UM OLHAR SOBRE AS MULTIPLAS DIMENSÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO

A LOOK AT THE MULTIPLE DIMENSIONS OF INTERNATIONALIZATION

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt[1]
Luci Mary Duso Pacheco[2]

RESUMO: Este trabalho é produto de uma pesquisa bibliográfica e documental e apresenta respostas a alguns questionamentos que permeiam o tema da internacionalização da educação, mais especificamente na educação superior. Inicia-se por um resgate teórico conceitual sobre a educação internacional e a internacionalização da educação, em seguida um apanhado sobre o surgimento da internacionalização e a sua convergência às Redes colaborativas na Ciência. O terceiro subitem aborda as mudanças políticas e econômicas mundiais, ás quais a educação está engendrada e move em fluxo. Por fim, um levantamento de dados contextualiza a internacionalização brasileira considerando a mobilidade que acontece entre essa e a comunidade dos países de Língua Portuguesa (CPLP).

Palavras chave: Internacionalização; educação; mobilidade; CPLP

***Keywords*:** Internationalization; education; mobility; CPLP

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a internacionalização da educação é descrita e interpretada por diferentes marcos analíticos e temporais. Seus conceitos e definições dificilmente se opõem, são complementares e demarcam a história das relações na ciência, na educação, na pesquisa e na extensão.

Descreve Mestenhauser (2015, p. 4) que a educação internacional, primeira denominação do conceito que hoje é amplamente conhecido por internacionalização da educação, combina dois domínios excepcionalmente complexos, o "internacional" e a "educação". Segundo o autor, esses dois substantivos carregados de significado, precisam ser diferenciados e esclarecidos para o início dos entendimentos, divergente ou convergente, que permeiam o tema internacionalização.

> "Internacional" significa o mundo inteiro, composto por centenas de nações individuais, milhares de culturas e línguas, religiões e subculturas, e as relações entre elas. "Educação" não é apenas a pedagogia usada para ensinar sobre tal mundo, que

[1] Doutoranda em Educação PPGDE Universidade do Alto Uruguai e da Missões (URI). E-mail: adrianarschmitt@gmail.com
[2] Doutora em Educação, coordenadora do PPGEDU Universidade do Alto Uruguai e da Missões (URI. E-mail: luci@uri.edu.br

> inclui a nós mesmos, mas as muitas teorias de cognição, aprendizagem, motivação, transferência de conhecimento e pensamento (MESTENHAUSER, 2015, p. 4).

A terminologia da educação internacional primeiramente, e mais recentemente da internacionalização da educação, é predileta e utilizada em muitos países desde os anos sessenta na ciência política e na área governamental.

Para Mestenhauser (2015) discorrendo sobre a educação superior, distingue-a em "educação internacional como campo de conhecimento, e a internacionalização como um programa de mudança educacional para implementar o conceito na prática", para o autor a educação internacional seria um curso ou disciplina que estuda a temática. Enquanto a internacionalização é o contexto espacial onde isso esse opera, são as mudanças e adequações institucionalizadas [em casa] ou globais [transfronteiriça, nações, países].

Knight (2020, p. 5-6) principal autora na contemporaneidade sobre o tema internacionalização da educação compreende que a internacionalização incorpora as duas dimensões apresentadas por Mestenhauser (2015), essas dimensões apresentam um desenho amplo e uma abordagem sistêmica da internacionalização desde o seu primeiro entendimento [partindo da educação internacional], contudo a autora diverge Mestenhauser (2015) por não a reconhecer apenas como uma disciplina. Knight (2020, p. 5-6) esclarece que esta, a internacionalização em si é uma só, com vários desdobramentos, e ocorre especificamente em dois níveis, institucional e nacional/setorial além de molda-se continuamente às culturas e dinâmicas globais de acordo com os espaços sociais, econômicos e políticos das nações.

Mestenhauser (2015) faz críticas à definição padrão de educação internacional fornecida e alterada várias vezes por Knight (2004)[3], afirmando que a autora versa mais sobre os processos de internacionalização do que de necessariamente sobre os resultados destes processos [a educação]

> "Knight emprega uma cláusula de escape de que instituições individuais decidem como realizar o "processo" – em outras palavras, vale tudo. Quarto, ao definir a internacionalização como um processo, ela ignora o produto que resulta do processo e vice-versa. Quinto, a definição não faz referência ao conhecimento, mas educação é o nome do campo que trata do conhecimento" (MESTENHAUSER, 2015, p. 3, tradução nossa).

[3] Definição de Knight (2004) confrontada por Mestenhauser (2015) "internacionalização do ensino superior é o processo de integrar uma dimensão internacional/intercultural nos elementos de ensino, pesquisa e serviço de uma instituição".

Para a compreensão sobre a dinâmica, os desdobramentos e a complexidade que acompanham a internacionalização é importante observar os aspectos históricos e a evolução dos acontecimentos basilares que dão cientificidade do objeto de estudo [a internacionalização] partindo do conhecimento sobre a sua ligação com a ciência e o significado dos termos adjacentes.

Em vista disso, De Wit, (1995); Knight, (1994, 1996, 1997, 1999, 2021); Qiang (2003) e Mestenhauser (2015), afirmam que existe uma vasta literatura sobre essa temática que continua crescendo exponencialmente, encontrando-se atualmente espraiada em praticamente todas as disciplinas acadêmicas e suas sub-especialidades em muitos países. Especialmente alinhadas ao ensino superior e aos programas de pós-graduação stricto sensu (PPGs), cabendo a cada instituição apropriar-se das possibilidades existentes no mundo para promover a internacionalização não como um braço das instituições, mas como estratégias e planos consistentes de adaptações concretas, para ofertar as competências e as experiências exitosas necessárias aos estudantes modernos. Para isso é necessário que as instituições se preocupem com o tipo de cidadão que estão formando.

Partindo de um resgate do referencial teórico, Price (1965) lembra em sua obra, Ciência desde a Babilônia, que a "busca da ciência e seu *corpus* de conhecimento se mostram eminentemente supra-nacionais", referindo que a ciência, atributo da educação, não existe no isolamento geográfico ou no determinismo. Inclusive, segundo o mesmo autor, "os gigantes da ciência pertencem ao mundo, são homens de boa vontade que se dedicavam ao movimento de migração entre universidades", que formavam grupos e desenvolviam colaborativamente instrumentos laboratoriais, "os primeiros homens capazes de fabricá-los vieram do estrangeiro" (PRICE, 1965, p. 104-105), conclui o autor que a ciência se faz por parcerias elementares que fomentam a produção científica, hoje conhecidas como redes colaborativas.

É razoável acrescentar aos eventos mais recentes de desenvolvimento cronológico da internacionalização da educação, o surgimento dos *colleges invisíveis* e a sua relação intrínseca com a produção de conhecimento e da ciência evidenciado pelos progenitores da ciência como: Boyle (1645), este que foi o progenitores da *Royal Society*[i4], o primeiro

[4] Robert Boyle (1627-1691) físico e químico irlandês criou a "Lei de Boyle" foi um dos precursores do Colégio Invisível que mais tarde tornou-se a Sociedade Real de Ciências da Inglaterra (Royal Society).

mencionar o termo *colleges invisíveis*, para nomear grupos de filósofos naturais britânicos que encontravam-se em tabernas para adquirir conhecimento por meio da investigação experimental; Bernal (1939) descreve sobre ser a ciência uma atividade eminentemente Social; Merton (1945, p. 193), escreveu na obra "Ensaios sobre a sociologia do conhecimento", a afirmação, "o caráter comunal da ciência se reflete no reconhecimento dos cientistas de sua dependência de uma herança cultural em relação à qual não há direitos diferenciais" para ele as gerações e relações humanas são as bases da construção do conhecimento. Smith (1958) e Beaver e Rosen (1966-1978) sobre os Estudos da Colaboração Científica reforçam as relações além fronteiras que possibilitam o avanço da ciência; Ziman (1979) descreveu sobre a análise da Dimensão Social da Ciência; e por fim, a teoria dos Colégios Invisíveis sobre a Colaboração formal de Price (1941 até 1985) e informal entre cientistas de Crane (1972) onde a autora afirma que não é possível separar o cerne da internacionalização da educação do das relações na ciência, porque elas acontecem desde o início pelas relações colaborativas na ciência que evoluíram e adquiriram nova roupagem adequando-se aos moldes atuais de educação.

É interessante notar que a ciência e a educação não se separam. Ao que chamamos atualmente de internacionalização da educação era entendido nos anos 60 como "rede de colaboração na ciência" nesse período a internacionalização esteve ligada à "educação internacional", talvez porque não tivessem sido tomadas pela contundente 'geopolítica do conhecimento' (SANTOS, 2017). Conforme verifica-se nos diferentes conceitos de lá para cá.

Sobre os termos adjacentes à internacionalização Knight (2020), descreve que o termo se popularizou na educação apenas a partir do início da década de 1980, conforme o quadro abaixo, que ilustra como o vocabulário reflete as prioridades e as transformações no contexto educativo e cientifico ao longo dos últimos cinquenta anos ou mais.

Quadro 1: Evolução das principais terminologias da educação internacional

Termos contemporâneos 10 últimos anos	*Termos recentes 20 últimos anos*	*Termos novos 30 últimos anos*	*Termos em evolução 40 últimos anos*	*Termos tradicionais 50 últimos anos*
Termos genéricos				
– Mobilidade internacional de programas e provedores – *soft power* – diplomacia do conhecimento – internacionalização inteligente – aprendizado internacional colaborativo *online*	– regionalização – planetizacão – glocalização – cidadania global – internacionalização "verde" – *rankings* globais – globalização	– educação sem fronteiras – educação transfronteiriça – educação transnacional – educação virtual – internacionalização "no exterior" – internacionalização "em casa"	– internacionalização – educação multicultural – educação intercultural – educação global – educação à distância – educação *offshore* ou no exterior	– educação internacional – cooperação internacional para o desenvolvimento – educação comparada – educação por correspondência
Elementos específicos				
– universidades internacionais conjuntas – MOOCs [*Massive Open Online Courses*] – cidades educacionais – estágios virtuais – polos de conhecimento – universidades por franquia	– polos educacionais regionais – competências internacionais – oficinas de titulações – fábricas de vistos – titulação conjunta, dupla, combinada – *branding*, consolidação de *status*	– provedores de educação – universidades corporativas – redes – universidades virtuais – *campus* filial – programas de universidades-irmãs e franquias	– estudantes do exterior – estudos no exterior – convênios institucionais – projetos de parceria – estudos de áreas/ regionais – cooperação binacional	– estudantes do exterior – intercâmbio de estudantes – projetos de desenvolvimento – convênios culturais – estudo de línguas

Fonte: Knight (2020).

É reveladora a evolução dos significados das expressões e dos termos que prismam a internacionalização. Por isso, a metamorfose que opera a compreensão comum do termo requer a compreensão da especificidade de cada terminologia. É necessário ampliar a noção e as estruturas conceituais diante do processo temporal [últimos 50 anos] com as novas divisas da inovação tecnológica

> quem teria adivinhado, na década de 1960, quando a ênfase residia em bolsas de estudos para estudantes estrangeiros, projetos internacionais de desenvolvimento e estudos de áreas, que estaríamos discutindo, em 2020, *branding*, cidadania global, franquias e fábricas educacionais de vistos (KNIGHT, 2020, p. 21).

Knight (2020, p. 21) conclui que o termo internacionalização "é empregado de muitas formas na medida em que significa coisas diferentes para pessoas diferentes".

A autora cita cinco significados adotados frequentemente para definir e dimensionar a educação internacional, e mais recentemente da internacionalização da educação:
O primeiro significado identifica que elas variam desde uma série de atividades internacionais, tais como mobilidade acadêmica para estudantes e docentes; sobre este significado é importante observar que mesmo vivendo em tempo tecnológicos, com maior possibilidade de acesso remoto às instituições de ensino no exterior, a mobilidade ainda é um dos grandes desejos de muitos estudantes e professores quando da oportunidade de internacionalização.

Um estudo de Pereira, Heinzle e Pinto (2017, p. 36) reforça o porquê a "internacionalização do ensino superior não é uma característica nova" e a mobilidade sempre fez parte da internacionalização e ainda é um dos grandes carros-chefes dos programas. No Brasil, intensificado pelo Programa Ciência sem Fronteiras, criado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Os autores acrescentam ainda que "Amal e Borges (2015) pesquisaram sobre o tema e apontam que o intercâmbio de estudos é a modalidade mais ativa no fenômeno da internacionalização" (AMAL; BORGES, 2015, p. 76 *apud* PEREIRA, et al,. 207, p. 37).

> O início da universidade é marcado pela mobilidade dos estudantes europeus para estudar nas poucas universidades existentes na Idade Média" e reforçam que desde as duas últimas décadas do séc. XX, os programas de mobilidade educacional cresceram significativamente, cada qual com seu propósito (PEREIRA; HEINZLE; PINTO, 2017, p. 36).

O segundo significado é entendido como as Conexões, parcerias e projetos internacionais; novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa em nível internacional. Corroborando com este significado citado por Knight (2020, p. 21), o estudo de Pereira, Heinzle e Pinto (2017, p. 36) destaca que no contexto da internacionalização operam

> ações conjuntas entre o governo e as universidades, proporcionando acordos estratégicos em relação a ofertas de programas oferecidos pelas agências internacionais, entre eles: as bolsas para a formação em pós-graduação no exterior e o apoio aos projetos de pesquisa, gerando possibilidades de intercâmbio (LAUS, 2004). Da mesma forma, desenvolve-se na União Europeia inúmeros programas e subprogramas de mobilidade, assim como projetos de internacionalização que impulsionam reformas e inovações no Ensino Superior (PEREIRA; PASSOS, 2015 *apud* PEREIRA; HEINZLE; PINTO, 2017, p. 37).

O terceiro significado faz referência à oferta de educação em outros países utilizando-se para isso “vários arranjos” com técnicas presenciais e à distância, implantação de campi, filiais, franquias ou universidades internacionais conjuntas no exterior.

Já o quarto significado versa sobre é a inclusão de uma “dimensão internacional, intercultural e/ou global no currículo e no processo de ensino/aprendizagem”. Também neste quesito Pereira, Heinzle e Pinto (2017, p. 37) concordam com Knight (2020) e inferem que além da dimensão curricular, este importante significado estende-se à dimensão cultural e social

> A internacionalização traz, agregada em si, a possibilidade de alcançar alguns dos valores universitários enfatizados atualmente como: a diversidade cultural; o plurilinguismo; a flexibilidade curricular; a integração de áreas; a investigação em redes temáticas; o compartilhamento de conhecimentos. Com isso, a universidade assume um protagonismo na positividade da globalização, por favorecer a formação de um estudante aberto ao multiculturalismo, à multiversidade, à multireferencialidade. Retoma-se desde o início deste século, e com mais força, a movimentação de acadêmicos (professores, alunos e pesquisadores) entre centros de saberes, favorecendo partilhas de experiências e conhecimentos (PEREIRA; HEINZLE; PINTO, 2017, p. 37).

Sobre este significado, a inclusão cultural pelo currículo e a possibilidade de aproximação e convivência com outras culturas, Santos (2017, p. 36) acrescenta que “o aprendizado de idiomas estrangeiros e a troca de experiências levam à formação de um ambiente de integração e conhecimento mútuo, propiciando maior compreensão, respeito à diversidade e tolerância”

Por fim, através do quinto significado apresentado por Knight (2020) afirma que a internacionalização é entendida também como expansão de “projetos internacionais de desenvolvimento ou, alternativamente, a ênfase crescente na educação transfronteiriça comercial”. Recentemente, este entendimento tem conotação de aprendizagem colaborativa internacional *online* usando salas de aula e estágios virtuais.

O entendimento do termo ainda mais contemporâneo, contudo ligado ao anterior, faz referência aos polos regionais de educação, zonas, *hot spots*, cidades educacionais e aldeias do conhecimento (KNIGHT, 2020, p. 21). Este último representa uma forma de internacionalização da educação, mais agressiva incorpora-se à nível e dimensão internacional transfronteriça e/ou além-fronteiras, do ensino superior e da pós-graduação.

Considerando que esses significados, muito bem elaborados por Knight (2020) contemplam o entendimento da relação textual dos termos e sua convergência aos períodos

[décadas] visíveis no quadro 1 descrito acima, observa-se que nos anos 80 a internacionalização era tida como institucionalizada, comparada, por correspondência com instituição não local e de forma colaborativa. Os agentes são os pesquisadores em deslocamento ao exterior, para desenvolver projetos de desenvolvimento ou aperfeiçoamento linguístico. A esse contexto de (ARUM; VAN DE WATER, 1992, p. 202) definem como "múltiplas atividades, programas e serviços que se enquadram nos estudos internacionais, intercâmbio educacional internacional e cooperação técnica".

Para Qiang (2003, p. 250-251) a 'abordagem da atividade' era sinônimo do termo educação internacional nos anos 1970 e início dos anos 1980. Característica do período em que se descrevia a dimensão internacional em termos de atividades ou programas específicos, atividades como currículo, intercâmbio de alunos/docentes, assistência técnica e estudantes internacionais. Essa abordagem tende a ser considerada como programas distintos em termos de funcionamento. "Isso muitas vezes leva a uma abordagem bastante fragmentada e descoordenada da internacionalização, onde a relação, o impacto e os benefícios entre as atividades não são levados em consideração (QIANG, 2003, p. 250-251) ".

Discorrendo sobre a internacionalização no contexto brasileiro, Pereira (2019, p, 3) apresentam que a internacionalização da educação superior no Brasil não foi um aspecto institucionalizado nas suas universidades até quase recentemente, mas a caracterização da internacionalização de hoje incorpora aspectos que já existiam anteriormente, como:

> • a mobilidade de professores para obtenção de titulação acadêmica. Muitos dos professores brasileiros obtiveram seus títulos de mestrado e doutorado em universidades estrangeiras, nas décadas anteriores a 1960, quando os programas de doutorado começaram ase organizar no Brasil. • desenvolvimento de projetos de investigação conjunta. Com o retorno dos professores titulados, muitos se engajavam em pesquisas conjunta com as universidades em que se doutoraram. • publicação de artigos com coautoria. Eram publicações resultantes dos projetos de pesquisas conjuntas. • contratação de professores estrangeiros. Com a estruturação de programas de pós-graduação, muitos professores estrangeiros foram contratados (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, *apud* PEREIRA, 2019, p, 3).

Todas essas formas de mobilidade entre estudantes, pesquisadores e cientistas para a interlocução, desenvolvimento de trabalhos colaborativos e publicações em parceria, para além das fronteiras, é compreendido como redes colaborativas ciêntificas, surgiu e desenvolveu-se a partir 1600 na Inglaterra e ficou conhecida como *Invisible Colleges*. A partir dos anos 80 o fenômeno da globalização intensificou a internacionalização da educação no

Brasil e fez com que as universidades estabelecerem a internacionalização na sua missão educativa e a organizassem-na sua estrutura acadêmica e administrativa (Pereira, 2019).

A nível global, a literatura contemporânea revela que vários autores/pesquisadores do tema usaram uma tipologia semelhante de 'abordagens[5] e conceitos' que vão na linha da evolução da 'internacionalização da educação', observando que ela é usada de várias maneiras e para diferentes propósitos. Autores utilizam tipologias sobrepostas que mostram que o conceito de internacionalização da educação evoluiu e adequou-se aos ciclos emergentes na medida em que a sociedade também evolui. É importante observar que os principais autores dessa temática realizam suas investigações e formulam conceitos relacionados ao 'ensino superior' como é o caso de Thu (2018)[6] Aigner et al, (1992)[7]; Arum & Van de Water, (1992)[8]; De Wit, (1995)[9]; Knight[10], (1994, 1996, 1997, 1999, 2021); KnighT, Altback (2007)[11] Qiang (2003)[12], Pereira (2019)[13]. Para e Talibb e Bakar[14] (2013, p. 211) "embora a internacionalização pareça inevitável, as diferenças são aparentes em suas definições, profundidade, escopo e modo", mas não estão alienadas às políticas macro que norteiam os processos evolutivos da educação mundial.

Sabe-se que o atual contexto de globalização exige um forte compromisso das universidades com a internacionalização. Há de se ressaltar a emergência das instituições educacionais de internacionalizarem-se vem acompanhada das necessidades de sobrevivências das mesmas diante da competitividade que emerge do mundo capitalista, ao qual a educação não escapa e precisa adaptar-se à economia global. Vale lembrar que os indicadores internacionais de avaliação da educação que se intensificaram com a assinatura da Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999), na União europeia, no começo do século

[5] Qiang (2003, p. 249) orienta que, por 'abordagens' os autores referem-se às posturas adotadas por pessoas em cargos de liderança para a promoção e implementação de programas voltados à internacionalização.
[6] A Internacionalização do Ensino Superior em Universidades Vietnamita.
[7] Este artigo investiga o processo de internacionalização no ensino superior em nível institucional.
[8] A Necessidade de uma Definição de Educação Internacional nas Universidades dos EUA, em Klasek,C.B. (Ed.) Pontes para o Futuro: Estratégias para internacionalizar o ensino superior.
[9] Estratégias para Internacionalização do Ensino Superior: Um estudo comparativo da Austrália, Canadá, Europa e Estados Unidos da América.
[10] Atualizando a Definição de Internacionalização;

[11] Internacionalização do Ensino Superior: Motivações e Realidades
[12] Estudo sobre o ensino superior, como tornou-se agora uma parte real do processo de globalização: a correspondência transfronteiriça de oferta e demanda.
[13] O artigo apresenta o resultado de pesquisa sobre o processo de internacionalização da Universidade Estadual de Campinas.
[14] Este artigo aborda a acrescente competição e comercialização do ensino superior tem levado à internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o mundo nas universidades da Malásia.

XXI, que ficou conhecido como “o século da globalização”, despertando uma emergência a mais para as instituições de educação superior diante do novo milênio. A referida declaração lançou ao mundo educativo a necessidade de projetarem-se globalmente, seguindo tal iniciativa que surgiu para unificar o sistema de ensino superior n o bloco europeu inicialmente com a adesão de 29 países[15], concretizando o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior, onde a mobilidade estudantil, que representava em grande parte a internacionalização da educação até então, conforme demostrado no quadro acima, passou a ser apenas um dos princípios fundamentais norteadores da declaração através da implantação do Programa Erasmus, “o processo e o estado de interdependência que não é mais limitado ou suprimido pela distância” (UNIÃO EUROPEIA, 2022).

O objetivo principal da Declaração de Bolonha foi o de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior do próprio continente, de forma mais adaptativa e menos burocrática, revelando o intuito financeiro da declaração para uma educação alinhada ao mundo econômico e globalizado.

Esse salto evolutivo que é um marco no que se refere à internacionalização, e ocorreu em com o Tratado de Bolonha, forçou as instituições e os governos a adequarem-se ao novo milênio promovendo mudanças internar e externar, de uma atividade instrumental e marginal das universidades para a implementação de planos alinhados às políticas institucionais internas e externas de governo, com vistas ao estabelecimento e implementação de políticas nacionais de internacionalização, para a internacionalização da educação.

As mudanças que afetaram a internacionalização da educação superior a partir dos anos 2000 impulsionaram mudanças

> no Brasil, o processo de internacionalização teve uma significativa presença nos programas de pós-graduação no século XX e, desde o início de 2000, intensifica-se na graduação por meio de convênios diretos entre universidades brasileiras e estrangeiras e por meio de programas governamentais (PEREIRA; HEINZLE; PINTO, 2017, p. 37).

As percepções de internacionalização propostas por Aigner *et al,*. (1992) e Knight (1999, 2004) descrevem ao esforço feito por IES em todo o mundo que percebem a internacionalização como um fator gerador de receita ou racional econômico tornando a educação como um produto de exportação. Na mesma linha, Talibb e Bakar (2013, p. 216) observam que há uma

[15] Para mais informações acesse http://ehea.info/page-full_members

mudança de visão, o da educação meramente como uma atividade de assistência ao desenvolvimento ou programa cultural, para vê-lo como uma 'mercadoria de exportação' de produtos educacionais e serviços, em contrapartida a importação de estudantes estrangeiros como uma parte importante das políticas das IES. Para isso, crescentemente as IES estão modificando suas estruturas e os currículos dos programas e cursos para adotar uma abordagem e uma nova roupagem de moldagem geopolítica globalizada concorrencial. Ainda sobre a mercantilização da educação, Davis (1992) acrescenta que a internacionalização das IES está "intimamente ligada à redução financeira e à ascensão do empreendedorismo acadêmico". Afirma o mesmo autor que muitos países recrutam estudantes internacionais para aumentar os lucros e/ou sanar apertos fiscais e a falta de receita das universidades.

Essa relação de forças do mundo corporativo econômico e capitalista é apenas um dos motivos, talvez o maior, que levam as universidades a busca acelerada de investimentos para concretizarem seus planos de internacionalização, através de projetos e programas institucionais.

Para Van der Wende (1997, p. 18-19) "a internacionalização não é apenas um processo objetivo em si". O autor adiciona elementos relacionando-se "à globalização das sociedades, da economia e dos mercados de trabalho" ampliando a centralidade da internacionalização para, agora, dar respostas às exigências e desafios da globalização. O que para Qiang (2003, p. 250) alinha o ensino superior "aos padrões internacionais". Knight (2004, p. 10), afirma que, mesmo considerando que conceito de Van der Wende (1997) aponte corretamente um alinhamento da internacionalização da educação para um alinhamento com as atualidades do mundo contemporâneo, o propondo uma definição mais ampla, o conceito apresentado por Van der Wende têm limitações visto que "não contextualiza a internacionalização em termos do próprio setor da educação".

Em continuidade às críticas feitas ao conceito de Van Der Wende, Knight (2020) sobre os motivos da inserção da internacionalização da educação na missão das IES, a atenção crescente, com ênfase sem precedentes dada à internacionalização, e a excessiva estratificação e elasticidade do termo, acabam por gerar dúvidas, distorções ou má interpretação do próprio conceito de internacionalização da educação, e do que ela significa. Assim, para a autora, conhecer a terminologia e os aspectos correlatos é o ponto inicial para examinar o significado e as definições de internacionalização.

Ciclo de Internacionalização pressupostos a serem considerados para a implantação da internacionalização

Partindo da célere frase de Knight, (2004, p. 5) “a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior (ES) e que a globalização está mudando o mundo da internacionalização” e da sapiência de que a internacionalização é inerente a educação superior, e em vistas disso há a necessidade constante de aprimoramento do tema com a adoção de formulações de deem conta da malha flexível que é a educação no mundo contemporâneo, a autora vem desenvolvendo o “Círculo da Internacionalização” criado para sua monografia de pesquisa ainda em 1994. Este método contempla as exigências atuais que colocam a internacionalização em pauta nas avaliações acadêmicas de estudantes, cursos e professores.

Segundo Knight, (2004) o Ciclo de Internacionalização, utiliza uma série de passos interconectados para propor uma análise e abordagem abrangente em nível imaterial, conduzindo-se dos aspectos como a conscientização, motivações e comprometimento ao real concreto com vistas a verificação das atividades planejadas, desenvolvidas e controladas. O Ciclo de Internacionalização apresenta-se como um modelo de análise e prospecção idealistas de internacionalização da educação, contudo desconsidera, ainda, a globalização que dá balizas processo de internacionalização das IES em geral.

Figura 1: Ciclo de Internacionalização



Fonte: Adaptado de Knight, (1994-2020).

O Ciclo de Internacionalização de Knight (1994) é utilizado para gestão e avaliação da internacionalização em nível da IES. Apresenta-se como modelo analíticos com estratégias que podem ser implementadas em nível institucional para servir de mote às universidades e instituições que se engendram pelo caminho da internacionalização, assim como, coloca parâmetros de comprometimento necessários aos gestores para o planejamento de ações, projetos e programas.

POR QUE AS UNIVERSIDADES INTERNACIONALIZAM?

Na ótica de Morosini (2006, p. 14) se a internacionalização tem ocupado lugar de destaque nas agendas políticas e universitárias, com o objetivo de alcançar crescimento notório nas investigações institucionais, ela também precisa ser dimensionada no âmbito de nossas pesquisas, de nossos currículos, de nossos processos culturais, sobre o que, efetivamente, ela poderá contribuir para viabilizar a inclusão, a inserção, o diálogo e, principalmente, iniciativas sustentáveis capazes de serem lembradas enquanto um movimento de ética e coerência nos princípios estabelecidos.

Thu (2018, p. 19, tradução nossa) em sua pesquisa sobre o processo de internacionalização no ensino superior em nível institucional no Vietnã em 2018, o autor explicita uma realidade global. Para ele, termo globalização engendra o mundo da educação, e a estes não há meios de dissonância. Segundo o autor, a globalização entrou pela primeira vez no mundo de língua inglesa na década de 1960 (MITCHELL; NIELSEN, 2012, p. 5) no campo da economia internacional (Shields, 2013, p. 62). Então a globalização acelerou no final da década de 1980 e início dos anos 1990 (Shields, 2013, p. 62), e tem permeou o mundo contemporâneo como um todo neste século XXI (ENDERS; FULTON, 2002, p. 4 *apud* THU, 2018, p. 19).

Na medida em que a economia balançou as bases da educação superior, as instituições partiram de uma perspectiva original de teoria organizacional, para duas dimensões teóricas da internacionalização das universidades buscando apropriar-se das dimensões de reputação internacional e legitimidade local.

Sobre essas 2 categorias, que movimentam as universidades para a implementação da internacionalização Knight (2004, 5-31) argumenta que “a reputação internacional e a legitimidade local permeiam as razões para o desenvolvimento institucional internacional no que diz respeito ao *status* diferente das universidades”. Especificamente, as universidades não

ranqueadas não exploram benefícios de internacionalização para adquirir uma reputação internacional, como fazem as universidades ranqueadas; em vez disso, investem principalmente para ganhar legitimidade no contexto local e firmar-se como sistema educativo em seus países. Essas instituições sofrem com maiores assimetrias de informação na divulgação do valor de seus serviços educacionais, e tentam dar um sinal aos alunos e suas famílias e ajudá-los a perceber a sua qualidade.

Por conseguinte, as universidades ranqueadas dependem de recursos e de uma visão externa dada pela comunidade nacional ou internacional, é movida pela competição e baseadas em estratégias para o alcance meritocrático no mundo acadêmico. Desse modo, essas universidades de diferentes classificações buscam a internacionalização para propósitos diferentes, seja para distinguir-se a nível global e/ou garantir um lugar no mapa nacional.

Sua fascinação, e talvez por isso, a notoriedade que ela representa, resulta em grande parte da "obsessão atual das instituições de educação superior em todo o mundo por sua posição e marca em nível global. "Claramente, há um desejo enorme da parte de instituições por ranqueamentos internacionais e regionais" (KNIGHT, 2020, p. 21) em uma ou mais tabelas de classificação global, contudo, a autora questiona se esse desejo faz parte do processo de internacionalização, ou de uma campanha internacional de marketing e relações públicas, com viés capitalista.

Essas inovações performáticas da internacionalização da educação ao longo dos anos, com novas estratégias, programas e políticas foram respostas "à força pervasiva da globalização e como um agente dela. À medida que o século XXI avança, a dimensão internacional da educação pós-secundária está se tornando cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais e mais complexa" (KNIGHT, 2020, p. 20), tal fato se iniciou, com expressiva aceleração expansão após os anos 80. Essas, são as marcas da globalização, da mundialização do capital e do capitalismo monopolista agindo nas políticas de educação. Para a mesma autora, a globalização da educação tem dado ao Estado o papel cada vez mais proeminente de Estado avaliador.

Frente a isso Battestin, Munhoz e Costa (2016, p. 17) asseveram que

> a internacionalização não pode ser considerada um fim em si mesma e nem um meio para se alcançar algo, ela deve ser vista como um aprimoramento, uma aproximação, um diálogo e uma acolhida por meio de ações que envolvam valores e objetivos em comum. Vale lembrarmos que cada região geográfica, cada país, terá a

> sua própria realidade e agudeza sobre quais benefícios e quais riscos a internacionalização poderá gerar.

Hegeman-Davis e Lee (2015, p. 4) vão mais além e questionam sobre a efetividade da "educação internacional". Para as autoras o objetivo da educação internacional é explicar "quando, por que e como as pessoas em várias culturas fazem e pensam de maneira diferente da nossa" (tradução nossa). Assim como, garantir o acesso à maior base de conhecimento possível e focar na utilização desse conhecimento em situações práticas, numa perspectiva de desenvolvimento de competências complexas que devem ser viabilizados pelo projetos e programas de internacionalização.

> Se o mapa cognitivo de nossos professores e alunos é etnocêntrico, então as pessoas pensam que o conhecimento que não conhecem, de fato, não existe. Há evidências suficientes de que nossos alunos, tanto de graduação quanto de pós-graduação, não estão sendo educados o suficiente para produzir conhecimento por meio da pesquisa e que recebem apenas o mínimo de exposição a assuntos internacionais. A vasta literatura sobre este campo continua crescendo exponencialmente, mas está espalhada em praticamente todas as disciplinas acadêmicas e suas sub-especialidades em muitos países (HEGEMAN-DAVIS, LEE, 2015, p. 4).

Sobre essas pontuações, poder-se-ia dizer que temos mais estudos do que conhecimentos produzidos pela via da internacionalização da educação.

Na mesma linha Costa (2019, p. 1) afirma que a internacionalização na educação no ensino superior, não se caracteriza "apenas como ações superficiais ou isoladas de intercâmbio de pesquisadores acadêmicos". Ela modificou-se sequencialmente imbrincada no novo modelo mercantil de trabalho que nasceu no pós-guerra, e adquiriu outro prisma nos anos 80 com a "globalização hegemônica", que alterou o 'ideário humanista e simbólico da produção intelectual' para a 'racionalidade empresarial do conhecimento (SANTOS, 2017, p. 31). Esses traçados, que repercutiram "no rearranjo político, econômico e cultural voltado à consecução de uma nova (des) ordem mundial" (SANTOS, 2017, p. 31) foram orquestrados por organismos internacionais que orientam para a abertura dos mercados, a desregulamentação das barreiras nacionais, a mercantilização do conhecimento e o Estado mínimo às demandas sociais.

Santos (2017, p. 31) discorre que se destacam dentre as principais agencias/instituições internacionais e multilaterais que foram prescritivas, "mais do simplesmente propositivas" para a mercantilização da educação:

- O Banco Mundial (BM) a partir da década de oitenta com apoio financeiro a projetos de desenvolvimento econômico e de redução da pobreza, ofertando financiamentos de programas voltados aos países periféricos, notadamente aqueles a margem do sistema econômico mundial (África e América Latina). Os empréstimos condicionados do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, recomendam "intensa revisão das políticas que organizam os sistemas de educação superior dos países periféricos" (SANTOS, 2017, p. 31), o que impacta verticalmente nas democracias e na autonomia dos países.

- A Organização Mundial do Comércio (OMC) atuou para a liberação do comércio e consequentemente a implantação massiva do Estado neoliberal. Com isso, os sistemas universitários passaram pela desregulamentação vinculados a um valor comercial, como o setor de mercado e de serviços. Bertero et al (2013, p. 187) critica: "O 'Banco Mundial' decidiu transformar-se em 'banco de conhecimento' ao invés de 'banco de desenvolvimento' e, juntamente com outras instituições transnacionais e um extraordinário número de *think tanks*", gabinete estratégico na promoção de conhecimentos.

- A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) criada em 1961 reúne as principais economias mundiais, países desenvolvidos, para operar no livre mercado, do qual o Brasil faz parte apenas como um associado, difundiu sistemas de avaliação comparativa em larga escala, dentre eles o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA) às escolas básicas, foi criado e desenvolvido em 1997 pelo pesquisador alemão Andreas Schleicher. Muito criticado o PISA é um sistema de avaliação comparativa, cria uma racionalidade economicistas e uma ambição concorrencial aos sistemas de ensino e seus dados não são reconhecidos de forma unanime em termos de qualidade da educação. O PISA é um instrumento de avaliação meritocrático impulsionado em escala global, visa produzir indicadores/dados quantitativos que permitam comparações entre sistemas educativos diversos de países diferentes. Com isso, escalona a estratificação social na medida em que não tem parâmetros de leitura das desigualdades socioeconômicas locais, desconsidera a participação da comunidade acadêmica de intervenção na criação dos indicadores, desqualifica a diversidade cultural os arranjos produtivos e sociais dos diferentes contextos de intervenção.

Nesse modelo ideopolítico, são essas as principais agências que cuidarão de propor a racionalidade aos sistemas de ensino, em especial ao ensino superior. Instituindo recorte economicista e neoliberal às regiões do globo que apresentam baixo desenvolvimento, "por

se situarem na periferia do capitalismo globalizado e por viverem a dependência econômica, na medida em que foram construídas sob o arbítrio da colonização intelectual e sob o manto das trocas desiguais" (SANTOS, 2017, p. 31), os referidos países periféricos são os localizados na África e América Latina.

Diante dessas provocações, observa-se que existe uma qualidade evolutiva e "uma riqueza de amplitude e profundidade nos processos de internacionalização" (KNIGHT, 2004, p. 25), de acordo com realidades e motivações de cada país, sejam elas, social, cultural, política, acadêmica e econômica. Por fim, Knight (2004, p. 11) define a operacionalização de internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional como "o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária". Para a realidade brasileira, a definição/conceito criado por Knight (2014) aparece na articulação entre instituições em contextos regionais e internacionais, como é o caso da Unilab, da Universidade Latino Americana (UNILA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que segundo Heleno (2014, p. 113) "corresponde a três áreas pertencentes ao entorno estratégico brasileiro: África Lusófona, Mercosul e região Amazônica (países pertencentes ao Tratado da Cooperação Amazônica)". Essas Universidades reservam 50% de suas vagas para alunos estrangeiros/internacionais e adotam iniciativas, ações colaborativas e práticas para a mobilidade acadêmica e de professores criando, assim, uma rede de projeção além das fronteiras territoriais. Pode-se afirmar que são projetos exitosos que formam uma rede de pesquisa e extensão projetando o Brasil no mundo.

Para promover a cooperação internacional, preferencialmente com países em desenvolvimento, o Ministério das relações exteriores do Brasil[16] mantém o Programa de estudantes-convênio de graduação – PEC-G, destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras. Observa-se que dificilmente seria possível aos estudantes estrangeiros carentes 'dos países em desenvolvimento' acessarem às IES senão pela Unilab. Visto que o processo de seleção da PEC-G impõe aos estrangeiros a apresentação do Termo de Responsabilidade Financeira, comprovando a disponibilidade financeira familiar

[16] O PEC-G é administrado conjuntamente pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC e pelo Departamento Cultural e Educacional do Ministério das Relações Exteriores – DCED/MRE, via edital: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2022/Edital_PEC_G_2022.pdf

de um mínimo equivalente a US$ 600,00 (seiscentos dólares norte-americanos) mensais para custear as despesas com subsistência no Brasil durante o curso de graduação. Fazendo a conversão de 600 dólares para o real verifica-se que este valor corresponde a 1 1/43 salário mínimos (R$ 3.180,00). Valor maior, inclusive, que a média salarial de 80 % da população brasileira, que conforme estudo do Pnad divulgado pelo (IBGE, 2020, p. 7)[17] em 2019 recebiam 1,052 salários correspondentes a R$ 2. 329,00 reais.

Já o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado oficialmente em 1981, oferece bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação stricto sensu em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. As bolsas são as mesmas distribuídas pela Capes a estudantes nacionais, de R$1500,00 para mestrado, com duração máxima de 24 meses, e R$2200,00 para doutorado, com duração máxima de 48 meses; além do pagamento de passagem aérea de retorno ao país do estudante estrangeiro. Em contrapartida, para que haja uma rede na educação, pela mobilidade de estudantes/pesquisadores brasileiros para universidades estrangeiras, pela via da cooperação e da internacionalização da educação brasileira, são estratégicos os programas e projetos fomentados pela agência brasileira de pesquisa de pós-graduação (CAPES), para programas de graduação e pós-graduação.

Dentre esses, destaca-se o Programa Ciência Sem Fronteiras (2011) efetivado pelo Governo foi projetado para facilitar uma saída massiva de até 100.000 alunos brasileiros de graduação e pós-graduação aos melhores pós-secundários em instituições em todo o mundo, principalmente nas áreas de ciência, comunicações e negócios. O Ciência sem Fronteiras (2011), que pode ser considerado “um marco e o ápice das políticas de internacionalização do ensino superior e da ciência no Brasil” (SILVA; PADILLA, 2016, p. 59). Em 2017, com o governo de Michael Temer, o Ciência sem Fronteiras deixou oficialmente de oferecer a modalidade de intercâmbio para alunos de graduação, doutorado e pós-doutorado. Entre 2012 e 2016 o Ciência sem fronteiras distribuiu 93 mil bolsas de estudo para estudantes brasileiros no exterior e apareceu no cenário mundial, pela sua vinculação às redes colaborativas na ciência.

Mapa 1: estudantes brasileiros em mobilidade estudantil no mundo em 2018.

Fonte: UNESCO, 2021.

[17] Dados de 2020 disponíveis em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf

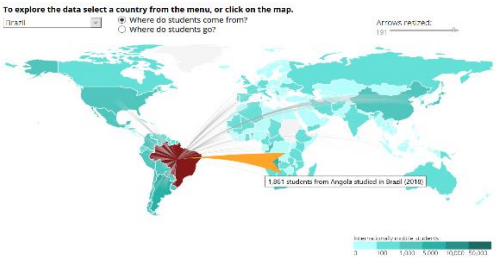


Fonte: UNESCO, 2021

Conforme o mapa acima, a mobilidade estudantil, que é o registro principal da internacionalização da educação, apresenta que 81.882 mil estudantes brasileiros foram á sessenta e três países diferentes para intercâmbios em 2018. Os 13 principais países de acolhida foram respectivamente da maior demanda à menor: Argentina (18,663), Portugal (15.373), EUA (15,245), Austrália (9.550), Canadá (4.770), Alemanha (3.806), França (3.448), Espanha (1,965, Reino-Unido (1,571), Itália (836), Suíça (576), Rússia (427) e Japão (401). Analisando essa mobilidade dentro do contexto deste trabalho, com referência ao movimento dentro dos países da CPLP, observou-se que Portugal tem a preferência dos estudantes brasileiros, sendo o segundo país que mais recebeu intercambistas, destaca-se que em contrapartida o Brasil fica em sétimo lugar na lista de países destinos dos estudantes de Portugal, no mesmo período o Brasil recebeu apenas 650 estudantes de Portugal. Contudo, com referência aos demais países da comunidade, Moçambique aparece apenas em vigésimo sétimo lugar com 108 estudantes. Chama atenção o fato de que Moçambique foi menos visitado que a Coreia do Sul que recebeu no mesmo período 133 estudantes, os países da África aparecem em trigésimo lugar como país de acolhida e acolheu apenas 61 intercambistas brasileiros.

Em contrapartida, conforme foco deste projeto de investigação, o mapa abaixo mostra os estudantes que chegam ao Brasil para intercambio estudantil.

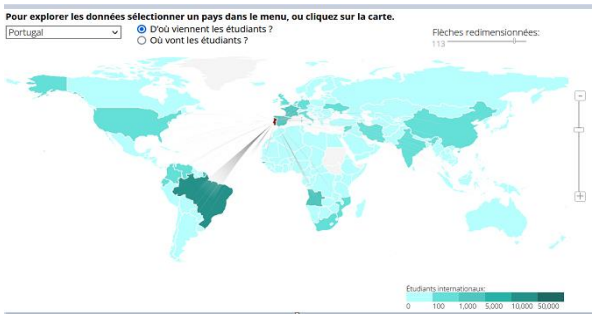
Mapa 2: estudantes estrangeiros em mobilidade estudantil no Brasil em 2018.



Fonte: UNESCO, 2021.

O mapa acima apresenta os últimos dados disponíveis na UNESCO sobre o número de estudantes que entraram no Brasil para mobilidade estudantil em 2018, respectivamente do maior número para o menor: Angola (1,861), Colômbia (1,668), Peru (1,487), Japão (1,273), Paraguai (1,255), Guiné-Bissau (1,160), Bolívia (1,096), Argentina (1,021), Portugal (692), EUA (641), Haiti (594), Uruguai (547) e Cabo Verde (545). Observasse que dentre os 13 países que mais têm estudantes em mobilidade no Brasil quatro deles são da CPLP. Considerando que, exceto o Brasil com aproximadamente 211 milhões de habitantes, os demais países da CPLP são pequenos em termos populacionais[18], pode-se afirmar que os demais países de língua portuguesa têm destaque na migração de estudantes e professores pela via da educação. Esse espaço de formação é favorecido pela facilidade linguística. Mas, não se pode descartar as questões culturais que tornam Portugal um país de desejo dos estudantes brasileiros, assim como dos demais países da CPLP. Dada uma comparação entre os gráficos do sistema da Unesco, trocando-se os países de origem e de acolhida obtém-se que os países da CPLP formam uma rede de internacionalização que garante à Portugal um quantitativo de alunos importante à manutenção do seu sistema de ensino de graduação e pós-graduação. Conforme verifica-se no quadro 3.

Mapa 3: Estudantes intercambistas em Portugal



Fonte: UNESCO, 2021

Dentre os treze países que mais enviaram estudantes à Portugal, sete desses (53,84%) fazem parte da CPLP e são responsáveis por 25.707 (83,16%) dos intercambistas. Frente à

[18] Quanto à população dos países da CPLP que compões o mapa da pesquisa: Angola tem 34 milhões, Portugal tem 10 milhões, Guiné-Bissau tem 2 milhões habitantes e Cabo Verde com 549 mil habitantes.

5.205 (16,84%) alunos dos outros seis países. O único país da CPLP que não envia alunos nem a Portugal nem ao Brasil é Guiné-Equatorial[19].

Tanto para Portugal como para o Brasil a internacionalização da educação dentro da comunidade é um fator social, mas também de estimado valor econômico. Trata-se de um movimento migratório de estudantes brasileiros para Portugal, e de angolanos para o Brasil que formam um fluxo de cooperação "técnico-cultural" para o estímulo ao desenvolvimento econômico, reforçados pelas relações político-diplomáticas.

Heleno (2014, p. 109-113) chama a atenção ao esforço do governo brasileiro em divulgar a Unilab nos países parceiros da CPLP. Para ele essa estratégia representa, em primeiro lugar, "a própria divulgação do Brasil no estrangeiro. Em segundo lugar, lança luzes sobre a realidade desses países e em suas relações com o Brasil", neste caso abrindo portas a outras transações desejáveis à política externa brasileira, o que para o referido autor é uma aparente contradição (cooperação e dominação) que implicam na multiplicidade de ações diplomáticas, muitas vezes veladas.

> No âmbito mais geral, a diplomacia brasileira apresenta duas facetas em relação à África: uma cooperativa, materializada em iniciativas como a Unilab e diversos programas de transferência de conhecimentos, e outra dominadora, revelada pelo interesse brasileiro em expandir sua influência em seu "entorno estratégico" e pela ação predatória de empresas brasileiras em países africanos (HELENO, 2014, p. 109).

Pode-se dizer que, tanto o Brasil como Portugal foram os maiores beneficiados por esta rede de internacionalização apoiada no documento que rege a CPLP, "Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa" cujos objetivos gerais são:

> a) A concertação político-diplomática entre os seus membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para o reforço da sua presença nos fora internacionais;
> b) A cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social;
> c) A materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa, designadamente através do Instituto Internacional de Língua Portuguesa. (|Art. III, CPLP[20]).

[19] Hewitt e Gomes (2017, p. 2, tradução nossa), descreve que depois de oito anos como observador no bloco, a adesão do último país a entrar na CPLP em 2014 é meramente econômica. Sendo motivo de contestação dos demais países membros. Destaca o autor que as motivações da adesão não se justificam, visto que não houve mudanças nas questões linguísticas, o país ainda não fala português, e continua descumprindo com os tratados de defesa da vida preconizados na DUDH (1948) e pela comunidade, ainda não foi abolida efetivamente a pena de morte em Guiné-Equatorial.

[20]Disponível em: http://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLIS07.pdf

O Estatuto, documento maior da que orienta os Estados membros da CPLP, está ratificado no Brasil pelo Decreto nº 8.339, de 13 de novembro de 2014. Contudo, verifica-se que após a promulgação do decreto, acentuadamente a partir de 2016, houve um recuo do governo brasileiro para o fomento da internacionalização da educação e dos intercâmbios de pesquisadores.

Diante disso, e em especial, as relações sul-sul [Brasil e países africanos], a pesquisa de Milani, Conceição e M'Bunde (2016) aponta problemas que devem ser superados para que a cooperação se torne tão efetiva na educação, quanto é na questão econômica do bloco. Para os autores, a descontinuidade dos projetos ou dos orçamentos do Estado, a improvisação, as questões de falta de capacidade e ausência de um quadro regulamentar adequado e a avaliação insuficientes dos resultados são um risco em potencial para a cooperação. Essas questões tornam-se uma barreira para que se possa superar as antigas e atuais deficiências educacionais, que asseveram a extrema desigualdade social nessas comunidades que falam português.

Atualmente, a educação como ferramenta de promoção social no mundo, encontra-se diante de inúmeros desafios para a garantia e/ou manutenção dos direitos sociais da população devido as privatizações, retratação do Estado no investimento de recursos públicos para manutenção da educação pública; redução dos programas de pesquisa, da ciência/tecnologia e de internacionalização de estudantes e pesquisadores; direcionamento de recursos estatais ao mercado privado de educação (privatizações), todas essas políticas de governos dificultam o acesso à educação gratuita e de qualidade à sociedade, aumentam as desigualdades sociais e agudizam as expressões da questão social.

A oferta de educação e produção do conhecimento, que ganha robustez pela criação de redes colaborativas e a internacionalização da ciência, deve estar, portanto, comprometida com as necessidades concretas dos sujeitos em seu cotidiano, que pode ser alcançada pela superação da lógica desumanizadora do capital.

Ressalta-se que neste âmago, encontram-se as universidades públicas que são referências para a construção do conhecimento e da ciência. Segundo Fortuna e Guedes (2020, p. 26) as universidades públicas são alvos do "acirramento do desmonte do campo de direitos no Brasil" não somente pela precarização do trabalho docente e pela mercantilização

da educação[21], mas fervorosamente pela bandeira levantada pelos governos desde 2018 com forte "tendências conservadoras, moralistas e negacionista" que não medem esforços para promover a desqualificação da ciência e da educação. Ainda sobre o atual contexto, Almeida (2020) afirma que

> estamos em plena pandemia de Covid-19 e o peso das decisões político-eleitorais se faz mais oneroso do que nunca para os segmentos que foram historicamente mais alijados da riqueza e da proteção social: negros/as, mulheres, idosos/as, crianças/ adolescentes pobres, imigrantes de países pobres, povos originários, populações quilombolas, apenados, trabalhadores informais, população vivendo nas ruas, populações que habitam as periferias e favelas (ALMEIDA, 2020, p. 720).

Frente a um cenário pandêmico que rechaçou ainda mais os povos que mais dependem da educação e das políticas públicas, conforme citado acima, a "produção do conhecimento e a formação profissional no presente momento no Brasil, encontra-se ameaçada pela contrar-reforma universitária que, ao lado de outras, engrossa o caldo reformista no atual modelo neoliberal[22] do Estado" (FORTUNA E GUEDES, 2020, p. 30).

Dentre todas essas questões, a manutenção da formação de estudantes e pesquisadores, como um campo fértil e autônomo na produção do conhecimento que possibilita a formação, a continuidade de pesquisadores (as) e trabalhadores (as), e o fortalecimento para a promoção de um projeto social democrático, justo e solidário, se coloca como resposta aos interesses do mercado ou ao produtivísmo.

Em nível nacional/setorial a internacionalização é o campo mais complicado devido às tensões Internacionais, Transnacionais e Globais que acontecem do geral para o específico, de cima para baixo (Top Down). Esses encadeamentos têm "uma influência importante na dimensão internacional do ensino superior por meio de políticas, financiamentos, programas e estruturas regulatórias" neste contexto operam os organismos e organizações Internacionais (OIs) como a UNESCO, OCDE, Banco Mundial, governos, departamentos de educação e relações externas e ONGs cada um com seus interesses primários e periféricos.

[21] Sobre este tema ver a Tese de Mariana Pfeifer Machado: O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013 (2013, p. 159).

[22] Ver FOUCAULT, M (2008) sobre a análise do neoliberalismo, de base alemã e depois note americana, hoje amplamente difundida mundialmente) sobre apropriação do neoliberalismo sobre o corpo biológico e as massas em geral como um biopoder regulamentador dos governos, estes que, apropriam-se da racionalidade guiada pelo neoliberalismo para a mercantilização da vida e de suas relações com o trabalho. FOUCAULT, M. Nascimento da Biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979).

Por fim corroboramos com Batestin, Munhoz e Costa (2017, P. 17) quando eles afirmam que "a internacionalização é um processo complexo, que pode abarcar todos os aspectos da educação superior, mas, se ela não for abrangente, corre o risco de ser a velha educação internacional concentrada no protagonismo do ocidente. E nesses moldes, a América latina e o Sul Sul continuariam a margem da internacionalização necessária para a promoção de uma educação preparada para os Objetivos do Milênio 2050, conforme versam Haste e Chopra (2020).

CONCLUSÃO

Diante dessa analise exploratória, e não conclusiva, dado o imenso debate que o tema internacionalização da educação propicia e a vultuosa trama que o abarca, pode-se afirmar que a internacionalização tem sido um dos fatores cruciais na moldagem da educação superior no século 21.

O tema é permeado pelas mudanças econômicas, sociais e políticas que agitam o mundo. E como com essas, a educação continuamente também e ajusta-se para garantir seus espaços e sua sobrevivência no mundo corporativo e globalizado. Passando da Educação Internacional centrada na mobilidade estudantil e de professores, para projeções conjunturais e estruturadas em âmbito local e internacional. Com a elaboração de planos, estruturação de currículos, fomento a parcerias colaborativas, convênios multilaterais e investimento em línguas estrangeiras.

A avaliação do ensino, incorporada inicialmente pelo Tratado de Bolonha, colocou para as IES uma dimensão urgente de mudanças, cujo impacto interfere na promoção das IES em nível mundial ou local, e principalmente, na sobrevivência de muitas universidades que precisam "garimpar" estudantes. Tratar da internacionalização é mexer com diversas questões emblemáticas, de interesses difusos que muitas vezes fogem do real sentido da educação, que se quer emancipatória e comprometida à promoção da justiça e da igualdade social.

Referências

AIGNER, J. S., NELSON, P. STIMPFL, J. R. Internationalizing the University: making it work. Springfield: CBIS Federal. 1992

ARUM, S. & Van de Water, J. A Necessidade de uma Definição de Educação Internacional nas Universidades dos EUA, em CB Klasek (Ed.) Pontes para o Futuro: estratégias para internacionalizar o ensino superior, pp.191-203. **Carbondale**: Associação de Administradores de Educação Internacional. 1992.

BATTESTIN, Cláudia. MUNHOZ, Benjamin Panduro. COSTA, Miguel Ângelo Silva da. Redes intelectuais, internacionalização e regionalização acadêmica: uma abordagem a partir do contexto latino-americano. **Espaço Pedagógico**. v. 24, n. 1, Passo Fundo, p. 11-21, jan./abr. 2017 | Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/ Acesso em: 14 fev 2022.

BERTERO, Carlos Osmar. ALCADIPANI, Rafel. CABRAL, Sandro. FARIA, Alexandre.

DAVIES, J. Developing a Strategy for Internationalization in Universities: towards a conceptual framework, in C. Klasek (Ed.) Bridges to the Future: strategies for internationalizing higher education, 1992, p.177-190. Carbondale: Association of International Education Administration.

DE Wit, H. 2002. Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

De Wit, H. (1993) On the Definition of International Education, European Association for International Education Newsletter, 11, June, pp. 7-10.

De Wit, H. (1995) Education and Globalization in Europe: current trends and future developments, Frontiers: the interdisciplinary journal of study abroad, 1, Fall, pp. 28-53.

De Wit, H. (2000) Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education, in L. C. Barrows (Ed.) Internationalization of Higher Education: an institutional perspective. papers

on higher education, pp. 9-22. Bucharest: European Centre for Higher Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

HASTE, Helen. CHOPRA, Vidur. The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity. Futures of Education UNESCO 7, place de Fontenoy 75352 Paris France. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441?msclkid=8ad0a798c4ce11eca367bb2bd57e3a7a Acesso em: 25 abr 2022.

QIANG, Zha. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. **Policy Futures in Education**, Volume 1, Number 2, 2003. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2003.1.2.5 Acesso em: 11 fev 2022.

HEGEMAN-Davis, R., Lee, A., Nue Lor & Williams, R. On the Hologram of International Education. In R. D. Williams & A. Lee (Eds.), **Internationalizing Higher Education**, 2015, p. 3–15). Rotterdam: Sense.

HEWITT, W. E. (Ted). GOMES, Inês. Matando o desconhecido. A jornal of Canada, Literary and Culture Studie. ISSN 2254-1179. 2017.

HELENO, Gorjão Bezerra. **A política externa do Governo Lula: A experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileiro (Unilab)**. Fortaleza: UECE, 2014 – Dissertação de mestrado.

KNIGHT, Jane. (1994) Internationalization: elements and checkpoints. Ottawa: CBIE.

KNIGHT, J. (1997) Internacionalização do Ensino Superior: uma estrutura conceitual, em J. KNIGHT, jane. H. De Wit (Eds) Internacionalização do Ensino Superior nos Países da Ásia-Pacífico, pp. 5-19. Amsterdã: Associação Européia para Educação Internacional. Springfield: CBIS Federal. 1992.

KNIGHT, Jane. Internationalization: Elements and Checkpoints. CBIE Research n.7 - Canadian Bureau for International Education, 1994.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Jornal of Studies in International Education, Ohio, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

MESTENHAUSER, JOSEF A. SOBRE O HOLOGRAMA DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL. Com Raya Hegeman-Davis, Amy Lee, Nue Lor e Rhiannon Williams. RD Williams & A. Lee (Eds.), Internationalizing Higher Education, Sense Publishers, 2015. p.3–15.

MOROSIN, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior, Conceitos e práticas. Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/er/a/k4qqgRK75hvVtq4Kn6QLSJy/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 abr 2022.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Internacionalização na Universidade Contemporânea: uma Visão da Internacionalização em uma Universidade Pública Paulista. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP. v. 5, e019043, 2019

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Heinzle, Márcia Regina Selpa. Pinto, Marialva Moog. Internacionalização na educação superior e mobilidade estudantil: o vai e vem de jovens acadêmicos. **Espaço Pedagógico**. v. 24, n. 1, Passo Fundo, p. 35-49, jan./abr. 2017 Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep Acesso em: 25 abr 2022.

PRICE, D, de S. **Little Science, Big Science**, New York: Columbia University Press. 1963

PRICE, D, de S. Collaboration in an invisible college. ***American Psychologist****, 21*(11). 1966 p. 1011–1018. https://doi.org/10.1037/h0024051

PRICE, D, de S. A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. In **Journal of the American Society for Information Science** 27. 1976, p. 292-306. Winner of 1976 JASIS paper award

PRICE, D, de S. **Little science, big Science and beyond** columbia university press new york 1986.

ROSONI, Luciano. Os desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil. **Opinião** • Cad. EBAPE.BR 11 Mar 2013 • https://doi.org/10.1590/S1679-39512013000100012. Acesso em: 25 abr 2022.

SANTOS, Eduardo. Internacionalização da educação superior - a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.30-51 DOI: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733395p.30-51

UNIÃO EUROPEIA. Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Disponível em:<http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm>. Acesso em: 20 abril. 2022.

THU, Nguyen Thi Phuong. This thesis is submitted in partial fulfilment of the requirements for the award of the degree of Doctor of Philosophy of the University of Portsmouth. School of

Education and Sociology Faculty of Humanities and Social Sciences. Disponpivel em: https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/12991052/Nguyen_PhD_Final_Thesis_.pdf Acesso em: 25 abr 2022.

WENDE, Van der, M. Missing Links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general, in T. Kälvemark & M. van der Wende (Eds) National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. 1997.

[i] A *Royal Society* é uma instituição destinada à promoção do conhecimento científico fundada em 28 de novembro de 1660 em Londres.