório da experiência colonial e imperial moderna: do colonialismo europeu do século XVI e do imperialismo e neocolonialismo estadunidense do século XX. Para a autora, o imperialismo se diferencia do colonialismo por ser regido pela lógica da imperialidade, que representa a mentalidade e desejo propulsores de práticas controladoras expansionistas, típicas do capitalismo moderno. Ballestrin (2017) entende que não há colonialidade sem imperialidade, pois uma é continuação da outra, porém as ações imperialistas são concretizadas principalmente por meio da invasão, intervenção e espoliação expressas de maneira informal e sutil, muitas vezes imperceptíveis.

Apesar dos Estados Unidos representarem a principal hegemonia na colonialidade global epistemológica e cultural, nota-se também o protagonismo de outros países na influência e poder sobre outros em suas respectivas regiões e, principalmente, o imperialismo exercido pelos mecanismos de governança global (Ballestrin, 2017).

Enganam-se os que compreendem o imperialismo atual somente a partir da atuação de um único Estado-nação, como os Estados Unidos, pois a lógica da imperialidade se impõe, na maioria das vezes de forma não evidente, por meio de *soft power* e, inclusive, de agendas globais pacíficas e colaborativas que, em prol de um “bem comum”, são estabelecidas pelo Norte e aplicadas para o Sul (Ballestrin, 2017).

No pensamento abissal, de acordo com Boaventura Santos (2007), uma das principais linhas globais é a do conhecimento que dá à ciência moderna o poder de distinguir entre o verdadeiro e o falso, em detrimento dos conhecimentos alternativos da filosofia e teologia, considerados na modernidade como não-científicos. Concomitantemente, do outro lado da linha abissal invisível estão os conhecimentos que não obedecem aos critérios científicos nem os dos conhecimentos alternativos, tornando-os inexistentes por invisíveis, como os conhecimentos populares, as tradições, crenças e opiniões (Santos, B., 2007). Essa racionalidade ainda é a base epistemológica predominante da ciência moderna que constitui as universidades de hoje independentemente de onde elas se localizem.

Em resumo, os estudos decoloniais do grupo M/C (Castro-Gómez, 2005; Mignolo, 2017; Quijano, 2005) afirmam que as estruturas de poder colonial continuam a moldar o pensamento moderno e as relações entre as diferentes culturas e conhecimentos. Essas relações são marcadas pela dominação, exploração e hierarquização de povos, perpetuando desigualdades e invisibilizando saberes e culturas.

Voltando às experiências relatadas, os estudos decoloniais mostram que o investimento em peso na exportação de entretenimento dos Estados Unidos e o imaginário social de superioridade do país não são coincidência. Com certeza, os interesses econômicos são altíssimos, mas não há como ignorar os de dominação cultural por trás de toda essa indústria. Além disso, podemos encontrar as linhas coloniais na receptividade dos meus colegas à minha amiga americana e das comunidades aos voluntários, pois percebemos que eles não eram estrangeiros quaisquer, eram “gringos” dos Estados Unidos, em sua maioria brancos, loiros e de olhos claros. Não é qualquer estrangeiro que parece causar esse nível de interesse. Os imigrantes de países vizinhos da ALC, da África, e talvez os refugiados do

Orientes Médio tenham uma opinião diferente quanto à receptividade do povo brasileiro.

Diante das teorias apresentadas, é evidente que a internacionalização da educação superior reflete e refrata, ou seja, é construída por ao mesmo tempo que se torna parte constituinte das tensões da decolonização e dos legados da colonialidade e imperialidade. As tentativas, muitas vezes das iniciativas da governança global, de universalizar conhecimentos e padrões acadêmicos como “globais” tende a refletir e perpetuar a hierarquia e o eurocentrismo, reproduzindo as desigualdades coloniais e sociais observadas nas relações e fluxos de mobilidade acadêmica internacional. Em face a isso, buscamos olhar para a internacionalização e a mobilidade acadêmica a partir de uma perspectiva dialógica e decolonial para compreender como esses fenômenos são construídos em seus conceitos e práticas.

3.3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA INTERNACIONALIZAÇÃO POR LENTES BAKHTINIANAS E DECOLONIAIS

O que começou a partir da colonização da América pelos europeus se estendeu e se aprofundou para formar o padrão mundial de poder que rege o pensamento moderno ocidental e é base da colonialidade que estabelece as relações de poder da atualidade em suas dimensões materiais e subjetivas da sociedade. De fato, e desde uma perspectiva bakhtiniana, observa-se nos países do Sul Global uma ideologia do cotidiano que, predominantemente, assume determinadas valorações ao produto importado, à moeda estrangeira, ao ‘gringo’, global, internacional, como se esses adjetivos fossem sinônimo de melhor qualidade em comparação ao regional, local e/ou nacional e de ideal a ser atingido.

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem [...] (Volóchinov, 2017, p. 121)

[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da

subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. [...] O que sua globalidade implica é um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto. (Quijano, 2005, p.121, 124)

A ideologia eurocentrista dominante da colonialidade é refletida e reforçada pela universidade moderna que, tal como conhecida hoje, é um projeto da modernidade, concebido dentro dessa visão eurocêntrica. Isto posto, não é de se estranhar que o termo ‘universidade’¹⁵ (com significado relacionado com ‘único’ e ‘universal’) foi o escolhido para se referir a forma de ensino superior europeia, o que, pode representar um esforço centrípeto para imposição de um discurso (falsamente) monológico. Contudo, isso não significa que não haviam outras formas de ensino superior ao redor do mundo, muito pelo contrário, elas existiam e ainda existem, mas provavelmente ficam no universo invisível ou no lado de lá das linhas abissais.

Como reforçado pelo pensamento bakhtiniano, na luta de forças entre os discursos, o discurso legitimador de poder das classes dominantes produz apagamentos de outros discursos organizados do cotidiano, como forma de perpetuação da sua dominação. Esse discurso tenta apagar os rastros dos signos ideológicos que se contrapõem aos seus interesses, afinal ele é dominante não porque é o melhor, mas porque ele é o ‘único’ pois não há outra alternativa possível nesse imaginário. Como exemplo, observa-se a exclusividade do diploma de curso superior para a profissionalização em determinada área e a valorização (no imaginário social e monetariamente) de determinadas profissões e funções - como médicos, advogados, engenheiros - em detrimento de outras que não exigem o nível superior de estudos - como trabalhadores rurais, de construção, limpeza e os que se ocupam das tarefas domésticas.

A universidade moderna tem passado, ao longo de sua história, por contradições que provocam “pontos de tensão” e ameaçam sua hegemonia, legitimidade e sua própria institucionalidade (Piccin; Finardi, 2021; Santos, B., 1989, 2005, 2011; Santos, B.; Guilherme; Dietz, 2015). A alegada crise financeira do Estado Social, a decorrente decadência das políticas públicas, inclusive de educação, resultaram em

¹⁵ De fato, autores decoloniais como Boaventura de Sousa Santos, em uma série de publicações (por exemplo 1989, 2005, 2011, 2015), propõe uma ‘Pluriversidade’ em contraponto à ideia de universidade moderna a fim de combater a crise de hegemonia, legitimidade e relevância da universidade atual.

cortes orçamentários para esse setor. Contudo, Boaventura Santos (1989) apresenta que além do Estado deixar de produzir bens e serviços públicos, ele se torna consumidor dos produtos e bens oferecidos pelas iniciativas privadas.

Movido pela lógica neoliberal do capitalismo e influenciado pelos organismos internacionais de governança global, Boaventura Santos (2005) afirma que o Estado concluiu que as muitas dificuldades enfrentadas pelas IES eram insuperáveis e abriu a educação superior à exploração comercial, deixando de ser um direito assegurado exclusivamente pelo Estado. Isso se pode verificar no Brasil, por exemplo, onde o número de IES públicas (12%) é bem menor do que o das IES privadas (88%) (Amorim, G.; Finardi, 2022) levando alguns autores (Finardi; Ortiz, 2015) a sugerir que as IES privadas no Brasil não tem motivação (econômica) para se internacionalizar (buscando mensalidades de estudantes estrangeiros) já que o ‘mercado interno’ é mais do que confortável para elas.

Com isso, constituiu-se um novo mercado, o competitivo mercado universitário. De fato e ainda usando como exemplo o caso do Brasil, Finardi, Mendes e Silva (2022), numa análise dos principais programas de mobilidade internacional no Brasil concluíram que nosso processo ainda tende muito mais à competição do que à cooperação. As consequências disso tem sido sentidas de formas diferentes ao redor do mundo: as IES europeias têm conseguido, por vias políticas, reduzir a descapitalização e gerar receitas próprias; nos Estados Unidos, as universidades públicas, que já não são gratuitas, têm buscado fontes de recursos alternativas chegando a ser financiada pelo governo em apenas 50%; nos países mais periféricos do Sul Global, onde não há opções de fontes de financiamento alternativos, as universidades enfrentam condições precárias de infraestrutura, pesquisa e de pessoal docente (Santos, B., 2005).

Diante disso, Boaventura Santos (2005) relata que o Banco Mundial (BM) concluiu que o Sul Global não tem condições para produção científica e o melhor a se fazer é retirar o investimento do Estado nas universidades. Considerando os relatórios da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) reportados nos eventos da OEI¹⁶ e que mostram que em torno de 70% das universidades latino-americanas dependem de financiamento público, isso representaria o fim de grande parte da ‘universidade’

¹⁶ <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/oei-int-cilpe/cilpes-anteriores>. Acesso em 30 set. 2024.

latino-americana. Posto de outra forma, isso seria relegar os conhecimentos latino-americanos ainda mais à invisibilidade das linhas abissais.

De acordo com essas recomendações e na lógica colonial, os países do Sul Global, como o Brasil, deveriam limitar suas IES às missões de ensino e extensão deixando a ciência para o mercado global, ou melhor, para os países do Norte Global, perpetuando assim, uma visão colonial do saber e da universidade. Trocando em miúdos podemos dizer que nessa ótica, apenas o Norte Global teria condições de produzir teoria e conhecimento sendo que o Sul Global ficaria numa posição subalterna de exportador de dados e matéria prima e importador desses conhecimentos e produtos.

Percebe-se a instauração de uma das formas de imperialismo atual que é a governança global que, sendo “economicamente liberada e politicamente não democrática” e exercendo uma “governança sem governo”, se tornou uma dinâmica propícia para a reprodução e ampliação da imperialidade e da colonialidade global (Ballestrin, 2017, p. 526). A governança global exercida por organismos internacionais multilaterais como o BM, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Unesco, sua agência de promoção da Educação, Ciência e Cultura, rege um conjunto de estratégias econômicas, culturais e políticas dissimuladamente desconectadas em busca de “bens comuns” como a democracia, direitos humanos, desenvolvimento, meio ambiente, ajuda humanitária, segurança e combate ao terrorismo, mas que são calculadamente ajustadas aos interesses de determinado grupo ideológico.

De fato, o BM e a Organização Mundial do Comércio (OMC) têm apresentado a mercadorização transnacional como sendo a solução dos problemas da educação superior. Boaventura Santos (2005) aponta que a transnacionalização das universidades já acontecia desde as universidades medievais na Europa, depois, a partir de 1960, pela realização dos cursos de pós-graduação por estudantes do Sul Global nos países do Norte Global e mais atualmente pelas parcerias entre IES de países diferentes. Aqui neste ponto é importante fazer uma distinção entre os processos de internacionalização e transnacionalização. Ainda que frequentemente eles sejam usados como sinônimos, a internacionalização tende a ser mais orientada para a integração e cooperação acadêmica, enquanto o processo de

transnacionalização da educação superior foca na expansão mercadológica por meio de programas educacionais além das fronteiras nacionais com vistas a gerar lucro tendo a educação como o produto de exportação.

A atual transnacionalização da educação superior é um processo global com repercussões globais e locais, que agravam as desigualdades entre as regiões, caracterizado por muitos como um dos tipos de internacionalização da educação superior. O BM e a OMC acreditam que as universidades precisam incorporar as novas tecnologias e os novos tipos de gestão e relações que se estabelecem no mercado educacional (processo acelerado pela pandemia do COVID-19) e, para tanto, sugerem uma reforma do paradigma institucional e político-pedagógico das universidades para um paradigma empresarial global (Santos, B., 2005).

Para Maués e Souza (2018) a estratégia de transnacionalização que vem ganhando destaque no Brasil, prevista pelo Acordo sobre o Comércio de Serviços (*General Agreement on Trade in Services* - GATS) da OMC é a relacionada com a mobilização de receitas, principalmente por meio de fusões no setor de educação superior privado, formando oligopólios formados por capital nacional e estrangeiro, como a Kroton, com as instituições Anhanguera, Unopar, Fama, Pitágoras e Uniderp.

Nesse contexto de internacionalização e transnacionalização, Boaventura Santos (2005) aponta que, por um lado, as universidades globais do Norte, veem o mundo como seu espaço de ação numa espécie de neocolonialismo. Por outro lado, as IES do Sul Global passaram a se concentrar nos problemas locais e regionais, sem ver a possibilidade de ação internacional. Diante disso, as linhas abissais, principalmente do conhecimento, geram cada vez mais desigualdades entre seus lados e os conhecimentos produzidos para lá e para cá das linhas. Ao mesmo tempo, assim como pela perspectiva bakhtiniana o “eu” se constitui no “outro”, por uma perspectiva decolonial o lado visível da linha abissal se constitui em relação ao lado invisível da colonialidade/modernidade.

De fato, há uma grande disparidade entre as universidades do Norte e do Sul Global. Como mencionado anteriormente, o padrão de poder global estabelecido com a colonização da América concedeu uma soberania epistêmica aos países

europeus, que depois se estendeu para outros países hegemônicos que constituem o Norte Global (Quijano, 2005; Santos, B.; Meneses, 2009). Com isso, os conhecimentos do Sul Global, dominado pelo colonialismo e capitalismo, foram suprimidos, desvalorizados e hierarquizados, numa espécie de “epistemicídio”, desperdiçando uma variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural, em suas múltiplas cosmovisões (Santos, B.; Meneses, 2009). De fato, nas IES tanto do Norte quanto do Sul Global, é clara a presença de uma lógica colonial na internacionalização materializada na organização das IES e suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo: padronização, homogeneização e unificação de currículos desconsiderando as especificidades locais, estabelecimento do inglês como língua majoritária de instrução (Macedo, 2020).

A superioridade cultural, epistêmica e científica do Norte Global está presente também nos discursos que permeiam a interação social e, consequentemente, formam a própria consciência e subjetividade dos sujeitos, pois, na visão bakhtiniana, o mundo interior é determinado pelo território social. Com isso, o sujeito, formado dialogicamente por esses discursos que o envolvem no seu cotidiano, ao se expressar, reflete sua própria visão de mundo. É possível observar pelos discursos no Sul Global, a predominância de uma visão de mundo que reforça a própria dominação sofrida, por não conceber outra alternativa além da “falsa consciência” de sua inferioridade perante o poderoso Norte Global.

Na visão de Bakhtin, o campo da linguagem é uma arena, pois é por meio do discurso que a ideologia é capaz de reproduzir as relações de poder e reforçar esses apagamentos, mas também é por meio dela que, como força contra-hegemônica, essas relações podem ser transformadas. Isto posto, Boaventura Santos e Meneses (2009) introduzem a proposta das Epistemologias do Sul, denunciando a soberania epistêmica a fim de superar o pensamento abissal do modelo da racionalidade moderna, que perdura até hoje a fim de instituir uma ecologia de saberes (Santos, B., 2007). O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento da existência de uma inesgotável diversidade epistemológica e da necessidade de superar as linhas abissais da exclusão social.

Nessa visão a ecologia de saberes pressupõe uma renúncia a qualquer epistemologia geral e se apresenta como uma alternativa epistêmica que privilegia o

pensamento pluralista, inter cruzando múltiplos conhecimentos e visões, entre eles, o da ciência moderna, sem que uma se sobreponha à outra (Santos, B., 2007). Entretanto, ela reconhece os limites da ciência e busca favorecer a busca de credibilidade dos conhecimentos excluídos. Afinal de contas, todo conhecimento é construído dialogicamente, a partir de outros textos (Bakhtin, 2006). Nessa proposta de ecologia de saberes, a internacionalização pode ter um papel importante ao permitir que as instituições de culturas diferentes possam, juntas, aprender colaborativamente no encontro do “eu” com o “outro” por meio da linguagem heteroglossicamente dialogizada.

Por fim, os efeitos avassaladores do pensamento abissal têm se tornado mais evidentes nos discursos neoliberais de transnacionalização da educação superior, que se vê refletido em programas e políticas de internacionalização nas instituições, aumentando as desigualdades entre as IES do Norte e Sul Global. Diante disso, o papel da internacionalização da educação superior ganha centralidade ao representar tanto um mecanismo de globalização hegemônica quanto uma alternativa de globalização contra-hegemônica, sendo esta a defendida neste projeto de pesquisa doutoral.

4. FAZENDO O CHECK-IN: REVISÃO DE LITERATURA

Imagem 4 - Minha primeira viagem internacional



Fonte: arquivo pessoal

Quando fui aprovada no concurso público como secretária executiva da Ufes, fiquei muito surpresa: os concursos públicos são extremamente concorridos no Brasil e eu realmente não esperava passar na prova. Quando soube que meu setor de trabalho seria a SRI, fiquei muito contente. Afinal, o internacional sempre me atraiu.

Minha primeira viagem internacional foi com meus pais e minhas irmãs para Argentina quando ainda era bem pequena (imagem 4), para uma conferência do trabalho do meu pai. Lembro-me de me divertir com a ‘fumacinha’ que saía quando abríamos a boca no clima frio no inverno de Buenos Aires. Lembro-me de achar triste a história dos lenços desenhados no chão na Praça de Maio. Lembro-me de achar graça da forma diferente com que as pessoas falavam. Não sei se foi com essa viagem que meus pais adquiriram o gosto pela viagem internacional, mas logo após isso, minha família passou a planejar e economizar para nossa primeira viagem aos Estados Unidos, realizada quando eu tinha 8 anos. A terra da *Disney*, do *McDonald's*, das balinhas gostosas, dos supermercados gigantes me causou encantos. Após essa viagem, foi quando começamos a estudar inglês. Desde então

o contato com o internacional se tornou parte da minha família: estudo de idiomas, amizades com estrangeiros, trabalhos voluntários como intérprete e viagens.

Durante as férias da faculdade, fiz um intercâmbio de três meses nos Estados Unidos para trabalhar durante as férias na cozinha de um hotel e restaurante. Lembro-me do frio agonizante de ter que caminhar na neve para ir e voltar do trabalho. Lembro-me da decepção dos meus colegas americanos quando descobriram que eu era brasileira mas não jogava futebol, não dançava samba e muito menos gostava de caipirinha. Lembro-me da alegria de comprar meu primeiro *laptop* com o meu próprio salário. Foi uma experiência muito enriquecedora para mim, o estar longe dos meus pais, morar com outros intercambistas, trabalhar falando inglês, ter que 'me virar sozinha'. Desde então, já viajei para vários países da América Latina e Europa.

Hoje, minha família é internacional: sou casada com um uruguaio, falamos espanhol em casa com nossos filhos, meus sogros e cunhados moram no Uruguai e tenho uma irmã que mora nos Estados Unidos, casada com um norte-americano e que me deram quatro sobrinhos norte-americanos.

Por isso, ao ser designada para trabalhar com a mobilidade para o exterior entre os estudantes da Ufes, senti uma grande alegria. De fato, desde que comecei a trabalhar na Ufes, em 2017, minha maior função tem sido promover a mobilidade na universidade e auxiliar os estudantes antes, durante e após a sua viagem. Grande parte da minha rotina de trabalho é fazer contato com as IES parceiras da Ufes para saber das oportunidades de mobilidade para os estudantes da Ufes, elaborar edital de seleção para a mobilidade, selecionar e orientar os estudantes quanto aos trâmites, documentação e providências necessárias, atender os estudantes presencialmente e por email. O que fui entendendo de pouco em pouco, no dia-a-dia do trabalho com meus colegas de setor, atuando nas outras divisões da SRI, com as reuniões de setor, palestras e, principalmente, na condução desta pesquisa, é que, por mais que a experiência internacional pessoal do estudante seja valiosíssima, a mobilidade é parte de um projeto maior e mais complexo chamado de internacionalização.

4.1. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A internacionalização das universidades não é algo recente. Já desde as primeiras universidades, como a Escola de Nalanda na Índia em 427 d.C. e as pioneiras na Europa, sempre houve recepção de estudantes de outras regiões (na época não eram ainda internacionais já que as nações não existiam ainda com esse formato). Muitos desses centros de conhecimento utilizavam uma língua franca no ensino ou exportavam seu modelo educacional para outras regiões (Altbach; De Wit, 2015). Assim, tanto a mobilidade acadêmica quanto a importação/exportação de modelos educacionais existe desde os primórdios da universidade.

Segundo Altbach e De Wit (2015) a internacionalização da educação superior inicialmente tinha como foco a promoção da paz e compreensão mútua, mas passou por transformações ao longo do século XX, especialmente devido ao impacto do fascismo e da Segunda Guerra Mundial. Após o conflito, o idealismo foi parcialmente restaurado com eventos como a criação da ONU, a descolonização e o surgimento das nações em desenvolvimento. Durante a Guerra Fria, a internacionalização foi utilizada como uma ferramenta ideológica na disputa entre o comunismo e o capitalismo. Com o término da Guerra Fria, a internacionalização ganhou mais autonomia e cresceu, impulsionada por iniciativas europeias como o programa Erasmus e a Declaração de Bolonha.

Altbach e De Wit (2015) entendem que as relações entre Europa, Estados Unidos, e países emergentes da Ásia e América Latina tem crescido nas últimas décadas, potencializando os conflitos entre os interesses originais da internacionalização de cooperação e intercâmbio com objetivos maiormente competitivos e comerciais, por meio do recrutamento de estudantes, franquias universitárias, competição em rankings internacionais, etc. De fato, De Wit (2020) entende que a internacionalização ainda está pendendo mais para a competição do que para a solidariedade e tem se tornado uma corrida e tema central nas políticas governamentais e institucionais nesses países.

Como é possível observar neste breve histórico da internacionalização, sua concepção varia de acordo com a época, região, país, instituição e inclusive de pessoa para pessoa, o que é refletido na falta de consenso sobre a definição do

tema na literatura. Talvez o único consenso quanto ao conceito é de que existe uma relação direta entre internacionalização e globalização. Entretanto, e segundo a lógica decolonial, ainda que a globalização seja um processo descrito como um trem sem freios, a internacionalização como praticada atualmente pode e deve ser interrompida e repensada (Finardi, 2019b; Stein; Silva, 2020).

A globalização de cima para baixo tem sido denominada por Boaventura Santos (2005) como globalização hegemônica, caracterizada por um localismo globalizado, ou seja, uma realidade local particular de um poder dominante que se legitima como global, se estendendo aos outros locais como uma realidade universal. Para Menezes de Souza (2019), a globalização hegemônica é influenciada pelo capitalismo financeiro e pela ideologia neoliberal que têm como única política social válida o crescimento econômico. Nesse contexto, a concorrência é a lógica do mercado, que busca vantagens em relação aos outros, resultando em uma desigualdade constante, que, por sua vez, gera concorrência entre desiguais (Menezes de Souza; 2019) fazendo com que poucos países usufruam dos benefícios da globalização enquanto muitos sofrem com as consequências negativas dela, aumentando as desigualdades.

Altbach e Knight (2007) entendem a globalização como o conjunto de forças econômicas, políticas e sociais que impulsiona a internacionalização da educação superior, inserindo-a em um ambiente global influenciado pelos altos investimentos do capital global na indústria do conhecimento. Em paralelo, a internacionalização é peça-chave na produção e disseminação global de conhecimento e na formação de pessoal altamente qualificado, cruciais na “sociedade do conhecimento” (Knight, 2004). Assim, a internacionalização é um reflexo e um agente da globalização.

Nesse contexto, a globalização impacta diretamente a educação superior, promovendo a integração da pesquisa, o uso do inglês como língua acadêmica (Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023) e o avanço das tecnologias da informação para a disseminação global do conhecimento. Ao mesmo tempo, assim como a globalização tem contribuído para uma maior concentração de riquezas, conhecimento, e poder, favorecendo a desigualdade entre os países (Altbach; Knight, 2007), a internacionalização, ou melhor, alguns tipos de internacionalização, têm disseminado modelos de educação superior que perpetuam a dominação sobre

os países do Sul (Altbach; Knight, 2007), muitas vezes utilizando métricas e rankings que desfavorecem esses últimos (Finardi; Guimarães, 2017).

Dizemos “alguns tipos de internacionalização” porque, como observado por De Wit (2011), há diferentes abordagens de internacionalização, cujos focos e estratégias variam de acordo com o contexto, instituição, programas e áreas de conhecimento abrangidas no processo, podendo até mesmo dentro de uma mesma instituição se mover em um contínuo entre essas orientações de cooperação e competição e outras. A já mencionada Declaração de Bolonha é um exemplo de como essas duas orientações se sobrepõem, por enfatizar cooperação entre os países da Europa na área da educação superior para então, como grupo, conseguir competir com outros países de economias fortes como a China e os Estados Unidos (De Wit, 2011). Seja como for, percebe-se que a cooperação foi usada apenas como um meio para atingir o fim maior da competitividade global, confirmando a predominância dos interesses econômicos na agenda da internacionalização moderna.

Essa relação entre cooperação e competitividade perpassa as diversas ações da internacionalização da educação superior, sendo algumas delas: mobilidade de estudantes e professores; parcerias e projetos internacionais; programas acadêmicos e de pesquisa internacionais; campus no exterior; franquias universitárias no exterior presencial ou on-line; internacionalização do currículo e do ensino (Knight, 2004). Apesar dessas serem as principais atividades da internacionalização, é importante ressaltar que elas não são sinônimos de internacionalização.

Diante dos entendimentos reducionistas do que viria a ser a internacionalização, Knight (2011) e De Wit (2011) enumeram alguns dos mitos e conceitos equivocados mais frequentes. Segundo os autores, a internacionalização de uma IES não deveria ser entendida como o resultado direto da presença de estudantes estrangeiros no campus, do número de acordos de cooperação internacional ou de sua acreditação internacional. Além disso, ela não deve ser considerada sinônimo de ensinar em inglês, de estudar no exterior ou de oferecer disciplinas internacionais. Ter uma reputação internacional não é sinônimo de qualidade e nem o plano de internacionalização corresponde ao marketing internacional da instituição. Finalmente, a internacionalização não é um processo natural e tampouco deve ser

vista (ou praticada) como um objetivo em si mesma. Antes, a internacionalização deve ser vista como uma forma de melhorar a oferta de ensino, pesquisa e extensão de uma determinada IES.

Diante de tantos mitos e confusão com relação ao que a internacionalização de fato é, Knight (2003, 2004) entende que é necessária uma definição que possa abranger o máximo de concepções possíveis. Então, mesmo diante da impossibilidade de uma definição universal do termo, ela propõe a seguinte: “o processo de integrar as dimensões internacional, intercultural ou global nos propósitos, nas funções ou na oferta da educação superior” (Knight, 2003, p.2, tradução da autora¹⁷).

Com base nessa definição, Knight (2004) sugere analisar o processo de internacionalização nos níveis nacional/setorial (setores do governo ou organizações não-governamentais interessados na internacionalização da educação superior) e institucional com base em suas estratégias, abordagens e motivos. O quadro 1 resume esses pontos principais apresentados por Knight (2003, 2004) e as principais motivações para a internacionalização presentes em Altbach e Knight (2007).

Altbach e Knight (2007) atentam para as diferenças nas motivações econômicas entre as IES privadas, que buscam principalmente o lucro e o destaque no mercado internacional, e as IES sem fins lucrativos, que, devido a cortes de financiamento do governo, veem na internacionalização a possibilidade de angariar recursos. Além disso, a posição geopolítica dos países influencia em muito os objetivos por trás da internacionalização, por exemplo, países em desenvolvimento como a Índia e a China, buscam, por meio do acolhimento dos estudantes estrangeiros em suas IES, a qualidade e competência cultural dos seus estudantes, maior prestígio e renda. Os autores (Altbach; Knight, 2007) apontam ainda para uma questão-chave da internacionalização que é a motivação individual dos participantes no desenvolvimento de seus conhecimentos acadêmicos, visto que a maioria dos estudantes estrangeiros não recebem financiamento externo, sendo assim os principais investidores na/da educação internacional.

¹⁷No original: “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education” (Knight, 2003, p. 2).

Quadro 1 – Estratégias, Abordagens e Motivações da Internacionalização

Estratégias (Políticas e Programas)	Abordagens	Motivações
Nível Nacional/Setorial		<p>Socioculturais: construção ou fortalecimento de uma identidade cultural nacional, da compreensão intercultural, o desenvolvimento social, de cidadania e da comunidade, manter tradição de interculturalidade.</p> <p>Políticas: adesão a políticas regionais de integração, política estrangeira, segurança nacional, paz e entendimento mútuo, identidade regional e nacional, estabelecimento de alianças estratégicas, reputação internacional, absorção da demanda de outros países com oferta insuficiente.</p> <p>Econômicos: geração de lucro e/ou renda, participação no mercado da educação superior e de trabalho, incentivos financeiros, captação de recursos e investidores.</p> <p>Acadêmicas: produção de pesquisa e conhecimento, melhora da qualidade, do prestígio e interculturalidade, padrões acadêmicos internacionais, dos recursos humanos (equipe discente, docente e administrativa).</p>
<p>Políticas governamentais relacionadas com o aspecto internacional da educação superior, podendo ser de diferentes departamentos (como de educação, cultura, tecnologia, relações internacionais, imigração, etc.) e abrangendo tanto o setor público como o privado.</p> <p>Programas nacionais de implementação das políticas, como para promoção da mobilidade e de pesquisas internacionais.</p>	<p>Desenvolvimento de programas de financiamento.</p> <p>Exposição de suas motivações.</p> <p>Reação às oportunidades oferecidas.</p> <p>Criação e fortalecimento de políticas.</p> <p>Visão estratégica da internacionalização.</p>	
Nível Institucional		
<p>Diretrizes e planos de internacionalização e a inclusão da dimensão internacional, direta ou indiretamente, nas missões e funções da instituição.</p> <p>Programas acadêmicos (como de mobilidade internacional, cursos de idiomas, duplo-diploma), de colaboração para pesquisa (pesquisas e publicações conjuntas, eventos internacionais, etc.), de relações externas locais (como projetos de extensão interculturais), de relações internacionais (projetos assistenciais, redes de cooperação, oferta de educação no exterior, entre outros), extracurriculares (associações de estudantes, eventos interculturais, etc.).</p> <p>Estratégias de governança (comprometimento dos gestores, inclusão na missão e planejamento da instituição, etc.) de operações (integração ao orçamento, sistema de comunicação apropriado, entre outros) de serviço (apoio para estudantes em mobilidade, envolvimento dos setores de apoio acadêmico, etc.) recursos humanos (como atividades de desenvolvimento profissional, incentivos às contribuições de professores e equipe administrativa).</p>	<p>Realização de atividades.</p> <p>Estabelecimento de resultados desejáveis.</p> <p>Exposição de suas motivações.</p> <p>Processo de integração da dimensão cultural em suas funções.</p> <p>Criação de uma cultura internacional/intercultural no campus.</p> <p>Oferta de educação no exterior.</p>	

Fonte: elaborado pela autora a partir de Knight (2004, 2015) e Altbach e Knight (2007)

Essas motivações, em seus diferentes níveis e aspectos estão cada vez mais interconectadas, aumentando a complexidade da internacionalização. Knight (2004) enfatiza que é fundamental que as motivações para a internacionalização sejam

claras, bem definidas e articuladas entre suas estratégias e abordagens. Entretanto, a tendência, segundo Brandenburg e De Wit (2015), é que o porquê seja cada vez mais substituído pelo “como” da internacionalização, tornando-se em si mesma o próprio objetivo.

Brandenburg e De Wit (2015) acreditam que a internacionalização acabou se apegando à sua tradição enquanto que o mundo está avançando em outras direções. Eles sugerem que ao concentrar nos aspectos negativos da pura comercialização da educação superior, se perde de vista as possibilidades de inovação, como por exemplo as trazidas pela incorporação de tecnologias digitais. Haverá uma nova era na internacionalização, a “pós-internacionalização”, na qual se deve distanciar de conceitos dogmáticos e idealistas de internacionalização e globalização entendendo a internacionalização como meio e não como fim em si mesma? Numa visão crítica, Brandenburg e De Wit (2015) sugerem que se pergunte o porquê de internacionalizar-se, dedicando mais tempo nessa reflexão do que sobre quais instrumentos e estratégias serão usados para a internacionalização.

Brandenburg e De Wit (2015) fazem um convite a ir mais fundo nas questões que perpassam a internacionalização para chegar à função essencial da educação superior que, para os autores, é entender o mundo e melhorar a forma de lidar com ele. Para eles, atualmente isso significa preparar o mundo da educação superior para o futuro global, ou seja, “pessoas que entendam e definam seu papel dentro de uma comunidade global, transcendendo as fronteiras nacionais e abraçando os conceitos de sustentabilidade – equidade de direitos e acesso, avanço da educação e da pesquisa e muito mais” (Brandenburg; De Wit, 2015, p. 19). Porém, os autores parecem não reconhecer que a concepção de um futuro e dessa comunidade “global” está relacionada a uma visão única de mundo, em detrimento de uma diversidade ou pluriversidade de visões, favorecendo a visão eurocêntrica/hegemônica, como também alertado por Piccin e Finardi (2019a).

Em seu texto de 2018, Altbach e De Wit se perguntavam se havia chegado o fim da internacionalização diante do fortalecimento de políticas nacionalistas, populistas, antiimigração, antintegração e anti-globalização da época. Seguramente, esses eventos tiveram um impacto negativo na internacionalização da educação superior expressados em dificuldades para obtenção de vistos e na falta de acolhimento dos

estrangeiros principalmente em países como Estados Unidos e Reino Unido. A essas dificuldades, se somavam as críticas ao crescimento do uso de inglês como idioma de instrução, recrutamento de estudantes estrangeiros, franquias no exterior e as preocupações com liberdade acadêmica (principalmente nas ações dos países de tradição comunista), comportamento ético (dos estudantes estrangeiros) e garantia de qualidade na educação.

De fato, as próprias mudanças que estão ocorrendo nos últimos anos, levam a questionar a internacionalização ou antes a transnacionalização e suas bases. Leal, Moraes e Oregioni (2018) mencionam pesquisas latino-americanas que vem problematizando de forma mais crítica a internacionalização da educação superior nesse contexto denunciando as motivações neoliberais reverberadas nos discursos dos organismos internacionais multilaterais como BM, OCDE e a Comissão Europeia. Para ilustrar esse ponto, os autores apresentam evidências desse argumento com dados provenientes de relatórios e rankings da educação superior mundial. Leal, Moraes e Oregioni (2018) apontam as dinâmicas de internacionalização que tem reforçado as desigualdades entre os países do Norte Global (hegemônicos) e Sul Global (periféricos).

A hegemonia do Norte no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica; a constituição do Sul como “cliente” de produtos educacionais; a disseminação de provedores privados exclusivamente orientados para o lucro; o elevado status atribuído aos rankings globais e a consequente desvalorização das especificidades contextuais das universidades e das agendas de pesquisa; o “produtivismo acadêmico”; a homogeneização cultural decorrente da internacionalização do currículo e da imposição do “Inglês global”; as narrativas ocultas dos acadêmicos migrantes; a ameaça à concepção de Educação Superior como bem público e social (Leal; Moraes; Oregioni, 2018, p.108-109).

Leal, Moraes, Oregioni (2018) alertam para a naturalização dos discursos da inevitabilidade e das virtudes atribuídas à internacionalização ocultando as desigualdades e hierarquizações nas relações entre os países do Norte e Sul Global provocadas por esse processo no que tem sido descrito por Streck e Abba (2018) como sendo herança colonial da América Latina.

Assim, aliado a essa dominação econômica está o projeto de dominação cultural da internacionalização hegemônica. Pereira, Edmundo e Andreotti (2018) apontam que a internacionalização tem sido usada como indústria de exportação de valores ao reproduzir a ideia ocidental de um projeto de educação “global” para a justiça social,

com o objetivo de levar os países do Sul Global a se desenvolverem para chegar no nível de progresso dos países do Norte Global. Nesse modelo de internacionalização hegemônica, observa-se a colonização por meio da imposição de padrões culturais ocidentais disseminados para outras regiões do mundo como sendo universais.

Nesse mesmo sentido, Leite e Genro (2012) entendem que, com o processo de internacionalização, surge uma nova epistemologia da educação superior, a favor da homogeneização dos currículos e de um sistema global de avaliação das instituições. Com o surgimento dos rankings acadêmicos globais, a reputação internacional das instituições tem sido visibilizada e valorizada, motivando sua participação (ou seria competição?).

Entretanto, Leite e Genro (2012) advertem que, esses indicadores de qualidade utilizados pelos rankings são estabelecidos pelo modelo institucional dos países do Norte Global. Por esse motivo, Finardi e Guimarães (2017) mostram como o modelo de rankings, por exemplo, no caso do Brasil, promove a visão e importação de modelos produzidos *no e para o* Norte Global que não nos beneficiam. Nesse contexto, Leite e Genro (2012) se alinham a Menezes de Souza (2019) ao afirmar que valores como concorrência e busca por rentabilidade estão equiparando as IES semelhantes a empresas e, com isso, a formação social e política dos sujeitos está dando origem a uma regida por produtividade e eficiência.

Esse movimento em direção a estudos mais críticos/situados com relação à internacionalização tem sido observado nos últimos anos. Garcia *et al.* (2022) entendem que apesar da internacionalização ser inerente à pesquisa acadêmica e à educação ensino superior, eles chamam atenção para sua dimensão geopolítica e nas relações de poder reforçadas por ela. Ou seja, há uma internacionalização que ocorre dentro do meio acadêmico, de trocas e colaborações internacionais, e outra internacionalização externa ao meio acadêmico, por meio de políticas estratégias dos países e de investidores globalizados na mercadorização da educação superior (Garcia *et al.*, 2022).

Garcia *et al.* (2022) apresentam quatro níveis de desequilíbrio de poder colonial que marcam a internacionalização da educação superior, sendo eles: desequilíbrios na

política internacional, nos resultados do emprego, nos fluxos de estudantes, no currículo e na pedagogia. Quanto à política internacional, eles mencionam estratégias de padronização do ensino "global" em base a modelos eurocêntricos. Quanto aos empregos, ao privilegiar áreas de conhecimento consideradas de maior demanda no mercado global, a educação superior contribui para o aumento das desigualdades socioeconômicas. Quanto ao fluxo de estudantes, predominantemente no sentido Sul-Norte Global, os autores ressaltam como a mobilidade tem se tornado um mercado internacional no qual os países dominantes continuam a exercer seu poder colonial nos imaginários de educação, língua e cultura do país, atraindo a maior parte dos estudantes dos países do Sul Global (Garcia *et al.*, 2022). Quanto aos desequilíbrios no currículo e na pedagogia, os autores entendem haver um "currículo oculto da colonialidade" que permeia toda a vida cotidiana da comunidade acadêmica.

Nesse contexto, o grupo de pesquisa EMITI, do qual participo, tem se debruçado sobre a internacionalização e questões éticas e políticas que perpassam esse processo, principalmente no tocante às línguas, tecnologias e mobilidade por uma perspectiva crítica/situada e mais recentemente decolonial (Abba; Leal; Finardi, 2022; Amorim, G.; Finardi, 2022; Chiappa; Finardi, 2021; Finardi, 2021, 2022; Finardi; Amorim, G.; Sarmiento, 2024; Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023; Guimarães; Finardi, 2021, 2023; Guimarães; Mendes; Hildeblando Júnior, 2021; Leal; Finardi; Abba, 2022, 2024; Leão; Finardi, 2021; Mendes; Finardi, 2023; Piccin; Finardi, 2021; Taquini, Finardi, 2021, entre outros¹⁸).

Nesse mesmo viés, a Rede de Estudos de Internacionalização Crítica (*Critical Internationalization Studies Network*¹⁹ fundada pela pesquisadora canadense Sharon Stein, e tendo atualmente como uma das dirigentes a pesquisadora brasileira Jhuliane Silva) propõe um espaço para ir além da problematização dos modos tradicionais de internacionalização, questionando seu imperativo e suas questões éticas e políticas, principalmente quanto à naturalização e reprodução das relações geopolíticas, econômicas e epistêmicas desiguais por meio de suas abordagens tradicionais para mobilizar a implementação de abordagens transformativas (Stein; McCartney, 2021).

¹⁸ <https://www.kyriafinardi.com/artigos>. Acesso em 01 out. 2024.

¹⁹ <https://criticalinternationalization.net/>. Acesso em 01 out. 2024.

Como resultado das discussões dessa rede, Stein e McCartney (2021) apresentam as abordagens encontradas quanto à internacionalização e suas propostas em quatro segmentos: 1) Internacionalização para a economia do conhecimento global: garantir a continuidade do mercado da educação superior e sua competitividade; 2) Internacionalização para o bem público global: tornar o sistema mais inclusivo, com maior acesso ao conhecimento produzido pelo Norte e às formas de solidariedade internacional oferecidas pelo Norte; 3) Internacionalização para igualdade global: desnaturalizar a lógica colonial das relações atuais, com uma redistribuição dos recursos e poder, favorecendo também os marginalizados; 4) Internacionalização de outra forma: repensar os pressupostos do sistema atual e procurar alternativas de transformação do sistema em si.

Entretanto, nenhum dos estudiosos da internacionalização podia prever as mudanças que estavam por vir com o COVID-19. Em 2020, com a instauração do estado de pandemia, a internacionalização das IES do mundo inteiro se viu afetada principalmente de duas formas: a suspensão da mobilidade acadêmica internacional, devido às quarentenas e ao fechamento das fronteiras, e a migração das atividades de internacionalização para o espaço virtual, tornando-as mais econômicas e acessíveis especialmente para as IES do Sul Global (Finardi; Guimarães, 2020; Liu; Gao, 2022).

De fato, a pandemia revelou a vulnerabilidade e falência de um modelo de internacionalização economicista: quanto maior o foco comercial da internacionalização das IES e dos países, mais sofreram com a redução drástica das entradas provenientes do recebimento de estudantes estrangeiros. Com isso, Liu e Gao (2022) acreditam que a pandemia provocou uma problematização da predominância dessa abordagem economicista da internacionalização e um convite a pensar formas mais sustentáveis e recíprocas de internacionalização.

Nessa mesma direção, Finardi e Guimarães (2020) e Finardi, Guimarães e Mendes (2020) ressaltam a urgência, que já existia e foi intensificada pela pandemia, de repensar a internacionalização, redirecionar seu enfoque, de mobilidade e competição para intercâmbios virtuais e cooperação, encontrar visões e abordagens alternativas, críticas, situadas e decoloniais para possibilitar uma ecologia de saberes e promover maior justiça social.

Com fins de conhecer opiniões sobre os impactos da pandemia na internacionalização da educação superior e seu futuro, Liu e Gao (2022) entrevistaram vários pesquisadores da área dos seis continentes. Um dos consensos entre os participantes foi o de que, apesar de acreditar que o uso do espaço virtual para a internacionalização vai continuar crescendo, ele nunca substituirá por completo a experiência internacional presencial. Outra conclusão de seu estudo é que, apesar da diminuição do número de estudantes estrangeiros em mobilidade física, as instituições se tornaram mais interconectadas e, conseqüentemente, internacionalizadas que antes. Esse, sem dúvidas, foi um aspecto positivo da pandemia para a internacionalização das IES pois, como observa Liu e Gao (2022), houve grandes conquistas como a melhora da comunicação e trocas entre pessoas e informações de diferentes países. Por outro lado, a internacionalização com motivações comerciais e foco na mobilidade, como tem predominado, deixa de lado suas responsabilidades sociais e culturais. Além disso, as desigualdades entre o Norte e o Sul Global foram intensificadas durante a pandemia, refletindo também nas práticas de internacionalização de suas respectivas instituições

Atualmente, o futuro da internacionalização é incerto, pois além da pandemia ainda recente, há outros fatores em jogo como as mudanças geopolíticas, climáticas e institucionais (Liu; Gao, 2022), sem mencionar os conflitos mais recentes entre Rússia e Ucrânia, Israel e Palestina. Diante disso, e em concordância com os autores, faz-se crítico reconsiderar os sentidos atribuídos à internacionalização da educação superior e especialmente, para este trabalho, no contexto brasileiro.

4.2. AS INTERNACIONALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O início da educação superior no Brasil foi marcado por grande influência internacional: começando pelas escolas jesuítas que foram trazidas de Portugal até a formação das primeiras universidades, baseadas no modelo francês (Azevedo; Catani; Hey, 2017). Desde então, a internacionalização da educação superior brasileira tem passado por diversos estágios com enfoques diferentes. Maciel e Vergara (2019) e Lima e Contel (2009) entendem que no começo da internacionalização no Brasil, as políticas se concentravam inicialmente em ações de envio de professores e estudantes para formação internacional em lugares

considerados de referência, geralmente na Europa e nos Estados Unidos, capitaneados por iniciativas da Capes e CNPq.

Para Morosini e Corte (2018), nota-se uma intensificação do processo de internacionalização no Brasil na década de 90, como uma forma de responder às novas demandas do mercado local e global resultantes das mudanças econômicas e sociais do período. As mudanças no mercado, como a abertura para importações e o aumento da competitividade, e o enfraquecimento das fronteiras nacionais contribuíram para uma nova conjuntura na educação superior com uma relação mais intensa entre os países e suas instituições, na movimentação de pessoas, conhecimento e na produção tecnológica (Morosini; Corte, 2018).

Nesse cenário científico mundial, Ramos (2018) destaca a ascensão do Brasil, tanto pela qualificação de recursos humanos quanto pela qualidade de sua produção científica. A autora informa que em 2011 o Brasil ocupava a 13ª posição em um ranking global de artigos, representando cerca de 2,6% da produção científica total mundial. Apesar disso, esse crescimento não se vê refletido no impacto da ciência brasileira no meio acadêmico e científico mundial (Finardi; França, 2016; Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023) e, portanto, seus líderes têm buscado soluções para essa disparidade com a ambição do reconhecimento no mundo atual (Ramos, 2018). Nesse contexto e ainda segundo Ramos (2018), surgem políticas como o Programa CsF, com o objetivo de melhorar seu desempenho nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, numa lógica competitiva visando melhorar a reputação internacional e posições nos rankings globais das IES brasileiras (Ramos, 2018).

O Programa CsF, promovido pela Capes e CNPq, colocou a internacionalização na pauta da maior parte das IES do Brasil. A Capes, fundação vinculada ao Ministério da Educação, é uma das principais agências de internacionalização das IES por meio da promoção e financiamento de programas e projetos com esse fim. Para Macedo (2020), a lógica colonial atravessa todas as políticas estabelecidas pela Capes, as quais definem as políticas de internacionalização das próprias IES, pois atender suas diretrizes é um requisito básico para a disputa de recursos disponibilizados por essa agência. Com isso, nos últimos anos, há um fortalecimento de modelos de internacionalização com foco em relações

assimétricas com os países do Norte Global, que ofertam seus programas e produtos educacionais aos países do Sul Global, “menos desenvolvidos”, resultando na apropriação de uma cultura eurocêntrica como fator primordial de desenvolvimento (Macedo, 2020).

Eduardo Santos (2017) entende que a internacionalização, não apenas no Brasil, mas na América Latina, de forma geral, tem sido promovida por reformas políticas, geralmente em recomendação das organizações internacionais “multilaterais” de governança global, que reproduzem a racionalidade da globalização hegemônica de produção do conhecimento contribuindo para a desigualdade entre as regiões por meio dos processos de internacionalização. O autor argumenta que essas concepções de internacionalização são apoiadas no neocolonialismo, no universalismo e no internacionalismo e, por isso, o grande destaque nas políticas de internacionalização da América Latina tem sido a mobilidade de estudantes e professores em busca de uma “melhor” formação acadêmica no exterior já que nessa ótica a visão universal é ditada pela epistemologia eurocentrista.

Não obstante, Eduardo Santos (2017) enxerga um embate entre as perspectivas globais e locais com respeito à internacionalização e à função da educação superior resultando em reformas universitárias a favor da inclusão de populações e culturas antes excluídas da universidade, por meio da construção de matrizes institucionais e epistemológicas alternativas bem como da redefinição dos critérios de ranqueamento universitário e da integração regional. Nesse cenário e ainda segundo Eduardo Santos (2017), dois modelos predominantes de internacionalização na América Latina são identificados: um consolidado e enraizado no neoliberalismo e outro, alternativo, que surge de movimentos sociais e políticos contra-hegemônicos de resistência a esse modelo universal eurocentrista.

Azevedo, Catani e Hey (2017) também enxergam essa dualidade nos princípios que regem a internacionalização atual no Brasil. De um lado, está a lógica da competitividade neoliberal, que vê a educação como *commodity* do setor de serviços no mercado global, de transnacionalização da educação superior, orientada pelo valor da educação como um bem privado e individual necessário para a prevalência dos dominantes. Por outro lado, entende-se que a internacionalização pode adquirir

uma lógica de solidariedade humanista, que busca a integração e compartilhamento intercultural da educação, pois a vê como um bem público e comum.

As internacionalizações com um enfoque mais solidário, por meio da percepção da multiplicidade e pluralidade de saberes no mundo e da possibilidade de coexistência pacífica entre eles numa ecologia de saberes (Santos, B., 2007), surgem como uma alternativa de internacionalização em prol do compartilhamento internacional dos bens públicos da educação, conhecimento, ideias, ciência e cultura (Azevedo; Silva Júnior; Catani, 2015; Canzani; Araujo Filho, 2018). Nesse tipo de internacionalização, a mercantilização da educação superior é questionada, buscando-se diminuir a desigualdade entre os países, tendo, portanto, natureza contra-hegemônica (Canzani; Araujo Filho, 2018; Leal; Moraes; Oregioni, 2018; Oregioni, 2017).

Sudbrack e Negro (2016, p. 53) admitem que essa visão de educação, cultura, ciência e conhecimento como bens a serem solidariamente compartilhados está no “horizonte da utopia” e aproxima a internacionalização solidária com o conceito de “multiculturalismo emancipatório” de Santos e Nunes (2003 *apud* Sudbrack; Negro, 2016). No paradigma dos multiculturalismos emancipatórios, o diálogo é a estratégia essencial em meio às diferenças coletivas para “[...] defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização” (Santos; Nunes, 2003, p. 64 *apud* Sudbrack; Negro, 2016).

A internacionalização solidária é concretizada por meio da integração em redes das IES com o objetivo de se complementarem e fortalecerem localmente (Canzani; Araújo Filho, 2018). Com isso, são estabelecidas alianças entre os protagonistas das lutas emancipatórias para enfrentar às opressões aos que estão sujeitos em escala local e global, como sugerido por Santos e Nunes (2003, *apud* Sudbrack; Negro, 2016).

Similarmente, Azevedo (2008) acredita ser possível uma internacionalização solidária por meio da regionalização, mas isso implica também em que as IES assumam obrigações com a sociedade relativas à promoção, além da internacionalização e integração regional, com o desenvolvimento sustentável e o

respeito ao conhecimento local. Ele acrescenta ainda que, em cada uma dessas dimensões, a instituição não pode perder o sentido local de sua existência, se ocupando da pertinência social, qualidade acadêmica, avaliação e inclusão social.

Por outro lado, Streck e Abba (2018) identificam crescentes discursos de cooperação e solidariedade coexistindo com os de competição acirrada no cenário da internacionalização da educação superior. Para eles, as duas lógicas se retroalimentam: a cooperação é um meio para a competição assim como a competição se torna um meio para conseguir os melhores parceiros para a cooperação. Com isso, observa-se a intensificação na formação de grupos de pesquisa e redes de colaboração internacionais motivados por programas e eventos científicos que incentivam esse tipo de parceria/relação (Streck; Abba, 2018).

Piccin e Finardi (2019b) concordam que através de redes de solidariedade, cooperação e democracia participativa, a internacionalização pode de fato contribuir para uma globalização contra-hegemônica. Contudo, as autoras atentam para o fato de que mesmo em tentativas de internacionalização solidária, a lógica hierárquica pode acabar sendo reproduzida entre os próprios países do Sul Global em uma relação de dependência ao invés de igualdade. Como exemplo, elas relatam uma parceria de um instituto de educação superior federal do Brasil e o Benim, para fortalecer institutos de educação profissional beninense na inserção laboral de seus egressos. Entretanto, ao invés de uma parceria equilibrada, os beninenses acabaram demonstrando uma certa dependência do modelo brasileiro ao esperarem suas orientações e soluções para agirem.

Neste ponto é importante ressaltar que a internacionalização solidária não é voltada para o assistencialismo acadêmico que resultaria na imposição de uma ideia única de desenvolvimento em detrimento dos saberes e das particularidades locais, característico das internacionalizações hegemônicas. O foco de uma internacionalização mais cooperativa deve ser contribuir para a pluralidade de conhecimentos e conexões no limite entre a cultura hegemônica e as múltiplas outras oportunidades que se abrem (Streck; Abba, 2018). As instituições em cooperação regional não devem se contentar com um papel inferior na produção científica no cenário global, mas tampouco descartar o conhecimento considerado universal, antes devem se atentar para as questões locais em diálogo com as

globais (Azevedo, 2008) no que Patel e Lynch (2013) propõem como um processo de glocalização.

Essa forma solidária de internacionalização, mesmo sendo aparentemente “desinteressada”, atende a certos interesses de distinção e reconhecimento dos envolvidos. Em sua análise, com base na teoria bourdieudiana, Azevedo, Catani e Hey (2017) mencionam que o meio acadêmico e científico é um campo de disputas de forças com vistas à conquista de prestígio e reconhecimento por meio de publicações, aprovação em concursos, recebimento de financiamentos, premiações, convites para eventos, nomeações para cargos de chefia, etc. Esses bens simbólicos resultam no reconhecimento pelos pares, autoridade científica e distinção acadêmica, podendo ser disputados em nível local, nacional ou internacional.

No Brasil, a legitimação acadêmica e científica é conquistada principalmente por meio de órgãos estatais como Capes e o CNPq, regidas pelo princípio dos pares na criação e validação das normas e indicadores de qualidade na produção científica dos programas e pesquisadores. Quanto mais bem avaliado por esses órgãos, mais financiamento e autonomia têm as instituições, programas e pesquisadores, algo que se faz extremamente importante, principalmente no contexto de cortes de verbas públicas para a educação, como vem ocorrendo no Brasil nos últimos anos.

Nesse contexto, o aspecto internacional tem ganhado destaque e prioridade na pós-graduação brasileira por meio de políticas de avaliação da Capes e no Plano Nacional de Pós-Graduação (Azevedo; Catani; Hey, 2017; Morosini; Corte, 2018; Ramos, 2018). Em seu sistema de avaliação da pós-graduação, a Capes analisa periodicamente, por meio de comissões de pares, o desempenho dos programas de acordo com sua área de conhecimento e os classifica em uma escala de nota 1 e 2, que descredenciam os programas, 3 (regular), 4 (bom) e 5 (muito bom), e os excelentes, com notas 6 e 7. Em seu regulamento de avaliação²⁰ é possível encontrar referências à internacionalização nos parâmetros utilizados para a formulação dos critérios (adoção de padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação), para pontuação da produção intelectual (publicação e participação em comitês

²⁰ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em 30 set. 2024.

internacionais) e nos critérios para atribuição das notas 6 e 7 (desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área; solidariedade com programas não consolidados ou com países que apresentam menor desenvolvimento na área; nucleação de novos programas no país ou no exterior).

Diante do protagonismo que a pós-graduação tem assumido no processo de internacionalização das IES, Ramos (2018) conduziu uma pesquisa entre os programas de pós-graduação brasileiros reconhecidos como excelentes na avaliação da Capes para investigar suas lógicas e mecanismos para a internacionalização. De forma geral, a autora encontrou uma predominância de abordagens voltadas para a realização de atividades, principalmente de mobilidade para o exterior, de colaboração em pesquisa e de construção de redes internacionais. Assim, a autora sugere que, pelo menos entre os programas pesquisados, a concepção de internacionalização é voltada à mobilidade para o exterior apesar de terem sido observadas algumas iniciativas para atrair estrangeiros num modelo de internacionalização em casa.

Com relação aos aspectos que favorecem a internacionalização do programa de pós-graduação, os professores com experiência de formação internacional, utilizando-se de seus contatos no exterior, são chave na criação de redes colaborativas e intercâmbios científicos (Ramos, 2018). Por outro lado, os programas relatam que a falta de uma estratégia nacional e institucional, assim como de uma administração eficaz nas instituições, dificultam melhores resultados na cooperação internacional com outros programas. Entre as motivações para a internacionalização dos programas, destacaram-se a busca pelo maior impacto de suas pesquisas e pelo reconhecimento como um programa internacionalizado (Ramos, 2018).

A pesquisa de Ramos (2018) corrobora as afirmações de Azevedo, Catani e Hey (2017) em relação ao valor dado ao prestígio e reconhecimento, principalmente nos programas de pós-graduação. Diante disso, os autores concluem que

internacionalização da educação superior é, na prática, a constituição de um campo internacional de educação superior. Caracterizado como um espaço de lutas e disputas pelo capital específico do campo, é ocupado por atores sociais em posições de dominantes e dominados, que expressam inclinações advindas do papel das trocas internacionais nas sociedades diferenciadas contemporâneas, a exemplo das tendências nacionalistas e

imperialistas, desenvolvimentistas e “dependentistas” etc. Em suma, a constituição de um campo internacional da educação superior implica necessariamente em falar de desnacionalizações e disputas por soberanias (gerais e específicas). (Azevedo; Catani; Hey, 2017, p. 301)

Em sua análise da internacionalização da educação superior no Brasil com base em produções científicas sobre o tema entre 2012 e 2016, Morosini e Corte (2018), encontraram que os principais elementos que constituem esse processo são a mobilidade acadêmica, a cooperação internacional, as estratégias institucionais e as redes de pesquisa. Desses, a mobilidade tem ocupado o papel central por meio da mobilidade estudantil, migração de estudantes e programas governamentais e de outras associações.

Morosini e Corte (2018) mostram que a formação de redes internacionais, como estratégias de gestão institucional para a internacionalização no Brasil, tem crescido e aproximado comunidades acadêmicas de diversas partes do mundo por meio de parcerias, principalmente entre América Latina, Espanha e Portugal, para a produção compartilhada de conhecimento científico e tecnológico. Entretanto, as autoras alertam que as parcerias devem ir além de um mero acordo interinstitucional formal, promovendo ações de reciprocidade na mobilidade de estudantes e professores, em programas acadêmicos conjuntos, como os de duplo-diploma, projetos e publicações científicas colaborativas, entre outros.

A partir de seu estudo, Morosini e Corte (2018) sugerem que, ao ressignificar o conceito de internacionalização, é possível fazer resistência à globalização hegemônica promovendo alternativas de educação superior que objetivem a democratização do bem público da educação superior, contribuindo para soluções coletivas dos problemas locais e globais. Similarmente, Rocha e Maciel (2016) acreditam que a internacionalização deve representar a forma da sociedade escolher a maneira que ela quer participar do mundo global, e, portanto, deve ser uma prática local atenta para questões globais. Efetivamente, Piccin e Finardi (2019b), ao analisar as concepções de servidores de uma rede de IES federal brasileira, identificam uma certa transição epistemológica de conceitos equivocados com relação a internacionalização para uma perspectiva mais crítico-reflexiva em direção a uma internacionalização mais voltada para questões locais e sua relação com o global.

Para Morosini (2017), para serem realmente internacionais, as IES têm que começar “em casa”, partindo do envolvimento de toda sua comunidade acadêmica com a internacionalização num modelo de Internacionalização em Casa (leC) que tem ganhado visibilidade no cenário atual, especialmente no contexto de pandemia que suspendeu, temporariamente, a mobilidade física entre IES. Tradicionalmente, a leC é entendida como uma estratégia de internacionalização paralela à mobilidade internacional ou como duas orientações opostas (De Wit, 2020). Neste estudo, foram abordados estudos relacionados à leC que contribuem para uma visão de internacionalização como prática local, produzindo internacionalizações locais, cuja prioridade é contribuir para uma cidadania socialmente responsável e glocalizada por meio da educação superior como bem público.

O termo leC é usado para pensar a internacionalização dentro da própria instituição, ou seja, incluindo dimensões internacionais e transculturais no ensino, pesquisa e extensão, em seus aspectos formais e informais, incluindo suas relações com as culturas que permeiam a comunidade local e acadêmica, incluindo os estrangeiros (Maciel; Vergara, 2019). Por meio da prática local, a internacionalização deixa de ser orientada para indivíduos e se volta para a melhoria da instituição como um todo (Rocha; Maciel, 2016). Com isso, entende-se que a leC permite que os diferentes grupos sociais das comunidades locais tenham acesso à internacionalização, contribuindo para o desenvolvimento de uma cidadania socialmente responsável e participativa horizontalmente (Morosini, 2017).

Guimarães *et al.* (2019) sugerem que a leC se constitui como um instrumento relevante para o desenvolvimento de perspectivas e habilidades internacionais e interculturais. Numa visão limitada, entende-se que a oportunidade de desenvolver esses tipos de competência tem se restringido aos participantes da mobilidade internacional ou de parcerias internacionais para pesquisa, as estratégias de internacionalização mais conhecidas.

Além disso, o próprio entendimento acerca do que essas habilidades interculturais englobam, salvo algumas exceções (por exemplo, Finardi; Guimarães; Moreira, 2020; Guimarães *et al.*, 2019a; Guimarães; Finardi, 2018), tem se restringido às práticas etnocêntricas de tolerância e acomodação cultural, com uma orientação

integrativa. Como tal, essa orientação visa um movimento harmônico, invisibilizando os conflitos e portanto favorecendo as culturas dominantes (Rocha; Maciel, 2016).

A proposta das internacionalizações locais tem como base a interculturalidade e os princípios de responsabilidade, justiça e sustentabilidade social reconhecendo e estimulando a coexistência de diferentes culturas sem que uma predomine ou menospreze a outra (Finardi; Guimarães; Mendes, 2020; Guimarães; Finardi, 2018). No Brasil, Morosini e Corte (2018) observam que a leC não tem sido prioridade ainda que represente alternativa promissora de internacionalização no nosso contexto de desigualdades sociais e acesso limitado à educação superior.

De fato, o aspecto inclusivo de promover experiências interculturais para beneficiar toda a comunidade acadêmica e não apenas os que podem se engajar na mobilidade acadêmica é uma característica constitutiva da leC (Guimarães *et al.*, 2019b) mas importa notar que como uma “segunda opção”, alternativa à mobilidade física, é ignorar seu potencial de abordagem de internacionalização contextualizada, inclusiva, contra-hegemônica, promotora de valores de equidade e aproximação entre culturas entre a comunidade acadêmica preservando o princípio da educação superior como bem público (Almeida *et al.*, 2019).

A inclusão de línguas adicionais nos currículos formais e informais também tem sido considerado uma estratégia de leC (Finardi, 2017, 2019a; Maciel; Vergara, 2019). De fato, a interculturalidade é evidenciada na diversidade de línguas e linguagens (Rocha; Maciel, 2016). Por isso, as internacionalizações locais devem fomentar a inclusão de outras línguas, e não apenas o inglês, começando pelas que fazem parte da história e atualidade de sua comunidade local e se expandindo às que sejam do interesse e relevância para seus membros.

Outra estratégia de leC das mais sugeridas é o uso das tecnologias digitais para promover ambientes internacionais colaborativos de aprendizagem online entre estudantes, professores e equipe administrativa local com outros de diversas partes do mundo (Calvo; Hartle, 2024; Maciel; Vergara, 2019). Entre elas, destaca-se a abordagem de aprendizado colaborativo online internacional (*Collaborative Online International Learning* ou COIL²¹ na abreviação em inglês e doravante) também

²¹ COIL (*Collaborative Online International Learning*) é uma abordagem de aprendizagem colaborativa internacional online que propõe o uso de tecnologias digitais para promover experiências

conhecida pela sigla VE, do inglês *Virtual Exchange*, que permite intercâmbios virtuais, a integração de línguas adicionais e o uso da abordagem da intercompreensão entre elas (Có, 2021; Finardi; Asik, 2024; Finardi; Guimarães, 2020; Finardi; Salvadori; Wehrli, 2024; Guimarães *et al.*, 2019b; Guimarães; Finardi, 2021; Hildeblando Júnior, 2019; Hildeblando Junior; Finardi, 2018, 2020; Orsini-Jones; Finardi, 2024; Wimpenny *et al.*, 2022), valorização da pluralidade cultural, internacionalização do currículo, para citar apenas algumas delas.

Outro elemento que pode contribuir para as internacionalizações locais é a integração de estudantes e professores estrangeiros na instituição, em prol de uma valorização de seus saberes como forma de buscar a própria transformação da IES favoráveis a uma desconstrução do racismo, inclusive epistêmico, que ainda predomina na academia (Rocha; Maciel, 2016). Assim, a validação da diversidade epistemológica e cultural dentro e fora do campus deve ser central nas internacionalizações locais, pluralidade essa que permeia o ambiente acadêmico tanto nos membros da comunidade acadêmica (brasileiros e estrangeiros) quanto no currículo e práticas pedagógicas (Maciel; Vergara, 2019), a ponto de contribuir para práticas mais horizontais nas dinâmicas da educação superior (Rocha; Maciel, 2016).

Outra estratégia que tem sido utilizada para as internacionalizações locais é a internacionalização do currículo, por meio do processo intencional de adaptação e incorporação de conteúdos e metodologias de ensino incluindo perspectivas interculturais para a formação crítica-reflexiva global e intercultural dos estudantes (Almeida *et al.*, 2019; Guimarães *et al.*, 2019b). Esse processo deve buscar alternativas que promovam a inclusão social e fortaleça as identidades dos sujeitos, a missão e função social das IES, fazendo-se ainda mais necessário em países do Sul Global, como o Brasil (Leal; Moraes, 2016). Ainda, Marcelino e Lauxen (2018) entendem que com a internacionalização do currículo, a instituição oferece oportunidades para que os sujeitos se desenvolvam como protagonistas nas questões sociais para reformular o cenário local e mundial pelo seu comprometimento como profissional, cidadão ético e consciente de seu lugar no mundo.

de aprendizagem internacional entre pessoas de diferentes localidades, sem a necessidade de deslocamento.

Os desafios das instituições brasileiras para a IeC são vários desde a falta de infraestrutura até a falta de políticas institucionais integradas em prol de uma internacionalização com bases transculturais e voltada à contínua transformação acadêmica (Rocha; Maciel, 2016). Mas talvez o maior desafio seja a necessidade de ruptura das visões restritas e hegemônicas da internacionalização. Enquanto a internacionalização tiver a si mesma como objetivo e a mobilidade e cooperação internacional como únicas estratégias relevantes, será inconcebível outras formas de pensar e viver a internacionalização.

A discrepância de intenções na internacionalização hegemônica entre o Norte e Sul Global, na qual o Norte se coloca como hub do conhecimento e o Sul se caracteriza pela busca desse conhecimento (Morosini; Corte, 2018) alerta para a necessidade de decolonizar a universidade (Castro-Gómez, 2007), sendo tanto mais urgente quanto necessária no Sul Global (por exemplo Finardi, 2019b). Assim, o processo de internacionalização demanda uma compreensão sobre as complexas relações entre os países do Sul e do Norte Global e os diversos aspectos políticos, sociais, econômicos e pedagógicos que as permeiam (Morosini; Corte, 2018).

A proposta desta pesquisa é justamente compreender a internacionalização e a mobilidade a partir de um viés decolonial, considerando as relações de poder coloniais estabelecidas historicamente e geograficamente entre os países. Assim, após essa breve revisão das pesquisas quanto à internacionalização de forma geral e no Brasil, apresentamos alguns estudos com esse mesmo viés para poder nos juntar à discussão.

4.2.1. Pesquisas Decoloniais Sobre A Internacionalização No Brasil

Nos últimos anos, o aspecto geopolítico da internacionalização tem sido enfatizado principalmente por pesquisas guiadas pelos estudos decoloniais. Essa perspectiva, de que a internacionalização está intrinsecamente ligada à modernidade/colonialidade, tem ganhado evidência nas pesquisas no Brasil acerca da internacionalização. O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o repositório Oásis mostraram 25 resultados de teses e dissertações desenvolvidas em PPG brasileiros entre 2013 e 2023 relacionando o tema da internacionalização com a (de)colonialidade. Após a leitura dos resumos, decidimos abordar apenas as

pesquisas que mais se relacionaram com os temas e perspectivas tratadas nesta pesquisa, são eles, Martinez (2017), Araújo (2019), Leal (2020), Rodrigues (2020), Guth (2020) e Hotz (2023).

De forma geral, esses estudos abordam a internacionalização da educação superior no Brasil a partir do pressuposto de que esse processo, imbricado em uma lógica colonial e neoliberal, tem suas práticas moldadas pela globalização hegemônica. Seus enfoques, percursos metodológicos e contextos de investigação divergem entre si, porém em suas análises, todos discutem as implicações políticas e epistêmicas e nos convidam a uma reflexão sobre as relações de poder e desigualdade refletidas e refratadas na internacionalização.

Com um enfoque nos imperativos globais com relação às línguas, Martinez (2017) se propôs a investigar de forma crítica e reflexiva o papel desempenhado pela internacionalização e a hegemonia da língua inglesa nesse processo. A pesquisa de Martinez (2017) aborda os conceitos de colonialidade do poder, racismo epistêmico e diferença colonial para problematizar as políticas de internacionalização. Nesse sentido, a autora destaca que a racionalidade da modernidade/colonialidade atual advoga uma suposta igualdade e conectividade entre todos, mas esconde as desigualdades raciais e epistêmicas decorrentes de suas relações de poder.

Essa narrativa hegemônica se vende a partir de uma imagem de que o mundo está mais interconectado, as pessoas se aproximaram, pois com as tecnologias de comunicação, as distâncias se encurtaram e a igualdade está mais presente. Desse modo, aparentemente, qualquer um participa do cenário global e todos trocam o que quiserem. Uma narrativa contada pelas vozes de quem ocupa lugares de privilégio, pois escondem toda e qualquer forma de desigualdade, desigualdades de oportunidades, de riquezas, de saberes. (Martinez, 2017, p. 20)

Por meio da análise qualitativa de entrevistas, questionários, notas de campo e documentos de duas IES brasileiras, Martinez (2017) buscou uma compreensão aprofundada das percepções, práticas e contradições quanto às complexidades da internacionalização nas duas instituições. Em sua análise, Martinez (2017) aponta para algumas discrepâncias encontradas nos dados. Apesar do inglês ser defendido como língua global nos discursos oficiais das instituições, nas práticas reais, a língua é utilizada apenas para situações específicas e se demonstra uma preocupação com a diversidade linguística. A autora também notou que diferente das IES do Norte Global, a internacionalização das IES públicas brasileiras tem um foco maior na

excelência acadêmica e nas parcerias interculturais do que na lucratividade. Além disso, Martinez (2017) menciona que os dados mostraram um enfraquecimento da relação colonial de subserviência do Sul ao Norte Global entre os parceiros de internacionalização, com exceção em se tratando da língua. Martinez (2017) ainda destaca a falta de atenção que os processos de internacionalização dão à interculturalidade e às desigualdades raciais e epistêmicas. Para a autora (Martinez, 2017), o encontro com o Outro é um aspecto central da internacionalização, porém deve ser alvo de uma reflexão mais crítica sobre as políticas e práticas de internacionalização, com ênfase na diferença colonial e no racismo epistêmico na colonialidade do poder.

Similarmente, Araújo (2019) teve como objetivo de pesquisa contribuir para os debates em torno da internacionalização da educação superior e da interculturalidade, integrando teorias decoloniais para desafiar a tendência de despolitizar a discussão desses temas na academia. Para desenvolver a pesquisa, Araújo (2019) realizou entrevistas e fez observações das interações on-line em um chat de uma rede social para compreender as experiências e percepções dos estudantes participantes da mobilidade em uma universidade federal da região Norte do Brasil. Visando uma análise mais profunda, Araújo (2019) se concentrou nas narrativas de três estudantes da universidade brasileira que realizaram a mobilidade para o exterior e três estudantes estrangeiros em mobilidade nessa instituição para cursar a graduação completa. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram analisadas as dinâmicas de poder e das desigualdades inerentes ao processo de internacionalização, explorando como a herança colonial influenciou as experiências de estudantes em mobilidade internacional. Araújo (2019) aponta que na mobilidade dos seis participantes em foco, ela pode ser considerada no sentido Sul-Norte Global, tanto no caso das brasileiras que foram para países do Norte Global como no caso dos estudantes estrangeiros no Brasil, pois eram provenientes de países considerados de desenvolvimento inferior.

Essa busca pelo norte global encontra respaldo na dimensão epistêmica do colonialismo que não reconhece os saberes produzidos pelo ocidente como particulares e fruto de um contexto específico, mas como universais, como se a ciência ocidental estivesse fora do mundo e assim pudesse observá-lo de forma neutra e objetiva. Assim, o conhecimento produzido no ocidente ou de acordo com os parâmetros do Ocidente é tido como verdadeiro, válido e científico. O que não vem do ocidente, entretanto, é visto como doxa, e como tal tem seu valor como 'sabedoria' de um determinado povo, ou como

produto de uma certa cultura, mas não como ciência. Afinal, como já mencionado, o primeiro mundo ou norte global tem conhecimento e o terceiro mundo ou sul global tem cultura (Mignolo, 2009). Inserido nessa lógica não é surpreendente o desejo dos sujeitos dessa pesquisa em buscarem conhecimento acadêmico ou científico em seu “local de origem” ou o mais perto possível desse centro. (Araújo, 2019, p. 134)

Em seus achados, Araújo (2019) observou que as experiências interculturais são marcadas por desigualdades de poder, legitimando alguns conhecimentos, nações e culturas como superiores e outros como inferiores. Diante disso, Araújo (2019) sugere outra lógica que não a da superioridade/inferioridade e argumenta que, nas relações interculturais, ao invés de partir da premissa das diferenças, devemos partir da igualdade, considerando nossa incompletude e validando as diferentes perspectivas.

Leal (2020) teve como objetivo de sua pesquisa compreender as bases epistemológicas dos discursos dominantes sobre a internacionalização da educação superior no Brasil, com foco na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para tanto, a autora (Leal, 2020) problematizou a natureza técnica, apolítica e a-histórica das abordagens convencionais de internacionalização, sugerindo que elas estão imersas na matriz cultural do poder colonial e reforçam a desigualdade do poder, saber e ser. Como pesquisa qualitativa, os dados foram provenientes da revisão de literatura, observação direta com a participação em eventos acadêmicos no Sul e no Norte Global, e pesquisa de campo com entrevistas e análise de documentos no contexto da UFSC, Faubai e Capes-PrInt (Leal, 2020). Em sua análise, Leal (2020) reconheceu, de forma geral, a predominância de uma hegemonia moderna/colonial no processo de internacionalização proposto nos três contextos, refletida em pressupostos eurocêntricos e deterministas, subordinados aos interesses do Estado fortemente influenciados pelos valores do sistema mundial e, por sua vez, desconsiderando os contextos particulares das IES brasileiras. Diante disso, Leal (2020) sugere a desnaturalização da ideia dominante de internacionalização para conceber outras formas de internacionalização que respeitem a complexidade das IES brasileiras.

A pesquisa de Rodrigues (2020) se propôs a investigar o processo de internacionalização da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), segundo as relações de poder, dominação e influência entre diferentes regiões quanto à produção do conhecimento. Diante disso, Rodrigues (2020) se

fundamentou na valorização dos saberes do Sul Global e na crítica à hegemonia do conhecimento eurocêntrico, analisando como a geopolítica do conhecimento influencia o processo de internacionalização das IES, especialmente a UNILAB, sob uma perspectiva de colonialidade e decolonialidade. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico e documental de acordo com o levantamento de trabalhos acadêmicos com foco na UNILAB. A análise qualitativa de Rodrigues (2020) mostrou que a fundação da UNILAB foi uma tentativa de promover uma geopolítica Sul-Sul ao priorizar a cooperação solidária com países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), rompendo com a hegemonia epistêmica do Norte Global. No entanto, o estudo também aponta os desafios e limitações enfrentados pela UNILAB nesse processo, especialmente no contexto de dependência acadêmica e assimetrias de poder que ainda persistem. Com base nisso, Rodrigues (2020) sugere que para fortalecer a internacionalização de universidades como a UNILAB, é essencial promover políticas educativas que estejam alinhadas com projetos comprometidos com a transformação social, respeitando e integrando saberes locais e regionais. Além disso, o autor sugere a necessidade de um diálogo intercultural contínuo, que valorize a produção de conhecimento decolonial e contribua para a emancipação dos países do Sul Global, rompendo com a dependência acadêmica e a hegemonia epistêmica do Norte Global.

Em sua dissertação de mestrado no campo da Linguística Aplicada, Guth (2020) se propôs a problematizar alguns dos discursos no tocante às políticas linguísticas e de internacionalização. Para tanto, Guth (2020) conduziu uma pesquisa documental em políticas institucionais sobre internacionalização e políticas linguísticas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo o principal deles o PrInt/UFPR, elaborado para atender ao Capes PrInt. Guth (2020) fundamenta sua teoria em estudos que destacam as questões ideológicas da política linguística, que perpassam as regulamentações oficiais e se fazem presentes nas políticas linguísticas cotidianas. Em sua pesquisa, Guth (2020) percebeu que na UFPR, documentos ligados a demandas do governo defendem uma internacionalização com foco no inglês e voltada para o Norte, ao passo que documentos elaborados para atender demandas da própria instituição, tem um foco maior em cooperações Sul-Sul. Ao dialogar com pesquisas locais sobre as políticas institucionais da UFPR, Guth (2020) aponta como elas se tornam espaços de pesquisa e crítica, constatando

como as práticas cotidianas podem resultar em mudanças na própria política institucional. Diante dessas considerações, Guth (2020) idealiza uma internacionalização mais localizada e que venha a trazer visibilidade para o Sul.

A pesquisa desenvolvida por Hotz (2023) teve como objetivo analisar as perspectivas de internacionalização que orientam esse processo na pós-graduação de IES públicas do interior do Paraná. Nesse sentido, o estudo contrapõe as internacionalização de perspectiva hegemônica e colonialista, com decoloniais, problematizando a ideia de 'Universidade de Classe Mundial'. Quanto à metodologia utilizada, Hotz (2023) realizou uma pesquisa bibliográfica e análise qualitativa de dados dos PPGs e professores quanto às atividades e projetos de internacionalização. Em sua análise, Hotz (2023) observou uma contradição: as IES participantes da pesquisa não se alinham completamente nem à perspectiva hegemônica, nem à decolonial. Segundo suas conclusões, apesar de seguirem algumas estratégias internacionais, as ações de internacionalização dessas IES parecem tender mais a um enfoque de desenvolvimento regional do que na busca por se associar às Universidades de Classe Mundial. De fato, Hotz (2023) enfatizou que essas IES demonstraram uma contribuição significativa para o desenvolvimento regional, focando em necessidades locais e práticas que não são capturadas pelos critérios dos rankings internacionais.

De forma geral, essas pesquisas sugerem que a racionalidade colonial hegemônica e as relações de desigualdade produzidas por ela sejam reveladas e discutidas para que possam ser desnaturalizadas. Ao mesmo tempo, os autores recomendam uma valorização dos saberes do Sul para que as relações se deem em um encontro de verdadeira interculturalidade, concebendo outras formas de internacionalização, em prol da transformação social. Percebemos que esse movimento decolonial nas pesquisas de internacionalização é mais forte na região Sul do Brasil. Além disso, observamos que para compreender melhor a complexidade do processo de internacionalização, na maioria dos casos, foram utilizados uma variedade de meios de construção de dados, sendo a análise documental e entrevistas as mais utilizadas.

Algo marcante é a percepção de que as orientações dos processos de internacionalização variam não apenas de IES para IES, mas dentro de uma mesma

instituição. Alguns perceberam que nos documentos, há uma perspectiva dominante de internacionalização, enquanto que, na prática, as ações de internacionalização são mais orientadas à cooperação e/ou ao desenvolvimento regional. Em outros casos, em um mesmo documento, ou em uma mesma prática, os discursos coloniais e decoloniais coexistem entre si.

De fato, querer ‘encaixar’ os documentos, discursos ou as próprias instituições em ‘coloniais’ ou ‘decoloniais’ seria contraditório à perspectiva bakhtiniana do dialogismo. Afinal, esses discursos se constituem entre si. Rotular o processo de internacionalização de uma IES em binarismos vai mesmo contra a perspectiva decolonial que vê isso como uma tentativa de conformação reducionista. Esses estudos mostram a complexidade não apenas do processo de internacionalização, mas também da própria educação superior no Brasil e, portanto, as pesquisas neste campo precisam compreender esse processo como em um constante vir a ser.

Percebe-se então que não é possível falar de uma única internacionalização, mas de internacionalizações. E é nessa complexidade que a mobilidade acadêmica internacional, sendo constituída e constituinte dela ao mesmo tempo. A mobilidade internacional tem sido grandemente entendida e praticada como um sinônimo de internacionalização apesar de não representar a única ação ou estratégia de internacionalização. De fato, a mobilidade se apresenta como a ação de internacionalização mais popular e almejada apesar de ser, possivelmente, a mais excludente delas.

4.3. MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

Imagem 5 - Sagra, Espanha



Fonte: arquivo pessoal

Ao entrar no doutorado, já trabalhando na SRI/Ufes, a ideia de fazer uma mobilidade me interessou muito. A minha orientadora, desde o princípio, me incentivou a realizar a cotutela. Um colega da SRI/Ufes estava finalizando seu doutorado em cotutela na Espanha de forma bem-sucedida. Trabalhando na SRI/Ufes, conhecia os processos e procedimentos necessários para formalizar a cotutela. Todas essas evidências me fizeram enxergar a cotutela em um país europeu como algo viável e bem interessante. Analisando as parcerias e contatos já estabelecidos por minha orientadora, definimos que a melhor opção seria a *Universitat de València*, na Espanha. Primeiro, pela abertura da professora da UV em me receber como orientanda para cotutela. Segundo, pela afinidade dos temas de pesquisa entre as professoras. Terceiro, por minha família já dominar o idioma espanhol. Quarto, pelo custo de vida da Espanha ser inferior ao de muitos países da Europa. Com isso, iniciei o processo de seleção para matrícula na UV, pois para realizar a cotutela, eu deveria estar matriculada na instituição estrangeira como aluna regular. Desse

modo, segui todos os passos do processo de inscrição on-line, precisei apostilar no cartório e traduzir alguns documentos para me candidatar. Após 4 ou 5 meses, fui aprovada e matriculada no programa de *Programa de Doctorado en Lenguas, Literaturas y Culturas*, na UV. Simultaneamente, na Ufes, começamos a tramitação do acordo de cotutela. Não me lembro da tramitação do acordo de cotutela ter sido algo difícil ou demorado. Como servidora da SRI/Ufes, pude acompanhar de perto e o fato da minha orientadora ser a maior apoiadora da cotutela, fez com que ela se encarregasse de todos os trâmites internos ao PPG com bastante celeridade. Com o acordo assinado, o próximo passo era o planejamento da viagem.

Lembro-me de tantos medos que senti. Lembro-me de pensar que seria uma loucura passar nove meses no exterior com um filho de 3 anos e outro de quase 2 anos. Lembro-me de pensar como seria se algum deles adoecesse, se sofressem preconceito, se não se adaptassem... eram muitas dúvidas e inseguranças. Mas também me lembrei da minha própria experiência internacional quando pequena. Essa vivência poderia ser valiosa para toda minha família também. Decidido isso, o maior desafio era o aspecto financeiro. Apesar de, como servidora pública federal ter direito a solicitar um afastamento para estudos no exterior com o recebimento de salário, a desvalorização do real em relação ao euro torna tudo mais caro.

Por estar familiarizada com os programas de bolsa do PDSE/Capes e da baixa concorrência por elas na Ufes, pensei que seria algo certo para viabilizar a mobilidade. Porém, como o PPG em Educação era participante do Capes-PrInt, não poderia concorrer às bolsas do PDSE/Capes, apenas as bolsas destinadas ao PDSE/Capes-PrInt. Me inscrevi no processo seletivo e tinha boas expectativas. Foram oferecidas duas bolsas e havia apenas outros dois candidatos, ambos com intenção de mobilidade em uma universidade na Inglaterra. Porém, os dois candidatos foram aprovados como bolsistas para a mesma universidade e eu fiquei no terceiro, e último lugar, e não receberia bolsa para realizar a cotutela.

Confesso que fiquei bastante irritada, ainda mais por imaginar que restariam bolsas do PDSE/Capes de outros programas da Ufes mas que eu não poderia concorrer a elas, pelo fato do meu PPG participar do Capes-PrInt. Senti na pele como alguns requisitos impostos pelos programas podem acabar restringindo mais do que ampliando as oportunidades para os estudantes e de certa forma

reproduzindo/reforçando o legado colonial (vide lista de países prioritários do Capes-Print).

Após pensar e pesar os prós e contras com meu esposo, considerando a oportunidade única de vivência intercultural e no idioma espanhol que gostaríamos de oferecer para nossos filhos e dos benefícios que traria para minha pesquisa e trabalho, decidimos utilizar todas as nossas economias para custear a mobilidade. Foi um sacrifício bem grande, pois além de estar dispostos a gastar todas as nossas economias, meu esposo teve também que abrir mão de seu emprego para me acompanhar.

Tomada a decisão, começamos a tomar uma série de providências com relação à viagem, como visto, documentação, passagens, alojamento, seguro. Como éramos 2 adultos e 2 crianças, tudo isso representava muitos gastos. Uma forma de diminuí-los foi procurar uma residência fora da cidade de Valência, onde fica a universidade, mas nos arredores da cidade onde tínhamos um conhecido conterrâneo do meu esposo. Decidimos então residir em Sagra, um *pueblito* tradicional perto de Valência, (imagem 5). O programa de Doutorado que estava realizando na UV não tinha atividades presenciais obrigatórias, então morar em outra cidade não iria impedir de cumprir com meus compromissos acadêmicos.

Nesse interim, chegou até mim a divulgação de um edital da Fapes que oferecia auxílio financeiro para a realização de estágio em pesquisa no exterior. Mesmo frustrada com o edital anterior, decidi tentar concorrer a esse. Com a ajuda da minha orientadora, submeti o projeto e para minha surpresa, fui aprovada e concedida o auxílio. Já na Espanha, foi lançado um novo edital de auxílio da Fapes e novamente submeti a proposta para extensão do meu estágio em pesquisa e novamente fui aprovada. Apesar dos auxílios terem sido os custos relativos a 6 meses no total, já era de grande ajuda para pagar os gastos maiores como passagem, aluguel e alimentação.

Eu diria que o aspecto financeiro foi um dos principais desafios para realizar a mobilidade. E sei que não estou sozinha. Na SRI, as maiores queixas dos estudantes é com relação à falta de apoio financeiro para a mobilidade na graduação. Já ouvi relatos de estudantes que fizeram vaquinha on-line, outros que

gastaram as economias da festa de formatura, uma estudante que fazia pão de queijo de madrugada para vender na feira de manhã cedo e juntar dinheiro para pagar a mobilidade. De fato, a maior parte da mobilidade no mundo e na Ufes, estudantil e docente, é auto-financiada.

Talvez para você seja difícil entender porque alguém iria fazer tanto sacrifício e investimento para passar um tempo fora. Se você está lendo esta tese, então o mais provável é que você também se interesse pela internacionalização e pela mobilidade e esteve ou estaria disposto a fazer o mesmo. Mas, para falar de mobilidade internacional, é necessário primeiro esclarecer sua concepção neste estudo. A mobilidade é considerada por muitos como sinônimo de intercâmbio, apesar deste ter uma conotação mais ampla para se referir a viagens internacionais realizadas por estudantes para estudo ou trabalho. Entre o primeiro grupo citamos os programas de intercâmbio para estudantes do ensino médio como o Rotary²², AFS²³, entre outros. Entre o segundo grupo estão programas de *au-pair*²⁴ e de trabalhos temporários para estudantes universitários (como eu realizei durante minha férias de graduação) e jovens além do voluntariado internacional em organizações não-governamentais (ONGs) como os promovidos pela AIESEC (*Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales*)²⁵.

A expressão “mobilidade acadêmica internacional” está relacionada ao deslocamento de um estudante, em caráter provisório, para uma instituição (geralmente de educação superior) de outro país, com o objetivo principal de estudo, estágio ou pesquisa, para, após concluir sua atividade-fim, retornar ao seu país de origem. Diferente do intercâmbio, que na maioria das vezes é um projeto pessoal, a mobilidade é entendida de forma sistêmica, uma vez que está relacionada diretamente com o projeto de validação e internacionalização de uma IES e, portanto, com as instituições parceiras.

A mobilidade acadêmica internacional não é uma novidade, ela já ocorre desde os primórdios da educação superior no mundo. De fato, o recebimento de estudantes

²² <https://www.rotary.org/pt/our-programs/youth-exchanges>. Acesso em 01 out. 2024.

²³ <https://www.afs.org.br/>. Acesso em 01 out. 2024.

²⁴ <https://www.aupair.com/pt>. Acesso em 01 out. 2024.

²⁵ <https://aiesec.org.br/>. Acesso em 01 out. 2024.

estrangeiros já existia nas primeiras universidades (Castro, Cabral Neto, 2012). No século XVII, o nível de mobilidade dentro da Europa chegava a 10% dos estudantes universitários (Cabral; Silva; Saito, 2011).

Na América Latina, a mobilidade data dos tempos coloniais, quando os filhos das elites portuguesas e espanholas se direcionavam para as metrópoles para realizar seus estudos e, após sua conclusão, retornavam para dar continuidade ao ideal de colonização. Streck e Abba (2018) afirmam que era comum que os jovens das elites no território latino-americano se formassem nos principais centros acadêmicos europeus, com destaque para as universidades de Coimbra, Madri e Paris. Pereira, Edmundo e Andreotti (2018) relatam que, a independência dessas colônias, esse vínculo passou a ser feito com os países do Norte Global que inculcavam seus valores e saberes nos estudantes estrangeiros para que, ao retornar, os mesmos fossem disseminados em seus países.

Assim, o que começou como uma iniciativa individual de formação acadêmica devido à inexistência ou deficiência de oferta em seus próprios países, tem se tornado uma estratégia intencional e declarada da internacionalização moderna. E apesar de já existir há séculos, a mobilidade internacional tem se reestruturado no contexto de globalização e internacionalização da educação superior, se caracterizando como um fenômeno complexo ao envolver diversos interesses, agentes, relações, processos, estruturas e aspectos.

A mobilidade pode acontecer por meio de: estadias longas ou curtas para cumprimento de créditos como parte do curso realizado na instituição de origem; realização de curso completo para obtenção de grau, diploma ou certificado com ou sem vínculo em uma instituição no país de origem; obtenção de duplo diploma ou titulação com realização de parte do curso em ambas instituições; realização de estágios profissionais e de pesquisa internacionais, entre outros (Wang, 2022).

Quanto à direção dos fluxos de mobilidade, ela pode acontecer como mobilidade externa, *outgoing* ou para o exterior, assumindo a perspectiva do país de origem, e mobilidade interna (chamada neste trabalho de mobilidade entrante, para se diferenciar da mobilidade nacional, chamada também de mobilidade interna) ou *incoming*, assumindo a perspectiva de país de destino. Segundo Luce, Fagundes e

Mediel (2016), quanto maior a taxa de estudantes em mobilidade para o exterior para cursar créditos, mais proativa é considerada a política de internacionalização do país. Por outro lado, uma alta taxa de estudantes em mobilidade para o exterior para obtenção de grau representa um indicativo de insuficiência do sistema de educação superior do país de origem. Quanto às taxas de mobilidade entrante, analisadas em relação ao tamanho do sistema de educação superior do país, pode-se considerá-la como um indicador de atratividade (Luce; Fagundes; Mediel, 2016).

Desse modo, a mobilidade exerce um papel significativo na internacionalização das IES. Para as instituições que recebem os estudantes de mobilidade, eles são chamados de “estudantes internacionais”²⁶, e se tornam alvo dos esforços de muitos países ao elaborarem suas estratégias de internacionalização (Wang, 2022). Muitas IES de países do Norte Global, por exemplo, são enfáticos quanto à mobilidade entrante, por ser um elemento estratégico de sua economia ao passo que não parece haver tantos investimentos na promoção da mobilidade para o exterior (Morosini; Corte, 2018). Isso se dá porque geralmente as taxas para os estudantes estrangeiros são mais caras do que para os estudantes nacionais. Além disso, a recepção desses estudantes gera várias outras receitas para o país e para a instituição, pois eles terão gastos com as taxas consulares, alojamento, alimentação, transporte local, saúde, turismo, etc. Além disso, quanto mais “internacional” um campus, supõe-se que maior será seu poder atrativo para novos estudantes estrangeiros (Dias, G. *et al.*, 2021). Com isso, o recrutamento de estudantes estrangeiros ao redor mundo se tornou uma área de muitos investimentos no mercado da educação superior.

Wang (2022) apresenta que, em 2019, havia mais de 5,6 milhões de estudantes estrangeiros de mobilidade espalhados em IES no mundo todo. Os países mais procurados foram: Estados Unidos (20%), Reino Unido (10%), Canadá (9%), China (9%), Austrália (8%), França (6%), Rússia (6%), Alemanha (5%), Japão (4%) e Espanha (2%). Para explicar essa concentração de 80% dos estudantes estrangeiros por parte desses países, Wang (2022) faz referência a teoria do

²⁶ Neste estudo, optamos por utilizar o termo “estudantes estrangeiros” por entender que internacional não está relacionado à origem do estudante e sim a um estudante que tem experiência internacional. Um estudante estrangeiro é internacional, mas, por exemplo, um brasileiro que já realizou mobilidade em outro país, também é um estudante internacional.

"*push-and-pull factors*", apresentando os principais fatores que "empurram" e "puxam", ou melhor, enviam e atraem os estudantes estrangeiros. Esses fatores abrangem aspectos pessoais, políticos, sociais, culturais, econômicos, educacionais e influenciam as escolhas tanto de deixar o seu país quanto do país e instituição de destino. Algumas das motivações para sair do país são: falta de acesso à educação superior, busca de educação de prestígio e oportunidades de trabalho, fuga de situação de discriminação ou repressão política. Por outro lado, os estudantes são atraídos pela qualidade do sistema de educação, familiaridade ou proximidade com a língua de instrução, fácil acesso à educação superior, liberdade acadêmica e política, democracia, facilidade de imigração.

Entretanto, sabemos que a escolha da mobilidade é resultado de uma combinação de características e circunstâncias internas e externas aos estudantes, às instituições e aos países. Por exemplo, como cita Wang (2022), a facilidade de imigração e emprego tem se mostrado crucial para atrair os estudantes do Sul Global, ao mesmo tempo que a presença notável de racismo e xenofobia contra estrangeiros são determinantes para afastá-los. Também se percebe o papel fundamental das línguas, pois 47% dos estudantes estrangeiros em 2019 foram para países que têm no inglês seu idioma oficial, distribuídos em Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália (Wang, 2022). Com isso, o uso do inglês como idioma de instrução na educação superior, o EMI, tem se tornado uma tendência como estratégia de internacionalização e de recrutamento de estudantes estrangeiros. Observa-se que, mesmo entre os estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e da América do Sul há uma preferência pelos países do Norte Global (Pinto; Larrechea, 2018).

Finardi, Amorim e Sarmento (2024) entendem que a língua é um meio de engajamento e conexão entre diversas comunidades e culturas na internacionalização e por isso tem um papel crucial nesse processo. No caso específico da internacionalização, os autores concluíram que as IES de países de língua inglesa ou que utilizam a abordagem EMI no Norte Global têm se beneficiado mais com a mobilidade internacional.

O EMI é uma estratégia de internacionalização para atrair estudantes estrangeiros que tem funcionado para países do Norte Global, como podemos ver nos estudos de

Wang (2022). Entretanto, de acordo com Cogo e colegas (2024) essa estratégia também tem ganhado adeptos entre os professores universitários no Brasil, uma vez que o inglês tem sido considerado “a língua natural da ciência”. As autoras chamam atenção para o fato de que os discursos que permeiam o EMI é sustentado por ideologias com relação ao inglês de monolinguismo, correção e falante nativo ao mesmo tempo que por outras que mostram uma rejeição à língua por sua hegemonia em detrimento de outras (Cogo *et al*, 2024).

Com relação ao fluxo estabelecido pelo Brasil, segundo os dados da Unesco, em 2021 dos 87 mil estudantes enviados para estudos no exterior, 59% foram para países da região da América do Norte e Europa Ocidental e 28% para países vizinhos da América Latina e Caribe. Com relação aos países, os principais destinos foram Argentina, Portugal e Estados Unidos. Esses dados mostram que apesar de haver uma nova preferência pela Argentina, como país de destino pelos estudantes brasileiros, a região do Norte Global ainda representa o destino da maioria de seus estudantes.

Quanto à recepção de estudantes estrangeiros em 2021, dados da Unesco, retratam que foram recebidos aproximadamente 22 mil estudantes estrangeiros no Brasil, o que representa apenas 0,25% de estudantes estrangeiros na educação superior do país. Desses, 50% são provenientes dos outros países da região da América Latina e Caribe e 23% de países da África. Quanto aos países, esses estudantes vieram principalmente da Colômbia, Angola, Peru, Japão e Guiné-Bissau. Percebe-se que apesar da escolha por países da região da América Latina e Caribe parecer ser algo incipiente na mobilidade para o exterior no Brasil, a mobilidade entrante inter-regional já representa 40% da mobilidade na região. Espera-se que a escolha pelos países vizinhos da América Latina e Caribe se torne uma tendência mais forte no Brasil, pois, a mobilidade inter-regional pode contribuir para dar visibilidade às experiências do Sul entre seus próprios estudantes, possibilitando um novo olhar sobre si próprio, suas IES, sociedades, contribuindo para a desconstrução da lógica hierárquica dominante de inferioridade do Sul Global (Morosini; Corte, 2018).

Esses dados da Unesco corroboram os dados de Wang (2022) mencionados anteriormente, da preferência por países de destino considerados “superiores”, seguindo o tradicional fluxo Sul-Norte Global. Importante notar, entretanto, a visão

de que países como Espanha e Portugal, em relação a outros países da Europa são tidos como o “sul” do Norte Global (Moore; Finardi, 2019) assim como a Argentina e o Brasil podem ser considerados o “norte” do Sul Global na América do Sul. Assim, a localização geográfica e condição geopolítica reflete nas formas e fluxos da mobilidade (Castro; Cabral Neto, 2012; Luce; Fagundes; Mediel, 2016).

Por trás do fluxo significativo de estudantes que saem do Sul para o Norte Global, estão as ideologias, conceitos e discursos do imaginário global dominante que perpetua a lógica hierárquica que mostra as IES do Norte como superiores induzindo o movimento dos estudantes de mobilidade entrante nessas regiões (Pereira; Edmundo; Andreotti, 2018). Ao mesmo tempo, os autores alegam que esse fluxo legitima esse imaginário, reproduzindo a imagem desses estudantes como inferiores em diversos aspectos (social, intelectual, cultural, racial, entre outros) sendo vistos pelo Norte Global como recurso financeiro (fonte de renda e capital intelectual), competição (sujeitos inferiores em busca de oportunidades de crescimento) e/ou como caridade (receptores do conhecimento universal e das ações “benevolentes” do Norte Global).

Outro aspecto por trás do fluxo intenso do Sul para o Norte, citada por Pereira, Edmundo e Andreotti (2018), é a chamada fuga de cérebros, na qual estudantes e profissionais do Sul Global altamente qualificados são recrutados para o Norte Global, numa espécie de “extração de capital humano” na sociedade do conhecimento. Uma vez mais é possível perceber que a mobilidade pode contribuir para o aumento das desigualdades sociais nos países do Sul, seja pela fuga de cérebros ou por representar uma opção acessível apenas a uma elite econômica, ou ainda uma elite acadêmica que é contemplada com as bolsas de estudo (Pereira; Edmundo; Andreotti, 2018).

Com relação à natureza da atividade-fim, ela pode ser dividida em: mobilidade estudantil (ou discente), mobilidade docente e mobilidade da equipe administrativa. A mobilidade pode ser realizada de forma livre e espontânea (*free-mover*, sem vinculação aos programas de mobilidade da IES de origem) ou organizada, sendo essa por meio de programas institucionais possibilitados por acordos de cooperação entre as IES, com ou sem auxílio financeiro aos participantes (Luna; Sehnem, 2013). No Brasil, a maioria dos estudantes realiza a mobilidade financiada por editais,

acordos e organismos públicos ou privados de financiamento (Morosini; Corte, 2018).

Luna e Sehnem (2013), mencionam que, no Brasil, segundo dados da Capes e do CNPq, o número de bolsas de estudos para mobilidade internacional teve um crescimento exponencial entre os anos de 1960 e 2012, indo de 200 bolsas para mais de 20 mil. Esse crescimento foi impulsionado pelas ações de internacionalização do governo brasileiro como resposta às estratégias dos países do Norte Global, a partir da década de 1990, para ampliar a captação de estudantes estrangeiros também de graduação (Pinto; Larrechea, 2018).

Em 1987, foi criado o programa de mobilidade de maior repercussão mundial, o Erasmus, com o objetivo de facilitar a mobilidade acadêmica estudantil e docente dentro da comunidade europeia. Até 2022, quase 13 milhões de estudantes haviam participado do programa²⁷, agora chamado de *Erasmus+*. Segundo o site do programa²⁸, seu objetivo é apoiar a educação, formação, juventude e esporte entre os jovens da Europa e outros países. Luna e Sehnem (2013) apontam que o programa é um marco nas relações políticas entre os países da EU e no estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior, sendo considerado um modelo mundial de programa de mobilidade.

Na América Latina, um programa de mobilidade para a integração regional é o Programa ESCALA (*Espacio Académico Común Ampliado Latinoamericano*) da Asociación de Universidades Grupo Montevideo – AUGM, que visa fortalecer a criação de um espaço acadêmico comum por meio da mobilidade de estudantes (Morosini; Corte, 2018). No âmbito do Mercosul, Castro e Cabral Neto (2012) mencionam dois programas orientados para a mobilidade na região: o Mecanismo Experimental de Credenciamento – MEXA e o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados – MARCA. O Mexa, criado em 2006 está voltado para o reconhecimento de títulos universitários entre os países para fins acadêmicos sendo que o Marca, instituído em 2004 tem o objetivo de incentivar a integração regional por meio da mobilidade estudantil e docente com base nos acordos interinstitucionais.

²⁷ Extraído de https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_5648. Acesso em 31 ago. 2024.

²⁸ https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary_en. Acesso em 01 out. 2024.

No Brasil, os programas de mobilidade internacional governamentais geralmente são promovidos pelos dois principais órgãos de fomento à pesquisa e à educação superior, Capes e CNPq. Esses dois órgãos buscam contribuir com a formação para o exercício do magistério superior ou na área da ciência e da tecnologia, por meio de auxílios e bolsas de estudos para estudos no exterior na modalidade de graduação, mestrado e doutorado plenos (mobilidade para obtenção de grau, ou seja, realizando todo o curso no exterior) ou sanduíche (mobilidade de créditos, ou seja, realizando apenas parte dos estudos no exterior), pós-doutorado, estágio sênior, pesquisador ou professor visitante, entre outros (Maués; Bastos, 2017).

Em 2011, foi lançado o maior programa de mobilidade para o exterior no Brasil, o Ciência sem Fronteiras (CsF), promovido pelos Ministério de Relações Exteriores (MRE), Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI) e Ministério da Educação e Cultura (MEC). O programa foi cancelado em 2017 após ter concedido em torno de 104 mil bolsas. Devido a sua repercussão, o programa se tornou objeto de estudo da maioria das pesquisas brasileiras sobre mobilidade (Morosini; Corte, 2018) e mesmo em outras áreas como internacionalização e políticas linguísticas (Finardi; Archanjo, 2018). Segundo site do CsF²⁹, seus objetivos foram:

Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

Para tanto, foram previstas bolsas nas seguintes modalidades, por ordem decrescente do número de ofertas: graduação sanduíche, doutorado sanduíche, desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior, pós-doutorado, doutorado pleno, atração de jovens talentos para o Brasil e pesquisador visitante especial no Brasil. Dessas bolsas, cerca de 25% seriam concedidas com recursos da iniciativa privada, segundo informações no site do CsF.

29

<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em 31 ago. 2024.

O programa se destinava às áreas prioritárias de Engenharias, Ciências Exatas e Tecnologias consideradas estratégicas para o crescimento do país (Aveiro, 2014) sendo que segundo Moura e Doula (2019) essa escolha se motivou no baixo desenvolvimento científico e tecnológico do país. Segundo Santos e Almeida Filho (2012) esse programa marcou a direção Norte (BRICS) da internacionalização enquanto a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) teria marcado a direção Sul (Mercosul), a primeira marcada pelo desejo de se tornar competitivo no cenário mundial enquanto a segunda seria marcada pelo desejo de fortalecimento regional (para então competir no cenário internacional).

O CsF fez parcerias primeiramente com países do Norte Global (Estados Unidos, França, Alemanha, Reino Unido, Espanha, Portugal e Canadá), e com as instituições, mais bem classificadas nos rankings universitários internacionais (Aveiro, 2014). Apesar do programa CsF ser focado em áreas específicas do conhecimento, a magnitude e amplitude do investimento feito no CsF fez com que ele tivesse efeitos em todas as áreas do conhecimento e inclusive nas políticas de internacionalização e políticas linguísticas propostas a partir dele, como reportado em Finardi e Archanjo (2018).

Para Spears (2014) e Finardi, Mendes e Silva (2022) o CsF foi um reflexo dos interesses nacionais de competição na economia neoliberal global e na busca por reconhecimento internacional político e econômico para concorrer com a China e a Índia (países do BRICS), países de dimensões parecidas com o Brasil que ganhavam destaque na economia mundial enviando milhares de estudantes para os Estados Unidos. Com isso, os estudantes acabam se tornando mercadorias educacionais para que o Brasil alcance proeminência global e enriqueça seus países parceiros.

Pinto e Larrechea (2018) ao compararem os valores investidos pelo Brasil no envio de seus estudantes durante o CsF são muito maiores do que os recebidos, o que já foi apontado por outros autores ao considerar a internacionalização no Brasil como um processo passivo (Lima; Maranhão, 2009). Por esse e outros motivos o CsF sofreu inúmeras críticas dentre as quais destacamos a falta de planejamento no retorno do investimento para a IES ou o país, levando alguns a chamarem o programa de “Turismo sem Fronteiras” (Moura; Doula, 2019). A relevância do

programa ficou aparentemente restrita ao capital cultural dos estudantes, sem garantir retorno considerável ou proporcional ao investimento realizado (Freire Júnior; Panico, 2021; Pinto; Larrechea, 2018; Reschke; Bido, 2017).

Por outro lado, Reschke e Bido (2017) encontram indícios de melhoria na qualidade das IES como resultado do CsF, principalmente no tocante a uma maior autonomia e protagonismo dos estudantes nas dinâmicas de ensino e em relação às parcerias entre as IES brasileiras e internacionais envolvidas. Além disso, os autores entendem que a criação de uma cultura de internacionalização nas IES brasileiras é um resultado positivo do CsF. Na mesma linha, Finardi e Archanjo (2018) alegam que o CsF colocou a internacionalização na pauta das IES brasileiras e induziu a criação do programa Inglês/Idiomas sem Fronteiras (IsF) cujo objetivo inicial era apoiar o CsF. É notável que muitas IES criaram seus setores de relações internacionais durante ou logo após o CsF (Reschke; Bido, 2017) como foi o caso SRI, criada na Ufes em março de 2012 e cuja criação é descrita em Finardi, Santos e Guimarães (2016).

Outro programa de mobilidade para o exterior é o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Capes (PDSE/Capes), instituído em 2011 e gerenciado pelas Pró-Reitorias de Pós-graduação (PRPPG) da IES brasileiras no mesmo ano em que grande parte dos investimentos de internacionalização no Brasil foram destinados à mobilidade para o exterior da graduação com a criação do CsF. Segundo o site do programa³⁰, por meio do PDSE/Capes, anualmente, são oferecidas bolsas individuais de doutorado sanduíche no exterior para cursos de doutorado com nota igual ou superior a 4 na avaliação da Capes, que comprovem qualificação e possuam nível de proficiência na língua estrangeira. Em 2022, a Capes ofereceu 1400 bolsas de PDSE com duração entre 6 a 10 meses, que compreendem as mensalidades, auxílio deslocamento, auxílio instalação, auxílio seguro-saúde e adicional localidade, quando for o caso.

O mais recente programa de internacionalização promovido pelo governo brasileiro foi o Capes-PrInt, lançado em 2017, com os objetivos abaixo.

30

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-doutorado-sanduiche-no-exterior-pdse>. Acesso em 30 set 2024.

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 internacionalização³¹.

Em 2018 foram selecionados 36 projetos institucionais de internacionalização de IES brasileiras no primeiro edital do Capes-PrInt, entre elas a Ufes. O Capes-PrInt abrange vários aspectos da internacionalização com foco na pós-graduação e na instituição. Apesar de não ser um programa específico de mobilidade, o Capes-PrInt prevê, entre suas ações, a ida e vinda de estudantes de pós-graduação e professores para e do exterior. Assim como Finardi e Archanjo (2018) veem as pegadas no CsF na criação de outros programas (como o IsF), é possível ver aqui também as pegadas do CsF no Print, principalmente na tentativa de corrigir “problemas” identificados no CsF como o foco na graduação (corrigido no Capes-PrInt para focar na pós), apenas para algumas áreas (corrigido no Capes-Print para todas as áreas) e como projeto individual (corrigido no Capes-PrInt com o foco no projeto institucional).

Quanto aos programas de mobilidade entrante no Brasil, destaca-se o Programa Estudantes-Convênio³² de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) do MEC e MRE. Esses programas são destinados aos países “em desenvolvimento”³³ com os quais o Brasil tem acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico. O PEC-G e o PEG-PG oferecem aos estudantes estrangeiros a oportunidade de realizar seus estudos de graduação ou pós-graduação em uma IES brasileira, para retornarem a seu país de origem após a obtenção do título. Com isso o programa

³¹ Retirado de:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em 01 out. 2024..

³²

<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros>. Acesso em 01 out. 2024.

³³ Termo utilizado pelo Decreto Presidencial n. 7.948/2013 que rege sobre o PEC-G, sem maiores especificações.

espera contribuir para a internacionalização das IES e para a difusão das perspectivas brasileiras pelo mundo.

Segundo Finardi, Mendes e Silva (2022), assim como o CsF pode ser visto com um indício da orientação de competição e direção ao Norte, o PEC é voltado para a solidariedade e para o Sul. O PEC tem se tornado um programa de destaque entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) mas apresentam muitos desafios para a instituição anfitriã quanto às ações necessárias para acolhimento e integração desses estudantes (Morosini; Corte, 2018) garantindo assim impacto positivo para seus países de origem (Leal; Moraes, 2018). Apesar de perceber o sentido cooperativo do PEC, Leal e Moraes (2018) levantam dúvidas quanto ao desenvolvimento sustentável das colaborações Sul-Sul.

Além do PEC, o Brasil também faz parte do Programa GCUB de Mobilidade Internacional (GCUB-Mob), anteriormente denominado de Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC) da Organização dos Estados Americanos (OEA), promovido pelo Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB). O GCUB-Mob, promovido pelo GCUB com o apoio do MRE e outras agências nacionais e internacionais, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de estudantes de alto nível acadêmico, promover a internacionalização universitária e fortalecer a cooperação internacional entre as universidades brasileiras e instituições de outros países. O programa, que antes como PAEC era restrito a participantes dos países da OEA, em sua nova versão, GCUB-Mob, é aberto a todas as nacionalidades, com exceção dos próprios brasileiros. Costa e Silva (2017) entendem que esse programa tem contribuído para a internacionalização das IES pela integração regional, pelo reconhecimento das IES brasileiras no exterior, e para o fortalecimento dos países de origem, especialmente dos de baixo nível de desenvolvimento humano, por meio da qualificação de seus estudantes.

Entretanto, mesmo em meio a tantas iniciativas, um dos aspectos mais evidentes da mobilidade é seu caráter excludente, afinal ela é restrita aos que têm recursos financeiros para custear viagem e estadia no exterior ou aos que são contemplados com algum tipo de auxílio financeiro, como bolsas de estudos. Mesmo nos casos de bolsistas, geralmente esses são selecionados por critérios de meritocracia, incluindo

suas capacidades linguísticas no inglês como língua franca acadêmica (Jenkins, 2013) e/ou no idioma oficial do país/instituição de destino. Ainda que candidatos de baixa renda possam lograr êxito na obtenção de bolsas, os gastos relativos a pagamento de provas de proficiência em língua estrangeira, obtenção de passaporte e visto muitas vezes impedem o acesso desses candidatos. No caso do Brasil, apenas uma pequena parcela da população considerada elite atende a esses critérios, excluindo grande parte da comunidade acadêmica. De fato, segundo os dados da Unesco, em 2021, apenas 2,6% dos estudantes de educação superior do mundo todo realizaram a mobilidade para o exterior, sendo que no Brasil essa taxa é de 0,9%.

Todavia, nas pesquisas sobre internacionalização no Brasil, a mobilidade ainda se apresenta como a primeira definição de internacionalização, tendo um papel central na definição ainda que não nos números (Morosini; Corte, 2018; Ramos, 2018) o que, segundo Morosini e Corte (2018) também pode ser dito para outros países do Sul Global. Esse paradoxo é uma das motivações desta pesquisa que visa investigar o porquê da centralidade da mobilidade nos processos de internacionalização, sendo mínima a parcela da comunidade acadêmica que participa dela. Será que sua contribuição para a internacionalização da instituição é realmente significativa?

Quanto às perspectivas dos estudantes, suas principais motivações são as voltadas para o exercício profissional, na busca de maximizar as oportunidades de trabalho ao retornarem da experiência no exterior, e as de desenvolvimento pessoal, relacionada com o contato com novas culturas, línguas, lugares e pessoas (Luna; Sehnem, 2013; Oliveira; Freitas, 2017). Elisabete Pereira, Heinzle e Pinto (2017) encontraram também que muitos objetivam uma formação acadêmica e cultural melhor do que a disponível em seu país, por isso um dos critérios para a escolha do país de destino é que seja considerado mais desenvolvido do que o seu próprio. Nesse mesmo sentido, Pereira, Edmundo e Andreotti (2018) mencionam que as desigualdades e “imobilidades sociais” vivenciadas em seus próprios países podem levar estudantes do Sul Global a buscarem a experiência internacional, principalmente em países “melhores”. Com isso, é possível constatar que os participantes são em sua maioria movidos pelo imaginário de que no Norte Global há

melhores condições e oportunidades de crescimento pessoal, acadêmico e profissional por representarem culturas superiores.

Outro fator que influencia os estudantes na escolha do país de destino é a língua, existindo preferência por um país com a mesma língua materna ou com uma língua que deseja aprender ou aperfeiçoar, acreditando que será um diferencial para seu currículo (Pereira, E.; Heinzle; Pinto, 2017) ou na escolha por países onde a língua é a mesma. Isso é evidenciado nas preferências de países de destino dos brasileiros, Argentina, Portugal e Estados Unidos, bem como na preferência pelo Brasil de estudantes provenientes de países de fala portuguesa e espanhola. No meu caso também, a língua foi um fator importante pois desejava que meus filhos tivessem uma imersão no espanhol, idioma nativo do meu esposo.

Por outro lado, os professores que realizaram a mobilidade veem o desenvolvimento de suas competências acadêmicas como o maior benefício de sua experiência, justamente por estarem atreladas ao seu exercício profissional (Oliveira; Freitas, 2017). Entre os ganhos citados pelos professores participantes da pesquisa conduzida por Oliveira e Freitas (2017, p. 793) estão a “ampliação da compreensão da área de estudo, o enriquecimento na forma de desenvolver pesquisas, a elevação do capital cultural, o aumento de credibilidade dos pares, a possibilidade de intercâmbio de conhecimento e de formação de parcerias”.

Com isso, a experiência de mobilidade docente resulta vantajosa para as IES por permitir a ampliação de suas parcerias a partir dos contatos estabelecidos pelos seus professores. Além disso, grande parte das parcerias internacionais são feitas por professores de tal sorte que eles são os maiores responsáveis pela internacionalização em suas IES uma vez que esse processo não seria possível sem a iniciativa e colaboração deles aliado ao fato do benefício reverter para a instituição de forma direta nas ações de ensino, pesquisa e extensão que o professor realiza nela.

Em uma revisão de literatura sobre a mobilidade acadêmica internacional, Dias *et al.* (2021) identificaram 17 premissas da mobilidade internacional das quais eles constataram, com pesquisas em Portugal, as seguintes contribuições para a internacionalização da educação superior: disseminação da cidadania global e

interculturalidade, crescimento pessoal e do senso de identidade, descobrimento de talentos e atração de estudantes estrangeiros, aquisição de habilidades relevantes para trabalhar em ambientes internacionais, promoção da mobilidade de outros estudantes e professores. Por outro lado, eles também constataram que a mobilidade para o exterior pode resultar na exportação de talentos e que os acordos de mobilidade não levam necessariamente à cooperação entre as IES e podem contribuir para aumentar a desigualdade no mercado mundial da educação superior.

De forma geral, algumas das contribuições que a mobilidade acadêmica internacional tem apresentado no cenário brasileiro são a intensificação das relações entre os países do norte e sul global, aproximação das interculturalidades (Morosini; Corte, 2018), e aquisição e desenvolvimento de competências científicas, técnicas e pedagógicas (Luna; Sehnem, 2013). Além disso, a experiência de pós-graduandos e professores no exterior tem contribuído para a expansão das parcerias entre as IES e para a internacionalização dos programas de pós-graduação, melhorando a qualidade das pesquisas e produções científicas (Ramos, 2018).

De todos modos, Maués e Bastos (2017) acreditam que a mobilidade não tem demonstrado contribuições concretas para uma internacionalização com os propósitos de formação crítica de sujeitos que contribuam para a justiça social. Assim, apesar de reconhecer a importância das políticas públicas em prol da internacionalização, os autores sugerem que há uma confusão quanto às funções desempenhadas por ela pois enxergam as iniciativas do governo quanto à mobilidade baseadas em uma lógica mais voltada à inserção do país na economia do conhecimento do que nos ideais de interculturalidade e solidariedade (Maués; Bastos, 2017).

Igualmente, Pinto e Larrechea (2018) argumentam que a mobilidade internacional no Brasil e na América Latina ainda se baseia predominantemente na relação de dominação Norte-Sul Global e na ótica neoliberal de internacionalização da educação superior contribuindo para um mercado vantajoso de exploração pelo Norte Global. Por meio de políticas públicas, os países do Sul têm enviado uma quantidade significativa de recursos financeiros e humanos para esses países, em detrimento de investimentos no seu próprio sistema público de educação superior, como afirmam Pinto e Larrechea (2018). Ademais, eles argumentam que os

benefícios desses investimentos não têm sido usufruídos amplamente pela comunidade universitária e científica pois se reduzem, na maior parte das vezes, às experiências pessoais dos estudantes.

Em vista disso, as políticas públicas brasileiras de internacionalização devem ser cuidadosamente elaboradas antes de resultar em investimentos como no caso do CsF e do Capes-PrInt. Além de representar investimentos econômicos de grandes proporções, elas podem contribuir para reforçar as linhas abissais da “geopolítica do conhecimento baseada na hegemonia dos sistemas de educação superior, ciência, tecnologia e inovação dos países desenvolvidos nord-ocidentais, e a ausência relativa de políticas de internacionalização tendentes à revisão desses fluxos” (Pinto; Larrechea, 2018, p. 734).

Com a pandemia do COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas na maioria das IES ao redor do mundo. De repente, muitos dos que estavam em mobilidade no exterior, ficaram impossibilitados tanto de cumprir com a atividade-fim de forma presencial quanto de retornar à casa. Alguns conseguiram retornar ao seu país de origem no meio do caos pandêmico e mesmo assim continuar a mobilidade de forma virtual, a qual se tornou uma forte tendência com a pandemia. De fato, a mobilidade virtual já estava sendo encorajada como prática de internacionalização em casa entre colegas e professores de diferentes países com o propósito de ampliar a compreensão intercultural e o intercâmbio de conhecimentos (Moreira; Seabra, 2017). Essa modalidade vem sendo desenvolvida pelo programa *Erasmus+* desde 2018 por meio de seu sub-programa *Erasmus+ Virtual Exchange (EVE)*, para fomentar o diálogo intercultural por meio da inclusão dessa ação no currículo e como forma complementar do programa tradicional de mobilidade física (Sousa *et al.*, 2019).

Na América Latina, a rede INILAT (Iniciativa Latino-Americana para a Internacionalização) promove o programa INILATmov+³⁴ com oferta de vagas para mobilidade virtual entre as instituições participantes, com disciplinas em espanhol, português e inglês. Também foi formada a Rede LATAM COIL³⁵ entre IES da

³⁴ <https://www.learnchile.cl/INILATmov/>. Acesso 30 set. 2024.

³⁵ <https://www.uv.mx/coil/>. Acesso 30 set. 2024.

América Latina e de outras partes do mundo para integração do COIL e pesquisas na área.

A internacionalização no ambiente virtual tem seus benefícios como complemento para seus modos tradicionais e por permitir uma participação mais ampla em suas ações. Apesar disso, Liu e Gao (2022) afirmam que há um alto nível de insatisfação dos estudantes estrangeiros com o ensino remoto, pois a falta de contato presencial com a outra cultura limita significativamente a experiência internacional. Ademais, algumas barreiras têm dificultado uma verdadeira apropriação desse espaço na internacionalização da educação superior: dificuldades com a infraestrutura e com a pedagogia em si (Liu; Gao, 2022) e a brecha digital, linguística e orientação predominantemente competitiva entre as instituições (Finardi; Guimarães, 2020). De fato, o fortalecimento da mobilidade virtual é uma das oportunidades que a pandemia apresentou para a educação superior. Porém apesar de representar uma alternativa mais ativa, cooperativa e inclusiva de internacionalização, principalmente do Sul Global, é necessário lidar com suas limitações tecnológicas e linguísticas de modo a diminuí-las (Finardi; Guimarães, 2020).

Para Díaz *et al.* (2021), mesmo antes da pandemia, a mobilidade acadêmica já vinha sendo problematizada por sua comodificação e romantização de provedor de cidadania global. Os autores entendem ser necessário se desapegar da mobilidade internacional e de suas promessas, não por causa de sua inviabilidade no contexto (pós-)pandemia, mas sim por suas questões éticas e ideológicas. Díaz *et al.* (2021) argumentam que a mobilidade é extremamente exclusivista e elitista, pois só é acessível a uma minoria de estudantes com situações étnicas e socioeconômicas específicas, seus benefícios para o desenvolvimento intercultural e linguístico são questionáveis e que sua prática traz danos ambientais. Pelo viés da justiça linguística e epistemológica, os autores entendem que a mobilidade se rege maiormente por fluxos unidirecionais de pessoas, capital e conhecimento que reproduzem desigualdades e solidificam a estratificação e hierarquização das línguas e das regiões produtoras de conhecimento. Eles também afirmam que a mobilidade internacional tem mercadorizado a competência intercultural adquirida no exterior, ignorando e desvalorizando a pluralidade de línguas e culturas presentes nas próprias comunidades, instituições e regiões de origem.

Assim, a diversidade cultural e linguística disponível localmente é muitas vezes obscurecida ou completamente ignorada, enquanto, ao mesmo tempo, a experiência visível no exterior (ainda que inatingível para muitos) é romantizada e valorizada. Essa contradição pela qual a diversidade/alteridade é apagada ou elevada, é complicada pelas maiores forças sociopolíticas que valorizam o conhecimento/experiência de algumas línguas/culturas de prestígio econômico e cultural, ao mesmo tempo em que efetivamente subjagam as línguas/culturas menos valorizadas política e economicamente. (Díaz *et al.*, 2021, p. 114, tradução da autora³⁶)

Diante disso, os autores sugerem tirar a mobilidade como um pilar da internacionalização para propor a construção de um repertório com variadas formas de desenvolvimento da interculturalidade, como a combinação das experiências de mobilidade (presencial e virtual) com a incorporação e validação do contato com a diversidade da comunidade local (Díaz *et al.*, 2021). Nessa perspectiva e no contexto da educação superior brasileira abordado até aqui, é extremamente relevante propor novas configurações para a mobilidade acadêmica internacional que contribuam para a desconstrução dos modelos decoloniais de internacionalização predominantes. Assim, considerando as potencialidades e complexidades que a mobilidade acadêmica internacional tem demonstrado como estratégia de internacionalização das IES, essa pesquisa se propõe a contribuir para os diálogos expostos até aqui, buscando um olhar mais crítico e localizado em relação a esse processo.

³⁶ Thus, the cultural and linguistic diversity available locally is often obscured or completely overlooked, while at the same time, the visible (yet for many unattainable) experience abroad is romanticized and valued. This contradiction whereby diversity/otherness are both effaced and elevated is complicated by the greater socio-political forces rendering knowledge/experience of some economically and culturally prestigious languages/cultures as valuable while effectively making less politically and economically valued languages/cultures a liability.

5. PASSANDO PELA SEGURANÇA: METODOLOGIA

Imagem 6 - Chegada



Fonte: arquivo pessoal

Um dos objetivos em ir para a UV era me familiarizar com o contexto de internacionalização e mobilidade de uma IES do Norte Global e coletar dados por meio de entrevistas com participantes de mobilidade e com o próprio escritório de relações internacionais. Chegamos a Espanha, com malas e filhos (imagem 6) e logo fui recebida pela professora supervisora de tese e cotutela na UV. Ela me recebeu com muito carinho, me apresentou o prédio do programa, alguns colegas, fomos juntas ao escritório da *Escuela de Doctorado* para entregar em mãos o acordo de cotutela assinado. Lembro-me que o clima era de final de inverno, um vento frio de arrear. Lembro-me de ficar encantada com o campus da UV que era atravessado por ruas movimentadas de carros e pessoas, mas também cheio de árvores. Eram tantos prédios, tanta gente, parecia um lugar muito interessante.

O programa de *Doctorado en Lenguas, Literaturas y Culturas* na UV não dispõe de disciplinas presenciais obrigatórias, apenas virtuais e os estudos de doutorado são conduzidos majoritariamente de maneira individual e remota. Entrei em contato com o setor de relações internacionais da UV para comunicar a minha chegada e descobri

que não havia qualquer trâmite a fazer ou reunião a comparecer. Nos primeiros meses que estive em mobilidade, era a etapa final da pandemia do Covid-19 e algumas medidas preventivas ainda estavam vigentes, como por exemplo, aulas e reuniões preferencialmente online, uso de máscaras em transportes públicos e locais fechados. Além disso, cheguei no final do ano letivo, um pouco antes das longas férias do verão europeu. Esses fatores, somados ao fato de residir afastada do campus, infelizmente fizeram com que eu estivesse poucas vezes presencialmente no campus da UV.

Assim, nos primeiros meses de mobilidade, me dediquei a finalizar a análise parcial dos dados coletados na Ufes para passar pelo exame de qualificação no PPGE. Quando concretizei essa etapa, eram as férias de verão na Espanha e meu planejamento então era, ao retorno das atividades letivas em setembro, me envolver com as atividades da universidade e fazer as entrevistas com estudantes de mobilidade. Aproveitamos o verão para descansar, passear e estudar, desenvolvendo uma pesquisa com mobilidade virtual com minha orientadora que seria apresentado em um evento na Espanha no final da minha mobilidade.

Entretanto, os planos não se concretizaram. Logo após o término do verão europeu, comecei a ter alguns sintomas e precisei ir a alguns médicos e fazer exames, foi quando recebi o diagnóstico de câncer de mama. Foi aí que comecei uma corrida para realizar mais exames e consultas presencialmente na Espanha e on-line no Brasil. Os últimos meses na Espanha foram uma experiência bem traumática para mim e para meu esposo, lidar com a suspeita e com o diagnóstico do câncer em um país estrangeiro foi um desafio muito grande. O plano de saúde que tínhamos na Espanha não poderia me fornecer nenhum tipo de tratamento, e tampouco tinha direito ao atendimento público gratuito. Iniciar qualquer tipo de tratamento particular lá e depois dar continuidade no Brasil também não era recomendado. Mas adiantar as passagens tinha um custo que não tínhamos condições de pagar. Então, só nos restava esperar um pouco mais de 30 dias para retornar ao Brasil e iniciar o tratamento. Sempre escutamos que com o câncer, quanto mais rápido se descobre e inicia o tratamento, maior a chance de cura. Então, confesso que eu me sentia uma bomba-relógio prestes a explodir. Eu sei que o propósito deste estudo não tem a ver com essa situação pessoal que enfrentei. Mas estou pintando a cena para que

vocês possam imaginar que não estava em condições emocionais de cumprir com todo o meu cronograma de pesquisa durante a mobilidade. Consegui apenas comparecer ao evento e apresentar a pesquisa junto com a minha orientadora. Passaram-se os 30 dias e lá estava eu no avião de volta com minha família, sem entrevistas, sem dados, sem pesquisa, sem metodologia, sem chão.

Adiantando a vida em um ano, após todo o tratamento de quimioterapia, radioterapia e cirurgia bem sucedidas, retornei ao trabalho e ao doutorado. Abri o arquivo da tese em construção, li, reli, já não reconhecia o que estava escrito ali. Eu sei que deixar o texto descansar é uma tática de revisão da escrita, mas aquele texto tinha ficado tanto tempo descansando, que já tinha se tornado de certa forma irrelevante. Eu mesma não me reconhecia naquelas páginas. O intervalo ‘forçado’ da pesquisa foi um tempo de reflexão e transformação na forma de eu ver e entender o mundo e a mobilidade, por meio da minha experiência pessoal, acadêmica e profissional, entrelaçadas. Foi então que percebi que não havia como buscar uma relação objetiva, direta e estável, de causa e efeito entre a internacionalização e a mobilidade. A vida não funciona de forma estável, simples e direta. Ela é imprevisível e seus sentidos são dialógicos, complexos e sempre em construção.

Percebi que precisava começar de novo, com outro olhar sobre o objeto da minha pesquisa: o meu próprio. Me dei conta que não me incluir na pesquisa, seria como esconder a maior fonte de informação e produção de conhecimento de toda essa investigação. Então, a recomeçar!

Neste capítulo são apresentados os pressupostos metodológicos que balizam esta pesquisa, suas características e o processo de elaboração da metodologia utilizada para analisar os sentidos de internacionalização e mobilidade pelas lentes bakhtinianas e decoloniais em seu contexto de investigação. Sendo assim, tentamos nos distanciar de uma suposta neutralidade científica da racionalidade positivista pois

toda a pesquisa acadêmica, não somente a documental, é constituída intrinsecamente como ato político no qual o pesquisador assume uma posição social avaliativa no jogo das vozes sociais: pelo simples fato de que eu comecei a falar [do tema], já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva (Bakhtin, 2010, p. 102).

Para os estudos decoloniais, a neutralidade é a arrogância do ponto zero, da imparcialidade que nega a subjetividade para falar em nome de todos, uma ideia central do paradigma cartesiano da ciência moderna (Castro-Goméz, 2005). A perspectiva decolonial questiona/nega o mito da neutralidade situando (e corporificando) o sujeito, reconhecendo (e revelando) assim, seu lócus de enunciação (Figueiredo; Martinez, 2019) e como tal, se aproxima da perspectiva bakhtiniana.

Diríamos que, nesta pesquisa, a não-neutralidade é especialmente evidenciada, visto que: a) sou estudante de doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), IES no qual esta pesquisa foi realizada; b) atuo como servidora pública técnico-administrativa na Divisão de Mobilidade para o Exterior (DME) da Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da Ufes, setor responsável pela gestão da internacionalização da IES, temática desta pesquisa; c) realizei a mobilidade internacional, foco desta pesquisa, para a Universitat de València (UV) em regime de cotutela. Dessa forma, meu envolvimento com a mobilidade e a internacionalização dessas instituições me deixa ainda mais “sem álibi” e impossibilita qualquer tentativa de neutralidade e imparcialidade.

5.1. OBJETIVOS DE PESQUISA

Esta pesquisa pretende contribuir para a discussão na área de internacionalização e mobilidade seguindo a sugestão de Bakhtin (2010): orientando a razão teórica para o real e concreto, aproximando a teoria e realidade da vida. Desse modo, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e construída por meio da análise documental, da autoetnografia e em diálogo com as teorias e estudos revisados aqui. Tendo dito isto, de forma geral, este estudo tem como objetivo refletir sobre os sentidos da internacionalização e da mobilidade institucionalizados em documentos da Ufes e vivenciados na prática. A pergunta que guia esta pesquisa é: como a visão da instituição quanto à internacionalização e à mobilidade refletidos em seus documentos oficiais se relaciona com a forma como esses processos são vistos e vividos em seu contexto?

Para responder essa pergunta de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos e seus meios de construção de dados: a) compreender os

discursos e sentidos mais comuns relacionados à internacionalização e mobilidade por meio da revisão de literatura; b) compreender os discursos e sentidos relacionados à internacionalização e mobilidade nas perspectivas presentes nos textos oficiais da Ufes por meio de análise documental; c) relacionar as perspectivas da instituição com suas ações de internacionalização por meio da análise documental; d) refletir sobre a minha própria experiência como servidora da Ufes diretamente envolvida na gestão da internacionalização e estudante pesquisadora participante de mobilidade internacional em um estudo autoetnográfico; e) analisar como esses enunciados dialogam entre si por meio uma abordagem qualitativa e interpretativista.

Quadro 2 – Objetivos, Perguntas e Fontes de Dados

Objetivos Específicos	Perguntas	Fontes de Dados
Compreender os discursos e sentidos mais comuns relacionados à internacionalização e mobilidade	O que as pesquisas revelam sobre a internacionalização e a mobilidade? O que as pesquisas de abordagem decolonial revelam sobre esses processos? Quais os discursos presentes nesses processos?	Revisão bibliográfica de teses, dissertações e artigos acadêmicos
Compreender os discursos e sentidos relacionados à internacionalização e mobilidade nas perspectivas da instituição	Qual o contexto de produção do documento? O que e como o documento fala sobre internacionalização e mobilidade? Quais são seus pressupostos? Como se relaciona com enunciados de outros discursos?	Análise documental de planos estratégicos, políticas e resoluções de internacionalização.
Relacionar as perspectivas da instituição com suas ações de internacionalização e mobilidade	Quais são as ações de internacionalização destacadas nos relatórios de gestão e como elas ocorrem? Como a mobilidade se relaciona com outros aspectos da internacionalização? Como a prática da mobilidade na IES se relaciona com as perspectivas dos enunciados dos documentos analisados?	Análise documental de relatórios e dados
Refletir sobre a minha própria experiência como servidora da Ufes diretamente envolvida na gestão da internacionalização e estudante pesquisadora participante de mobilidade internacional	Como a minha experiência pessoal se relaciona com os sentidos de internacionalização e mobilidade refletidos e refratados pela instituição? De que forma esta pesquisa atuou na transformação dos meus próprios sentidos quanto a internacionalização, mobilidade e seus aspectos?	Autoetnografia
Analisar como esses enunciados dialogam entre si	Como os sentidos de internacionalização e mobilidade são construídos? Como esses processos se relacionam entre si?	Análise qualitativa e interpretativista

Fonte: elaborado pela autora

5.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta pesquisa buscamos compreender os textos em seus contextos de enunciação e como enunciados complexos que transcendem o próprio documento, de forma a reconhecer os diálogos internos e contextos externos que os constituem para depois exteriorizar o nosso olhar e situar a nossa compreensão diante das problemáticas apresentadas. Para tanto, primeiramente foi necessário descrever e contextualizar o cenário da Ufes e sua internacionalização. Em seguida, foram apresentados os documentos oficiais principais no tocante aos seus planos e políticas relacionadas à internacionalização no período de 2018-2020. O critério de escolha desse período para os documentos oficiais foi principalmente a possibilidade de analisar os resultados da implementação dos planos por meio de relatórios de gestão, pois na data atual os planos mais atuais da IES³⁷ se encontra no início de sua implementação. No quadro abaixo encontram-se listados os documentos oficiais da Ufes selecionados para análise, considerando o conteúdo dos documentos e os objetivos desta pesquisa.

Quadro 3 - Documentos Analisados

Título do Documento	Fonte
Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019(2020) da Ufes	https://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_-_2015-2019_1.88mb__0.pdf
Resolução nº 15/2018 - CEPE - Política Institucional de Internacionalização da Ufes	https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_15.2018_-_sri_-_politica_institucional_de_internacionalizacao_1.pdf
Plano de Internacionalização da Ufes 2018-2020	https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/plano_internacionalizacao_ufes_0_0.pdf

Fonte: elaborado pela autora

A análise documental consiste em um processo de busca da apreensão e compreensão das informações contidas em documentos a partir das problemáticas da pesquisa (Fávero; Centenaro, 2019; Gil, 2008; Ludke; André, 2015). Ludke e André (2015) apresentam algumas categorias de documentos: oficiais (como leis, decretos, pareceres), técnicos (como relatórios, planejamentos), pessoais (como cartas e diários), instrucionais (como filmes, roteiros e livros) e trabalhos escolares

³⁷ O documento mais atual da UFES é o Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2030 (UFES, 2021).

(como cadernos e avaliações). Na pesquisa qualitativa, a seleção dos documentos não deve ser aleatória, mas atender aos propósitos da pesquisa (Ludke; André, 2015), o que ressalta mais uma vez a não-neutralidade do pesquisador, uma vez que esse exerce um papel ativo na seleção e na análise de textos do documento, marcada pela suas próprias ideologias e intenções (Fávero; Centenaro, 2019).

Após a seleção dos documentos, na perspectiva desta pesquisa, o texto deve ser lido como enunciado, ou seja, como um elo em uma cadeia discursiva que dialoga com textos anteriores e posteriores a ele (Bakhtin, 2006; Faraco, 2009; Fiorin, 2011). De acordo com essa perspectiva, um enunciado nunca é neutro, ele sempre está carregado de valores e intenções e deve ser situado em seu contexto. Fávero e Centenaro (2019) afirmam que na análise documental qualitativa ocorre uma interação simbólica entre o pesquisador e o texto, na qual este deve buscar se posicionar do ponto de vista do documento, como proposto no primeiro movimento da exotopia (Amorim, M., 2012; Bakhtin, 2006).

Na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2006; Faraco, 2009; Fiorin, 2011; Volóchinov, 2017), a unidade de análise deve ser sempre o enunciado como ato concreto, responsivo e valorativo, considerando seus aspectos linguísticos e também discursivos. Nesse sentido, nesta pesquisa foram utilizados como unidade de análise os enunciados em torno da internacionalização e da mobilidade encontrados nos documentos selecionados. Primeiramente, buscamos nos posicionar em sua realidade concreta de enunciação, reconhecendo seu autor/sujeito, destinatário, gênero discursivo e contexto de produção. Em seguida, nos esforçamos para compreender os signos linguísticos em suas valorações, sentidos e pressupostos quanto aos fenômenos estudados e para encontrar pistas que nos revelam os dialogismos envolvidos na construção desses sentidos.

Durante a análise dos documentos oficiais foi necessário reconhecer que a implementação do que eles preveem é limitada, pois apenas aquelas políticas reconhecidas como legítimas serão levadas para o contexto da prática e de acordo com suas interpretações (Fávero; Centenaro, 2019). Assim, e como sugerido por Ludke e André (2015), buscamos complementar e explorar a análise desses documentos técnicos com dados da internacionalização da Ufes, registrados nos

relatórios de gestão da SRI³⁸ de 2018 a 2021, considerando o período de implementação dos documentos oficiais analisados descritos no quadro anterior.

A análise dos relatórios de gestão da SRI de 2018 a 2021 auxiliou a compreensão de como a internacionalização e a mobilidade têm sido implementados na Ufes nos últimos anos. Com esse movimento de relacionar os enunciados dos documentos oficiais da Ufes quanto à internacionalização e mobilidade com os dados relatados pelos relatórios da SRI/Ufes, nos propomos a situar a teoria da prática, aproximando esses dois mundos. Ao mesmo tempo, essa nossa interação com e entre os enunciados é também parte do movimento exotópico (Bakhtin, 2006) de compreender o texto no contexto de sua enunciação e situá-lo em seu próprio contexto.

5.3. AUTOETNOGRAFIA

A autoetnografia, como parte desta pesquisa, também busca realizar o último movimento proposto pela exotopia (Amorim, M., 2012; Bakhtin, 2006), onde, após me situar dentro do enunciado na tentativa de compreendê-lo em seu respectivo contexto, volto ao meu próprio lugar e me volto para outro acontecimento, o do meu próprio pensar. Também desde a perspectiva bakhtiniana de polifonia, a autoetnografia não se trata apenas de mim, porque ao mesmo tempo que cada ser é único, há uma diversidade de vozes e discursos refletidos e refratados nas minhas perspectivas.

A pesquisa autoetnográfica, como o próprio nome evidencia, é de base etnográfica, e permite ao pesquisador compreender a experiência cultural, a partir da descrição e análise de sua experiência pessoal (Ellis; Adams; Bochner, 2011). Ellis, Adams e Bochner (2011) apresentam o método autoetnográfico como a combinação de características da autobiografia e da etnografia. O autoetnógrafo se utiliza de métodos autobiográficos ao selecionar e escrever sobre suas “epifanias” - experiências que geraram uma transformação na trajetória da vida de uma pessoa -, analisando-as como ser integrante de uma cultura, que, por sua vez, é o objeto do estudo etnográfico (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

³⁸ Disponíveis em <https://internacional.ufes.br/pt-br/relatorios-de-gestao>. Acesso em 30 set. 2024.

Na autoetnografia as experiências pessoais são utilizadas para ilustrar aspectos da experiência cultural e revelar características da cultura para os que estão dentro e fora dela ao relacioná-las com outras pesquisas, outros sujeitos e artefatos culturais (Ellis; Adams; Bochner, 2011). Silvio Santos (2017, p.221) resume o método da autoetnografia em três aspectos:

a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro

A autoetnografia se mostra presente na pesquisa social desde a década de 70, ganhando mais ênfase a partir dos anos 90 (Santos, S., 2017). No Brasil, a autoetnografia apareceu nos anos 2000 e tem se tornado cada vez mais conhecida (Basoni; Merlo, 2022). A autoetnografia surgiu da necessidade de uma proposta teórico-metodológica que se oponha ao modelo clássico da etnografia, reduzido à uma descrição monológica de comportamentos observáveis de culturas não-ocidentais (Basoni; Merlo, 2022). Basoni e Merlo (2022) compreendem que a autoetnografia se insere no movimento de humanização da ciência e representa uma abordagem decolonial de evidenciar a localização geo-política do pesquisador e legitimar sua voz e vivência como integrante das culturas pesquisadas, subvertendo a suposta neutralidade e impessoalidade da ciência moderna.

Outro aspecto subversivo da autoetnografia é sua organização e estilo de escrita, pois essa não segue necessariamente uma estrutura padrão pré-determinado e um estilo convencional de escrita, incluindo narrativas, poesias, diálogos, outras formas de escrita pessoal na primeira, segunda e até terceira pessoa (Basoni, 2022; Ellis; Adams; Bochner, 2011; Santos, S., 2017). Há diferentes formas de autoetnografia que diferem quanto à sua ênfase no próprio pesquisador, em sua interação com outros sujeitos, entrevistas, e outras análises (Ellis; Adams; Bochner, 2011). Na etnografia há uma preocupação com a estética do texto de forma a evocar recordações pessoais e interpessoais, tornando a leitura prazerosa e significativa para o leitor. De fato, uma das motivações para o fazer autoetnográfico é aproximar as pesquisas de um público maior e diferente do usual, ampliando a esfera de transformação pessoal e social da pesquisa (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Apesar de ser um método legítimo e importante em muitas áreas de conhecimento, a autoetnografia ainda é alvo de duras críticas no meio investigativo sendo apelidada de “*mesearch*” e caracterizada como “narcisismo acadêmico”³⁹. De fato, como Silvio Santos (2017) argumenta, a autoetnografia é uma das formas de se fazer ciência, mas longe de ser a única. Uma das maiores contribuições da autoetnografia é “problematizar o papel do sujeito pesquisador no momento da sua inserção e atuação no campo da pesquisa” (Santos, S., 2017, p.225). A autoetnografia apenas evidencia a influência do ‘eu’ que é inegável durante qualquer processo de investigação (Ellis; Adams; Bochner, 2011; Santos, S., 2017), começando pela escolha do objeto, na seleção dos dados que serão incluídos, e em inumeráveis aspectos.

Além disso, as pesquisas autoetnográficas se diferem das pesquisas modernas pois não tem a pretensão de encontrar respostas, pelo contrário, elas se tornam fontes de perguntas e comparações (Ellis; Adams; Bochner, 2011). “Autoetnógrafos veem a pesquisa e a escrita como atos de justiça social; ao invés de uma preocupação com precisão, o alvo é produzir textos analíticos e acessíveis que mudem nós mesmos e o mundo em que vivemos para melhor.” (Ellis; Adams; Bochner, 2011, p. 11, tradução da autora⁴⁰)

Uma das características próprias da autoetnografia é que ela se apoia na memória pessoal, sendo importante reconhecer sua falibilidade pois é impossível a representação idêntica dos fatos e sentimentos (Ellis; Adams; Bochner, 2011). Desse modo, a confiabilidade do método é validada pelos próprios leitores e na sua capacidade de verossimilhança, coerência, comparação e conexão com o autor. (Ellis; Adams; Bochner, 2011). A autoetnografia atua como um convite para os leitores entrarem no mundo do autor e a usar o que lá aprenderam para refletir, compreender e lidar com suas próprias vidas (Ellis; Adams; Bochner, 2011).

Ao analisar os dados e enunciados dos documentos, pareceu injusto, ou até enganoso, deixar de fora algumas de minhas próprias memórias e experiências pessoais, já que estou inserida na Ufes, em sua internacionalização e na mobilidade.

³⁹ Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-40006132>. Acesso em 30 set. 2024.

⁴⁰ No original: “Autoethnographers view research and writing as socially-just acts; rather than a preoccupation with accuracy, the goal is to produce analytical, accessible texts that change us and the world we live in for the better” (Ellis; Adams; Bochner, 2011, p. 11)

Diante disso, surgem as contribuições autoetnográficas presentes nesta pesquisa, que tem como objetivo ilustrar alguns aspectos da experiência cultural que, certamente, são compartilhados por outros sujeitos participantes, ou não, da academia, da internacionalização e da mobilidade.

A autoetnografia permite a análise das transformações vivenciadas pelo pesquisador durante todo o processo investigativo e de suas conexões com outros contextos culturais e sociais, mais amplos e estudados em outras pesquisas (Santos, S., 2017). Desse modo, me direcionar para as minhas próprias experiências e transformações vivenciadas durante a pesquisa e refletir sobre suas interseções com os enunciados e contextos de internacionalização e mobilidade analisados, representa uma tentativa de dar um acabamento, mesmo que provisório ao que é, por natureza, inacabado, o pesquisar as relações humanas e educacionais.

6. CONFERINDO OS DOCUMENTOS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Imagem 7 - Pelas passarelas da Ufes



Fonte: arquivo pessoal

Esta pesquisa abrange especialmente o contexto de internacionalização da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Desde 2017, eu acompanho de perto a internacionalização da Ufes, como servidora técnica administrativa da SRI/Ufes, mas essa escolha não se deu apenas por isso.

A Ufes faz parte da minha história. Em 1995, aos 9 anos de idade, meus pais me matricularam no curso de inglês no antigo Centro de Línguas para a Comunidade (CLC), atual Núcleo de Línguas (imagem 19), projeto de extensão da Ufes e localizado no seu próprio campus, onde estudei por 3 anos. Lembro-me que as aulas eram logo após o almoço, depois de passar a manhã toda na escola. Lembro-me de meu pai nos levar, a mim e as minhas irmãs, para a Ufes, muitas vezes contra o nosso gosto. Lembro-me de admirar a beleza e a grandeza do campus de Goiabeiras de dentro do carro, no caminho para o Centro de Línguas. Foram cerca de 3 anos estudando ali.

Sempre soube que voltaria à Ufes para fazer a faculdade. Afinal, como a única universidade gratuita do estado, não havia outra escolha. Assim, em 2004, com 17 anos, retornei à Ufes para iniciar a graduação em Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa. Ser professora de inglês nunca foi um desejo meu, mas como

estava completando o curso de inglês (não mais no CLC, mas em uma escola de idiomas no meu bairro) e não encontrei nenhum outro curso de graduação que me chamasse a atenção, optei por tentar o vestibular. Fui aprovada e decidi iniciar o curso até encontrar outro curso que parecesse mais interessante, ou até encontrar minha 'verdadeira vocação'. Lembro-me de andar pelas longas passarelas do campus de Goiabeiras da Ufes (imagem 7), até chegar ao prédio do meu curso, com certa alegria, e nervosismo, por fazer parte daquele universo, naquele lugar tão bonito. Lembro-me de passar tardes muito alegres com minha querida turma de graduação, lanches na cantina, picnics nos gramados, festinhas de aniversário e sapatos molhados nos alagamentos. Lembro-me de aulas muito interessantes sobre a língua, literatura e história da Grã-Bretanha e Estados Unidos. Lembro-me de grandes professores que até me inspiraram a me aventurar como professora de inglês.

Em 2005, voltei então ao mesmo CLC que havia iniciado meus estudos de inglês, mas agora como professora-estagiária de inglês. Lembro-me do nervosismo das primeiras aulas. Lembro-me de almoçar correndo no tempo que dava entre uma aula e outra. Lembro-me de chegar bem cedo e ir embora bem tarde. A Ufes virou a minha casa. Ali pelo CLC, passavam estudantes e professores da Ufes, pessoas da comunidade em geral, com um objetivo em comum, aprender um idioma. Durante o estágio, também fiz aulas de francês, espanhol e italiano, aproveitando o benefício da gratuidade concedido aos professores do CLC.

Finalmente, em 2008, completei minha graduação e finalizei o estágio. Pensava que estava me despedindo da Ufes. Porém, o que eu achava que era adeus, era apenas um até logo, porque em 2015, incentivada por duas amigas da graduação, retornei à Ufes, agora como estudante do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos. Apesar de encontrar a universidade bem diferente, caminhar novamente pelas longas passarelas até o prédio do curso, eu me sentia em casa. Voltar a estudar, foi um desafio. Lembro-me de me sentir um peixe fora d'água durante quase todas as aulas do mestrado. Lembro-me de textos discutidos em aula que me causaram bastante reflexão. Lembro-me da parceria com colegas que muito enriqueceram minha pesquisa.

Quando eu pensava que iria me despedir novamente da Ufes, ao finalizar o mestrado, fui aprovada em concurso público de técnico administrativo e tomei posse como secretária executiva na Divisão de Mobilidade para o Exterior, da Secretaria de Relações Internacionais (imagem 13) da universidade, onde permaneço até hoje.

Por enquanto, são quase 20 anos de Ufes, a metade da minha vida.

A Ufes é parte de quem eu sou.

Mas, eu também sou parte da Ufes. Porque ali (ou melhor, aqui), estudei, pesquisei, trabalhei, vivi!

Não apenas por minha história com ela, mas porque, arrisco dizer, que grande maioria dos nascidos e/ou habitantes de Vitória, se sentem um pouco parte da Ufes. Além de que seus dois campus em Vitória estão localizados no meio da cidade e muitas das pessoas que vivem na cidade estudaram ali, a Ufes se faz presente no meio da comunidade de diferentes formas, desde com sua estrutura e os serviços ali oferecidos (tais como o Hospital Universitário, Teatro Universitário, Cinema, Núcleo de Línguas, Centro de Esportes, etc) até com sua forte presença no imaginário social capixaba de IES de referência. De fato, a inserção regional é um valor de alta estima para a Ufes.

Entretanto, apesar de grande parte dos capixabas, de nascimento e de coração, estarem ‘em casa’ ao se falar da Ufes, muitos dos leitores deste texto podem não estar familiarizados com a instituição. Desse modo, faremos uma breve introdução a essa querida IES e seu processo de internacionalização.

6.1. A UFES E SUA SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Segundo seu site institucional⁴¹, a idealização da Ufes começou em 1950, com o objetivo de integrar-se à nova etapa econômica que se pretendia para o Estado, ou seja, o modelo industrial em substituição ao agrário. Em 1954, com a união das poucas faculdades que havia no estado do Espírito Santo, foi criada então a Ufes, como parte do movimento de federalização das IES brasileiras (Bortolanza, 2017).

⁴¹ <https://ufes.br/>. Último acesso em 30 set, 2024.

Setenta anos depois, a Ufes continua sendo a única universidade pública do estado. Assim, como todas as IES federais brasileiras, a Ufes é uma instituição autárquica de regime especial vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e mantida com recursos do Governo Federal, caracterizando-se como uma instituição de educação superior gratuita, sem cobrança de mensalidades, semestralidades ou anuidades.

A Ufes atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão em diversas áreas do conhecimento. Sua missão atual é

garantir a formação humana, acadêmica e profissional com excelência, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com a produção de avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais, sociais e de inovação, e a promoção dos direitos e da inclusão social. (UFES, 2021, p.20)

Para tanto, além de oferecer 101 cursos de graduação e 90 de pós-graduação, em 2021, ela atuava com quase 5 mil projetos de pesquisa e mais de 850 projetos e programas de extensão, o que abrange cerca de 2 milhões de pessoas (UFES, 2021). Nesse mesmo ano, a Ufes possuía cerca de 24 mil estudantes distribuídos em seus 4 campi e na educação à distância (UFES, 2021).

Quanto à sua organização, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2030 (UFES, 2021) relata que a Ufes tem sua administração em dois níveis: Superior e dos Centros de Ensino. Os Centros de Ensino da Ufes abrangem as áreas de artes, ciências agrárias, exatas, humanas e naturais, jurídicas e econômicas, saúde, educação, educação física e desportos. A Administração Superior é exercida pelos Conselhos Superiores e a Reitoria, que por sua vez é comandada pelo Reitor da universidade, escolhido por meio de consulta à comunidade universitária e nomeado pela Presidência da República. Para executar suas atividades, a Reitoria conta com pró-reitorias, secretarias, superintendências e outros órgãos suplementares.

Em 2012, foi criada a Secretaria de Relações Internacionais da Ufes (SRI/Ufes). Para nós, parece claro que a SRI/Ufes, assim como ocorreu em muitas universidades brasileiras (Freire Júnior; Panico, 2021; Reschke; Bido, 2017), nasceu como um resultado direto do CsF. Um fato que nos leva a pensar nisso é

que o PDI vigente em 2012 (PDI 2010-2014⁴²) não previa a criação de uma secretaria específica para gestão da internacionalização da Ufes e sua inserção internacional foi mencionada apenas em termos gerais. Outro fato é que a SRI/Ufes foi criada no ano seguinte ao início do CsF, sendo composta por uma Divisão de Intercâmbio, para a seleção e envio dos bolsistas CsF, e a Divisão de Acordos de Cooperação, para a formalização dos acordos exigidos por algumas das IES de destino dos bolsistas CsF.

Porém, muito antes do CsF e da SRI, a Ufes já atuava em prol de sua internacionalização, como é possível observar na breve descrição da minha história com a instituição, por meio de diversas ações como o Centro de Línguas para a Comunidade, atual Núcleo de Línguas (projeto de extensão dedicado ao ensino de idiomas para a comunidade, com um preço mais acessível do que a média dos cursos de idiomas privados), o curso de Licenciatura em Letras Inglês (graduação de formação de professores de inglês com várias disciplinas ofertadas em inglês, presença de professores estrangeiros e bibliografia internacional), entre outras.

Com a criação da SRI/Ufes, a Ufes pretendia promover e gerir sua internacionalização (UFES, 2012), mesmo que a princípio restrita ao CsF e ao Inglês/Idiomas sem Fronteiras (IsF), que foi uma tentativa da Capes de abordar a lacuna da falta de preparo linguístico da comunidade acadêmica para a mobilidade internacional revelada no CsF (Finardi; Santos; Guimarães, 2016). Em 2014, foi acrescentada à SRI/Ufes a Divisão de Línguas para gerenciar a participação da Ufes no IsF, programa que sobreviveu ao término do CsF e permanece até hoje.

Atualmente, a SRI/Ufes está organizada em: Secretário(a) de Relações Internacionais, Secretaria Administrativa, Divisão de Mobilidade para a Ufes (DMU), Divisão de Mobilidade para o Exterior (DME), Divisão de Línguas (DL) e Divisão de Acordos de Cooperação (DAC), contando com uma equipe de 5 chefias e 5 servidores técnico-administrativos. Além disso, a SRI conta com o apoio, a nível operacional, de estudantes estagiários e bolsistas, e a nível estratégico da Comissão Permanente de Internacionalização (CPI) composta por 8 professores

⁴² Disponível em https://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anexo/pdi_ufes_2010_2014.pdf. Último acesso em 08 maio 2024.

com grande experiência internacional, além das chefias das divisões e do Secretário da SRI.

Segundo o relatório de gestão anual de 2022 da SRI (UFES, 2022), sua visão é “ser agente de consolidação da cultura de internacionalização na Ufes” (UFES, 2022, p. 7). As atribuições da SRI são:

- a) Induzir e consolidar a internacionalização na Ufes, como estratégia de crescimento institucional e de qualificação das atividades acadêmicas;
- b) Assessorar as diversas unidades acadêmicas da Ufes na implementação da cooperação internacional;
- c) Selecionar, preparar e divulgar informação sobre programas e iniciativas de cooperação internacional;
- d) Oferecer oportunidades de mobilidade à comunidade Ufes;
- e) Apoiar docentes, pesquisadores e alunos de instituições estrangeiras em atividades na Ufes;
- f) Fomentar a implementação de convênios para realização de atividades de pesquisa em colaboração com instituições estrangeiras;
- g) Manter articulação com o Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil, bem como embaixadas, consulados, organizações e instituições internacionais;
- h) Promover ativamente ações com o objetivo de dar maior visibilidade à Ufes no cenário internacional. (UFES, 2022, p.6,7)

Anualmente, a SRI divulga em seu site⁴³, um relatório anual que contém informações quanto a sua organização, objetivos, atividade e resultados. Também em seu site, estão disponíveis os documentos oficiais da Ufes que estabelecem as orientações para o trabalho da SRI, entre eles estão os documentos que foram analisados para os fins desta pesquisa: Plano de Internacionalização da Ufes 2018-2020 (UFES, 2018b) e a Resolução 15/2018/Cepe/Ufes (UFES, 2018a) com a Política Institucional de Internacionalização.

Além dos documentos citados anteriormente, foi analisado também o PDI 2015-2019/2020 da Ufes (2015) por ser o documento que estabelece as diretrizes para a gestão universitária nesse período e que deve orientar as políticas, planos e ações da SRI. Abaixo encontra-se um quadro comparativo quanto aos dados gerais dos documentos analisados.

⁴³ <https://internacional.ufes.br/>. Último acesso em 09 maio 2024.

Quadro 4 - Dados gerais dos documentos

	Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019/2020 da Ufes (2015)	Política Institucional de Internacionalização da Ufes (2018a)	Plano de Internacionalização da Ufes (2018b)
Autoria	Gestores UFES, membros da comunidade interna e externa Ufes	Gestores SRI e professores envolvidos com experiência internacional	Gestores SRI e professores envolvidos com experiência internacional
Abrangência	Geral Toda a universidade	Específico Internacionalização	Específico Internacionalização
Objetivos principais	Definir visão, missão e estratégias para todas as esferas de atuação da instituição Atender legislação de reconhecimento e avaliação das universidades federais	Estabelecer as diretrizes básicas da internacionalização Estabelecer diretrizes para elaboração da Política Linguística de Internacionalização e do Plano de Internacionalização Atender exigência do edital do programa Capes PrInt	Estabelecer o planejamento sistemático da internacionalização Atender exigência do edital do programa Capes PrInt
Destinatários	Gestores, comunidade interna e externa da Ufes Avaliadores MEC	Gestores da Ufes, equipe técnica e estratégica da SRI, comunidade interna e externa Avaliadores Capes PrInt	Gestores da Ufes, equipe técnica e estratégica da SRI Avaliadores Capes PrInt
Gênero	Texto formal, oficial, propositivo	Texto formal, oficial, legislativo, prescritivo	Texto oficial, propositivo
Data de publicação	2015	2018	2018
Período de vigência	2015-2020	2018-2023	2018-2023

Fonte: elaborado pela autora

6.2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2015-2019/2020 DA UFES

De forma geral, o PDI é um documento que as IES brasileiras são obrigadas por lei⁴⁴ a elaborar para seu funcionamento, e deve atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e qualquer outra orientação quanto a sua elaboração publicada pelo MEC e pelo Governo Federal.

Imagem 8 - Capa do PDI 2015-2019/2020 Ufes



Fonte: extraído de Ufes (2015)

O PDI 2015-2019/2020 da Ufes (2015) foi elaborado a partir de uma abordagem participativa na revisão do PDI anterior e que envolveu o Conselho Estratégico, formado por membros da Comunidade Universitária e da sociedade capixaba (representantes de instituições públicas e privadas). Desse modo, entendemos

⁴⁴ Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece a Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Último acesso em 09 maio 2021.

Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm. Último acesso em 09 maio 2021.

que sua autoria foi participativa e operacionalizada pela equipe técnica da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN/UFES) a partir de reuniões setoriais e do Conselho Estratégico. Como documento oficial, atribuímos então sua autoria ao Poder Público. O documento se destina aos avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, e como é possível inferir de seu texto, aos gestores da Ufes, à comunidade universitária e aos membros da sociedade. Seu gênero discursivo é o texto oficial, devendo se caracterizar como redação oficial apresentando clareza e precisão, objetividade, concisão, coesão e coerência, impessoalidade, formalidade e padronização e uso da norma padrão da língua portuguesa (Brasil, 2018).

O objetivo do PDI 2015-2019/2020 da Ufes é definir e sistematizar a missão, o diagnóstico estratégico, a visão de futuro, os objetivos e projetos estratégicos da instituição inicialmente para o período de 2015 a 2019, e posteriormente aditado para 2020. Para tanto, o documento está organizado em 7 seções: Apresentação, Perfil institucional, Política acadêmica institucional e diretrizes pedagógicas, Responsabilidade Socioambiental, Proposições, Avaliação Institucional, Avaliação do PDI.

De forma geral, o documento apresenta as principais orientações para a educação superior, seu compromisso social com os objetivos, estratégias e projetos para o Ensino, Pesquisa, Extensão, Assistência e Gestão, seus mecanismos para a inserção regional, o perfil da comunidade acadêmica e seus entendimentos quanto aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (UFES, 2015). Nosso objetivo não é analisar todo o PDI, por isso que iremos nos concentrar no que é dito sobre internacionalização e mobilidade no documento e seus pressupostos sobre esses processos.

Na palavra introdutória do documento (UFES, 2015), o reitor e a vice-reitora falam sobre a importância do PDI na projeção da Ufes como “instituição de ensino para o futuro em formato democrático e sustentável” (UFES, 2015, p. 5). De fato, a sustentabilidade, ou melhor, o desenvolvimento sustentável é um valor destacado em todo o PDI (UFES, 2015). Lembramos que 2015 também foi o ano de lançamento da Agenda 2030 da ONU estabelecendo os 17 Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴⁵, com um plano de ação global para fortalecer a paz universal e erradicar a pobreza aprovado por unanimidade pelos 193 Estados Membros da organização. Desde então, há um grande incentivo para que as IES se levanten como líderes na implementação dos ODS, havendo inclusive rankings universitários internacionais que medem o comprometimento e as ações das IES quanto aos ODS, como por exemplo o *THE Impact*⁴⁶.

Imagem 9 - 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU



Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

Como é possível observar na figura, o ODS4 é específico para a educação com o objetivo de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade” em todos os níveis de ensino e na cooperação internacional em pesquisas que possam colaborar frente aos desafios globais apontados pela Agenda 2030. Com isso, podemos perceber como organismos de governança global tem promovido a internacionalização das instituições, sugerindo que as IES se unam em ações e soluções para problemas sociais universais.

A Ufes aderiu a essa política de governança global e os ODS se tornaram uma área de atuação na qual a Ufes tem investido seus esforços. Por iniciativa da SRI,

⁴⁵ <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em 01 out. 2024.

⁴⁶ <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>. Acesso em 01 out. 2024.

em 2020, foi criada a Comissão da Agenda 2030⁴⁷ para fazer um levantamento das ações de sustentabilidade desempenhadas na Ufes. Além disso, a Ufes tem procurado produzir e difundir conhecimento nas áreas dos ODS e se articular com diversos setores da sociedade regional, nacional e internacional.

De fato, desde o início da leitura do PDI 2015-2019/2020, já é possível perceber a preocupação da Ufes em ter uma abrangência mais ampla no cumprimento de suas funções.

Missão

Gerar avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo, transferindo e socializando conhecimentos e inovações que contribuam para a formação do cidadão, visando ao desenvolvimento sustentável no âmbito **regional, nacional e internacional**.

Visão

Ser reconhecida como instituição pública de excelência **nacional e internacional** em ensino, pesquisa e extensão, integrada à sociedade e comprometida com a inovação e o desenvolvimento sustentável.
(UFES, 2015, p. 16, grifo da autora)

No PDI anterior, para o período de 2010-2014 (UFES, 2010), a visão e missão da Ufes não mencionava sequer o contexto internacional. A aparente e nova importância dada pela Ufes de se tornar uma instituição de excelência internacional que vise o desenvolvimento sustentável também no cenário internacional, confirma como a internacionalização entrou de fato para a agenda da Ufes após o CsF e IsF, com a própria criação da SRI e com a influência da Agenda 2030 estabelecida pela governança global.

A seção de “Política acadêmica institucional e diretrizes pedagógicas” (UFES, 2015, p. 27), é a que traz ênfase para a inserção da Ufes no contexto internacional, após mencionar seus vários mecanismos de inserção regional e nacional. Segundo o texto, a inserção da instituição significa todos os resultados dos seus esforços de ensino, pesquisa, extensão e assistência em prol da sociedade. O texto deixa claro que a inserção regional, nacional e internacional da instituição é vista como necessária para o cumprimento de sua missão e visão e exige uma relação estreita com a comunidade, instituições públicas e privadas, e empresas.

⁴⁷ Os resultados do trabalho dessa Comissão podem ser acompanhados no site <https://ods.ufes.br/pt-br>. Acesso em 01 out. 2024.

O documento menciona alguns dos principais mecanismos de inserção regional, nacional e internacional da Ufes: sua interiorização, com abertura de campi e realização de atividades em outras cidades do Estado, ensino à distância, incentivos à pesquisa e inovação, consolidação da pós-graduação, projetos de extensão que buscam contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Estado, o hospital universitário, o hospital veterinário, ações de promoção da cultura e comunicação (por meio de setores como editora, livraria, teatro, cinema, galeria de artes, coral, rádio, TV, entre outros), a assessoria em tecnologia da informação para otimizar o tempo e recursos no cumprimento das funções da universidade, parcerias nacionais com instituições públicas e privadas e Internacionais por meio de convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras que apoiam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura.

Desse modo, no PDI 2015-2019/2020, a internacionalização é entendida pela Ufes como o seu mecanismo de inserção internacional, traduzida no empenho da instituição em desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência em um contexto internacional. Para que essa inserção ocorra e que a Ufes possa cumprir com os propósitos de sua missão e visão, é necessário que ela esteja em “perfeita sintonia com a comunidade e as instituições governamentais e não governamentais, bem como com as empresas em geral” (UFES, 2015, p. 34). Para estreitar suas relações com esses atores, o documento (UFES, 2015) diz que a Ufes tem investido em estabelecer parcerias nacionais e internacionais para fortalecer e ampliar sua atuação junto às entidades que apoiam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura internacionalmente.

Entretanto, apesar de prever uma internacionalização em todas as suas funções, o texto diz que:

Os objetivos da internacionalização na UFES consistem em desenvolver as atividades da **pós-graduação** no contexto mundial, buscando sua excelência, auxiliar **grupos de pesquisa** por meio do apoio à mobilidade de pesquisadores brasileiros e estrangeiros para o desenvolvimento conjunto de pesquisas, à capacitação em alto nível de recursos humanos e à promoção de eventos, bem como participação em eventos e organismos internacionais. (UFES, 2015, p. 34, grifo da autora)

De acordo com esse trecho, os objetivos traçados para a internacionalização da Ufes no PDI 2015-2019/2020 expressam que o fim da internacionalização é a sua própria atuação, em um contexto mundial, em nível de pós-graduação e na esfera da pesquisa, de forma conjunta na busca pela qualidade.

Essa visão da internacionalização também está presente nos “Princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição” (UFES, 2015, p. 35), que mencionam ações de internacionalização apenas no tocante à pesquisa, sendo elas: a formação de pessoal em cursos de pós-graduação no exterior e convênios com entidades internacionais para a pesquisa científica.

Quanto às estratégias para a internacionalização, o documento estabelece que

Para a promoção da internacionalização é necessário:

1. Tornar-se destino atrativo para estudantes e pesquisadores estrangeiros;
2. Capacitar-se com foco em padrões de excelência a fim de construir uma liderança forte e sustentável em área do conhecimento de vocação e formação dos pesquisadores e das necessidades locais;
3. Pôr em prática projetos de pesquisa, em colaboração com institutos de ensino e pesquisa no exterior;
4. Diversificar os parceiros em termos das instituições e países de origem;
5. Promover parcerias com empresas nacionais e internacionais, e agências locais;
6. Tomar decisões éticas, considerando os interesses dos estudantes, pesquisadores, instituições e países envolvidos. (UFES, 2015, p. 34)

As duas primeiras estratégias demonstram a importância dada à mobilidade no processo de internacionalização da IES, tanto a mobilidade para a Ufes, por meio da atração de estrangeiros (item 1), quanto a mobilidade para o exterior, por meio do envio dos pesquisadores para formação em outros países (item 2). As outras estratégias estão voltadas às relações de colaboração e parcerias internacionais com instituições de pesquisa e ensino (item 3), empresas e agências (item 5). Também é dada importância à diversificação dessas parcerias (item 4) tanto em instituições quanto em países e à ética que deve reger as decisões tomadas para estabelecer essas relações internacionais (item 6). Nas estratégias apresentadas é possível observar a ênfase em dois aspectos da internacionalização: mobilidade e parcerias.

A SRI/Ufes é apresentada no PDI 2015-2019/2020 como a responsável por: a) formular a política que promova a internacionalização do ensino, pesquisa e

extensão da Ufes, b) “promover e expandir a atuação internacional da Instituição”, e c) “assessorar o Reitor e os órgãos centrais e as unidades de ensino e pesquisa na área de cooperação acadêmica internacional” (UFES, 2015, p. 34). O documento também define as atribuições da SRI como sendo:

- Induzir e consolidar a internacionalização na UFES como estratégia de crescimento institucional e de qualificação das atividades acadêmicas;
- Assessorar as diversas unidades acadêmicas da UFES na prática da cooperação internacional;
- Selecionar, preparar e divulgar informações sobre programas e iniciativas de cooperação internacional;
- Oferecer oportunidades de mobilidade à comunidade da UFES;
- Apoiar docentes, pesquisadores e alunos de instituições estrangeiras em atividades na UFES;
- Fomentar convênios para atividades de pesquisa em colaboração com instituições estrangeiras;
- Manter articulação com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, bem como embaixadas, consulados, organizações e instituições internacionais;
- Promover ativamente ações com o objetivo de dar maior visibilidade à UFES no cenário internacional. (UFES, 2015, p. 34)

Apesar de ser uma lista de tarefas da SRI, esse texto apresenta também algumas justificativas para a internacionalização da Ufes: a busca pelo crescimento da instituição, pela qualificação de suas atividades e por uma maior visibilidade internacional. Para tanto, a SRI deverá auxiliar tanto os setores e professores/pesquisadores quanto os próprios estudantes da Ufes e estrangeiros por meio da assessoria, promoção e divulgação de oportunidades para seu engajamento em práticas de cooperação internacional.

Ao final do PDI 2015-2019/2020 são apresentados 5 Mapas Estratégicos com os principais balizadores que deveriam conduzir as ações da Ufes nas áreas de Ensino, Pesquisa, Extensão, Assistência e Gestão para aquele período, dessas apenas três mencionam estratégias diretamente relacionadas à internacionalização, compiladas no quadro abaixo.

Quadro 5 - Estratégias de internacionalização PDI 2015-2019/2020

ÁREA	ESTRATÉGIA	PROJETO ESTRATÉGICO
Ensino	Estimular a cotitulação com instituições internacionais na graduação e na pós-graduação.	Promoção de convênios com instituições internacionais de ensino.
Pesquisa	Criar condições para a internacionalização.	I - Instituição de convênios com universidades estrangeiras. II - Financiamento para mobilidade de pesquisadores.
	Ampliar as parcerias com instituições de referência nacional e internacional.	Elaboração de editais internos específicos.
Assistência	Promover estratégias de integração com estudantes, visitantes de outros países.	Instituição de parcerias e convênios e programas com outras instituições de ensino internacionais.
	Criação de centro de idiomas em São Mateus e Alegre.	Criação de infraestrutura do Centro de Idiomas em São Mateus e Alegre.
	Ampliar a assistência a estudantes visitantes brasileiros e estrangeiros.	Assistência aos estudantes em mobilidade acadêmica.

Fonte: adaptado de Ufes (2015)

A presença de estratégias que envolvem a internacionalização na área de Assistência foi um fator surpresa no PDI 2015-2019/2020, já que essa não havia sido mencionada antes nas seções referentes a essa função da Ufes. Por outro lado, no Mapa Estratégico de Extensão, apesar do âmbito internacional estar contemplado em seu objetivo estratégico de desenvolver ações voltadas à solução de questões regionais, nacionais e internacionais, não houve nenhuma proposição relacionada diretamente com a internacionalização da Ufes. Quanto à área de Gestão, dentre suas proposições estão a promoção da produção cultural do estado, nacional e internacionalmente.

De modo geral, o PDI 2015-2019/2020 apresenta a internacionalização como incipiente na Ufes, sendo mencionada como um de seus muitos mecanismos para cumprir sua missão e visão. Diante de tantos desafios que a Ufes enfrenta regional e nacionalmente, apesar de não ser apresentada como prioridade nas proposições do documento, sua atuação no contexto internacional também é vista como estratégica (UFES, 2015). Entretanto, a internacionalização proposta pelo PDI

2015-2019/2020 está atrelada, quase que exclusivamente, às ações de parcerias e mobilidade internacional na pesquisa e na pós-graduação.

6.3. POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFES

Três anos após o lançamento do PDI 2015-2019/2020, foi criada a Política Institucional de Internacionalização da Ufes (2018a) pela Resolução Nº 15/2018 com o objetivo de estabelecer as diretrizes básicas da internacionalização da educação superior na Ufes. O documento (UFES, 2018a) possui apenas três páginas e, de forma sucinta, é constituído pelos itens: atribuições da SRI (sendo as mesmas do PDI 2015-2019/2020), instituição da Comissão Permanente de Política de Internacionalização da Ufes e bases para a elaboração do Plano de Internacionalização da Ufes.

Conforme estabelecido no PDI 2015-2019/2020, a formulação da Política de Internacionalização da Ufes é de responsabilidade da SRI. Desse modo, a Resolução Nº 15/2018 (UFES, 2018a) foi elaborada pela SRI, submetida ao parecer da Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação e para aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Ufes. Assim, apesar do documento se apresentar como uma resolução do CEPE, sua autoria deve ser atribuída à SRI, ou seja, aos membros de sua equipe e da Comissão Permanente de Política de Internacionalização, gerenciada pela Secretária de Relações Internacionais em exercício na época de sua elaboração. A resolução tem como destinatários os servidores que atuam na gestão da Ufes, principalmente aqueles envolvidos diretamente em ações de internacionalização, a comunidade universitária e membros da sociedade. Como gênero discursivo, o documento se caracteriza como texto oficial, devendo atender aos parâmetros da redação oficial, e como texto legislativo, de caráter prescritivo.

A resolução da Política de Internacionalização (UFES, 2018a) inicia apresentando algumas considerações para sua criação, sendo elas as mencionadas no PDI 2015-2019/2020 como questões necessárias para a promoção da internacionalização: a necessidade de inserção da Ufes em um contexto internacional, de tornar-se destino atrativo, de diversificação de parceiros e de promoção de parcerias internacionais.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 15/2018

Estabelece as diretrizes básicas da política de internacionalização da educação superior no âmbito da UFES.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO o que consta do Processo nº **014025/2018-49 – SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (SRI);**

CONSIDERANDO a necessidade de criação de uma política de internacionalização para a Universidade;

CONSIDERANDO a necessidade de inserção da UFES no contexto internacional;

CONSIDERANDO a necessidade de a UFES tornar-se destino atrativo para estudantes e pesquisadores estrangeiros;

CONSIDERANDO a necessidade de diversificação dos parceiros em termos de instituições e países de origem;

CONSIDERANDO a necessidade de promoção de parcerias com empresas nacionais e internacionais, além de agências locais;

CONSIDERANDO o Parecer da Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação;

CONSIDERANDO, ainda, a aprovação da Plenária, por unanimidade, na Sessão Ordinária do dia 17 de abril de 2018,

RESOLVE:

Fonte: UFES (2018a)

Para nos aproximar do contexto de produção do texto, buscamos o processo administrativo da criação da Política citado na resolução. Nele constam, além da versão sugerida para a Política, um memorando com a solicitação de criação da Política de Internacionalização, enviado pela SRI ao reitor e presidente da CEPE em exercício. O memorando (UFES, 2018d) revela outras motivações para a criação da Política, além das que são incluídas na parte inicial da resolução:

Em novembro de 2017 a CAPES lançou o edital CAPES PrInt, que visa fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições nas áreas do conhecimento por ela priorizadas, estimulando a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação e ampliando as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições. O edital requer que a instituição tenha Plano Institucional de Internacionalização aprovado pelo

conselho superior responsável por matérias relacionadas à Pós-Graduação, ou outro órgão delegado por este conselho que contenha a estratégia de internacionalização de médio a longo prazo da instituição. (UFES, 2018d, p. 2)

Como mencionado anteriormente, o Capes PrInt é o Programa Institucional de Internacionalização promovido pela Capes - fundação do Ministério da Educação (MEC) responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil. Segundo site⁴⁸ do programa, o Capes PrInt teve como objetivos:

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.

Para cumprir com essas finalidades, o programa lançou edital, em novembro de 2017, para selecionar até 40 Projetos Institucionais de Internacionalização de IES ou de Institutos de Pesquisa mediante avaliação de mérito acadêmico e científico de suas propostas, com duração de 4 anos. O edital teve a previsão orçamentária anual de até R\$300.000.000,00 para financiar auxílios para missões de trabalho dos professores no exterior, recursos para manutenção de projetos e bolsas no exterior e no país para doutorandos, pós-doutorandos e professores.

Dentre os requisitos de participação no Capes PrInt, as instituições proponentes precisavam ter, no mínimo, 4 PPGs avaliados com nota mínima 4 na última Avaliação Quadrienal de 2017 da Capes. Além disso, como mencionado anteriormente, as instituições precisavam apresentar um Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere, aprovado nas instâncias superiores, com indicação de temas prioritários para as ações de internacionalização em áreas prioritárias definidas.

48

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em 30 set. 2024.



Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt
EDITAL nº. 41/2017

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Fundação Pública no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais – DRI, no uso de suas atribuições, torna pública a seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisa que tenham Programas de Pós-Graduação (PPGs) recomendados pela Capes no âmbito do **Programa Institucional de Internacionalização**, conforme o processo de nº. **23038.016333/2017-85**, de acordo com as normas deste Edital e a legislação aplicável à matéria.

Legislações aplicáveis: Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996; Lei nº 9.456, de 25 de maio de 1997; Lei nº 9.609, de 19 de fevereiro de 1998; Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, regulamentada pelo Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005; Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016; Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007; Decreto nº 8.180, de 30 de dezembro de 2013; Decreto nº 8.977/2017; Portarias Capes nº 248, de 19 de dezembro de 2011; nº 59, de 14 de maio de 2013; nº 132, de 18 de agosto de 2016 e nº 23, de 30 de janeiro de 2017; nº 186, de 29 de setembro de 2017; nº 201 e nº 202, de 16 de setembro de 2017, nº 220, de 03 de novembro de 2017, suas alterações e demais dispositivos aplicáveis à matéria.

Fonte: extraído de Capes (2017)

Desse modo, e como evidenciado pelo memorando supracitado, entendemos que o principal objetivo da Política de Internacionalização da Ufes (2018a) foi o atendimento às exigências da Capes para participação em seu programa Capes PrInt. Mais uma vez percebemos a forte influência dos programas de internacionalização da Capes em ações estratégicas da Ufes quanto a gestão de sua internacionalização. Antes, com a criação e organização da SRI para atender às demandas do CsF e, posteriormente, IsF. Agora, com a elaboração de sua Política e Plano Institucional de Internacionalização para atender às exigências do Capes PrInt, estabelecendo diretrizes para as ações de internacionalização na Ufes⁴⁹.

⁴⁹ De fato, em 2018, a Ufes foi uma das instituições aprovadas no Capes PrInt e as ações desenvolvidas por seus projetos estão disponíveis no site <https://print.ufes.br/>.

Após esclarecer seu contexto de produção, seguimos para a análise da resolução da Política (UFES, 2018a). O documento está organizado em sete artigos, entre eles: objetivos, diretrizes, atribuições da SRI (sendo as mesmas que o PDI 2015-2019/2020), competências e composição da Comissão Permanente de Política de Internacionalização e as bases para a elaboração do Plano Institucional de Internacionalização. Quanto ao objetivo da política, a resolução estabelece:

orientar e institucionalizar as atividades referentes à internacionalização da educação superior no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), compreendendo não apenas ações de mobilidade, mas também o fomento e o acompanhamento de acordos de cooperação, o desenvolvimento de proficiência em línguas estrangeiras e a inclusão de aspectos interculturais e internacionais no ensino, pesquisa e extensão da UFES. (UFES, 2018a, p. 1)

Considerando o texto como enunciado, é necessário atentar para os pressupostos presentes. Ao enfatizar que as atividades de internacionalização da Ufes devem ir além da mobilidade, é possível deduzir o entendimento de que a internacionalização não se limita à mobilidade internacional. Desse modo, ele se insere na discussão da supervalorização da mobilidade e propõe que outras atividades de internacionalização também sejam promovidas pela instituição. Algumas das atividades sugeridas são os acordos de cooperação, os idiomas estrangeiros e a interculturalidade que devem atravessar as três principais áreas de atuação da instituição: ensino, pesquisa e extensão. Essa é a primeira menção ao aspecto intercultural da internacionalização nos documentos da Ufes quanto à internacionalização.

De acordo com os objetivos da Política de Internacionalização, suas diretrizes são:

- I. integração com o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- II. servir como instrumento norteador para a Política Linguística de Internacionalização da UFES;
- III. oferecer oportunidades de mobilidade à comunidade acadêmica da UFES;
- IV. apoiar o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração com instituições estrangeiras;
- V. apoiar docentes, pesquisadores e alunos de instituições estrangeiras em atividades na UFES;
- VI. fomentar convênios para atividades de ensino, pesquisa e extensão em colaboração com instituições estrangeiras;
- VII. promover ativamente ações com o objetivo de dar maior visibilidade à UFES no cenário doméstico e internacional (UFES, 2018a, p.1,2)

Podemos observar que as diretrizes procuram contemplar além da mobilidade da comunidade da Ufes para o exterior (item III) e de estrangeiros para a Ufes (item V), incluindo aspectos linguísticos (item II) e de convênios e projetos em colaboração internacional de ensino, pesquisa e extensão (itens IV e VI). Novamente é mencionada a importância da internacionalização como meio de conseguir maior visibilidade à instituição.

Finalmente, a Política estabelece as bases para o plano institucional de internacionalização, o qual deverá apresentar, pelo menos, as 11 estratégias de internacionalização citadas abaixo:

- I. consolidação de parcerias internacionais existentes, bem como a construção de novas parcerias e projetos de cooperação para aumento da interação entre a Instituição e grupos de pesquisa no exterior;
- II. atração de docentes e pesquisadores com experiência internacional para atividades na UFES;
- III. atração de discentes estrangeiros para a UFES;
- IV. promoção da internacionalização do curriculum;
- V. preparação do docente/discente tanto para o período no exterior quanto para seu retorno, especialmente de forma a ampliar a apropriação pela Instituição de conhecimento e experiência adquiridos pelo beneficiário;
- VI. proficiência em línguas dos discentes, docentes e corpo técnico da Instituição que tenham relação direta com o Plano de Internacionalização;
- VII. priorização de parceiros estrangeiros;
- VIII. aproveitamento de créditos e das atividades acadêmicas e científicas praticadas por docentes e discentes no exterior;
- IX. acolhimento e acompanhamento de docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros;
- X. apropriação pela Instituição do conhecimento e da experiência adquiridos no exterior pelos beneficiários das ações do Plano de Internacionalização;
- XI. acompanhamento e avaliação interna das metas e da execução. (UFES, 2018a, p. 3)

É de se estranhar que, apesar de pretender que a internacionalização da Ufes vá além da mobilidade, a maioria das estratégias desenhadas para o plano de internacionalização, estão relacionadas à mobilidade internacional (itens II, III, V, VIII, IX e X). Essa estranheza pode ser explicada pelo fato de que 10 das 11 estratégias citadas na Política foram retiradas do edital do Capes PrInt (CAPES, 2017). Com exceção do item IV, todas as outras estratégias foram copiadas do que o edital apresenta como requisitos de estratégias e políticas para a proposta de projeto institucional de internacionalização a ser apresentada na seleção do Capes PrInt.

A Política (UFES, 2018a) defende a internacionalização como necessária, ou melhor, imperativa para o bom cumprimento de sua missão e visão considerando

não apenas o âmbito regional e nacional, mas também o internacional, conforme orientado pelo PDI 2015-2019/2020 (UFES, 2015).

Desse modo, é possível perceber no documento a coexistência de diferentes perspectivas quanto à internacionalização e à mobilidade: por um lado há um entendimento de que é necessário uma internacionalização que vá além da mobilidade, por outro, a mobilidade é colocada no centro de seu processo de internacionalização. Apesar do texto da Política ser de caráter legislativo, com uma suposta neutralidade, esse é um exemplo de como qualquer enunciado está carregado de pressupostos e valorações, sem lugar para a neutralidade.

6.4. PLANO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFES

Em um contexto de produção similar ao da Política de Internacionalização (UFES, 2018a), ou seja, para atender às exigências para aprovação no Capes PrInt, foi elaborado o Plano Institucional de Internacionalização da Ufes. De forma sucinta, o documento (UFES, 2018b, p. 3) se apresenta como um “planejamento sistemático, articulado aos demais princípios e estratégias de desenvolvimento da universidade” inicialmente para o período de 2018 a 2020⁵⁰. A elaboração do Plano é atribuída ao Comitê Permanente do Plano de Internacionalização e foi realizada a partir do PDI 2015-2019/2020 da Ufes e do Plano Estratégico da SRI de 2012⁵¹. Seus destinatários primários são os gestores da Ufes e a equipe técnica e estratégica da SRI. Além disso, supomos que o documento também foi criado para atender às exigências para participação no edital do Capes PrInt, considerando então seus avaliadores como destinatários também.

⁵⁰ O Plano de Internacionalização 2018-2020 ficou vigente até junho/2024, quando foi publicado o Plano de Internacionalização 2024–2027 (https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/plano_internacionalizacao_ufes_2024_2027.pdf) Acesso em 01 out. 2024.

⁵¹ Documento não disponível.

Imagem 12 - Capa da Política Institucional de Internacionalização da Ufes



Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Relações Internacionais

Plano de Internacionalização da
Universidade Federal do Espírito Santo

Abril de 2018.

Fonte: extraído de Ufes (2018b)

O documento é um texto oficial, sem caráter legislativo, mas sim propositivo, semelhante ao PDI 2015-2019/2020 (UFES, 2015). De fato, o Plano de Internacionalização da Ufes apresenta de forma mais concreta e expandida as ações que deverão ser executadas para cumprir com as estratégias definidas em sua Política (UFES, 2018a). O texto inicia considerando o PDI 2015-2019/2020, a Política de Internacionalização e as atribuições da SRI (como consta nos documentos citados) como bases para o estabelecimento do Plano de Internacionalização.

Já em sua introdução, é defendida a importância da internacionalização para as IES:

As universidades deveriam ter como foco a internacionalização, pois compartilhar conhecimento além de suas fronteiras é essencial para a

expansão do conhecimento humano. Ademais, no mundo de hoje, dominado por questões econômicas, políticas e ambientais globais, é cada vez mais importante que as universidades sejam internacionais em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, preparando seus formandos para carreiras verdadeiramente “sem fronteiras” em todos os campos do conhecimento. (UFES, 2018b, p. 3)

Segundo o próprio documento, seu objetivo é

dotar a UFES de mecanismos de acompanhamento, bem como desenvolver e difundir a cultura de internacionalização que incorpore uma visão mais expandida do processo, incluindo desafios e projetos de longo prazo, em detrimento do imediatismo prevalecente, levando a um processo de aprendizado sistemático e orientando a comportamentos mais proativos. (UFES, 2018b, p.13)

Também são apresentadas algumas metas-chaves definidas no Plano Estratégico da SRI de 2012, com destaque para seus esforços em:

- Enviar o maior número de estudantes e acadêmicos para o exterior;
- Diversificar os destinos de estudo e estágio no exterior;
- Aumentar o número de acadêmicos estrangeiros na UFES;
- Divulgar instrução ampliada e aprimorada em idiomas estrangeiros;
- Desenvolver abordagem estratégica para associações internacionais;
- Aumentar o número de acordos institucionais firmados;
- Prospectar, captar e divulgar bolsas externas com foco especial no envio de acadêmicos para o exterior. (UFES, 2018b, p. 3)

Apenas na introdução do Plano, é possível observar visões diferentes de internacionalização. Por um lado, a internacionalização é vista como uma cultura da “expansão do conhecimento humano” por meio do compartilhamento do conhecimento além das fronteiras da universidade e defendida como um processo amplo e sistemático que deve ser intencional e não apenas reativo. Por outro lado, as metas-chaves que orientam as ações da SRI/Ufes enfatizam a quantidade de estudantes e professores enviados, recebidos, dos destinos de mobilidade e de acordos firmados. Além disso, o texto também chama a atenção para o compromisso da Ufes com a “Dimensão Internacional de Excelência” para aumentar a qualidade da educação, pesquisa e extensão, por sua vez trazendo melhores avaliações da Ufes, sendo elas internas e externas, nacionais e internacionais.

Apesar de entender a necessidade de preparar seus estudantes para carreiras “sem fronteiras” em todos os campos do conhecimento, o documento estabelece a necessidade de estabelecer áreas prioritárias para a internacionalização, conforme exigido pelo edital do Capes PrInt. O Plano estabelece as diretrizes para a escolha das áreas (o nível de pontuação dos PPGs na Avaliação Quadrienal da Capes e de consolidação das colaborações existentes) e dos parceiros internacionais (a

congruência de problemas de pesquisa e metas estratégicas, a partilha de ônus, riscos e captação de recursos), sem mencionar os países prioritários estabelecidos pelo edital do Capes PrInt. Desse modo, os PPGs com mais recursos ficariam com mais recursos ainda. As áreas mais internacionalizadas ficariam cada vez mais internacionalizadas.

Para alcançar essa internacionalização proposta em sua introdução, aparentemente ampla em sua visão mas estreita em suas metas, o Plano apresenta sete objetivos e suas respectivas estratégias e resultados esperados, dispostos no quadro 6. Para cada estratégia foram propostas uma série de ações estratégicas.

Esses objetivos estabelecidos no Plano podem parecer familiar, e são, pois, todos os sete já foram previstos como estratégias de internacionalização na Política de Internacionalização da Ufes (UFES, 2018a). As quatro estratégias previstas na Política que não foram mencionadas como objetivos no Plano foram incluídas como ações estratégicas desses objetivos ou abordadas em outras seções do Plano. Apresentaremos abaixo um resumo das ações propostas para cada objetivo estratégico do Plano (UFES, 2018b).

O Plano de Internacionalização propõe a consolidação das parcerias pela definição das parcerias prioritárias (de acordo com os critérios previstos no próprio Plano e no edital Capes PrInt), pela formalização das parcerias sem acordo interinstitucional, pela promoção de doutorados em cotutela com essas instituições e pelo fomento para colaboração dentro dessas parcerias prioritárias. Para a construção de novas parcerias, além de prospectar novas oportunidades de colaboração, uma das ações estratégicas é utilizar as próprias parcerias já existentes e prioritárias para expandir a colaboração. Para tanto, é previsto o apoio e a capacitação dos pesquisadores em mobilidade para detectar novas oportunidades de parceria, formalizar acordos e ampliar as áreas de colaboração para além da sua própria ou de seu PPG, mas para toda a instituição.

Quadro 6 - Objetivos e Estratégias do Plano de Internacionalização da Ufes

OBJETIVO ESTRATÉGICO (OE)	ESTRATÉGIA	RESULTADO ESPERADO
1. Consolidação de parcerias e redes internacionais existentes e construção de novas parcerias e projetos de cooperação em pesquisa, ensino e extensão.	1: Consolidar parcerias e redes internacionais estratégicas.	Consolidação de parcerias e redes estratégicas prioritárias
	2: Promover novas parcerias e redes internacionais.	Aumento da colaboração internacional; promoção de oportunidades de ensino, pesquisa e extensão.
2. Atração de acadêmicos com experiência internacional para atividades na Ufes.	3: Promover a vinda de professores/pesquisadores visitantes estrangeiros (PVE) e discentes para a Ufes.	Maior visibilidade internacional da UFES como destino para acadêmicos estrangeiros.
	4: Interagir com embaixadas e consulados.	Estabelecimento de canais de interação com representantes diplomáticos e de rede de contatos para apoio em situações que envolvam acadêmicos internacionais.
3. Promoção da internacionalização do currículo.	5: Estabelecer a oferta de disciplinas em inglês nos cursos de graduação e pós-graduação.	Aprendizado abrangente, intercultural e internacional para alunos de graduação e pós-graduação da UFES e de seus parceiros, seja por meio de disciplinas, ênfase e/ou diploma.
	6: Oferecer cursos de qualificação para docentes lecionarem em inglês.	Maior oferta de disciplinas e cursos em inglês; maior visibilidade da UFES no exterior; aumento da publicação científica em inglês.
4. Preparação do docente/discente antes e após o período no exterior.	7: Apoiar o docente/discente que irá ao exterior em questões diplomáticas, documentais, linguísticas e culturais.	Docentes e discentes orientados para apresentação institucional; maior visibilidade da UFES no exterior.
5. Proficiência em línguas para a comunidade acadêmica.	8: Expandir a oferta de cursos de idiomas para a comunidade Ufes.	Maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo de internacionalização da UFES.
6. Acolhimento e acompanhamento de docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros.	9: Acolher docentes/pesquisadores e discentes estrangeiros para atividades na Ufes.	Docentes, pesquisadores e discentes se sentindo acolhidos para as atividades na UFES.
	10: Promover a Semana da Cultura Internacional.	Promoção da cultura internacional nos campi da UFES homenageando diferentes países; aumentar a visibilidade da UFES junto a entidades diplomáticas.

7. Apropriação pela Instituição do conhecimento e experiência adquiridos no exterior.	11: Registrar e difundir a ciência desenvolvida em colaboração internacional.	Promover registro de resultados em bases científicas e divulgá-los para a comunidade acadêmica.
---	---	---

fonte: elaborado pela autora, adaptado de UFES (2018b)

Diante disso, entende-se que na Ufes há um número significativo de parcerias não formalizadas e de parcerias internacionais bem-sucedidas, porém restritas à pesquisa individual de um professor/pesquisador, a determinadas áreas de pesquisa ou apenas entre alguns PPGs. O Plano de Internacionalização é claro quanto ao interesse da Ufes em parcerias formalizadas e mais amplas possível para poder beneficiar também outras áreas com essa parceria.

Algo que também podemos observar é a importância dada à mobilidade no doutorado, na modalidade de cotutela, para consolidar as parcerias já existentes. Também, o Plano de Internacionalização, aponta a mobilidade dos pesquisadores como estratégica para alcançar novas parcerias, mas reconhece a necessidade de apoiar e capacitar os pesquisadores para ampliarem suas colaborações, em prol da instituição.

A atração de acadêmicos com experiência internacional na Ufes inclui a vinda de professores e estudantes para Ufes e é vista como um meio de trazer maior visibilidade para a Ufes como IES de destino de mobilidade. Para tanto, a principal ação estratégica é a divulgação da Ufes em eventos internacionais, em redes sociais, mantendo seu material de divulgação atualizado e disponível em inglês e outros idiomas, informando sobre os programas e auxílios aos estrangeiros oferecidos pela instituição. Além disso, pretende-se recrutar alunos estrangeiros em edital no exterior e convidar palestrantes internacionais para os eventos da Ufes. São mencionados também alguns apoios a serem oferecidos como: linguístico por meio do português como língua estrangeira (PLE), de infraestrutura com um local para que o visitante estrangeiro possa utilizar computador e internet e a capacitação da equipe para a recepção institucional.

Outra estratégia para atrair estrangeiros prevista pelo Plano (UFES, 2018b) é a interação com embaixadas e consulados para apoio em situações que envolvam os estrangeiros na Ufes. Para tanto, são planejadas ações de promoção e participação

em eventos diplomáticos e a prospecção de financiamento para a vinda de estrangeiros para a Ufes.

Além de promover a vinda de outros estrangeiros para a Ufes, o Plano coloca como objetivo estratégico o acolhimento e acompanhamento dos estrangeiros que estão em sua instituição (OE 6). Esse objetivo se desdobra em duas estratégias: o acolhimento em si (estratégia 9) e a promoção da cultura internacional (estratégia 10).

Espera-se que os docentes, pesquisadores e estudantes se sintam acolhidos na Ufes por meio do apoio linguístico com cursos e ações de PLE e aplicação do CELPE-Bras, da divulgação de informações importantes e relevantes no Manual do Pesquisador e Estudante Internacional e dos programas de auxílios e suporte oferecidos pela Ufes. Também é previsto o registro e a socialização de atividades de internacionalização desenvolvidas pelos estrangeiros no campus da Ufes.

Aproveitando a presença internacional em seu campus, o Plano propõe a promoção da Semana da Cultura Internacional para promover uma cultura de internacionalização na Ufes e homenagear diferentes países. Nesse evento seriam divulgadas pesquisas e redes de colaboração internacionais e realizadas atividades diplomáticas e cívicas. Também estão previstas ações de difusão da cultura internacional, divulgando a culinária e diversas artes dos países homenageados.

Quanto às estratégias direcionadas à mobilidade para o exterior, são estabelecidos dois objetivos: a preparação dos participantes para e após a mobilidade (OE 4) e a apropriação dos resultados da mobilidade pela Ufes (OE 7).

Quanto à preparação dos participantes em mobilidade, apesar da estratégia se referir ao apoio em diversos aspectos (questões diplomáticas, documentais, linguísticas e culturais), o resultado esperado é que os participantes sejam capazes de fazer uma apresentação institucional e tornar a Ufes mais conhecida no exterior. Para tanto, são previstas reuniões de para compartilhamento de experiências com outros membros da comunidade acadêmica que já tenham participado da mobilidade e cursos de qualificação para a internacionalização. Também é mencionada a socialização das experiências após o retorno dos participantes para a Ufes.

O objetivo relacionado à apropriação dos resultados da mobilidade pela Ufes reforça a necessidade de que as experiências e conhecimentos adquiridos no exterior sejam disseminados na Ufes pelos participantes através de seminários e cursos sobre os resultados obtidos com a colaboração internacional. Com isso, espera-se que os frutos da parceria internacional sejam publicados em revistas científicas e divulgados a toda a comunidade acadêmica.

Outra área considerada estratégica no Plano de Internacionalização da Ufes (2018b) é a proficiência linguística da sua comunidade acadêmica. De acordo com o Plano, os esforços para que a comunidade acadêmica tenha proficiência em outras línguas deve ser em prol de seu maior envolvimento no processo de internacionalização da Ufes. De fato, o aspecto linguístico representa um dos maiores desafios na internacionalização das IES brasileiras, tanto para a mobilidade física (como comprovado no CsF e criação do IsF), como para a participação na mobilidade virtual e, inclusive, na socialização dos conhecimentos na baixa publicação em outros idiomas.

Apesar do Plano parecer não privilegiar um determinado idioma neste item específico, em outros pontos do documento é possível perceber a prioridade que é dada ao inglês como idioma a ser desenvolvido em suas ações. Assim como aconteceu com o IsF, que contava com o financiamento da Capes apenas para ações de inglês, sendo que as ações relacionadas aos outros idiomas deveriam ser financiadas pela própria IES. A principal ação prevista pelo Plano nesse aspecto é a promoção de cursos para sua comunidade e a participação e colaboração em iniciativas como o IsF e o Núcleo de Línguas. Entre os cursos, há um destaque para a promoção do PLE na instituição.

Finalmente, o Plano inclui entre seus objetivos a promoção da internacionalização do currículo. Sendo esse o único objetivo do Plano (UFES, 2018b) e estratégia da Política (UFES, 2018a) que não foi importada do edital Capes PrInt (CAPES, 2017). Contudo, as únicas estratégias do Plano (UFES, 2018b) para internacionalizar o currículo da Ufes é a oferta de disciplinas em outros idiomas, prioritariamente em inglês. Desse modo, apesar do Plano (UFES, 2018b) visar um “aprendizado abrangente, intercultural e internacional” por meio da IdC, ela parece partir do pressuposto de que apenas lecionar disciplinas em inglês, ou outros idiomas, irá

tornar o aprendizado intercultural, ou de que o aprendizado só é intercultural se as disciplinas forem lecionadas em outro idioma. Apesar de mencionar outros idiomas, é claro a preferência pelo inglês como idioma de instrução para a internacionalização do ensino. Além disso, para o Plano (UFES, 2018b) a mobilidade também ocupa seu lugar na internacionalização do currículo por meio da cotutela e dupla-diplomação e da oferta de bolsas apenas para doutorandos e pós-doutorandos estrangeiros na Ufes. Também é proposto um incentivo à oferta de disciplinas em colaboração, por exemplo através do COIL, sendo essa a única menção a qualquer tipo de colaboração virtual no documento.

Apesar do Capes PrInt não mencionar o termo “internacionalização do currículo” nos requisitos da proposta de Projeto Institucional a ser apresentado, há a previsão da inserção de disciplinas em língua estrangeira na estrutura curricular dos PPGs participantes do programa, ação incluída para esse objetivo do Plano (UFES, 2018b). De forma semelhante, o edital do programa (CAPES, 2017) prevê como uma das contrapartidas de financiamento concedido, a inclusão de temas internacionais para a internacionalização do ensino e da produção de material de divulgação da universidade em outras línguas, incluídos em outros objetivos de internacionalização no Plano (UFES, 2018b).

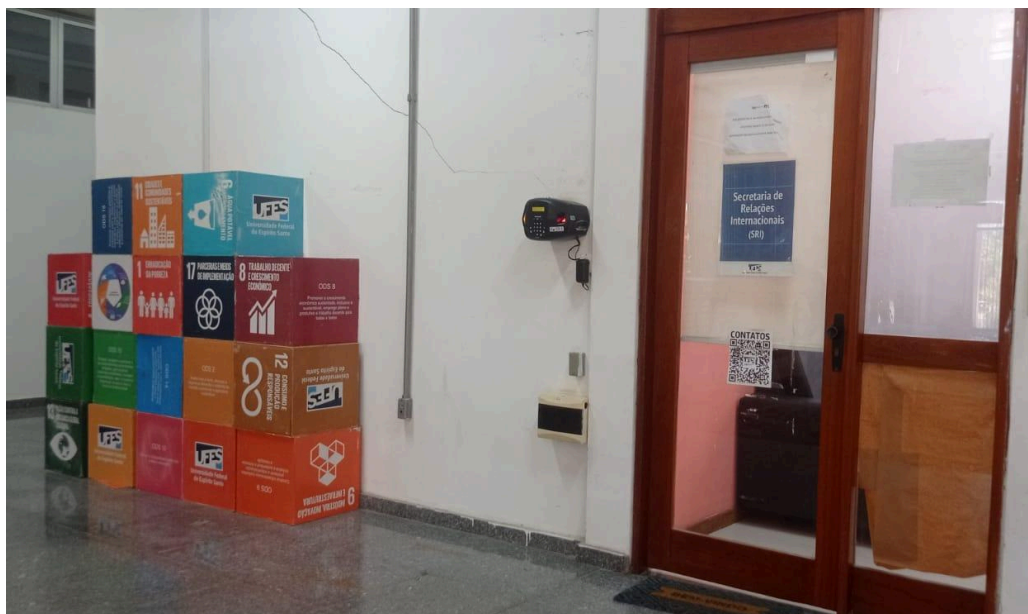
Outro ponto do Plano (UFES, 2018b) que vale a pena ser mencionado é o acompanhamento e a avaliação interna de sua implementação (requisito do edital Capes PrInt para a proposta de projeto institucional de internacionalização). Para tanto, é proposto a criação posterior de: instrumentos para garantir o alinhamento entre o Plano e o PDI 2015-2019/2020 com indicadores quantitativos e qualitativos; de planos de ação de internacionalização para cada Centro de Ensino; de meios de divulgação das ações de internacionalização e de prestação de contas da gestão da internacionalização à comunidade acadêmica; avaliação semestral do Plano (UFES, 2018b).

De fato, a integração do Plano de Internacionalização da Ufes (2018b) com o seu PDI 2015-2019/2020 (UFES, 2015) é mais do que uma estratégia de acompanhamento, pois está entre as diretrizes de sua Política de Internacionalização (UFES, 2017a). Logo, os dois documentos analisados aqui e elaborados pela CPPI, composta pelos gestores da SRI e professores envolvidos

com a internacionalização, foram pensados e criados com base no PDI 2015-2019/2020, elaborado por outra comissão. Ao mesmo tempo, como revelado neste estudo e diante de uma perspectiva bakhtiniana, há outros textos e contextos que compõe os enunciados do documento, assim como há diferentes relações dialógicas entre eles. Primeiramente nos propomos a ver como os textos dos três documentos analisados aqui conversam entre si para então aprofundar as relações dialógicas que eles estabelecessem com outros textos e contextos.

7. SALA DE EMBARQUE: AS INTERNACIONALIZAÇÕES E MOBILIDADE ESCRITAS, VISTAS E VIVIDAS

Imagem 13 - Escritório da SRI/Ufes



Fonte: arquivo pessoal

Como mencionei no capítulo introdutório, a proposta inicial desta pesquisa era entender o papel da mobilidade acadêmica internacional no processo de internacionalização da educação superior na Ufes e na UV por meio de entrevistas com estudantes e professores participantes da mobilidade em ambas instituições⁵². Em 2021, eu realizei a primeira etapa de entrevistas com 21 participantes da mobilidade na Ufes entre estudantes de graduação e pós-graduação da Ufes no exterior e estrangeiros na Ufes, assim como 2 professores, um da Ufes que havia ido para o exterior e outro estrangeiro que se preparava para vir à Ufes.

Realizar e analisar as entrevistas foi uma experiência que trouxe muitos pontos a pensar e considerar não apenas para a pesquisa, mas também para o meu próprio trabalho na SRI/Ufes. Durante a pesquisa e antes da mudança de metodologia, ao refletir sobre os dados construídos em entrevistas com participantes de mobilidade, uma das minhas conclusões foi que a mobilidade na graduação não é estratégica

⁵² As entrevistas não foram utilizadas de maneira direta para esta pesquisa. Uma análise de algumas das entrevistas foi publicada como resumo de tese em construção (Mendes, 2023)

para a instituição (Mendes, 2023). A mobilidade docente é a que produz mais resultados para a instituição, podendo resultar em acordos interinstitucionais e em publicações de artigos em colaboração internacional. Chegar a essa conclusão me trouxe uma certa angústia com o meu próprio trabalho, pois mais de 80% dele é dedicado à mobilidade da graduação. Além disso, a mobilidade se torna real para uma parcela mínima da comunidade universitária na Ufes. Comecei a questionar o meu trabalho de diversas formas. A mobilidade parecia algo fútil. Meu tempo e trabalho deveria ser dedicado a algo que trouxesse maiores contribuições para a instituição e para uma parcela maior da comunidade.

Após maior reflexão, e a minha própria experiência de mobilidade, me fez perceber que pensar assim é considerar a internacionalização como um instrumento apenas para o reconhecimento internacional da instituição, e que precisa gerar resultados mensuráveis, como o número de artigos, o número de acordos, o número de participações em eventos, para gerar uma melhor avaliação da instituição. Nesse sentido, o sucesso da mobilidade depende do grau de empenho do estudante e professor em se engajar nesses tipos de atividades. Por outro lado, muitas vezes o estudante cumpre com suas responsabilidades porém acaba priorizando sua inserção na cultura, fazendo novas amizades, conhecendo lugares diferentes. Seria essa mobilidade então indiferente para a instituição, uma vez que suas contribuições foram apenas à nível pessoal do estudante?

Ao mesmo tempo, percebo que as relações de poder na mobilidade não são determinadas exclusivamente pelo fluxo das interações. Vejo como relações de cooperações Norte-Norte podem ter motivações competitivas (como o Erasmus) e Sul-Sul resultarem no fortalecimento da dominação cultural (como muitas vezes no caso do PEC-G) (Finardi; Mendes; Silva, 2022). Similarmente, um docente da Ufes descreveu como sua mobilidade para o Norte Global refletiu interesses genuínos de cooperação (e não dominação) (Mendes, 2022). Apesar do fluxo das relações terem grande importância, o maior potencial da mobilidade em romper ou fortalecer a lógica colonial de superioridade está relacionado com o posicionamento valorativo do participante em mobilidade, ou seja, com sua visão crítica sobre a relação com o outro. Desse modo, o fator humano é a chave para relações mais equilibradas na mobilidade e na internacionalização: sujeitos que assumem a responsabilidade e

responsividade de sua ação, sem álibi para sua existência (Bakhtin, 2010), independente do fluxo da mobilidade ou da colaboração internacional.

Nesse sentido, a contribuição a nível pessoal da mobilidade ganha uma dimensão imensurável: a experiência de mobilidade em muito contribui para o desenvolvimento humano, ético e moral. Afinal, estar no país do outro, é colocar-se, de certa forma, no lugar do outro. Ao mesmo tempo que realiza o movimento em direção externa ao seu próprio lugar, para depois retornar. Esse valor da mobilidade só pode ser percebido quando a internacionalização é vista, antes de tudo, como um meio para se cumprir a visão e a missão da instituição de formação humana. Mas tudo depende do que se entende por internacionalização.

Os enunciados dos documentos oficiais da Ufes com relação à internacionalização analisados neste trabalho não trazem uma definição expressa do que a Ufes entende por internacionalização ou de suas motivações para tal. De todos modos, para compreender o que a instituição entende por internacionalização desde uma perspectiva bakhtiniana, precisamos compreender os discursos além do que está escrito, mas também suas relações dialógicas internas, entre os documentos e também entre outros textos e contextos. No quadro 7 estão os principais enunciados encontrados em cada texto quanto às perspectivas institucionais relacionadas com o conceito de internacionalização, sua justificativa e seus objetivos.

De acordo com os enunciados dos três documentos oficiais que tratam sobre a internacionalização da Ufes, a internacionalização é entendida como a inserção da IES em um contexto internacional, fazendo parte dele por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão. A Ufes parece não entender a internacionalização como um mal da globalização, mas antes, como uma forma de participar da sociedade global do conhecimento. Assim, ao falar na sua participação internacional, ela acredita que pode contribuir para os diálogos globais “compartilhando o conhecimento além de suas fronteiras” por meio do ensino, pesquisa e extensão. Também é possível pressupor que a Ufes entende que suas ações não devem ser pensadas e executadas de forma isolada e descontextualizada, mas acompanhando o contexto internacional mais amplo de sua atuação.

Quadro 7 - Definição, justificativa e objetivos da internacionalização nos documentos oficiais da Ufes

	Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufes (2015) 2015-2019/2020	Política Institucional de Internacionalização da Ufes (2018a)	Plano de Internacionalização da Ufes (2018b)
O que é?	Inserção internacional em todas suas esferas (ensino, pesquisa, extensão). Estratégia de crescimento institucional e de qualificação das atividades acadêmicas.	Inserção e atuação da instituição em contexto internacional. Estratégia de crescimento institucional e de qualificação das atividades acadêmicas.	Ser internacional em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Compartilhar conhecimento além de suas fronteiras.
Por que?	Na busca pela excelência no cumprimento de sua missão e visão. Para estar em sintonia com a comunidade e as instituições e empresas estrangeiras.	Para promover e expandir sua atuação internacional Para cumprimento do Plano de Desenvolvimento Institucional. Por ser necessária.	Pelo compromisso da Ufes com a “Dimensão Internacional de Excelência”. Demanda econômica, política e ambiental global da universidade internacional de hoje. Para a expansão do conhecimento humano.
Para que?	Obter maior visibilidade e reconhecimento internacional. Crescimento institucional e de qualificação das atividades acadêmicas. Desenvolver as atividades da pós-graduação no contexto mundial Auxiliar grupos de pesquisa por meio do apoio	Obter maior visibilidade no cenário doméstico e internacional. Crescimento institucional e de qualificação das atividades acadêmicas	Obter melhores avaliações da Ufes.. Aumentar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Preparar formandos para carreiras “sem fronteiras” em todos os campos do conhecimento. Desenvolver e difundir a cultura de internacionalização.

Fonte: elaborado pela autora

A atuação da Ufes no contexto mundial por meio do desenvolvimento de suas atividades acadêmicas também é mencionada como um dos objetivos da internacionalização. Ou seja, ela deseja se internacionalizar para estar internacionalizada, o que Knight (2011), De Wit (2011) e Brandenburg e De Wit (2015) criticaram como a internacionalização como um fim em si mesma, minimizando sua importância em tantos outros aspectos.

Por outro lado, uma das motivações e justificativas apresentadas nos documentos da Ufes para a sua internacionalização é estar em sintonia com a comunidade e organizações estrangeiras para conhecerem e atenderem a demanda econômica, política e ambiental global da universidade internacional. Em outras palavras, a internacionalização é entendida como um requisito para que a IES possa atender as necessidades da sociedade globalizada, seja na formação dos cidadãos para carreiras “sem fronteiras”, seja na produção do conhecimento relevante às questões globais.

O outro aspecto da internacionalização citado pelos documentos é sua visão como estratégia de crescimento da instituição e de melhora da qualidade de suas atividades. Nesse conceito a internacionalização é vista como um meio para um fim, ou seja, uma ferramenta para atingir determinado propósito, nesse caso o crescimento da instituição e melhoria de sua qualidade. Essa visão está alinhada com Knight (2011) e De Wit (2011) que defendem que a internacionalização deve ser vista como uma forma de melhorar a oferta de ensino, pesquisa e extensão da IES. Mas qual é essa qualidade que se almeja com a internacionalização?

No contexto atual, a qualidade da educação tem sido estabelecida por um sistema global de avaliação das instituições e seu reconhecimento feito por meio de rankings acadêmicos globais. Dois dos principais rankings são *Times Higher Education (THE) University Rankings*⁵³ e *QS World University Rankings*⁵⁴, ambas produzidas pelo Reino Unido. As empresas de ranking recebem, tratam e analisam os dados de IES participantes, ou seja, daquelas que decidem participar do ranqueamento e passam suas informações, com o objetivo de classificá-las para melhor informar a sociedade, principalmente futuros estudantes e investidores, quanto à qualidade das instituições de acordo com os critérios da educação superior global.

De acordo com seu relatório digital⁵⁵, O *THE World University Rankings 2024* avaliou as instituições participantes de acordo com os seguintes aspectos com seus respectivos percentis da nota geral: qualidade da pesquisa (30%), ambiente de ensino (29,5%), ambiente de pesquisa (29%), panorama internacional (7,5%) e

⁵³ <https://www.timeshighereducation.com/>. Acesso em 30 set. 2024.

⁵⁴ <https://www.topuniversities.com/>. Acesso em 30 set. 2024.

⁵⁵ <https://flipbooks.timeshighereducation.com/19712/97455/index.html?60060#>. Acesso em 01 out. 2024.

indústria (4%). A qualidade da pesquisa é medida de acordo com o impacto das citações, ou seja, quantas vezes e por quais publicações os pesquisadores da instituição estão sendo citados. Para avaliar o ambiente de ensino, são considerados os resultados de uma pesquisa de reputação acadêmica conduzida pelo THE, a proporção entre professor e estudante, estudantes de doutorado e graduação e doutorados completados e professor e também a receita institucional. Quanto ao ambiente de pesquisa, são avaliados a reputação acadêmica (resultados da pesquisa conduzida pelo THE), a receita destinada à pesquisa e a produtividade, ou seja, o número de publicações indexadas. Para avaliar o panorama internacional são considerados a porcentagem de alunos e professores estrangeiros na instituição e de publicações feitas em colaboração internacional. Finalmente, com relação à indústria é contabilizado a receita proveniente da indústria para pesquisa e também o número de patentes resultantes das pesquisas desenvolvidas pela instituição. O resultado da avaliação pode ser conferido na imagem abaixo.

Imagem 14 - Países/Regiões representados 200 universidades melhores avaliadas no THE World University Rankings 2024

COUNTRIES/REGIONS REPRESENTED IN THE TOP 200			
Country/region	Number of institutions in top 200	Top institution	Rank
United States	56	Stanford University	2
United Kingdom	25	University of Oxford	1
Germany	21	Technical University of Munich	~30
China	13	Tsinghua University	12
Australia	11	University of Melbourne	37
Netherlands	11	Delft University of Technology	48
Canada	8	University of Toronto	21
Switzerland	7	ETH Zurich	11
South Korea	6	Seoul National University	62
Sweden	6	Karolinska Institute	50
France	5	Paris Sciences et Lettres – PSL Research University Paris	40
Hong Kong	5	University of Hong Kong	35
Japan	5	The University of Tokyo	29
Belgium	4	KU Leuven	45
Denmark	3	University of Copenhagen	~103
Italy	3	University of Bologna	~155
Singapore	2	National University of Singapore	19
Austria	1	University of Vienna	~119
Finland	1	University of Helsinki	121
Ireland	1	Trinity College Dublin	134
Macao	1	University of Macau	~193
New Zealand	1	University of Auckland	~150
Norway	1	University of Oslo	127
Russian Federation	1	Lomonosov Moscow State University	~95
South Africa	1	University of Cape Town	167
Spain	1	University of Barcelona	~152
Taiwan	1	National Taiwan University (NTU)	~152

Fonte: Extraído de <https://flipbooks.timeshighereducation.com/19712/97455/index.html?60060#>

Ao observarmos os critérios considerados e os resultados, não é de estranhar que as universidades mais bem ranqueadas são justamente as que estão no Norte Global. Como é possível perceber, os indicadores de qualidade desses rankings são estabelecidos por modelos institucionais produzidos *no e para* o Norte Global (Finardi; Guimarães; 2017). A grande maioria das IES que estão no topo do ranking são instituições privadas que encontram na internacionalização, ou nesse caso, na transnacionalização, uma fonte de rentabilidade e, por isso, são fortes concorrentes no mercado internacional da educação superior. Desse modo, a qualidade da instituição, ou melhor, a “Dimensão Internacional de Excelência”, como aparece nos documentos da Ufes, é mais bem uma importação do modelo de instituição, e de internacionalização, que privilegia os aspectos relevantes para as instituições que se enquadram em um paradigma empresarial global de busca por rentabilidade e reconhecimento.

A participação da Ufes em rankings internacionais ganhou forças em 2019, segundo relatório desse ano, com a Comissão de Análise e Participação em Rankings Nacionais e Internacionais da Ufes e sua inscrição no *THE University Rankings* e no *QS World University Rankings*. Desde então, a participação da Ufes nos rankings mundiais e da América Latina tem sido destaque na imprensa local e da universidade. O aumento da reputação e visibilidade internacional da Ufes e a melhor organização dos dados de métricas e rankings são três dos oito desafios apresentados no relatório de gestão de 2021 da SRI/Ufes.

Imagem 15 - Notícia no site da Ufes sobre posição no ranking THE 2024



Fonte: <https://www.ufes.br/conteudo/ufes-sobe-no-ranking-global-do-2024-alcancando-12a-posicao>

Imagem 16 - Notícia no site do jornal local sobre a posição da Ufes no ranking



Fonte:

<https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/ufes-sobe-em-ranking-de-universidades-latino-americanas-0>

Como toda IES pública no Brasil, a Ufes é gratuita e sem fins lucrativos, portanto podemos dizer que sua motivação para a internacionalização não possui fins comerciais nem de dominação econômica, como muitas das IES privadas que se engajam na internacionalização (Finardi; Ortiz, 2015). Segundo os documentos da Ufes, a busca pela qualidade está relacionada com o cumprimento excelente de sua missão - gerar avanços que contribuam para a formação do cidadão e o desenvolvimento sustentável no âmbito regional, nacional e internacional - e de sua visão - ser reconhecida por sua excelência nacional e internacional. Percebe-se, com base nas motivações sugeridas por Knight (2004, 2015) e Altbach e Knight (2007), que os objetivos das Ufes para a internacionalização estão voltadas para interesses políticos de reputação internacional e acadêmicos, como a produção de conhecimento, melhora de qualidade da instituição, de seus recursos humanos, prestígio e padrões acadêmicos internacionais.

Percebe-se a influência do sistema global de avaliação da educação superior na busca pelo seu reconhecimento internacional como instituição de qualidade. Essa motivação pode ser entendida como resultante, além da influência do paradigma empresarial global da educação, do próprio sistema de avaliação das agências de fomento do governo federal, como a Capes. O sistema de avaliação da Capes e as diretrizes da agência, mencionados anteriormente, validam os critérios dos rankings internacionais e valorizam a produtividade e a internacionalização dos programas de pós-graduação da IES. Quanto mais bem avaliada, mais recursos são investidos na IES por meio de bolsas, auxílios e fomentos. Desse modo, apesar do reconhecimento de uma IES pública e gratuita não gerar lucros ou rentabilidade, eles podem gerar mais recursos para o melhor exercício de suas funções, que, por sua vez, pode resultar em um maior reconhecimento.

Além dos recursos financeiros, é importante lembrar o valor dado ao prestígio no meio acadêmico. Como Ramos (2018) e Azevedo, Catani e Hey (2017) afirmaram, o prestígio e o reconhecimento possuem alto valor nas IES, principalmente na pós-graduação. A produtividade do pesquisador, ou seja, o número de publicações indexadas em bases de dados internacionais, chamado também de “produtivismo acadêmico”, aumenta, ou diminui as chances de aceite em novas publicações e em submissão de projetos para agências de fomento. Os bens simbólicos desse meio -

publicações, projetos aprovados, auxílios e fomentos recebidos, aprovações em concursos, premiações e nomeações para cargos de confiança, convites e participação em eventos, entre outros - representam um status de reconhecimento entre os pares, autoridade científica e distinção acadêmica, se tornando um pesquisador de referência nacional e até internacional (Azevedo; Catani; Hey, 2017). Com isso, não queremos dizer que, ao buscar a qualidade e o reconhecimento, os pesquisadores e as instituições não tenham outros interesses menos neoliberais como a contribuição para a solução de problemas locais e globais ou até a simples curiosidade científica pelo conhecimento. Porém, é importante reconhecer a coexistência de diferentes lógicas e dinâmicas nos interesses e nas relações estabelecidas no campo da internacionalização.

Considerando as abordagens de internacionalização sugeridas por Stein e McCartney (2021), podemos dizer que para a Ufes, ela não está relacionada diretamente a uma internacionalização para a economia do conhecimento global, uma vez que, por ser uma IES pública e gratuita, não demonstra interesses econômicos de forma direta. Antes, a abordagem demonstrada nos documentos da Ufes quanto à internacionalização está voltada para o bem público global, ou seja, se inserir no sistema global de educação superior e, com isso, ter maior acesso ao que é produzido globalmente. Sabemos que a posição geopolítica da IES influencia em muito suas motivações e objetivos por trás da internacionalização, e que a internacionalização tem sido usada de forma hegemônica como indústria de exportação de valores ao reproduzir a ideia ocidental de um projeto de educação “global”. Esse projeto visa, em prol de uma justiça social, levar os países do Sul Global a se desenvolverem ao nível de progresso dos países do Norte Global e impondo, de forma sutil, padrões culturais de suas regiões para outras como sendo universais (Pereira; Edmundo; Andreotti, 2018).

A forma como a internacionalização é vista na subjetividade dos sujeitos é formada dialogicamente pelos discursos que os envolvem em seu cotidiano, em sua interação social. O “senso comum” da internacionalização como um bem, ou mal, necessário na sociedade atual é resultado da luta de forças entre os discursos do campo. Por um lado, a internacionalização se apresenta como essa ferramenta de universalização de um único molde global de educação superior. Por um lado, a internacionalização, considerando o contato entre as nações, povos e culturas, é, de

fato, fundamental para a própria constituição do ser, uma vez que o “eu” se constitui no “outro”.

Como Garcia *et al.* (2022) afirmam, a internacionalização ocorre em diferentes esferas. Há internacionalizações que ocorrem na dimensão da relação entre os países, suas políticas internacionais e agências de internacionalização, os organismos de governança global, suas agendas e mecanismos, os investidores globalizados e suas estratégias de mercadorização da educação superior. Paralelamente, há internacionalizações que ocorrem dentro do meio acadêmico, nas trocas e colaborações internacionais entre estudantes, professores, pesquisadores, seus objetos de estudo, a comunidade local, a comunidade virtual.

Por outro lado, é importante reconhecer que não há uma única maneira possível de se conceber e praticar a internacionalização. Entretanto, nesse embate de discursos sobre a internacionalização, sua forma hegemônica produz apagamentos das outras formas possíveis de se pensar essa interação internacional para que se destaque como a única alternativa possível no imaginário social.

A naturalização e a inevitabilidade da internacionalização como meio de se adequar ao padrão imposto para poder participar da produção do bem público global da educação tem ocultado as desigualdades das relações entre os países do Norte e Sul Global provocadas por esse processo (Streck; Abba, 2018). Nesse sentido, a visão de internacionalização percebida nos documentos oficiais da Ufes, apesar de demonstrar interesses bem intencionados de qualidade e reconhecimento, tem contribuído para a perpetuação da lógica colonial de dominação cultural do Norte Global, relegando o Sul Global a uma posição de inferioridade e, por vezes, de invisibilidade.

Além do reconhecimento e qualificação, outro objetivo mencionado nos documentos da Ufes para a sua internacionalização é o auxílio a grupos de pesquisa. De fato, algo perceptível nos enunciados que tratam da internacionalização da Ufes é o foco na pós-graduação, mais especificamente na pesquisa. Como foi possível notar anteriormente na apresentação dos critérios de avaliação dos rankings internacionais além da pesquisa representar quase 60% da nota geral dada às IES, ela também compõe os outros critérios: na avaliação do ensino é considerado o número de doutorandos, no quesito internacional, as publicações em parceria e, na

indústria, o seu investimento em pesquisa e as patentes decorrentes dela. Somado a isso, lembramos que a pós-graduação é o principal nível de atuação da Capes e do CNPq, agências que conferem legitimação e financiamento acadêmico e científico no Brasil e que suas diretrizes de internacionalização atuais são voltadas para a pós-graduação.

Desde seu início, a Capes exerce grande influência na internacionalização das IES brasileiras, seja com suas avaliações dos programas de pós-graduação, seus programas de apoio e bolsas para a internacionalização como CsF, IsF, Brafitec, PDSE/Capes, Capes-PrInt, e, mais recentemente, *Move La America*, e suas diretrizes e orientações no seu Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Na Ufes, as ações da Capes influenciam diretamente em sua internacionalização, como foi o caso da criação da SRI/Ufes em 2012 para atender às demandas do CsF. O relatório de gestão da SRI/Ufes de 2018 (UFES, 2019), em sua introdução, traz inclusive os objetivos preconizados pela Capes e CNPq para a internacionalização.

O processo de internacionalização de uma instituição deve iniciar com a definição clara do objetivo da internacionalização. Numa instituição de ensino superior, os objetivos da internacionalização, como preconizados pelos principais órgãos de fomento nacionais (Capes e CNPq), são desenvolver as atividades da pós-graduação no contexto mundial e apoiar grupos de pesquisa por meio do intercâmbio internacional, buscando a excelência da nossa pós-graduação. Estas agências de fomento promovem a cooperação científica e tecnológica internacional por meio do apoio à mobilidade de pesquisadores brasileiros e estrangeiros para o desenvolvimento conjunto de pesquisas, a capacitação em alto nível de recursos humanos e a participação (e realização) em eventos e organismos internacionais. (UFES, 2019, p. 4)

Compreender os enunciados da Capes e CNPq quanto à internacionalização e seu foco na pós-graduação demandam outra tese apenas para isso, porém por enquanto, para esta tese, consideramos que eles têm uma relação dialógica de afirmação dos discursos globais de qualidade e excelência nos moldes requisitados pelos rankings universitários. Nesse contexto, em prol da “dimensão internacional da excelência”, nada mais estratégico do que auxiliar seus grupos de pesquisa a buscarem sua qualificação por meio da internacionalização.

Finalmente, um dos objetivos apresentados nos enunciados da Ufes quanto à internacionalização é desenvolver e difundir a cultura de internacionalização. Não há uma explicação do que seria a “cultura da internacionalização” e o termo “cultura” é pouco mencionado nos enunciados de internacionalização dos três documentos

analisados. No Plano de Internacionalização (UFES, 2018b) é previsto a difusão da cultura internacional em seus campi por meio da promoção da “Semana da Cultura Internacional” com eventos de divulgação científica, de culinária e cultura (música, peças teatrais, dança, literatura e arte) como forma de homenagear os países. A proposta do Plano (UFES, 2018b) para a difusão da cultura internacional é um pouco perigosa, pois pode resultar em reforçar estereótipos culturais, reduzindo o pluralismo cultural existente nos países a uma ou outra expressão generalizada.

Aparentemente, e talvez felizmente, os relatórios de gestão da SRI/Ufes de 2018 a 2021 não mencionaram a realização da “Semana da Cultura Internacional” mas em suas ações, parece haver um enfoque diferente quanto ao que seria a “cultura da internacionalização” para a Ufes. Em 2021 foi realizada a primeira edição do *International Week* promovida pela SRI/Ufes, com o tema “A Ufes no Mundo e o Mundo na Ufes”. O evento foi realizado todo on-line devido às restrições que ainda estavam vigentes devido à pandemia do Covid-19. A programação do evento não abordou diretamente questões de cultura e culinária, mas abriu espaços para a divulgação científica das parcerias internacionais e para a discussão da internacionalização sob diferentes perspectivas e dos vários aspectos que permeiam a interculturalidade inerente a esse processo.

Imagem 17 - International Week da SRI/Ufes

UFES | International Week

08/11 - Segunda-Feira
Público Alvo: Geral

10h - 10h15: Abertura
10h15 - 11h: Palestra
Como e por que se tornar uma universidade de classe mundial?
14h - 15h30: Mesa Redonda
Internacionalização na pandemia
16h - 17h30: Mesa Redonda
Internacionalização da Educação do Espírito Santo

09/11 - Terça-Feira
Público Alvo: Servidores, Docentes e Técnicos.

10h - 11h: Mesa Redonda
Reflecting about an International University and international network
11h - 12h: Palestra
Por que estabelecer parcerias internacionais?
14h - 15h30: Mesa Redonda
Parcerias e projetos em redes internacionais
16h - 17h30: Workshop I*
Capacitação no atendimento ao público em outros idiomas
18h - 17h30: Workshop II*
Mobilidade Virtual & COIL

10/11 - Quarta-Feira
Público Alvo: Alunos de Graduação e Pós-Graduação

11h - 12h: Palestra
Como e por que se preparar para estudar no exterior?
14h - 15h30: Mesa Redonda
Experiências com Mobilidade Internacional de alunos e egressos
16h - 17h30: Workshop*
Oportunidades e desafios da cotutela e sua importância para internacionalização dos cursos de pós-graduação

11/11 - Quinta-Feira
Público Alvo: Docentes e Alunos de Pós-Graduação

11h - 12h: Palestra
Panorama de Internacionalização nas universidades e importância dos idiomas
14h - 15h30: Mesa Redonda
Ambiente urbano: hoje e amanhã (Print/Ufes)
16h - 17h30: Workshop*
Oportunidades de cooperação com a Europa

Encontro Virtual
Secretaria de Relações Internacionais

Organização:
SRI - Secretaria de Relações Internacionais

* Inscrições: www.internacional.ufes.br

O *International Week* tem sido realizado anualmente desde então e ampliado o espaço de discussão da internacionalização para toda a comunidade acadêmica. Seguramente, essa ação contribui para a difusão de uma cultura de internacionalização na Ufes, porém é importante reconhecer que, em todos os documentos, há uma falta de atenção e discussão quanto ao aspecto intercultural da internacionalização, da compreensão e da valorização da interculturalidade que constitui a própria internacionalização. Essa falta de discussão e definição clara nos documentos oficiais da Ufes ocorre também com relação ao próprio conceito de internacionalização e as motivações da instituição para tal.

De forma geral, os documentos analisados falam mais sobre o “como”, apresentando estratégias, do que sobre o “porquê” da internacionalização. As várias estratégias presentes nos três documentos de internacionalização da Ufes (2015, 2018a, 2018b) apresentadas anteriormente são componentes importantes e complementares na internacionalização. Restringir um processo tão amplo a uma ou outra estratégia é um erro comum entre as IES, como alertado por Knight (2011) e De Wit (2011). Knight (2004) sugere analisar o processo de internacionalização considerando os níveis nacional/setorial (setores do governo ou organizações não-governamentais interessados na internacionalização da educação superior) e institucional com base em suas estratégias, abordagens e motivações. Desse modo, esta seção visa compreender as ações de internacionalização da Ufes com ênfase na mobilidade acadêmica internacional, suas relações estabelecidas com o processo mais amplo de internacionalização institucional e com as iniciativas de internacionalização nacionais/setoriais.

7.1. ÚLTIMA CHAMADA PARA VOO COM DESTINO À UFES/BRASIL

Imagem 18 - Administração Central da Ufes



Fonte: arquivo pessoal

A atração de estrangeiros para a Ufes e seu acolhimento é uma estratégia de internacionalização incluída em todos os três documentos analisados (UFES, 2015, 2018a, 2018b). A importância dessa estratégia para as IES privadas como fonte de renda, especialmente para as do Norte Global, já foi abordada anteriormente. Entretanto, a contribuição da presença de estrangeiros em uma IES não se restringe de forma alguma a seu aspecto financeiro, abrangendo também os aspectos socioculturais, academicamente e até econômicos para os negócios da região local. Porém, reconhecemos que, nos enunciados dos documentos, a Ufes não parece valorizar a presença dos estrangeiros em seus campi por essa perspectiva.

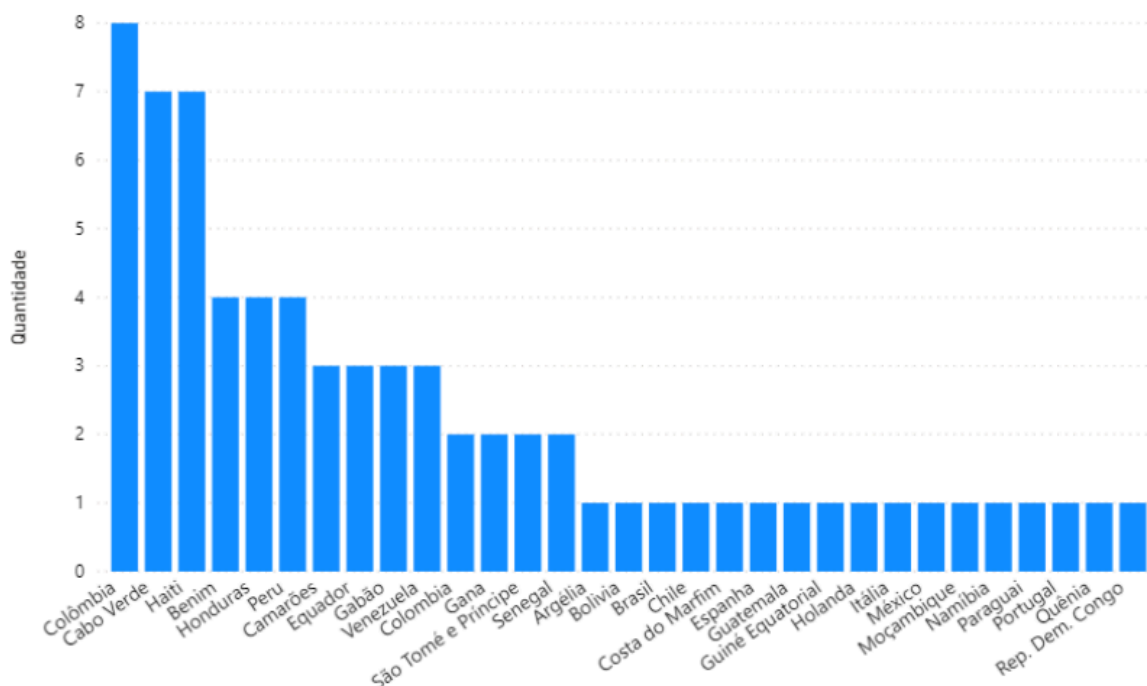
O Plano de Internacionalização (UFES, 2018b) é claro quanto ao resultado esperado com a atração de estrangeiros: “maior visibilidade internacional da UFES como destino para acadêmicos estrangeiros”. Na Ufes, assim como todas as IES públicas brasileiras, não há o pagamento de mensalidades por parte dos estudantes e, portanto, os estrangeiros não geram renda para a instituição de forma direta, como acontece nas IES privadas. Entretanto, a presença de estudantes e professores estrangeiros contribui para melhores resultados nos rankings universitários internacionais e avaliações dos PPG na Capes e, portanto, para maiores investimentos do Estado e também para melhores resultados nos rankings

universitários internacionais. Nesse contexto, entendemos que a atração de estrangeiros como uma de suas principais estratégias é uma evidência da importação de modelos de internacionalização das IES do Norte Global, privadas em sua maioria, e que encontram nos estudantes estrangeiros uma alta fonte de renda.

Os resultados esperados pela Ufes de tornar-se um destino atrativo para estrangeiros refletem a motivação por trás dessa estratégia: obter maior visibilidade internacional. Diante disso, o Plano de Internacionalização (UFES, 2018b) parece não vislumbrar os outros diversos benefícios que a presença dos estudantes estrangeiros pode trazer para a instituição. A Ufes parece ignorar, ou simplesmente desconhecer os diversos ganhos que a presença estrangeira pode trazer para o desenvolvimento da missão e da visão da educação superior.

A SRI/Ufes gerencia a participação da Ufes em vários programas de mobilidade entrante para estudantes de graduação, pós-graduação e aspirantes à graduação. Um dos programas de maior tradição na Ufes é o PEC-G, destinado a jovens de países “em desenvolvimento” que vem ao Brasil para cursar a graduação completa e retornar ao seu país após o término do curso. Segundo os relatórios de gestão de 2018 a 2021 da SRI/Ufes, é possível estimar que a Ufes possui em torno de 45 estudantes estrangeiros, provenientes da América Latina e África, matriculados em seus cursos por meio do PEC-G. Todo ano a Ufes oferta 1 vaga para a maioria de seus cursos de graduação e recebe em torno de 8 novos estudantes PEC-G a cada ano. Para apoiar esses estudantes, a Ufes oferece a bolsa de auxílio do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) mensalmente. Além disso, os estudantes estrangeiros do PEC-G também podem receber auxílios estudantis oferecidos pelo departamento de assistência estudantil da Ufes. A partir de 2020, a Ufes passou a receber jovens para o PEC-PLE, que oferece aos jovens pré-selecionados para o PEC-G um curso de PLE preparatório para o exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), que certifica a proficiência em português e os habilita a ingressar na graduação pelo PEC-G. Em 2020 e 2021, a Ufes recebeu respectivamente 15 e 8 estudantes estrangeiros para o PEC-PLE. O gráfico retirado do relatório de gestão da SRI/Ufes dá um demonstrativo do país de origem dos estudantes do PEC-G na Ufes.

Gráfico 1 - Estudantes do PEC-F na Ufes por país em 2020



Fonte: Ufes (2020)

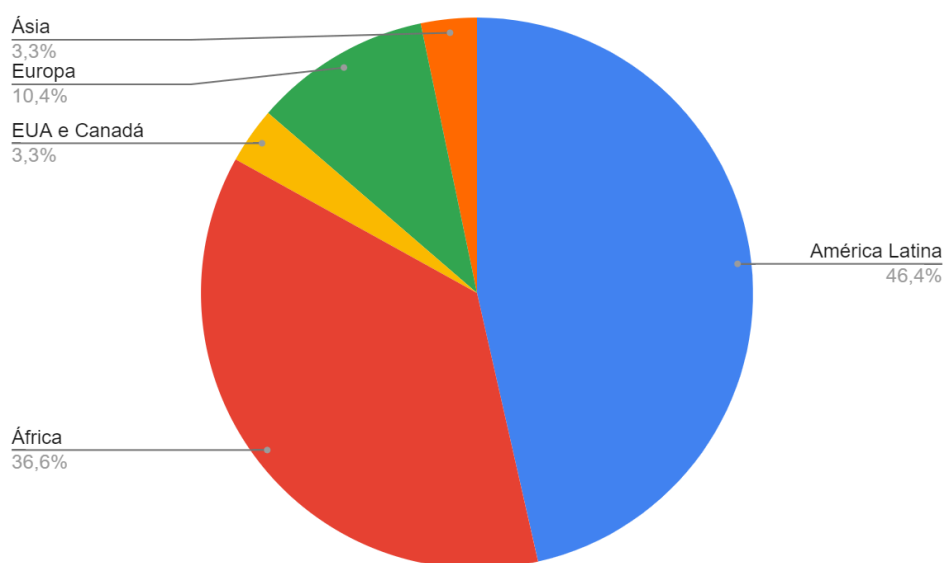
Outro programa que envia estrangeiros para a Ufes é o GCUB-Mob, específico para a pós-graduação, para cursar o mestrado ou doutorado completo. Até 2021, esse programa se chamava PAEC e era restrito aos países participantes da OEA. A partir de 2022, o programa agora chamado de GCUB-Mob é aberto às outras nacionalidades. Para oferta de vagas é obrigatório que o programa de pós-graduação ofereça para o estudante um bolsa de mestrado ou doutorado da sua própria cota de bolsas das agências de fomento. Os programas de pós-graduação da Ufes são encorajados pela SRI/Ufes a ofertar vagas anualmente. Os estudantes PAEC/GCUB-Mob recebem uma bolsa de mestrado ou doutorado da cota de bolsas dos próprios programas. Entre 2018 e 2021, a Ufes recebeu uma média anual de 9 estudantes PAEC/GCUB-Mob sendo que os países que mais enviaram pós-graduandos nesse período foram Colômbia, Venezuela, Honduras e Peru.

Além da participação nesses programas de iniciativas do MRE e do GCUB, a Ufes também promove a mobilidade entrante de curta duração na graduação, ou seja, estudantes de IES estrangeiras, parceiras ou não, para cursarem um ou dois semestres na Ufes. Entre 2018 e 2021, a Ufes recebeu uma média de 9 estudantes dessa mobilidade por ano, sendo em sua maioria provenientes da França e da Itália.

De forma menos expressiva, a Ufes também recebe estudantes de IES estrangeiras para a dupla diplomação, ou cotutela, no âmbito de acordos específicos.

De forma geral, de acordo com os registros da SRI/Ufes⁵⁶, a Ufes recebeu em média 35 estudantes estrangeiros por ano entre 2018 e 2021. De acordo com os dados dos relatórios de gestão de 2020 (UFES, 2020), considerando os estudantes estrangeiros entrantes e os que já estavam matriculados, a Ufes contava com 93 estudantes internacionais na graduação, correspondendo a 0,4% do número total de estudantes de graduação na Ufes. Atualmente, em 2024, o site InfoUfes⁵⁷ informa que há quase 200 estrangeiros nos cursos da Ufes de graduação e pós-graduação, sendo quase 50% provenientes da América Latina e quase 40% da África. Esse número de estrangeiros representa aproximadamente 0,8% do total de estudantes, bem acima dos 0,25% de estudantes estrangeiros em nível terciário que haviam no Brasil segundo a Unesco.

Gráfico 2 - Região de origem dos estudantes estrangeiros na Ufes em 2024



Fonte: elaborado pela autora

Talvez o que é mais perceptível na dinâmica da mobilidade entrante da Ufes é que do seu total de estudantes estrangeiros, 65% são por meio dos programas de

⁵⁶ É importante esclarecer que os registros da SRI não compreendem, muitas vezes, a totalidade dos dados, uma vez que muitos estrangeiros chegam à Ufes por outros meios que não são gerenciados pelo setor.

⁵⁷ <https://info.ufes.br/>

cooperação Sul-Sul e com um enfoque mais solidário (PEC-G, PEC-PLE e PAEC/GCUB-Mob).

Como vimos anteriormente, a maioria dos estudantes estrangeiros na Ufes são provenientes de países do Sul Global e muitos deles enfrentam dificuldades financeiras. A Ufes possui um Programa de Assistência Estudantil⁵⁸ que busca contribuir para que todos os estudantes tenham acesso aos direitos essenciais de alimentação, moradia, transporte, cultura e esporte. Para tanto, é fornecido aos estudantes de baixa renda um auxílio financeiro mensal que favorece a sua permanência e a conclusão do curso superior. Os estudantes estrangeiros que atenderem aos requisitos do programa também podem receber esse auxílio.

Os programas de colaboração Sul-Sul com um viés assistencialista apresentam muitos desafios para a IES anfitriã quanto às ações necessárias para o acolhimento e integração desses estudantes (Morosini; Corte, 2018). Piccin e Finardi (2019b) atentam para o fato de que essas cooperações podem acabar se estabelecendo em uma relação de dependência ao invés de igualdade, reproduzindo lógicas hierárquicas entre os próprios países do Sul Global.

Apesar das colaborações Sul-Sul por meio desses programas solidários de mobilidade serem os responsáveis pela maioria dos estrangeiros na Ufes, os enunciados quanto à mobilidade nos documentos oficiais da Ufes mostram mais interesse em atrair a vinda de outro grupo: acadêmicos com experiência internacional. Um dos objetivos que a Ufes tem com a mobilidade entrante, além do reconhecimento internacional, é a formação de grupos de pesquisa, inclusive com o financiamento da mobilidade de pesquisadores. Atualmente a SRI/Ufes não participa diretamente da recepção de professores/pesquisadores estrangeiros visitantes e não há menção de dados quanto a isso em seus relatórios.

Além de atrair estrangeiros, os enunciados dos documentos da Ufes também mostram uma preocupação por parte da Ufes em fornecer um bom acolhimento a todos eles, incluindo a divulgação de ações já realizadas pela instituição, como os auxílios para instalação e suporte ao estudantes estrangeiros e o programa “Anjos na Ufes”. Por meio desse programa de ‘apadrinhamento’ ou *‘buddy program’*, estudantes e servidores da instituição se voluntariam para acompanhar e ajudar os

⁵⁸ <https://proaeci.ufes.br/proaesufes>

estudantes estrangeiros recém-chegados em sua instalação e na familiarização com a universidade e com a cidade. Há um grande interesse por parte da comunidade acadêmica pelo programa, sendo que entre 2018 e 2021, houve uma média de 300 inscritos. O programa “Anjos na Ufes” tem facilitado a integração dos estrangeiros na Ufes e a difusão da internacionalização entre a comunidade acadêmica.

O programa ‘Anjos na Ufes’ tem ganhado destaque na Ufes e, apesar de aparentemente não ser visto como tal, pode ser caracterizado como uma excelente ação de internacionalização em casa, pois ela é um mecanismo de integração dos estrangeiros na Ufes, favorecendo uma valorização da interculturalidade e aproximação de culturas, contribuindo para uma desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Com frequência recebemos estudantes estrangeiros na SRI/Ufes, seja em busca de algum tipo de informação, desabafar sobre alguma situação, às vezes para usar o Wi-fi ou apenas se refrescar no ar condicionado do escritório nos dias muito quentes. A maioria desses estudantes são vindos da África e da América Latina. Sempre senti uma certa admiração pelos estudantes estrangeiros que vêm para a Ufes cursar sua graduação ou pós-graduação. Apesar de não conhecer muito da história de cada um, sei que muitos passam por dificuldades para aprender o português, para se sustentar, para conseguir ir bem nos estudos ou simplesmente se adaptar no novo país. Recentemente, no *IV International Week* da SRI/Ufes, ouvi relatos de duas estudantes que falaram como foi difícil deixar suas famílias para trás, ao mesmo tempo que encontraram dificuldades para se sentirem aceitas e fazerem novos amigos na cidade. Também escutei sobre como uma voluntária do Programa Anjos na Ufes ajudou uma estrangeira a desenvolver seu português e como a estrangeira ajudou o ‘anjo’ a se tornar uma pessoa melhor, menos tímida e mais interessada na cultura dos outros. São várias as histórias que escutamos ou ficamos sabendo na SRI/Ufes de estudantes estrangeiros, algumas situações tristes e de revolta como casos de preconceito, abuso, roubo, prostituição, outra mais trágicas como surtos psicóticos, doenças, morte de familiares no exterior e outras melhores, como formatura, namoro, casamento, gravidez, emprego, entre outros. Algo que é bem perceptível é como os estrangeiros acabam se juntando e organizando seus próprios grupos étnicos na instituição.

Ao passar pela experiência de mobilidade, pude experimentar na pele as emoções que alguns desses estudantes enfrentam. Logo que chegamos à Espanha, o frio era intenso e não tínhamos roupas que nos abrigassem o suficiente. O nosso conhecido do Uruguai, nos apresentou alguns amigos latino-americanos e eles prontamente se juntaram para nos ajudar com roupas de frio e roupas de cama. Durante a minha mobilidade, percebi a importância de encontrar pessoas dispostas a se tornarem uma comunidade de apoio, não apenas para ajudar com necessidades específicas, mas principalmente para se conviver e se relacionar. É notável que os estrangeiros se solidarizam mais com os próprios estrangeiros. Na Espanha mesmo, nossas maiores amizades foram com estrangeiros.

Observamos que a presença de estrangeiros na Espanha é muito forte e que, culturalmente, o país está acostumado a receber e lidar com diferentes nacionalidades, línguas e culturas. Eles possuem as portas abertas para estrangeiros que entram de forma legal em seu território, inclusive para aqueles que precisam de asilo e refúgio política. Lembro que as vezes que precisamos comparecer ao setor de imigrações, havia um alto número de ucranianos sendo atendidos para regularizar sua situação no país.

Uma de nossas preocupações em um *pueblo* tão pequeno era que nossos filhos enfrentassem algum tipo de discriminação racial, por terem as peles mais escuras que a maioria das outras crianças e por serem brasileiros. É óbvio que a integração com os locais não acontece de forma fácil, porém em nenhum momento, ninguém da nossa família foi destrutado por ter a pele mais escura ou por ser de outra nacionalidade, pelo menos não na nossa frente. Isso me leva a pensar se o fato de ser natural a presença de tantos estrangeiros leva a uma melhor aceitação e melhor convivência com as diferenças.

Por outro lado, poucos locais se abriam para as amizades com os estrangeiros, eles ficavam em seus próprios grupos de locais. Por exemplo, nos *pueblos* da região que vivíamos era comum ter festas e jantares comunitários. Nós procurávamos nos informar para participar dessas comemorações e era raro ver os estrangeiros da cidade participando dessas atividades, muitos deles nem sabiam das programações, como constatamos com alguns de nossos vizinhos estrangeiros. Essa falta de interação e troca entre locais e estrangeiros acaba fortalecendo as diferenças e

dificultando uma melhor convivência entre os diferentes.

Um fato é que passar pelas dificuldades e alegrias que muitos dos estudantes passam, me tornou mais humana e solidária em meu trabalho. Apesar do contexto em que mais convivia ali não era universitário mas sim de *pueblos*, reconheço que as IES também possuem suas limitações e não conseguem prover a assistência necessária nem para a comunidade local, quanto mais para os estrangeiros. Porém, a IES possui ferramentas, como estrutura, meios de comunicação, para mobilizar e promover ações de apoio aos estrangeiros e de uma melhor convivência e troca entre eles. E o Programa Anjos na Ufes é uma estratégia que tem buscado isso.

7.2. DO YOU SPEAK ENGLISH?

Imagem 19 - Núcleo de Línguas da Ufes



Fonte: arquivo pessoal

O Plano de Internacionalização (UFES, 2018b) também expressa a preocupação em oferecer aos estudantes e professores estrangeiros cursos e ações de Português como Língua Estrangeira (PLE) e a do CELPE-Bras. De fato, na Política Linguística para a Internacionalização da Ufes (UFES, 2018c, p. 2), uma de suas diretrizes é o “estímulo ao uso da língua portuguesa por estrangeiros, como meio de valorização do patrimônio cultural dos países lusófonos”. Segundo os relatórios de gestão da SRI/Ufes de 2018 a 2021, o curso de PLE é oferecido anualmente como uma ação do programa IsF, tendo uma média de 17 estudantes por ano. A maior parte desses

estudantes são os participantes do PEC-G, PEC-PLE e PAEC/GCUB-Mob. Também como parte do IsF, a Ufes aplicou em torno de 150 testes CELPE-BRAS nesse mesmo período.

De acordo com os documentos da Ufes, há uma preocupação da instituição em oferecer condições a sua comunidade para a proficiência em outros idiomas como um meio para que ela tenha mais envolvimento com o processo de internacionalização da instituição. E com proficiência linguística, os enunciados nos levam a concluir que ela diz respeito principalmente à proficiência do inglês. De fato, há tempos que a língua inglesa deixou de ser considerada uma das línguas estrangeiras e tem se tornado a língua global, a língua franca, a língua da ciência (Cogo *et al.*, 2024) e inclusive a língua da internacionalização.

Não é surpresa então que grande parte das ações do IsF na Ufes são de língua inglesa, por meio de cursos e oficinas para ensino do idioma e aplicação de teste de proficiência TOEFL. Em 2018, 1671 estudantes participaram dos cursos e oficinas e 1240 testes de proficiência foram aplicados. Em 2019, foram 1106 estudantes dos cursos e 700 testes aplicados. Em 2019, o IsF deixou de ser um programa do MEC e se tornou um programa da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), com isso os recursos destinados ao programa diminuíram drasticamente. Além disso, a pandemia do Covid-19 suspendeu as ações do IsF que retomaram a oferta de cursos em 2021 e os testes TOEFL deixaram de ser aplicados. Além das ações de PLE e inglês, foram ofertados alguns cursos de italiano e francês pelo IsF. Por outro lado, não há ofertas de cursos em espanhol, mesmo o Brasil sendo rodeado por países que têm o espanhol como língua oficial e muitos de seus alunos estrangeiros virem desses países.

Outro objetivo estratégico que está diretamente relacionado com os idiomas é o de internacionalização do currículo. Apesar do resultado esperado para esse objetivo, de acordo com o Plano de Internacionalização (UFES, 2018b) ser o aprendizado abrangente, intercultural e internacional, a internacionalização do currículo está restrita à oferta de disciplinas em inglês. Uma das ações estratégicas nesse aspecto é “promover a oferta de disciplinas prioritariamente em inglês e em outros idiomas diferentes do português nos programas de pós-graduação”.

Quando se fala em ofertar cursos ou lecionar disciplinas em outro idioma, é dado prioridade ao inglês em detrimento de outros idiomas. Entretanto, há outros idiomas que poderiam ser mais relevantes para a Ufes, por exemplo o espanhol, pelo número elevado de estudantes estrangeiros de fala hispana e países vizinhos majoritariamente de fala hispana, ou o italiano, pelo contexto histórico de colonização italiana da região e número crescente de brasileiros com cidadania italiana, etc.

É perceptível que o uso do inglês como meio de instrução, publicação científica e de internacionalização são resultados da atuação direta da globalização sobre a educação superior, e sua imposição como língua global, um dos mecanismos que tem reforçado as desigualdades entre os países (Leal; Moraes; Oregioni, 2018). O aspecto linguístico é uma estratégia adotada para atração de estudantes internacionais, como mencionado anteriormente. Diante dessa tendência do modelo hegemônico de internacionalização, a Ufes tem se atentado para seguir a tendência “global” de oferta de disciplinas em inglês, tendo estabelecido como ação estratégica de internacionalização em seu Plano 2018-2020 “promover a oferta de disciplinas prioritariamente em inglês e em outros idiomas diferentes do português nos programas de pós-graduação” (UFES, 2018b, p. 8).

De fato, conforme temos observado nos trabalhos produzidos no nosso grupo de pesquisa, e retratado pela escolha de Portugal como país de destino de 30% dos estudantes da Ufes, o aspecto linguístico da internacionalização é extremamente relevante mobilidade por uma perspectiva crítica/situada e mais recentemente decolonial (Amorim, G.; Finardi, 2022; Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023; Guimarães; Finardi, 2021, 2023; Guimarães; Mendes; Hildeblando Júnior, 2021; Leão; Finardi, 2021; Mendes; Finardi, 2023; Piccin; Finardi, 2021; Taquini, Finardi, 2021, entre outros⁵⁹). Isso se dá pois a língua é um dos principais meios de dominação na lógica colonial e aspecto-chave para atração de estudantes estrangeiros, capital simbólico e estratégia de internacionalização número 1 das IES do Norte Global.

Na Ufes, vemos duas forças em oposição. Por um lado, a instituição defende a importância do “estímulo ao uso da língua portuguesa por estrangeiros, como meio

⁵⁹ <https://www.kyriafinardi.com/artigos>. Acesso em 28 set. 2024.

de valorização do patrimônio cultural dos países lusófonos” e do “respeito à diversidade linguística e cultural, com a valorização de processos que envolvam as línguas estrangeiras e a interação entre diferentes culturas” (UFES, 2018c, p. 2). Por outro lado, o inglês é priorizado como língua franca/hegemônica acadêmica no âmbito da internacionalização. Desde uma perspectiva decolonial, a visibilidade do inglês está diretamente relacionada com a invisibilidade das outras línguas (Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023). Talvez essa divergência de visões quanto às línguas contribua para a baixíssima oferta de disciplinas em inglês na Ufes, e inexistente em outros idiomas.

De acordo com um documento⁶⁰ produzido pela FAUBAI e o *British Council*, em 2017 e 2018 foram oferecidas 12 disciplinas em inglês na Ufes, sendo 3 na graduação e 9 na pós-graduação. Em 2021, foi oferecido um curso de EMI oferecido pela Embaixada dos Estados Unidos gratuitamente para 12 professores da Ufes, como informado no relatório de gestão da SRI/Ufes. Apesar da pressão externa e da política linguística para a internacionalização da Ufes (2018c) permitir que as disciplinas sejam lecionadas em outros idiomas além do português, o EMI na Ufes ainda é adotado como uma iniciativa pessoal de alguns poucos professores.

Outra estratégia prevista no Plano para a internacionalização do currículo é o “incentivo à oferta de disciplinas em colaboração com instituições estrangeiras (como o COIL – *Collaborative Online International Learning*)” (UFES, 2018b, p. 8). Em 2021, a Divisão de Idiomas da SRI promoveu 3 cursos de capacitação em internacionalização em COIL. Entretanto, assim como o EMI, o COIL é desenvolvido na Ufes apenas de forma isolada por alguns professores, sem maiores incentivos da parte da Ufes ou das agências de fomento, como também alertado por Finardi e Asik (2024).

A internacionalização do currículo pode, e deve, ir muito além, ou mais fundo, do que o ensino em inglês ou de disciplinas em colaboração (Finardi; Salvadori; Wehrli, 2024), ela deve ser considerada como a adaptação e incorporação de conteúdos e metodologias de ensino que incluem perspectivas interculturais para a formação crítica-reflexiva e intercultural dos estudantes (Almeida *et al.*, 2019; Guimarães *et al.*,

⁶⁰ Guide To English As A Medium Of Instruction In Brazilian Higher Education Institutions 2018-2019, disponível em <https://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>. Acesso em 01 out. 2024.

2019a). O desafio é reconhecer a colonialidade oculta nos currículos atuais (Garcia *et al.*, 2022) e o empenho em decolonizá-los por meio da promoção de uma pluralidade de saberes.

Um dos objetivos de realizar a mobilidade para a Espanha foi dar aos meus filhos a oportunidade de uma imersão no espanhol, língua nativa do meu esposo. Mal sabia eu que na Espanha não se fala só espanhol. Na verdade, em Sagra, o *pueblo* que morávamos, se fala valenciano mais do que o espanhol. Ou seja, os *vecinos* conversam em valenciano, a escola ensina em valenciano, os eventos da cidade são todos em valenciano. Mas eles não falam só o valenciano, a grande maioria também fala espanhol, o que permitiu que tivéssemos uma boa comunicação. Até tentei estudar um pouco de valenciano para tentar me integrar melhor à comunidade. Quando levava meus filhos no parquinho, as outras mães de crianças estavam ali todas falando valenciano, elas me cumprimentavam em espanhol mas logo voltavam a conversar entre si em valenciano, sem me dar qualquer chance de me unir à conversa. Sem falar a língua deles, não haveria como fazer parte deles. A língua é essencial para a comunicação e para o senso de pertencimento a determinado grupo. Muitos dos estrangeiros ali tampouco entendiam o valenciano, o que nos aproximava ainda, aos que estavam de fora da cultura.

Outro aspecto interessante do *pueblo* é que as crianças espanholas que vivem ali já crescem bilíngues, falando espanhol e valenciano. Mas não se fala só valenciano e espanhol em Sagra. A presença de imigrantes na cidade é notável: ingleses, franceses, romenos, marroquinos, venezuelanos e colombianos eram algumas das nacionalidades dos nossos vizinhos. Assim, muitas crianças falavam também a língua dos países de seus pais, inglês, árabe, francês, assim por diante. Chamou muito a nossa atenção o fato de que na escola pública que meus filhos frequentavam, havia apenas 2 turmas multisseriadas e na turma de nossos filhos haviam 3 crianças espanholas, 3 marroquinas e 2 brasileiras (meus filhos). No condomínio que morávamos, nossos vizinhos eram espanhóis, ingleses, franceses, romenos, equatorianos e colombianos. O multilinguismo em uma cidade tão pequena chamou muito a minha atenção. As línguas podem coexistir umas com as outras sem que haja uma dominação de uma pela outra. Para nós, brasileiros, é difícil conceber isso, uma vez que o português é a nossa única língua oficial. Mas ao conhecer outros contextos, estando em mobilidade, podemos perceber que

mesmo aquilo que não é realidade para nós, em nosso contexto local, é totalmente concebível em outros lugares.

7.3. VOOS COM DESTINO AO NORTE: EMBARQUE PRÓXIMO

Imagem 20 - Cidade das Artes e da Ciência em Valência



Fonte: arquivo pessoal

Uma das diretrizes da Política de Internacionalização da Ufes é “oferecer oportunidades de mobilidade à comunidade acadêmica” (UFES, 2018a, p. 1). De fato, em se tratando de Brasil, a mobilidade para o exterior é o tema central da internacionalização (Morosini; Corte, 2018). A própria Política de Internacionalização da Ufes (2018a, p.1) reconhece a necessidade de se pensar uma internacionalização além da mobilidade apesar da maioria de suas estratégias para a internacionalização estarem orientadas em seu sentido.

Como mencionado anteriormente, a mobilidade internacional para o exterior é mais praticada pelos países do Sul Global (Morosini; Corte, 2018) e geralmente em direção ao Norte Global (Wang, 2022). Essa mobilidade, inclusive nessa direção, é

uma das estratégias da Agenda 2030⁶¹ para o ODS em prol de uma educação de qualidade.

4b. Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

De acordo com dados da SRI/Ufes e da PRPPG/Ufes, 201 estudantes da Ufes realizaram a mobilidade acadêmica internacional entre 2018 e 2021. Se considerarmos a média de 50 estudantes por ano, isso significa 0,2% do número total de estudantes, sendo 0,16 para graduação e 0,4 para pós-graduação, todos bem abaixo da taxa brasileira de 0,9% e mundial de 2,6% informadas pela Unesco. Importante reconhecer que esses números podem ter sido afetados pela epidemia do Covid-19, que resultou no fechamento de fronteiras e suspensão da mobilidade por certo período.

Um aspecto que mais contribui para o baixo engajamento na mobilidade internacional na Ufes é o financeiro. Apesar da mobilidade no âmbito dos acordos de cooperação entre as IES incluírem a isenção do pagamento de mensalidades/semestralidades, a mobilidade não é barata. Os gastos com visto, exames de proficiência e preparativos para a viagem, bem como os relacionados à hospedagem e alimentação em um país estrangeiro são muito altos e geralmente não há a possibilidade de se dedicar a um trabalho remunerado no exterior durante a mobilidade. As bolsas oferecidas pelo CsF aos estudantes da Ufes possibilitaram que diversos estudantes tivessem acesso à mobilidade e, de fato, a Ufes enviou quase 880 estudantes para o exterior pelo programa. Porém, desde o término do programa em 2017, as bolsas do governo para os estudantes da Ufes têm se restringido basicamente às dos programas da Capes, geralmente restritos quanto aos cursos e critérios de seleção, que requerem excelente rendimento acadêmico e proficiência linguística no idioma da IES de destino.

Foi com estranheza que percebi que o PDI 2015-2019/2020 (UFES, 2015) não traz nenhum destaque para a mobilidade na graduação, mesmo tendo sido elaborado

⁶¹ <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em 01 out. 2024.

quando o CsF ainda estava vigente e havendo sido mais de 90% das bolsas da Ufes destinadas à mobilidade acadêmica internacional dos estudantes de graduação. Talvez as críticas quanto ao pouco retorno do CsF para as IES públicas, considerando os valores investidos pelo governo no programa, tenha contribuído para a desvalorização dessa modalidade perante a instituição. De fato, uma das principais críticas ao CsF foi que as contribuições do programa ficaram mais à nível pessoal do estudante do que para a instituição em si (algo que o Capes-PrInt tentou “consertar” estabelecendo o item “apropriação por parte da instituição de origem do conhecimento e experiência adquirido no exterior” como objetivo obrigatório para o plano de internacionalização das IES participantes e seguido pela Ufes).

Apesar das oportunidades de mobilidade para o exterior se concretizarem para uma porcentagem muito baixa dos estudantes, o aumento do envio de estudantes para o exterior não é uma preocupação nos enunciados dos documentos da Ufes. Como mencionado anteriormente, uma de suas diretrizes é oferecer as oportunidades de mobilidade acadêmica internacional, porém os documentos falam pouco de bolsas ou auxílio-financeiro para os estudantes por parte da Ufes. Os enunciados demonstram uma maior preocupação da Ufes em fornecer uma preparação aos estudantes que vão para a mobilidade - por meio de apoio em questões diplomáticas, documentais, linguísticas e culturais - e a apropriação da Ufes do conhecimento adquirido por eles no exterior do que realmente viabilizar essa oportunidade para mais estudantes.

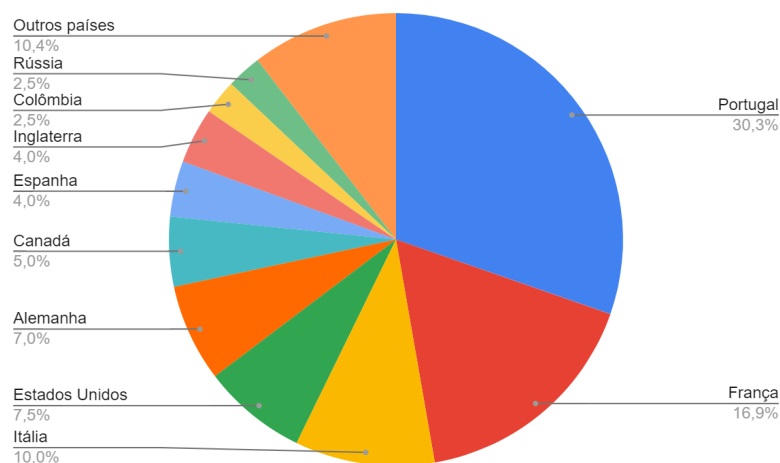
Apesar do relatório de gestão da SRI/Ufes mencionar a concessão de auxílio para realização da mobilidade a três estudantes em 2021, essa iniciativa de inclusão e ampliação na internacionalização ainda é incipiente. A mobilidade na Ufes acontece quase que exclusivamente por meio dos programas de bolsa e auxílios para a mobilidade internacional para a pós-graduação das agências de fomento do governo, como PDSE/Capes e da Fapes, ou por recursos levantados pelo próprio estudante.

Considerando que, tanto a Política (UFES, 2018a) quanto o Plano de Internacionalização (UFES, 2018b) foram elaborados em 2018 para participação no Capes-PrInt, programa voltado especificamente para a pós-graduação, o enfoque desses documentos está principalmente na mobilidade de estudantes de

pós-graduação e dos professores/pesquisadores. Esse dado confirma o já reportado por Finardi e Archanjo (2018) sobre o papel indutor dos programas nacionais como o CsF, IsF e Capes-PrInt, confirmados na Ufes na criação da SRI em 2012 (induzido pelo CsF), na política linguística 2016 (induzido pelo edital de credenciamento do IsF) e no plano de internacionalização de 2017 (induzido pelo edital Capes-PrInt).

Assim, não é de se estranhar que o destino da mobilidade dos estudantes da Ufes tem refletido a tendência (Wang, 2022), e também as orientações da Agenda 2030 da ONU, quanto ao seu fluxo Sul-Norte Global. Com base nos registros dos estudantes de graduação e pós-graduação da Ufes que realizaram a mobilidade para o exterior entre 2018 e 2021, os países da Europa e América do Norte totalizaram 90% da escolha deles como país de destino. A escolha dos estudantes brasileiros pelo Norte Global é maior do que a taxa de 80% encontrada por Wang (2022) dos estudantes internacionais de diversas partes do mundo.

Gráfico 3 - Países de destino dos estudantes da Ufes em mobilidade entre 2018 e 2021



Fonte: elaborado pela autora

Sem dúvidas, o país preferido pelos estudantes brasileiros é Portugal, sendo a escolha de 40% dos estudantes de graduação e 14% dos de pós-graduação. A escolha pelo país de destino da mobilidade é determinada por diversos fatores que abrangem aspectos pessoais, políticos, sociais, culturais, econômicos, educacionais (Wang, 2022). Para os estudantes de graduação da Ufes, um desses aspectos é a oferta de vagas nos programas de mobilidade dos quais a Ufes participa e a

abrangência dos acordos de cooperação ou de mobilidade entre a Ufes e as IES⁶². Já os estudantes de pós-graduação possuem um leque mais abrangente de possibilidades, uma vez que na pós-graduação nem sempre é requisito a existência de acordo formalizado entre as IES.

Acreditamos que a escolha predominante de um único país como destino, Portugal, é motivada pelo fato de se tratar do único país do Norte Global com idioma oficial português, ou seja, sem barreiras linguísticas aparentes (Finardi; Archanjo, 2018; Finardi; França; Guimarães, 2022, 2023). Alguns países anglófonos ou que têm adotado o inglês como idioma de instrução (como França, Itália, Estados Unidos, Alemanha, Canadá, Inglaterra e outros) correspondem a quase 60% do destino dos estudantes da Ufes em mobilidade para o exterior entre 2018 e 2021 o que pode estar relacionado com a baixa proficiência em línguas estrangeiras (além do inglês) da comunidade acadêmica como um todo. Esses dados confirmam o que foi discutido anteriormente quanto ao aumento da tendência do uso de inglês como idioma de instrução como estratégia de atração dos estudantes internacionais e a influência que o idioma exerce nas escolhas de mobilidade.

Um dado importante é que, dos 201 estudantes de graduação enviados para o exterior pela Ufes entre 2018 e 2021, apenas 6% foram para países considerados do Sul Global, mais especificamente para a América Latina (Colômbia, Argentina, México, Chile e Uruguai). O que nos chama a atenção é que, mesmo havendo vagas para IES dos países considerados do Sul Global, principalmente de língua espanhola, com custos menores de deslocamento e permanência, os estudantes não optam por elas. O fato de que o idioma que mais se promova na IES, o inglês, seja o idioma de instrução mais escolhido por seus estudantes para a mobilidade, ao passo que um idioma que não é promovido na IES tenha índices tão baixos de destino de mobilidade (mesmo sendo uma opção mais próxima e mais barata) é um reflexo do poder ideológico (e colonial) do idioma na internacionalização. Desse modo, a falta de incentivo ao aprendizado e prática de outros idiomas é refletido nas escolhas de mobilidade, e vice-versa.

⁶² Alguns acordos de cooperação, ou protocolos de intenções, assinados com IES parceiras de alguns países, como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Austrália não abrangem o intercâmbio de estudantes de graduação e, portanto, não são oferecidos como opção de destino para os estudantes.

Além disso, a preferência pelo Norte Global para a mobilidade é algo estabelecido historicamente desde os primeiros estágios da internacionalização no Brasil (Lima; Contel, 2009; Maciel; Vergara, 2019) e reforçado recentemente por editais nacionais como o do programa Capes-PrInt que prevê que 70% dos recursos oriundos desse programa sejam destinados aos 26 países do Anexo 1 sendo que apenas 3 deles é do Sul Global e apenas 2 na América Latina (Argentina e México). O fato da América Latina ser pouco escolhida como destino pelos estudantes da Ufes para a mobilidade, podemos concluir, usando as lentes da teoria decolonial, que a região está situada no lado invisível da linha abissal, continuando a ser ignorada como destino possível, e mais barato, de mobilidade. Essa é uma forma concretizada da colonialidade arraigada nas ideologias e discursos do imaginário global dominante que perpetua a lógica hierárquica da superioridade do Norte Global (reforçada pela lista de países do principal programa de internacionalização/mobilidade do Brasil) e define as escolhas dos estudantes brasileiros.

A disparidade entre os países do Norte e Sul Global como países de destino é um reflexo das estratégias de internacionalização utilizadas pelo modelo hegemônico, tendo como principal delas o recrutamento de estudantes internacionais, por representarem receitas significativas para a IES e para a região (Luce; Fagundes; Medial, 2016; Wang, 2022). De fato, os países do Norte Global tem sido mais “ativos” em sua internacionalização, determinando não apenas o próprio processo de internacionalização de suas IES mas também dos países do Sul Global, que atuam predominantemente de forma “passiva” respondendo às iniciativas do Norte (Lima; Maranhão, 2009).

Nesse sentido, por mais que a mobilidade dos estudantes da Ufes não tem representado investimentos financeiros direto nas IES de destino, devido à isenção das taxas previstas nos acordos de cooperação entre as IES, da forma como tem acontecido, elas têm trazido mais benefícios para o Norte do que para o Sul Global (Abba; Leal; Finardi, 2022; Amorim, G.; Leal; Finardi; Abba, 2024; Finardi, 2021, 2022; Finardi; Guzmán-Valenzuela, 2021; Piccin; Finardi, 2021). Afinal, esse movimento favorece a disseminação das línguas, culturas e epistemologias desses países como ‘universais/globais’ além de contribuir para reforçar o imaginário de

‘superioridade’ da região (e ‘inferioridade’ do Sul) (Abba; Leal; Finardi, 2022; Finardi, 2021, 2022; Leal; Finardi; Abba, 2022).

Acreditamos que os fluxos da mobilidade refletem o imaginário de que, por representarem uma cultura superior, a experiência vivenciada no Norte Global oferece melhores condições e oportunidades de formação pessoal, acadêmica e profissional. Dessa forma, a visão de mobilidade também refrata a soberania epistêmica desses países e desvaloriza, ou melhor, invisibiliza as possibilidades presentes em uma mobilidade Sul-Sul Global. Um tipo específico de mobilidade que é valorizado pelos enunciados dos documentos oficiais da Ufes é a cotutelação internacional. A cotutela na pós-graduação e dupla-diplomação na graduação é um projeto estratégico de ensino em seu PDI 20215-2019/2020 (UFES, 2015) e ação estratégica para a internacionalização do currículo em seu Plano de Internacionalização (UFES, 2018b). A cotutela e a dupla-diplomação são estratégias de internacionalização à nível institucional (Knight, 2015) na qual o estudante obtém título ou diploma de ambas instituições após realizar parte do curso em cada uma delas. Para que isso seja possível, as instituições estabelecem no acordo específico de cotutela ou duplo-diploma o que deverá ser realizado em cada uma das instituições e como acontecerá o reconhecimento dos estudos completados na IES estrangeira na própria IES de origem.

A dupla-diplomação na graduação tem acontecido principalmente por meio do programa Brafitec/Capes, que oferece bolsas para estudantes de Engenharia da Ufes estudarem por cerca de 2 anos em um IES francesa e obter um diploma de ambas as instituições. Desde 2017, foram enviados 26 estudantes de graduação da Ufes para IES de engenharia francesas com esse fim. Os acordos de duplo-diploma na graduação preveem uma reciprocidade de envio de estudantes. Porém, uma vez que a oferta de disciplinas em outros idiomas é baixíssima, isso impossibilita que os estudantes das IES francesas que não falem português cursem disciplinas na Ufes para a obtenção do duplo-diploma.

Quanto à cotutela na pós-graduação, a SRI/Ufes enviou cerca de 15 estudantes com esse fim desde 2017 para instituições principalmente da França, Espanha e Portugal. Na cotutela de doutorado os acordos são específicos por doutorando estabelecendo a coorientação do estudante, com um orientador na IES de origem e

outro na IES de destino. Para a Ufes (UFES, 2018b), o doutorado em cotutela é uma forma de consolidar as parcerias já existentes. De fato, a cotitulação promete um maior retorno para a instituição, já que requer acordo próprio, um controle e registro mais concreto das ações, um contato mais próximo entre os atores e resulta em dupla diplomação, na maioria das vezes.

Quando chegamos na Espanha, algo que percebemos foi o alto número de imigrantes proveniente de países do Sul Global, como latino-americanos e africanos buscando, em sua maioria, melhores condições de vida. A presença de brasileiros na região em que vivíamos não é tão numerosa quanto a dos de outros países da América do Sul. Isso se dá principalmente por causa do idioma, visto que os brasileiros preferem ir para Portugal e os falantes do espanhol, para a Espanha. Conhecemos muitos latino-americanos da Venezuela, da Colômbia e do Uruguai que deixaram seus países para ir para a Espanha buscar mais qualidade de vida para suas famílias. O nosso retorno ao Brasil, no final do período da mobilidade, foi motivo de estranheza por parte dos nossos conhecidos, pois eles imaginavam que deveríamos continuar na Espanha, já que lá teríamos melhores oportunidades e mais qualidade de vida.

De fato, a mobilidade muitas vezes é procurada para dar início a uma migração para um outro país, com melhor qualidade de vida e já conheci alguns estudantes que nunca mais voltaram da mobilidade internacional. Essa pode ser uma herança colonial ou um imaginário que é perpetuado para fortalecer a dominação cultural dos países do Norte sobre os do Sul. Mas também é algo real que percebemos durante nossa estadia. Por exemplo, o salário mínimo na Espanha é de 1200 euros (em torno de 6600 reais atualmente). E lá, compramos um carro usado, em bom estado, por 3.400 euros (em torno de 19 mil reais). Ao retornarmos ao Brasil, precisamos comprar um carro, procuramos um em condições semelhantes e não encontramos um carro por menos de 50 mil reais, em um país onde o salário mínimo é de 1200 reais. A biblioteca que eu frequentava, do *pueblo* vizinho com cerca de 2000 habitantes, tinha uma estrutura incrível, com salas de estudo equipadas e disponíveis 24hs por meio de chave digital. Esses são só alguns exemplos de como os países do Norte Global realmente podem oferecer um maior poder aquisitivo e infra-estrutura quando comparado aos países do Sul Global.

Ao mesmo tempo, já escutei relatos de estudantes que foram para países da Europa fazer parte do seu curso de graduação e perceberam que o nível de qualidade do ensino da Ufes era superior ao das IES que realizaram a mobilidade (Mendes, 2022). Muitos deles também relatam que a relação estudante e professor nesses países é muito distante e impessoal, e passaram a valorizar mais a relação mais direta e informal que os estudantes da Ufes possuem com seus professores. Por outro lado, é comum escutar os estudantes que retornam da mobilidade impressionados com a infra-estrutura da IES e o alto número de estrangeiros no campus (Mendes, 2022).

A Espanha é um dos países que mais atrai estudantes estrangeiros pelo programa Erasmus. De fato, além dos estrangeiros dos países do Sul Global, Valência é uma linda cidade (imagem 20) e atrai muitos estrangeiros dos países do Norte, principalmente por seu clima convidativo de verão. Nas redondezas muitos ingleses, irlandeses, franceses, entre outras nacionalidades, possuíam casas luxuosas que ocupavam no verão e aguardavam a aposentadoria para se mudar para a Espanha. Alguns de nossos vizinhos eram dessas nacionalidades, aposentados e que escolheram deixar seus países para viver no clima de Valencia. Interessante notar que esses mesmos vizinhos não falavam espanhol, nem valenciano e não se interessavam em participar da vida do *pueblo*, em seus eventos, festas, e nem mesmo frequentar espaços de convivência da cidade. Ao conversar sobre isso com alguns espanhóis, eles falavam que notavam uma certa atitude de arrogância de parte desses estrangeiros, desrespeitando até muitas vezes as leis do país, por se acharem superiores aos europeus do Sul.

Ouve-se falar que a Espanha é como se fosse o Sul Global da Europa. De fato, em conversas com alguns espanhóis, eles falaram que assim como muitos latinos vão para a Espanha em busca de uma vida melhor, muitos espanhóis vão para países como Inglaterra e Irlanda buscando também uma vida melhor. Porém, eles consideram que os latinos são tratados muito bem na Espanha, ao passo que os espanhóis nesses países do Norte são tratados de forma muito preconceituosa. Eles relataram que esses países acham que na Espanha só se toca violão e se dança o flamenco. Muito parecido com o sentimento que nós, brasileiros, temos quando reduzem a nossa cultura ao samba e futebol.

O Norte e o Sul Global não são posições geográficas, mas relacionais e geopolíticas, pois não é apenas uma questão de endereço mas política, econômica e cultural. Assim como a Espanha e Portugal são considerados o Sul da Europa, o Brasil é o Norte do Sul, sendo o país dominante da região da América Latina e considerado superior a maioria dos países da África, como argumentado por Finardi et al. (2020) e Moore e Finardi (2019).

7.4. ACESSO À SALA VIP

Uma das conclusões da análise parcial dos dados das entrevistas realizadas anterior à mudança de metodologia foi a como a mobilidade dos professores é, de fato, estratégica para a internacionalização da IES.

De acordo com seus enunciados, é possível perceber que o principal público-alvo dos investimentos na mobilidade para o exterior são seus pesquisadores. A Ufes entende a mobilidade desses professores como forma de “capacitação em alto nível de recursos humanos” e, inclusive, seu fomento constava como um projeto estratégico do PDI 2015-2019/2020 (UFES, 2015). Essa estratégia está de acordo com o ODS 4c da Agenda 2030 da ONU de “aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento”. Apesar de não estar explícito, nas entrelinhas entende-se que essa qualificação do corpo docente dos países do Sul, ou melhor, dos “países em desenvolvimento” (termos usados na Agenda 2030), deva ocorrer com a cooperação dos “países desenvolvidos”.

O envio de pesquisadores para o exterior, em busca de uma formação de excelência é visto, pela Ufes e pela ONU, como uma forma de prover uma capacitação a seus professores de acordo com os padrões estabelecidos por instituições de referência internacional, localizados em sua maioria nos países do Norte Global. Essa mentalidade reflete e reforça claramente o padrão de pensamento moderno colonialista e imperialista de superioridade epistêmica. A troca de conhecimentos entre os países pode ser extremamente benéfica para todos, desde que seja de fato uma troca de igual para igual. Porém, as relações epistemológicas estabelecidas entre os países, instituições e sujeitos tem sido marcada historicamente pela dominação e violência epistêmica. Não é de se surpreender que esse movimento de

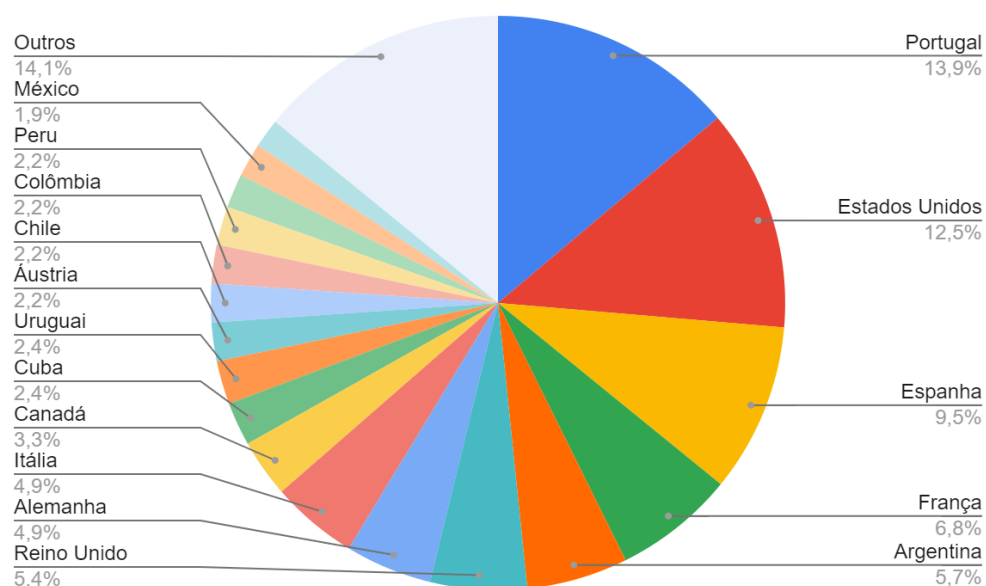
envio de professores para qualificação no exterior, fortemente encorajado pela ONU, tenha se tornado um mecanismo de “*brain drain*”, beneficiando mais os países do Norte do que os do Sul.

Atualmente, a PRPPG/Ufes é o setor que gerencia a mobilidade dos professores/pesquisadores da Ufes para o exterior. Segundo dados fornecidos pela PRPPG/Ufes, setor que gerencia a mobilidade internacional dos professores da Ufes, entre 2019 e 2020 foram realizadas 357 solicitações de afastamento para o exterior. Em 88% dos casos, as viagens foram realizadas para participação em eventos e realização de visitas técnicas científicas, geralmente por períodos curtos, inferiores a um mês. Outras finalidades da mobilidade docente da Ufes, por períodos mais longos, foram: licença-capacitação (6%), estágio pós-doutoral (5%), doutorado (0,8%) e doutorado-sanduíche (0,3%).

Algumas das solicitações de afastamento foram para visitas a mais de um país. Para fins desta análise, separamos os dados de acordo com os países visitados, resultando em 368 viagens realizadas pelos professores/pesquisadores da Ufes para 48 países diferentes, como demonstrado na tabela abaixo. A relação mostra como a mobilidade docente na Ufes tem sido diversificada quanto à escolha dos países de destino. Analisando a lista de países, percebemos que, dentre os principais países⁶³ 65% das relações estabelecidas foram com aqueles considerados no Norte Global, sendo que 40% com regiões que utilizam o inglês como idioma principal na educação superior. Diferente dos destinos dos estudantes em mobilidade, a presença dos países da ALC não passa despercebida, com 20% da escolha dos professores. Assim, apesar da predominância de países considerados “superiores” como destino, também há evidência de uma busca por relações Sul-Sul pelos professores da Ufes.

⁶³ Os principais países se referem àqueles com seis ou mais visitas de professores/pesquisadores da Ufes entre 2019 e 2020. Os países com menos visitas foram incluídos em “Outros”.

Gráfico 4 – Países de destino das visitas acadêmicas dos professores da Ufes em 2019 e 2020



Fonte: da autora

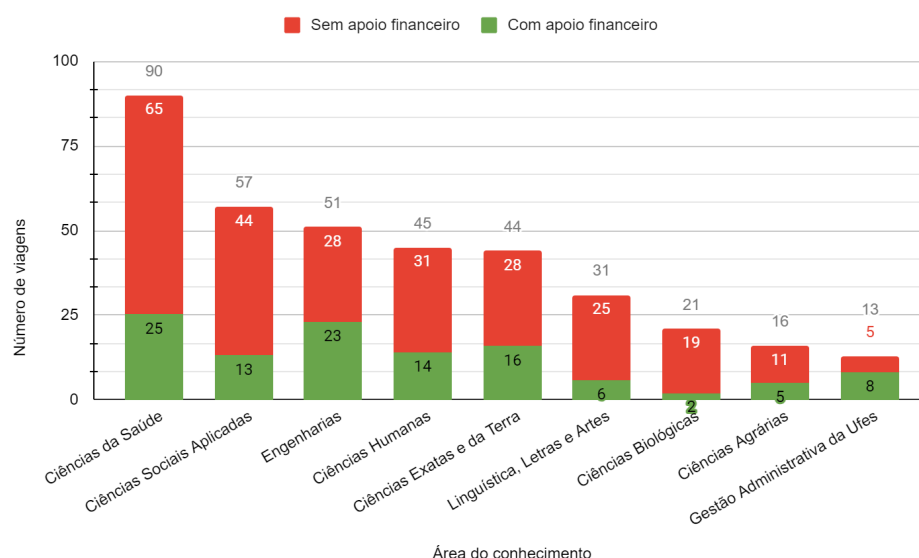
Das 368 viagens em 2019/2020, 70% foram realizadas com ônus limitado, ou seja, afastamento com o recebimento de salário, mas sem nenhum outro tipo de apoio financeiro da Ufes ou externo. Como é possível observar, apesar de serem altamente desejáveis, a falta de apoio financeiro da instituição ou de recursos externos não parece ser um impedimento para a mobilidade docente. De fato, o índice de mobilidade docente na Ufes é de 15%, considerando o número de professores/pesquisadores que solicitaram o afastamento para o exterior em 2019/2020 e o número total de 1780 servidores docentes divulgado no site da Ufes

Há diversos editais e chamadas de auxílios e recursos para a realização de visitas, pesquisa, estudos e participação em eventos internacionais promovidos pelas agências de fomento da educação superior como Capes, CNPq e Fapes. Porém, é comum que essas agências deem preferência na seleção para as áreas de pesquisa prioritárias definidas pelo MCTIC⁶⁴ como em temas relacionados com tecnologias,

⁶⁴ Em sua Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) 2016-2022 as áreas consideradas prioritárias para pesquisa foram: Aeroespacial e Defesa, Água, Alimentos, Biomas e Bioeconomia, Ciências e Tecnologias Sociais, Clima, Economia e Sociedade Digital, Energia, Minerais Estratégicos, Nuclear, Saúde, Tecnologias Convergentes e Habilitadoras. Em 2020, o MCTIC publicou uma portaria reformulando essas áreas em tecnologias estratégicas (espacial, nuclear, cibernética, segurança pública e de fronteira), habilitadoras (Inteligência Artificial, Internet das Coisas, Materiais Avançados, Biotecnologia, Nanotecnologia), de produção (Indústria, Agronegócio, Comunicações, Infraestrutura, Serviços), para desenvolvimento sustentável (Cidades Inteligentes,

desenvolvimento sustentável e qualidade de vida. Abaixo encontramos um recorte do número de viagens realizadas e a porcentagem de recebimento de apoio financeiro interno/externo de acordo com a área de conhecimento em 2019 e 2020.

Gráfico 5 – Apoio financeiro externo/interno à viagens de professores da Ufes por área de conhecimento entre 2019-2020



Fonte: elaborado pela autora

Para a Ufes, segundo o seu Plano 2018-2020 (UFES, 2018b), as áreas prioritárias para internacionalização foram definidas de acordo com os critérios abaixo.

Para selecionar áreas prioritárias para internacionalização no período de 2018 a 2020, o CPPI analisou as ações dos programas de pós-graduação melhor conceituados na Avaliação Quadrienal da CAPES de 2017. Além disso, foi considerado o compromisso dos Programas em atingir a nota 6 da CAPES. Entre esses grupos, o CPPI buscou evidências de tendências, experiências, colaborações e vocações de internacionalização anteriores já consolidadas. (UFES, 2018b, p. 4)

De acordo com a avaliação do relatório de gestão da Ufes sobre a avaliação da Capes em 2018, 13 cursos de doutorado da Ufes obtiveram conceito 5 (Astrofísica, Cosmologia e Gravitação, Biotecnologia, Ciências Fisiológicas, Doenças Infecciosas, Educação, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, História, Letras, Política Social, Psicologia, Química e Saúde Coletiva). Desses, 8 programas (Biotecnologia,

Energias Renováveis, Bioeconomia, Tratamento e Reciclagem de Resíduos Sólidos, Tratamento de, Poluição, Monitoramento, prevenção e recuperação de desastres naturais e ambientais, Preservação Ambiental) e para qualidade de vida (Saúde, Saneamento Básico, Segurança Hídrica, Tecnologias Assistivas).

Doenças Infecciosas, Educação, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Política Social, Química e Saúde Coletiva) foram selecionados para participar da elaboração e execução da proposta aprovada pelo Capes-PrInt.

Para uma melhor compreensão desses dados seria necessário contrastar esses números com o total de professores por cada área do conhecimento da Ufes. Mas o que podemos observar é que, a área de Engenharias conta com 45% de suas viagens financiadas, ao mesmo tempo que apenas 10% da mobilidade dos professores da área de Ciências Biológicas recebeu algum tipo de financiamento. Por essa relação é possível perceber um maior investimento das agências de fomento na mobilidade das áreas prioritárias do MCTIC (Engenharias, Ciências Exatas e da Terra, Agrárias e da Saúde) em detrimento de outras.

Desse modo, é possível perceber que as áreas que já recebem maior investimento para a mobilidade dos professores, e, portanto, capacitação da equipe docente, são justamente as áreas que já possuem um destaque e reconhecimento. É a velha história: o rico se torna mais rico e o pobre se torna mais pobre. Com isso, gostaríamos de destacar a participação dos programas de doutorado de Educação e de Política Social no Capes-PrInt. Essas áreas, no campo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, têm tomado iniciativas para sua internacionalização, apesar de muitas vezes desfavorecidas em prol de áreas como Engenharias e da Saúde. De fato, o Capes-PrInt estabeleceu o requisito de interdisciplinaridade entre os projetos selecionados para o programa. Assim, esses programas se juntaram a programas de outras áreas com maior reconhecimento e, desse modo, se inseriu no grupo dos que foram contemplados com os recursos da Capes para sua internacionalização no âmbito do Capes-PrInt.

7.5. VOOS COM DESTINO AO SUL: CANCELADOS

Imagem 21 - Plaza Independencia em Montevideu



Fonte: arquivo pessoal

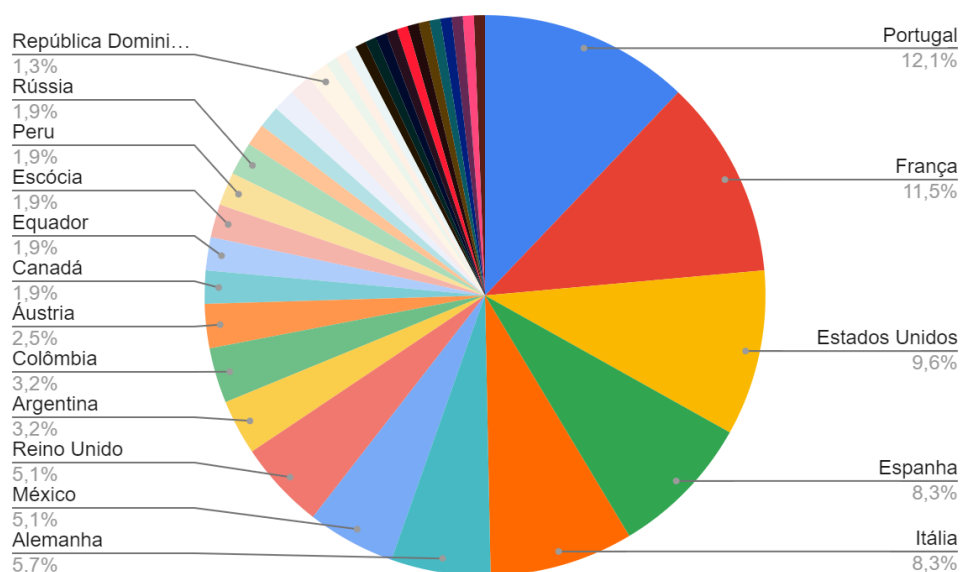
Segundo seu Plano de Internacionalização (UFES, 2018b), a Ufes entende que os professores envolvidos com a internacionalização possuem o potencial de ampliar as áreas de parceria das instituições, buscando, os interesses da Ufes como um todo, e não apenas os de sua própria pesquisa ou PPG, e trabalhando para prospectar novas oportunidades de colaboração internacional como verdadeiros embaixadores da Ufes. Para tanto, a Ufes entende que é preciso apoiá-los e capacitá-los para a representação institucional para tornar a Ufes mais conhecida no exterior.

De forma similar, o PDI 2015-2019/2020 (UFES, 2015) e a Política de Internacionalização (UFES, 2018a) mencionam a importância da diversificação das parcerias considerando não apenas suas áreas do conhecimento, mas inclusive as instituições e países para a criação ou consolidação de parcerias. Essa diversificação é observada no destino das viagens dos professores da Ufes ilustrado anteriormente. Ao mesmo tempo, a Política (UFES, 2018a) também estabelece que uma das estratégias a ser desenhada pelo Plano de Internacionalização (UFES,

2018b) é justamente a definição de alguns parceiros prioritários, seguindo a orientação presente no edital do Capes-PrInt. É possível perceber a existência de interesses conflituosos entre a Ufes e a Capes. A Ufes (2015) entende necessário considerar a diversificação, a ética e os interesses dos estudantes, professores, IES e países envolvidos, enquanto a Capes estabelece que pelo menos 70% dos recursos do Capes PrInt devem ser destinados às parcerias com determinados países.

Com base no relatório de gestão da SRI de 2021, naquele ano a Ufes tinha 157 acordos internacionais, entre ativos e em tramitação. Como é possível observar há uma grande variedade de países (36) com os quais a Ufes possui acordo formalizado. Ao mesmo tempo, há uma concentração de 50% dos acordos com apenas 5 países: Portugal (19), França (18), Estados Unidos (15), Espanha (13) e Itália (13).

Gráfico 6 - Acordos internacionais da SRI por país em 2021



Fonte: elaborado pela autora

Não é surpresa que metade desse gráfico em muito se assemelha ao gráfico dos países de destino da mobilidade dos estudantes e dos professores da Ufes. Assim, é possível perceber que a Ufes tem mantido relações mais estreitas com os países do Norte Global com 78% de seus acordos sendo com países da Europa, Estados

Unidos e Canadá, e apenas 15% dos acordos com os países vizinhos da América Latina. Desse modo, a integração regional Sul-Sul não tem se colocado como uma prioridade para o estabelecimento de parcerias.

Como é possível perceber do meu relato até aqui, o contato com o internacional é algo que me atrai. Em 2010, decidi participar de um projeto social e missionário de jovens cristãos de um ano pela América Latina. Éramos em 18 jovens, sendo apenas 4 brasileiros, e os outros vinham de vários países: Colômbia, Peru, Equador, Bolívia, Uruguai e México. Alguns ainda iam começar a faculdade, alguns haviam feito uma pausa nos estudos, outros, como eu, já haviam terminado a graduação e outros não consideravam ir à faculdade.

Quando eu cheguei para o treinamento do projeto, não falava espanhol, confesso que antes não gostava da língua e sempre achei que conseguiria me comunicar com meu “portunhol”, preferindo estudar francês e italiano. Mas não foi bem assim, com tanta gente falando espanhol, em sotaques diferentes, não conseguia acompanhar as conversas e muito menos fazer amigos. Foi então que peguei o meu caderninho e, com a ajuda de um uruguaio que também era brasileiro, comecei a anotar os verbos e tentar entender como era o espanhol. O resultado: me tornei fluente em espanhol e, algum tempo depois, me apaixonei pelo meu ‘professor’.

Nosso ponto de encontro inicial foi no Rio de Janeiro, e eu lembro de como meus amigos de equipe, em sua primeira vez no Brasil, ficavam impressionados com a cidade, o tamanho das coisas, o tanto de gente... um pouco parecido como eu me sentia em minhas viagens aos Estados Unidos. Junto com esse grupo, moramos em diferentes lugares e países: Rio de Janeiro, Manaus e Roraima, no Brasil, Venezuela, Colômbia, Equador e Peru. E tivemos estadias curtas na Bolívia e Paraguai. Éramos verdadeiros mochileiros, fazendo a maioria desses trajetos em ônibus. Foi uma aventura inesquecível, descobri o incrível que a América Latina é. E como as trocas Sul-Sul tanto na equipe, quanto com os locais tem tanto a oferecer.

Pelo próprio propósito do projeto, nós buscamos nos inserir na comunidade local, sem frequentar muitos lugares turísticos. Lembro-me de carros tão velhos na Venezuela, às vezes até sem porta que funcionam como táxis. Lembro-me dos ônibus pequeninhos na Colômbia. Lembro-me das refeições compartilhadas no

Equador, onde a comida era jogada sobre um lençol no chão e todos se serviam e comiam com as mãos. Não havia *free refill* e nem carros, casas e supermercados gigantes. Mas eles não faziam falta.

Como brasileira que falava espanhol ‘estranho’, eu recebia um pouco mais de atenção dos locais do que meus amigos de fala hispana. As pessoas queriam saber como era o Brasil, sobre o futebol, me falavam de uma ou outra pessoa que conheciam que havia ido para o meu país e até brincavam de falar português colocando todas as palavras no diminutivo. De fato, os locais eram bem abertos e receptivos à nossa presença, me fazendo lembrar vagamente de como os gringos são tratados no Brasil. Conviver com eles e aprender sobre suas formas de pensar e viver, na simplicidade do dia-a-dia foi algo tão precioso que carrego comigo até hoje.

Minha relação com a América Latina está muito ligada às experiências pessoais vividas com meus amigos e nos lugares que passamos. Depois de dois anos do fim do projeto, me casei com o meu ‘professor’ de espanhol e morei dois anos no Uruguai. Ali já não estava mais voluntariamente, precisei me inserir no mercado de trabalho. Ser brasileira fluente em espanhol e inglês abriram portas de trabalho para mim. A minha maior dificuldade no país foi lidar com o clima frio, muito frio, do inverno. Eu já havia passado por temperaturas parecidas, inclusive mais baixas, em algumas viagens aos Estados Unidos, mas diferente de lá, no Uruguai não tínhamos carro e nem casa com aquecedor central.

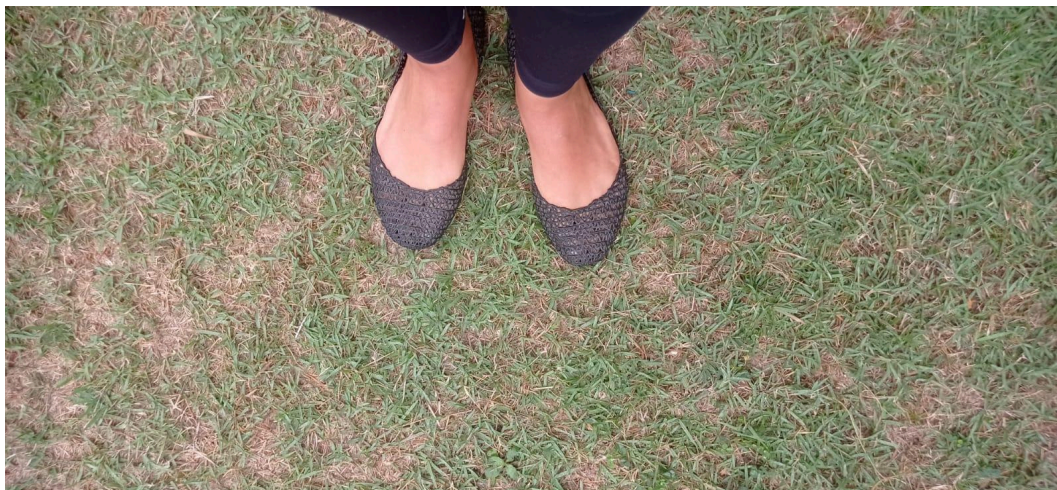
Os dias de inverno do Uruguai são tão curtos e escuros. Em compensação, no verão, são os dias mais longos que já vivi: o sol se põe depois das 21h! Os uruguaios, de forma geral, são diretos, críticos e obcecados por mate e futebol. O que para mim no início parecia grosseria ou antipatia, com o tempo percebi que é a forma mais direta e objetiva deles de se comunicarem. O ponto de vista mais crítico deles, incentivados desde a escola, o tornam ótimos conversadores sobre os mais diversos temas. É muito comum encontrar nos parques e praças de Montevideo (como a da imagem 21), as pessoas sentadas com suas cadeiras de praia, simplesmente conversando e tomando *mate*. De fato, o ritmo de vida é um pouco mais tranquilo. Algumas vezes, ao andar na rua principal do centro de Montevideu, percebia que eu era uma das poucas que andava apressada.

Quando comecei a trabalhar na SRI/Ufes, e preparar os editais de mobilidade acadêmica da graduação no âmbito dos acordos da Ufes, me esforcei para contactar o máximo de IES possível na América Latina e oferecer opções de mobilidade para essa região. Tal foi a minha frustração ao me deparar com zero inscritos para essas IES, e listas de espera des estudantes para se candidatarem às IES em Portugal. Durante as entrevistas que realizei, os estudantes relataram que nem chegaram a considerar a América Latina como destino de mobilidade, pois queriam uma experiência na Europa.

Essa falta de escolha pela América Latina como destino de mobilidade, mesmo sendo uma opção mais próxima, mais barata e com menor barreira linguística (pela proximidade do espanhol com o português) e talvez até mais relevante, sempre me inquietou. Até eu, na minha própria mobilidade, tampouco considerei a América Latina como opção para a cotutela. Algo que eu criticava, quando chegou a minha vez, acabei repetindo. Refletindo sobre a minha opção, poderia ter escolhido a América Latina para dar a imersão desejada aos meus filhos no espanhol, e aproveitar os contatos acadêmicos que minha orientadora também já tinha na região. Entendo que minha preferência pela Espanha foi pelo fato de ser um lugar novo, que ainda não conhecia e no qual a minha orientadora possuía muitos contatos. Além disso, como os países vizinhos da América Latina estão bem próximos, poderia ter uma experiência acadêmica ali talvez em outro momento. Mas, não posso negar que o imaginário social de superioridade do Norte, que ainda deixa seu legado em mim, também foi em grande parte responsável pela escolha do Norte ao invés do Sul.

8. DESFAZENDO AS MALAS: DA PRÁTICA À TEORIA

Imagem 22 - De volta para si



Fonte: arquivo pessoal

O termo “internacionalização”, como signo linguístico e fenômeno social ideológico, adquire diferentes sentidos de acordo com sua enunciação e relação dialógica com outros textos/discursos em seu campo. Desde seu título, este estudo sugere tratar do tema como “internacionalizações”, considerando-o em sua multiplicidade de sentidos ao invés de considerar que exista apenas uma internacionalização possível. Um fator comum entre a maioria dos sentidos de internacionalização é que ela compreende a mobilidade acadêmica internacional, apesar de ser praticada por uma minoria.

Assim, de forma geral, esta pesquisa buscou refletir sobre os sentidos construídos nos documentos oficiais e nas práticas da instituição quanto à internacionalização da educação superior e à mobilidade acadêmica internacional como parte integrante dela. De forma específica, nos perguntamos como a visão da Ufes quanto a sua internacionalização e mobilidade, refletida em seus documentos oficiais, se relaciona com a forma como esses processos são vistos e vividos em seu contexto, de acordo com os dados dos relatórios da SRI/Ufes e da minha própria vivência, como servidora da SRI/Ufes e participante de mobilidade internacional. Nosso propósito com este estudo é convidar e contribuir para os diálogos e reflexões quanto a esses processos.

A Ufes é uma instituição federal de educação superior pública e gratuita, ou seja, ela é mantida pelos recursos do governo. Porém, diante da complexidade da conjuntura política e social do Brasil e da diminuição constante de recursos destinados às IES federais, a Ufes busca financiamento, principalmente para suas atividades de pesquisa, em agências de fomento do governo, como Capes, CNPq e Fapes, e de outras iniciativas, inclusive privadas.

Diante de tantos desafios que a educação superior pública enfrenta no Brasil, como a falta de financiamento adequado, desigualdade de acesso e permanência, infraestrutura precária, a internacionalização era considerada apenas um extra, algo opcional. Desse modo, não é de se estranhar que para a administração da Ufes, a internacionalização não representa uma área prioritária de investimento de recursos próprios, apoiando-se maioritariamente em recursos externos para se desenvolver.

De fato, o aspecto mais perceptível da internacionalização da Ufes até o momento é como suas principais ações institucionais foram impulsionadas por iniciativas de internacionalização com foco na mobilidade da Capes. Desde a criação da SRI/Ufes para gerenciar sua participação no CsF que distribuíam bolsas para mobilidade na graduação, até a elaboração da Política e Plano de Internacionalização (UFES, 2018a; 2018b) para atender requisitos do Capes PrInt e receber o financiamento para a internacionalização de seus PPGs por meio da parceria de pesquisas, mobilidade docente e estudantil na pós-graduação, entre outras.

Uma internacionalização mais induzida (pelas demandas e interesses externos) do que pró-ativa (em busca de seus interesses e necessidades locais de internacionalização) acaba resultando na concessão de valores da própria instituição para atender às imposições das agências de financiamento. Desse modo, podemos dizer que a internacionalização das IES no Brasil têm sido orientadas principalmente pela Capes, que, por sua vez, tem sido fortemente influenciada pela governança global.

Algumas décadas atrás, a internacionalização (ou nesse caso, a transnacionalização) com foco na produtividade e alcance global de sua pesquisa, campus internacional e posição nos rankings era característico apenas das IES do Norte Global concorrentes no mercado internacional da educação superior que competem pelo pagamento dos estudantes (Santos, B., 2005). Nos últimos anos,

por ação da governança global, esse paradigma empresarial das IES tem se globalizado e expandido para os países do Sul Global, mesmo para suas IES gratuitas, como modelo de qualidade universal (Maués; Souza, 2018; Santos, B., 2005).

As avaliações da Capes quanto à internacionalização têm sua base nesse modelo de produtividade disseminado pela governança global. Assim, o interesse da IES brasileira em obter qualidade e reconhecimento nacional e internacional também a faz seguir as diretrizes e padrões estabelecidos pela governança global como a Agenda 2030 da ONU e pelos critérios de avaliação dos rankings internacionais reforçados nacionalmente pela Capes.

Ao mesmo tempo em que valores são negociados na busca por financiamento, outros são disseminados de forma mais sutil por meio da ação imperialista e colonialista da governança global e nacional, transformando o paradigma da educação superior do bem público para o do bem “global” que tem como molde um padrão empresarial de educação superior. Nesse contexto da atualidade, ao ter como objetivo o reconhecimento nacional e internacional como instituição de excelência no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, como a Ufes o faz, está incluído no ‘pacote’ a subserviência aos padrões globais de qualidade, imersos na lógica neoliberal, colonial e imperialista.

Devido a isso, não é de se estranhar algumas das incongruências encontradas em nossa análise. Em seu PDI 2015-109/2020 (UFES, 2015), a Ufes defende a diversificação das parcerias e a tomada de decisões éticas considerando o interesse de todas as partes. Por outro lado, o edital do Capes-PrInt orienta a priorização de áreas de conhecimento e parcerias, diretriz essa seguida pela Ufes em sua Política e Plano de Internacionalização (UFES, 2018a, 2018b). De fato, os PPGs participantes do Capes-PrInt foram justamente os que já eram internacionalizados e melhor avaliados e 70% do recurso deveria ser investido em países do Norte Global. Nesse embate, foi possível observar como as exigências e interesses da Capes se sobrepõem às da própria instituição, como forma de se adequar aos critérios de seleção para recebimento de recursos.

Esse fluxo de mobilidade de estudantes e cooperação internacional entre IES para a qualificação dos professores dos países ‘em desenvolvimento’ para os países

‘desenvolvidos’ ou outros países ‘em desenvolvimento’ é um dos ODS da Agenda 2030 da ONU para promover uma educação de qualidade para todos. Desse modo, é bastante óbvio como esse tipo de mobilidade tem privilegiado mais o Norte do que o Sul Global, aumentando as desigualdades econômicas e epistêmicas entre as regiões, apesar do movimento ‘global’ de redução das desigualdades por meio da mesma Agenda 2030.

A visão de internacionalização como uma conformação aos ‘padrões globais de qualidade’, (mas que na verdade representam a ‘realidade’ para uma pequena fração das IES ao redor do mundo) é um reflexo da normalização desse desejo ‘normal’ de se tornar igual ao outro, considerado de qualidade superior. Em minha própria experiência pessoal, é possível perceber durante a maior parte da minha trajetória de vida a influência dos discursos colonialistas do Norte como referencial de qualidade, disseminados em grande parte pela indústria do entretenimento e ‘normalizados’ por mecanismos de ideologia do cotidiano.

Acredito que devemos sempre buscar a aprimoração, e o contato com o outro pode contribuir em muito para ampliar suas possibilidades. Por exemplo: o contato com o multilinguismo na Espanha me fez enxergar uma ‘realidade’ antes desconhecida para mim; as experiências na América Latina me fizeram contemplar a riqueza, cultural e epistemológica, antes despercebida, dos países vizinhos; as relações de poder observadas dentro da própria Europa e América Latina mostram que o Norte e Sul global não tem endereço fixo.

Entretanto, ao mesmo tempo que olhar para o outro é importante, é primordial olhar para si e considerar também suas qualidades próprias e a unicidade de cada contexto, com suas potencialidades inerentes. Pois o que é ‘bom’ para determinado contexto, pode não ser necessariamente o ‘melhor’ para outro contexto. Nesse sentido, apesar de muitas ações reativas, percebe-se também uma internacionalização mais orgânica de parte da instituição, que surge a partir das necessidades e interesses locais de internacionalização. Por exemplo, o Programa Anjos, iniciativa da própria SRI/Ufes que pode ser considerada como Internacionalização em Casa, pois permite a integração entre estrangeiros e locais, quebrando preconceitos e destruindo estigmas, permitindo uma maior valorização da interculturalidade presente no campus.

Outra ação que demonstra uma perspectiva de internacionalização diferente da hegemônica é a promoção de debates quanto à internacionalização para toda a comunidade acadêmica da Ufes, estudantes, servidores docentes e técnicos, como no evento *International Week* anualmente promovido pela SRI/Ufes desde 2021. Além disso, a promoção de oportunidades de mobilidade virtual em IES da América Latina também pode contribuir para colocar as cooperações regionais em evidência e contribuir para relações mais igualitárias de parcerias e mobilidade Sul-Sul. Essas iniciativas locais e regionais, apesar de ainda incipientes, são exemplos de internacionalizações mais orgânicas que surgem de forma natural para atender os interesses e necessidades locais.

Entretanto, apesar da Ufes reconhecer em seus documentos a necessidade de uma internacionalização mais proativa e propor uma internacionalização além da mobilidade, ela continua sendo o elemento central desse processo. Esta pesquisa mostrou que, de fato, a mobilidade para o exterior da comunidade acadêmica da Ufes acontece majoritariamente para países do Norte Global. Ao passo que os estudantes estrangeiros na Ufes são em sua maioria provenientes de países considerados menos desenvolvidos do que o Brasil. Assim, a mobilidade para o exterior parece estar sempre relacionada à busca de uma formação, ou qualidade de vida, supostamente de melhor qualidade em terras estrangeiras.

A superioridade cultural, epistêmica e científica do Norte Global está presente não apenas no meio acadêmico, mas também nos discursos do cotidiano que permeiam a interação social e, conseqüentemente, formam a própria consciência e subjetividade dos sujeitos, pois, na visão bakhtiniana, o mundo interior é determinado pelo território social. Com isso, o sujeito, formado dialogicamente por esses discursos que o envolvem no seu cotidiano, ao se expressar, reflete sua própria visão de mundo. É possível observar pelos discursos no Sul Global, a predominância de uma visão de mundo que reforça a própria dominação sofrida, por não conceber uma alternativa além da ‘falsa consciência’ de sua inferioridade perante o poderoso Norte Global.

A perspectiva de internacionalização predominante na Ufes de se inserir no contexto global, materializada por meio da valorização dada ao seu reconhecimento internacional e sua participação nos rankings universitários internacionais, reflete a

lógica colonial da internacionalização hegemônica. Em seus documentos (UFES, 2018a, 2018b) a Ufes pretende seguir o modelo internacional de IES, com foco na atração de estrangeiros e oferecimento de disciplinas lecionadas em inglês, típicos das IES do Norte Global. Na prática, o maior número de estrangeiros recebido pela Ufes é por meio dos programas de cooperação Sul-Sul (e não os professores com experiência internacional, como parece ser seu maior interesse) e a oferta de disciplinas em inglês é muito baixa.

Entretanto, com um olhar mais atento, percebe-se que a cooperação Sul-Sul que mais envia estudantes para a Ufes está pautada por interesses colonialistas do governo brasileiro e que, apesar da Política Linguística para a Internacionalização da Ufes (2018c) incentivar a diversidade linguística, o incentivo para o aprendizado de ou instrução em outros idiomas além do inglês, é quase nulo. Desse modo, apesar das estratégias previstas e a realidade da prática da internacionalização divergirem entre si, ambas refletem a lógica colonialista de dominação epistêmica, cultural e linguística.

De fato, algo que foi muito alarmante para mim pessoalmente, foi a falta de engajamento nas relações Sul-Sul entre países vizinhos. Apesar de ser rodeado de países de fala hispana e da quase 50% de seus estudantes estrangeiros serem de origem latina, os dados desta pesquisa mostraram que, entre 2018 e 2022, não houve nenhum incentivo ao idioma espanhol, os acordos com IES dessa região correspondeu apenas a 15%, e seus países foram destino de menos de 20% da mobilidade docente e menos que 6% da estudantil.

A América Latina está do outro lado da linha abissal. E mais além da linha abissal, estão os invisíveis, os países da região da África, que, apesar de ser a origem de quase 40% da maioria dos estudantes estrangeiros na Ufes, é parceira da Ufes em apenas 1% de seus acordos e destino de 4% da mobilidade docente.

Por que os países de origem da maior comunidade estrangeira da Ufes são os menos considerados na sua internacionalização ?

Os sentidos quanto à internacionalização são construídos principalmente a partir dos discursos dominantes da governança global e nacional regidos pela lógica colonial e imperialista. Com isso, a internacionalização das IES está orientada a busca por

reconhecimento internacional e qualidade de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que refletem o paradigma empresarial da educação superior no mercado internacional da educação “global”. Desse modo, os fluxos de mobilidade estudantil e docente para parcerias internacionais desiguais perpetuam o favorecimento econômico, epistêmico e cultural do Norte sobre o Sul Global, mesmo em IES públicas e gratuitas bem-intencionadas ao desenvolvimento sustentável.

Ao mesmo tempo, esses sentidos não são exclusivos da internacionalização, mas das relações internacionais (e interpessoais) no Sul Global, de forma geral, como resultados de uma construção do imaginário social de superioridade cultural e epistêmica do Norte Global (ou os mais favorecidos). Apesar de reconhecer a herança colonial e imperialista, acredito que há uma tendência humana de valorizar o que é do outro e desvalorizar o que se tem. Os brasileiros dizem que “a grama do vizinho é sempre mais verde”, o que parece uma contradição, sendo o Brasil o país do verde... Quando o que temos é colocado em risco ou análise, então percebemos o seu valor. Não é sobre se acomodar, mas desfrutar da viagem enquanto não se chega no destino. Por experiência própria, o digo.

Enquanto continuarmos a olhar só para fora, desejando imitar aqueles que estão no ‘topo’, ser aquilo que não somos e ter aquilo que não temos, o que sim temos se desvanece por entre os dedos. Não é sobre ignorar o que está lá fora, mas valorizar também o que está aqui dentro, ver o invisível: o verde da esperança e da internacionalização que acontece bem debaixo do nosso nariz.

REFERÊNCIAS

ABBA, M. J.; LEAL, F.; FINARDI, K. R. Internacionalización de la educación superior inclusiva de/para América Latina: la hora de “los de abajo”. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 30, p. 122-137, 2022.

ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University Press, 2015.

ADEFILA, A.; TEIXEIRA, R. V.; MORINI, L.; GARCIA, M. L. T.; DELBONI, T. M. Z. G. F.; SPOLANDER, G.; KHALIL-BABATUNDE, M. Higher education decolonisation: #Whose voices and their geographical locations? **Globalisation, Societies and Education**, 2021, 1-15.

ALMEIDA, J.; ROBSON, S.; MOROSINI, M.; BARANZELI, C. Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. **European Educational Research Journal**, v. 18, n. 2, p. 200–217, 2019.

ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. Internationalization and Global Tension: Lessons from History. **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 1, 2015.

ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. Are We Facing a Fundamental Challenge to Higher Education Internationalization? **International Higher Education**, n. 93, p. 2–4, 2018.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290–305, 2007.

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. The Road(s) Not Taken and Internationalization in Brazil: Journey or Destination?. **ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE)**, Vol. 44, p.1-13, 2022.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.

ARAUJO, A. S. **O perigo da história única: questões de políticas de internacionalização no Brasil**. 2019. 149f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. 2019.

AVEIRO, T. M. M. O Programa Ciência sem Fronteiras como Ferramenta de Acesso à Mobilidade Internacional. **# Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 1–21, 2014.

AZEVEDO, M. L. N. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, n. 3, p. 875–879, 2008.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M., HEY, A. P. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 296–304, 2017.

AZEVEDO, M. L. N. ; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. *In*: SILVA JÚNIOR, J. R.; SOUSA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N.; CHAVES, V. L. J. (OrgS.). **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 49-67

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BALLESTRIN, L. M. A. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, v. 11, p. 89-117, 2013.

BALLESTRIN, L. M. A. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 60, n. 2, p. 505–540, 2017.

BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e refrações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico**. 2022. 258f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022.

BORTOLANZA, J. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. *In*: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, XVII, 2017, Mar del Plata. **Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The End of Internationalization. **International Higher Education**, n. 62, p. 15–17, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República**. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em <https://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>. Acesso em 01 out. 2024.

CABRAL, T. L. O.; SILVA, J. E. O.; SAITO, C. E. Realidade do intercâmbio e da mobilidade acadêmica na Universidade Federal De Santa Catarina. *In*: **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, XI, 2011, Florianópolis. **Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**.

CALVO, L. C. S.; HARTLE, L. C. Virtual exchange in teacher education programs from Brazil and USA: outcomes and challenges. **Texto Livre**, v. 17, p. e47921, 2024.

CANZANI, Á. M.; ARAUJO FILHO, T. Privatización, globalización mercantil y cooperación en educación superior en América Latina: la construcción de ENLACES. In: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S., SPELLER, P. (Orgs.). **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018, p. 152-232.

CAPES (BRASIL). Diretoria de Relações Internacionais. EDITAL nº. 41/2017. Seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisa que tenham Programas de Pós-Graduação (PPGs) recomendados pela Capes no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt**, Brasília, 10 nov. 2017.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de educação**, v. 21, n. 21, p. 69-96, 2012.

CASTRO-GOMÉZ, S. **La hybris del punto cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia, Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GOMÉZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMÉZ, S; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (compiladores). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p.79-92, 2007.

CHIAPPA, R.; FINARDI, K. R. Coloniality Prints in Internationalization of Higher Education: The Case of Brazilian and Chilean International Scholarships. **Scholarship of Teaching and Learning in the South**, v.5, n.1, p.25-45, 2021.

CÓ, E. P. **Affordances da COIL para Promover Internacionalização em Casa e Formação de Professores de Inglês**: Análise De Uma Experiência Entre Ufes E Universidade De Coventry. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

COGO, A.; GIMENEZ, T.; CALVO, L. C.; KADRI, M. -English is the natural language of science-: discourses and ideologies concerning EMI in two Brazilian universities. **Journal Of English As A Lingua Franca**, v. 13, p. 51-72, 2024.

CONCEIÇÃO, O. C.; OLIVEIRA, R. C.; SOUZA, A. P. The impacts of studying abroad: Evidence from a government-sponsored scholarship programme in Brazil. WIDER Working Paper, 2023.

COSTA, T. R. C.; SILVA, S. K. M. A Migração Internacional Motivada por Questões Educacionais: O Caso do Paec na Unifap. **Revista GeoPantanal**, v. 12, p. 171–184, 2017.

DE WIT, H. Misconceptions about internationalization. **University World News**, n. 166, 2011.

DE WIT, H. The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 538-545, 2020.

DIAS, G. P.; BARBOSA, B.; SANTOS, C. A., PINHEIRO, M. M., SIMÕES, D.; FILIPE, S. Between promises and pitfalls: the impact of mobility on the internationalization of higher education, **Journal of Further and Higher Education**, 2021, v. 45, n. 1, p. 79-94

DÍAZ, A. R.; CORDELLA, M.; DISBRAY, S.; HANNA, B. E.; MIKHAYLOVA, A. Reframing and Hospicing Mobility in Higher Education: Challenges and Possibilities. **Intercultural Communication Education**, 2021, v. 4, n.1, p. 106-121.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A.P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative social research**. v. 12, n. 1, 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 168 p., 2009.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, p. 170-184, jan./dez. 2019.

FIGUEIREDO, E. H. D.; MARTINEZ, J. The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge. **Applied Linguistics**, 2019.

FINARDI, K. R. What Brazil can learn from Multilingual Switzerland and its use of English as a Multilingua Franca. **Acta Scientiarum (UEM)**, v. 39, p. 219-228, 2017.

FINARDI, K. R. Internationalization and Multilingualism in Brazil: Possibilities of Content and Language Integrated Learning and Intercomprehension Approaches. **International Journal of Educational and Pedagogical Sciences**, v. 13, p. 656-659, 2019a.

FINARDI, K. R. Linguística Aplicada: Da Crítica À Internacionalização A Uma Internacionalização Crítica. In: FINARDI, K. R.; TILIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS, E. (Orgs.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. 1ed.Campinas: Pontes, 2019b, v. 1, p. 33-51.

FINARDI, K. R. Internacionalización desde una perspectiva del sur, crítica y emancipadora. **Revista REDALINT**, v. 1, p. 95-117, 2021.

FINARDI, K. R. As línguas e rankings no Oscar da internacionalização das produções científicas latino-americanas. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS** (SÃO PAULO. 1978), v. 51, p. 147-161, 2022.

FINARDI, K. R; AMORIM, G. B.; SARMENTO, S. Internationalization of Higher Education and the Role of Languages: Insights from the Global North and the Global South. **EDUCATION AND LINGUISTICS RESEARCH**, v. 10, p. 18-46, 2024.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Languages without Borders programs in Brazilian language policies and rights. In: SIINER, Maarja; HULT, Francis M.; KUPISCH, Tanja (org.). **Language policy and language acquisition planning**. Cham: Springer, 2018. p. 173– 185.

FINARDI, K. R.; ASIK, A. Possibilities of Virtual Exchange for Internationalization at Home: Insights from the Global South. **Journal of Virtual Exchange**, v. 7, p. 1-22, 2024.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. **Intersecções** (Jundiaí), v. 19, n. 2, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R.; FRANCA, C.; GUIMARÃES, F. F. Ecology of knowledges and languages in the Latin American academic production. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2022.

FINARDI, K. R.; FRANCA, C.; GUIMARAES, F. F. Knowledge production and internationalization of Higher Education in the Global South. **Dialogos Latinoamericanos**, v. 32, p. 1-19, 2023.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, Rankings e Publicações em Inglês: A Situação do Brasil na Atualidade. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internationalization and the COVID-19 pandemic: challenges and opportunities for the global south. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, 2020, 2.4: 1-15.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M. Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. e020031-e020031, 2020.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MOREIRA, N. Interculturality, Internationalization and Intercomprehension: Possibilities with English in the Mix. In: ANASTASIOU, F.; ANDREOU, G. (Orgs.). **English as a Foreign Language: Perspectives on Teaching, Multilingualism and Interculturalism**. 1ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020, v. 1, p. 40-53.

FINARDI, K. R.; GUZMÁN-VALENZUELA, C. Pensando a Internacionalização do Ensino Superior na América Latina a Partir de Evidências da Produção Científica do Brasil e do Chile. In: WASSEM, Joyce; PEREIRA, Elisabeth M. A.; FERREIRA, Eliza. B. (Org.). **Novos e Velhos Desafios da Internacionalização da Educação Superior na Contemporaneidade**. 1. Ed. São Paulo: Annablume Editora. p.179-193, 2021. ISBN 978-65-5684-041-3.

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M.; SILVA, K. A. Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: Entre competição e solidariedade. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 58, 2022.

FINARDI, K. R.; ORTIZ, R. A. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? IJAEDU- **International E-Journal of Advances in Education**, v. 1, n.1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, K. R.; SALVADORI, J. C.; WEHRLI, A. Global Citizenship and Internationalization at Home: Insights from the BRASUIS Virtual Exchange Project. **Studies in English Language Teaching**, v. 12, n. 2, p. 59-72, 2024. ISSN 2329-311X.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces** Brasil/Canadá. Canoas, v.16, n.1, 2016.

FINARDI, K. R.; SEMBIANTE, S.; AMORIM, G. B.; VERONEZ, T. Internationalizations in Two Loci of Enunciation the South and Global North. ETD: **EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**, v. 22, p. 591-611, 2020.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

FREIRE JUNIOR, J. C.; PANICO, V. F. B. (Org.). **Programa Ciência sem Fronteiras: Idealização, desenvolvimento e resultados**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2021. v. 1. 344p.

GARCIA, M. L. T.; WIMPENNY, K.; ADEFILIA, A.; CARDOSO, P. A.; SPOLANDER, G.; TEIXEIRA, R. V.; DELBONI, T. M. Z. G. F.; MORINI, L.; TOMLIMS, R. Internacionalização, Excelência na formação e Novas parcerias em pesquisa: o caso da relação UFES-Coventry. In: WASSEM, J.; PEREIRA, E. M. A.; FERREIRA, E. B. **Novos e velhos desafios da Internacionalização da Educação Superior na contemporaneidade**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2022, v. 1, p. 147-178.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GUIMARÃES, F. F.; AMORIM, G. B.; PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R.; MOREIRA, N. S. Intercompreensão e internacionalização: construindo uma cidadania sustentável. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; TECH, L.; MACEDO, H. (Orgs.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação**. 1ed.Campinas: Pontes /PPGEL, 2019a, v. 1, p. 217-230.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.. Interculturalidade, Internacionalização E Intercompreensão: Qual A Relação? **Ilha Do Desterro**, v. 71, p. 15-38, 2018.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Global citizenship education (GCE) in internationalisation: COIL as alternative **Thirdspace**. **Globalisation, Societies and Education**, v. 19, p. 1-17, 2021.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Pandemic and paradigm shift in internationalization: from competition, mobility and exclusivity to cooperation, virtuality and inclusion. **International Perspectives on Education and Society**, v. 44, p. 113-128, 2023.

GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A. Percepções de estudantes sobre a internacionalização universitária no Brasil – pontos de vista locais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5701- 5718, jan./mar. 2021.

GUIMARÃES, Felipe F.; MENDES, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; PAIVA, R. S. S.; FINARDI, K. R.. Internationalization At Home, Coil and Intercomprehension: for More Inclusive Activities in the Global South. **Simon Fraser University Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 90–109, 2019b.

GUTH, A. **O PRINT/UFPR em uma Encruzilhada de Discursos em Políticas Linguísticas, Internacionalização e Decolonialidade**. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2020.

HILDEBLANDO JUNIOR, C. A. **Affordances da COIL: Análise de uma experiência entre UFES e UAH**. 2019. 156 f; Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R.. Internationalization and Virtual Collaboration: Insights from COIL Experiences. **Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.

HILDEBLANDO JUNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Telecolaboração E Internacionalização Do Ensino Superior: Reflexões A Partir Da Pandemia COVID-19. **Revista intercâmbio**, v. 45, p. 254-278, 2020.

HOTZ, C. **A internacionalização da educação superior na pós-graduação das Universidades do sudoeste do Paraná (UNIOESTE/UTFPR/UFS): qual(is) perspectiva(s)?** 2023. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2023,

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. Routledge, p. 243, 2013.

KNIGHT, J. Internationalisation: Meaning and models. **Internationalisation and Quality**, 2003.

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

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. **International higher education**, v. 62, p. 14-15, 2011.

KNIGHT, J. New Rationales Driving Internationalization. **International Higher Education**, v. 34, p. 3–5, 2015.

LEAL, F. G. **Bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil**. 2020. 339f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LEAL, F. G.; FINARDI, K. R.; ABBA, M. J. Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south. **Perspectives in Education**, v. 40, p. 241-250, 2022

LEAL, F. G.; FINARDI, K. R.; ABBA, M. J. Perspectives and Challenges of Internationalising Higher Education and the Global South. *In*: WOLDEGIORGIS, E.T.; YU, C. Q. (Org.). **Critical Reflections on the Internationalisation of Higher Education in the Global South**. 1ed. Leeds: Emerald Publishing Limited, 2024, v. 1, p. 33-47.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Internacionalização Curricular no Contexto do Sul Global. *In*: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, XVI, 2016, Arequipa. **Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Política Externa Brasileira, Cooperação Sul-Sul E Educação Superior: O Caso Do Programa Estudante-Convênio De Graduação. **Educacao e Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 343–359, 2018.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B.; OREGIONI, M. S. Hegemonia e Contra-Hegemonia no Contexto da Internacionalização da Educação Superior: Critérios para uma Análise Crítica e Reflexiva do Campo. **Integración y Conocimiento**, v. 2, n. 7, p. 106–132, 2018.

LEÃO, R. G.; FINARDI, K. R. Digital Technologies in L2 teaching-learning in Brazil: A Critical Content Analysis. **EDUCATION AND LINGUISTICS RESEARCH**, v. 7, p. 14-34, 2021.

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

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. *In*: Congresso do IFBAE, V, 2009, Genebra. **Anais do Congresso do IFBAE**.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LIU, J.; GAO, Y. Higher education internationalisation at the crossroads: effects of the coronavirus pandemic. **Tertiary Education and Management**, 2022, p. 1-15.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 317–340, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015

LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. **Revista Brasileira de**

Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 3, 2013.

MACEDO, M. S. A. N. Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial. **Laplage em Revista**, 2020, v. 6, n.1, p. 91-103.

MACIEL, R. F.; VERGARA, V. S. Internacionalização Como Prática Local: Um Olhar Situado Sobre o Papel da Língua no English Club e no Curso de Medicina. **Organon**, v. 34, n. 66, 2019.

MARCELINO, J. M.; LAUXEN, S. L. O Papel da IoC na Internacionalização em Casa. *In*: Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária, X, 2018, Porto Alegre. **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária**.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. 2017. 213 f; Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade De São Paulo, 2017.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333–342, 2017.

MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 151–173, 2018

MENDES, A. R. M. Role of Academic Mobility in the (De)Construction of Internationalization. **COMPARATIVE AND INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION**, v. 14, p. 25-31, 2023.

MENDES, A. R. M.; FINARDI, K. R. . Towards More Cooperative/Inclusive Internationalization: Insights from a South/North Virtual Mobility Project. **EDUCATION AND LINGUISTICS RESEARCH**, v. 9, p. 26-55, 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Between Hope and Fear: Critical Internationalization and intercultural translation**. Trabalho apresentado no XII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Vitória, 2019.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, Infâncias e Decolonialidades em (Trans)Formação**. 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

MIGNOLO, W. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12–32, 2017.

MOREIRA, D; SEABRA, F. Mobilidade Virtual Em Rede No Contexto Da Licenciatura Em Educação Da Uab. *In*: DIAS, Paulo; MOREIRA, D; QUINTAS-MENDES, A. (Orgs.). **Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital**. Educação a Distância e eLearning. Lisboa: Universidade Aberta, 2017, p. 44–78.

MOROSINI, M. C. Dossiê: Internacionalização da educação superior. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 288–292, 2017.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. G. D. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97–120, 2018.

MOURA, M. L.; DOULA, S. M. Ciência ou Turismo Sem Fronteiras? Uma Avaliação Do Programa Ciência Sem Fronteiras Por Alunos Beneficiários Da Universidade Federal De Viçosa. **Revista Uniabeu**, v. 12, n. 30, p. 116-133, 2019.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M. E. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 774–801, 2017.

OREGIONI, María Soledad. La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v. 3, n. 1, p. 114–133, 2017.

ORSINI-JONES, M. ;FINARDI, K. R. Out of the Comfort Zone: the Trouble with Virtual Exchange. *In*: DAVIES, J. P.; RATTRAY, J.; TIERNEY, A.; MCGOWAN, S.; GIRONACCI, E.; NYAMAPFENE, A.; WEBB, A. (Org.). **Threshold Concepts in the Moment**. 1ed. Leiden / Boston: Brill, 2024, v. 77, p. 307-325.

PATEL, F.; LYNCH, H. Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 223-230, 2013.

PEREIRA, E. M. A.; HEINZLE, M. R. S.; PINTO, M. M. Internacionalização na educação superior e mobilidade estudantil: o vai e vem de jovens acadêmicos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, p. 35–49, 2017.

PEREIRA, R. S.; EDMUNDO, E. S. G.; ANDREOTTI, V. O. Imaginários de Educação e de Bem Público nos Discursos de Internacionalização do Ensino Superior. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 28, 2018.

PICCIN, G. F. O. **O Ifes na produção de epistemologias do Sul**. 2021. 299f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R.. A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: As concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 313-340, 2019a.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R.. Questioning Global Citizenship Education in the Internationalization Agenda. **SFU Educational Review**, v. 12, n.3, p. 73-89, 2019b.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. Abordagens Críticas/Decoloniais na Educação Superior: (In)Visibilidades nas/das Epistemologias de (Des)Construção das Internacionalizações. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, 2021.

PINTO, M. M.; LARRECHEA, E. M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação, Campinas**, v. 23, n. 3, p. 718–735, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 201–246.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (compiladores). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 93-126, 2007.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, p. 1–22, 2018.

RESCHKE, M. J. D.; BIDO, M. C. F. Potencializando a experiência de internacionalização: reflexões sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, 2017.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Internacionalização Do Ensino Superior Como Prática Local: Implicações Para Práticas Educativas. **INTERLETRAS**, v. 6, n. 24, p. 1–18, 2016.

RODRIGUES, F. M. **Relações Internacionais sob a Ótica de Geopolítica do Conhecimento: O Caso UNILAB**. 2020. 222f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Estadual do Ceará, 2020.

SANTOS, B. S. Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, p. 11–62, 1989.

SANTOS, B. S. A Universidade No Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, p. 137–202, 2005.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3–46, 2007.

SANTOS, B. S. A encruzilhada da universidade europeia. Ensino Superior: **Revista do SNESup**, v. 41, 2011.

SANTOS, B. S.; GUILHERME, M.; DIETZ, G. **Da universidade à pluriversidade**: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, v. 31, n. 31, p. 201-212, 2015.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009, p. 9–19.

SANTOS, E. Internacionalização da educação superior nos marcos da integração regional da América Latina: o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **EccoS – Revista Científica**, v. 42, p. 57–84, 2017.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Coimbra: Imprensa da Universidade; Editora UnB - Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SOUSA, M; NOGUEIRA, T.; BARATA, A.; MOURA, A.; FELIX, C.; COSTA, V. Internacionalização do ensino superior: para além da mobilidade internacional. **Sensos**, v. 6, n. 3, p. 28–38, 2019.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, Trad. Maria Claudia Bontempi Pizzi. v. 8, n. 1, p. 151–163, 2014.

STEIN, S.; MCCARTNEY, D. M. Emerging Conversations in Critical Internationalization Studies. **Journal of International Students**, 2021, v. 11, n.1, p. 1-14.

STEIN, S.; SILVA, J. E. Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 546-566, 2020.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. *In*: KORSUNSKY, L.; DEL VALLE, D.; MIRANDA, E.; SUASNÁBAR, C. (Orgs.). **Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas**. Buenos Aires: IEC - CONADU; CLACSO, 2018, p. 113–131.

SUDBRACK, E. M.; NEGRO, A. Internacionalização e Educação: impactos nas políticas educacionais. **RP3-Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, v. 1, n. 7, p. 44-57, 2016.

TAQUINI, R; FINARDI, K. R.. English as a Medium of Instruction in Brazil: Evidence from UFES. **Studies in English Language Teaching**, v. 9, n. 1, p.34-56, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Vitória: UFES, 2010. Disponível em https://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anelxo/pdi_ufes_2010_2014.pdf. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Cria a Secretaria de Relações Internacionais, vinculada ao Gabinete do Reitor. Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo. **Resolução nº 09, de 08 de março de 2012**. Vitória: ES, 2012. Disponível em https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_09.2012.pdf. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Vitória; Alegre; São Mateus: UFES, 2015. Disponível em <https://proplan.ufes.br/planejamento-pdi-2015-2019>. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Estabelece as diretrizes básicas da política de internacionalização da educação superior no âmbito da UFES. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. **Resolução nº 15, de 17 de abril de 2018**. Vitória: ES, 2018a. Disponível em <https://internacional.ufes.br/pt-br/instru%c3%a7%c3%b5es-normativas>. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Relações Internacionais. **Plano de Internacionalização da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória: UFES, 2018b. Disponível em <https://internacional.ufes.br/pt-br/instru%c3%a7%c3%b5es-normativas>. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Visa a instituição da Política Linguística para Internacionalização da UFES. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. **Resolução nº 28, de 8 de agosto de 2018**. Vitória: ES, 2018c. Disponível em https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/ilovepdf_merged_0_2.pdf. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Relações Internacionais. **Memo nº 063/2018 - SRI/UFES**. Vitória/ES, 28 de março de 2018. Assunto: Política de Internacionalização. 2018d

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Relações Internacionais. **Relatório de Gestão SRI 2018**. Vitória: ES, 2019. Disponível em https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_de_gestao_2018_-_sri.pdf. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Relações Internacionais. **Relatório de Gestão SRI 2020**. Vitória: ES, 2020. Disponível em https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_de_gestao_sri_2020.pdf. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2030**. Vitória; Alegre; São Mateus: UFES, 2021. Disponível em: https://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_2021-2030.pdf. Acesso em 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Relações Internacionais. **Relatório de Gestão SRI 2022**. Vitória: ES, 2022. Disponível em https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_de_gestao_sri_2022_final.docx_1.pdf. Acesso em 01 out. 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. EDITORA 34: São Paulo, 2017.

WANG, L. International student recruitment and mobility: Dominant themes from literature and examples from key non-Anglophone countries. *In*: DE WIT, H., MINAEVA, E.; WANG, L. (Org.). **International Student Recruitment and Mobility in Non-Anglophone Countries: Theories, Themes, and Patterns**. Routledge: New York. 2022.

WIMPENNY, K.; FINARDI, K. R.; ORSINI-JONES, M.; JACOBS, L. Knowing, Being, Relating and Expressing through Third Space Global South-North COIL: Digital Inclusion and Equity in International Higher Education. **Journal Of Studies In International Education**, v. 26, p. 279-296, 2022.