UNESPAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

DÉBORA FAUSTINO MÓDENES

DÉBORA FAUSTINO MÓDENES

2023

PARANAVAÍ
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

DÉBORA FAUSTINO MÓDENES

PARANAVAÍ
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

Dissertação apresentada por Débora Faustino Módenes, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:
Prof(a). Dra.: Maria Simone Jacomini Novak

PARANAVAÍ
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

DÉBORA FAUSTINO MÓDENES

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria Simone Jacomini Novak (Orientador) – UNESPAR

Profª. Drª. Luciana Cabrini Simões Calvo – UEM

Profª. Drª. Márcia Marlene Stentzler – UNESPAR

Profª. Drª. Maria Christine Berdusco Menezes - UEM (Suplente)

Data de Aprovação:

31/03/2023.

Dedico este trabalho à minha mãe, Profª Drª Rosangela Célia Faustino, por todo o auxílio, apoio e inspiração que ela me deu ao longo dos anos. Sem a sua orientação e encorajamento, eu não teria chegado tão longe. Sua sabedoria, dedicação e excelência são exemplos que eu procuro seguir em todos os aspectos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todos aqueles que tornaram possível a conclusão desta dissertação de mestrado.

Em primeiro lugar, agradeço minha orientadora, Profª Drª Maria Simone Jacomini Novak, por sua orientação cuidadosa e incentivo ao longo deste trabalho. Sua flexibilidade e extrema paciência foram inigualáveis.

Agradeço aos meus professores e colegas, por toda sua contribuição teórica e suporte durante essa etapa da minha jornada acadêmica.

Agradeço também à minha mãe, familiares e amigos, por seu amor, apoio e compreensão incondicionais. Seu incentivo e encorajamento foram essenciais para me manter motivada durante os momentos mais desafiadores desse trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa pesquisa. Sua ajuda e suporte foram inestimáveis para a conclusão desse processo.

"*Education is the most powerful weapon which you can use to change the world*." Nelson Mandela

MÓDENES, Débora Faustino. **Políticas de Internacionalização do Ensino Superior: Contexto Histórico e Abordagens de Ensino de Línguas Adicionais como Estratégias de Internacionalização em Casa**. 140 f. Dissertação. Mestrado em Ensino – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Maria Simone Jacomini Novak. Paranavaí, 2023.

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido junto à Linha de Pesquisa Educação, História e Formação de Professores do programa de pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí-PR), como pesquisa de mestrado, tem como tema a internacionalização do ensino superior. A problemática da pesquisa parte do contexto de uma política internacional de globalização e neoliberalismo que apregoam a competitividade como fator para o desenvolvimento econômico. Indaga-se: como as políticas educacionais no Brasil e como a política de internacionalização no Ensino Superior tem sido desenvolvida nesse contexto de cortes de verbas e desigualdade? Desta forma, o objetivo desse trabalho é entender as políticas de internacionalização do ensino superior a partir de um viés histórico crítico e apresentar o ensino de línguas adicionais como possíveis estratégias de internacionalização em casa implementadas na atualidade. Para tanto, busca compreender o contexto histórico e econômico que deu origem às políticas de internacionalização; analisar a origem de políticas e programas de internacionalização em países centrais do Norte Global, que influenciam as políticas brasileiras, e na América Latina; entender a internacionalização no Brasil nos dias atuais, tendo como base documentos oficiais e revisão bibliográfica; conceituar internacionalização em casa como ferramenta de quebra de paradigmas ocidentais colonizadores e sintetizar os principais encaminhamentos e estratégias para implementá-la encontrados na literatura, como a adoção das abordagens de ensino de Línguas como CLIL (*content and language integrated learning*) e EMI (*english as a medium of instruction*). Concluiu-se que essas políticas se originaram em um contexto de reformas neoliberais e mercantilização da educação, principalmente como movimentação acadêmica, e seguem o modelo ocidental do Norte Global, o que contribui com a manutenção da dominação de países de alta renda, nesse sentido, a internacionalização em casa permitiria a quebra desse paradigma e a universalização dos seus resultados. Assim, o ensino de línguas adicionais, através de abordagens que permitam também o trabalho com conteúdos curriculares foi apresentado como parte significativa e democrática de políticas de internacionalização interna. O estudo é de cunho qualitativo bibliográfico e busca investigar o tema através do uso de fontes de estudos e pesquisas nacionais e internacionais por autores mais referenciados ou citados na área e alguns documentos oriundos de estudos dos organismos internacionais e suas agências de cooperação.

Palavras-chave: Internacionalização; políticas públicas; CLIL e EMI; internacionalização no Paraná.

MÓDENES, Débora Faustino. **Higher Education Internationalization Policies: Historical Context and Additional Languages Teaching Approaches as Strategies for Internationalization at Home**. 140 pages. Dissertation. Master in Teaching – State University of Paraná. Advisor: Maria Simone Jacomini Novak. Paranavaí, 2023.

ABSTRACT

This research was developed through the "Education, History and Teacher Development" Line of Research at the postgraduate program in "Teaching: Interdisciplinary Teacher Development" (PPIFOR) of the State University of Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí-PR), as a master's degree research. Its research object is the internationalization of higher education. The analysis begins with the context of an international policy of globalization and neoliberalism that proclaims competitiveness as a factor for economic development. The question raised is: how have educational policies in Brazil and the internationalization policy in Higher Education been developed in this context of budget cuts and inequality? In light of these, the objective of this investigation is to understand the internationalization policies of higher education as of a historical-critical point of view. Therefore, it seeks to understand the historical and economical context that led to internationalization policies; analyze the origin of internationalization policies and programs in developed countries of the Global North which influence Brazilian policies, and in Latin America; understand internationalization in Brazil today, through the study of official documents and a bibliographic review; conceptualize internationalization at home as a tool for breaking Western colonizing paradigms and synthesize the main approaches and strategies employed in order to achieve it found in the literature, such as the adoption of second Language teaching approaches like CLIL (Content and Language Integrated Learning) and EMI (English as a Medium of Instruction). We found that these policies originated in a context of neoliberal reforms and the commodification of education, mainly as an academic movement, and follow the western model of the Global North, which contributes to maintaining the domination of high-income countries. Since it should be a mechanism for obtaining better quality results in teaching and research, and not an end in itself, what would allow the breaking of this paradigm and the universalization of its results would be the internationalization at home. Thus, the teaching of additional languages, through approaches that also allow working with curriculum content, was presented as a significant and democratic part of internal internationalization policies. The study is of a bibliographical qualitative nature and seeks to investigate the subject through the use of national and international sources of studies and research by authors most referenced or cited in the area and some documents from studies of international organizations and their cooperation agencies.

Key words: Internationalization; public policies; CLIL and EMI; Internationalization in the State of Paraná.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página de um livro didático com um experimento científico...…….122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Políticas de Bolsas do Governo Brasileiro. Mobilidade Externa…….56
Quadro 2: Razões que guiam a internacionalização……...58
Quadro 3: Percentual de estudantes entre 18 e 24 anos no Ensino Superior em 2005……...……..85
Quadro 4: Proporção de estudantes internacionais matriculados no ensino superior em países selecionados em 2017……..86
Quadro 5: Características das políticas e programas de internacionalização no ensino superior……..92
Quadro 6: Características das políticas e programas de internacionalização no ensino superior (continuação).....…….....93
Quadro 7: Influências dos programas de internacionalização brasileiros…..…….101
Quadro 8: Estrutura curricular CLIL……..118
Quadro 9: progressão linguística CLIL…….120
Quadro 10: Diferenças entre CLIL e EMI para o Ensino Superior…….…….124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUMG	Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Comunidade Econômica Europeia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CIA	Agência Central de Inteligência
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CMN	Conselho Monetário Nacional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIL	Collaborative Online International Learning
EAD	Educação à Distância
ECI	Escritório de Cooperação Internacional
ECTS	Sistema Europeu de Transferência de Créditos
EMI	English as a Medium of Instruction
ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
ERI	Escritório de Relações Internacionais
EUA	Estados Unidos da América
FA	Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná
FMI	Fundo Monetário Internacional
IA	Intercomprehension Approach
IES	Instituição de Ensino Superior
IIE	Institute of International Education
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPC	Modo de Produção Capitalista
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre-Comércio
NDEA	National Defense Education Act
NSEA	National Security Education Act

NTEISPs	National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização de Estados Ibero-Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas,
PBL	Project Based Learning
PFI	Programa Paraná Fala Idiomas
PNPG	Planos Nacionais de Pós-Graduação
SETI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SUNY	State University of New York
UE	União Europeia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 17

2. METODOLOGIA..... 21

3. INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO..... 23

3.1. A REFORMA DO APARELHO DO ESTADO E OS ANOS DE 1990 24

3.2. ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO 39

3.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR 48

3.3.1. POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS GERAIS..... 52

3.3.2. INÍCIO DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL..... 55

4. OS PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO 60

4.1. PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES CENTRAIS..... 64

4.1.1. A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ESTADOS UNIDOS: UM MAPEAMENTO HISTÓRICO 67

4.1.2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA EUROPA: UM MAPEAMENTO HISTÓRICO 73

4.2. A INTERNACIONALIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA..... 80

4.3. A INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL..... 89

5. *CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) E ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) COMO ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO INTERNA* 103

5.1. INTERNACIONALIZAÇÃO INTERNA, EM CASA OU DO CURRÍCULO? 103
5.2. EMI E CLIL: DEFININDO CONCEITOS..... 113

6. CONCLUSÃO 125

REFERÊNCIAS 131

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido junto à Linha de Pesquisa Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí-PR), como pesquisa de mestrado, tem como tema a internacionalização do ensino superior.

A escolha do tema teve como ponto de partida o fato de a pesquisadora ser professora de língua inglesa e este ser um tema recorrente entre muitos estudantes brasileiros que procuram por aulas de inglês com a justificativa de que precisam do domínio linguístico para uma possível mobilidade internacional, tendo em vista a necessidade crescente de busca de novas experiências formativas que contribuam com a sua empregabilidade. Além disso, em seus cursos de graduação ou pós-graduação nas instituições de ensino superior, constantemente se deparam com termos como internacionalização e inovação.

Sou graduada em Letras, com dupla habilitação em Português e Inglês, pela UNICESUMAR, bacharel em Direito pela UEM e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, pela UniCV. Durante a graduação na Universidade Estadual de Maringá, o contato com o termo *internacionalização*, embora superficial, foi recorrente. Ao iniciar os estudos de mestrado, entendi que um Programa de Pós-Graduação cujo foco fosse a formação interdisciplinar de professores, além de contribuir com a minha formação como professora de programas bilíngues na educação básica, também permitiria a realização de pesquisas sobre temas emergentes no cenário econômico, político e educacional atual.

Após o ingresso no programa, houve a necessidade de realizar um recorte do objeto de pesquisa. As primeiras leituras a fim de melhorar do projeto de pesquisa já apontavam a internacionalização como uma política intencional implementada no âmbito da globalização, do neoliberalismo e de reformas do aparelho estatal cuja ênfase recai muito sobre a Educação e os serviços públicos de forma geral.

As disciplinas cursadas no decorrer da formação permitiram alargar a visão do ponto de vista teórico a partir do contato com estudos de autores que analisam criticamente a sociedade atual, tendo em vista a organização da economia capitalista e sua busca incessante por exploração, lucro, acumulação e

concentração da riqueza em determinados lugares, ao passo que a maior parte da população mundial sequer tem acesso aos mínimos direitos humanos.

Algumas das disciplinas, como a de *Trabalho e Educação no Brasil e suas Relações com o Processo Ensino-Aprendizagem*; a de *História e Diversidade Socioculturais no Ensino Aprendizagem*; e a de *Estado, Políticas Educacionais e Formação Docente* permitiram uma melhor compreensão do Materialismo Histórico (abordagem teórica e metodológica que se baseia nas concepções de Karl Marx e Friedrich Engels sobre a sociedade, a história e a economia). Essa perspectiva busca compreender as relações sociais, políticas e econômicas a partir de uma análise crítica e dialética, que considera a influência dos fatores materiais e objetivos na construção e transformação da realidade.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida a partir do viés do materialismo histórico se preocupa em investigar as condições materiais e sociais que influenciam a formação das ideologias, das instituições e das relações de poder, buscando compreender os mecanismos de reprodução e transformação da realidade social. Sob essa luz é possível analisar políticas públicas, processos de escolarização e das relações entre educação e trabalho.

Portanto, a opção pelo estudo da internacionalização a partir do seu contexto histórico, social e econômico de surgimento, se deu pela possibilidade de compreensão das relações de poder e das desigualdades sociais que se manifestam no seu campo, bem como a influência da economia e da produção material na organização das políticas públicas educacionais.

A problemática da presente pesquisa parte do contexto de globalização e neoliberalismo econômico. Para, assim, compreender como fenômenos tais quais a acomulação primitiva, capitalismo indústrial e financeiro e reformas no aparelho estatal contribuíram para a organização da sociedade da forma como se configura no momento histórico atual e como várias foram as consequências de tendências neoliberais na política educacional brasileira, em especial, sobretudo nas últimas duas décadas, a internacionalização.

Dentre as várias políticas criadas desde os anos 1990 que permitem e objetivam os processos de mercantilização da educação estão as políticas de internacionalização da educação. Dessa forma, estudos sobre a internacionalização da educação se fazem necessários e justificam-se uma vez que, o fenômeno, apesar de não ser recente, é extremamente debatido a partir do final dos anos 90 do

século XX, em função, sobretudo, do processo de globalização e de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). A década de 1990 foi palco para uma grande reforma educacional pautada em princípios de inclusão social, interculturalidade e educação para todos (UNESCO, 2004). Hoje estão também em evidência os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e a Agenda 2030, cujo eixo dois é a Educação Básica Universal, ou seja, uma Educação que deve estar alinhada aos interesses e agendas internacionais.

A presente dissertação objetiva entender as políticas de internacionalização do ensino superior a partir de um viés histórico crítico e apresentar abordagens de ensino aprendizagem de línguas adicionais como estratégias de internacionalização em casa.

Para tanto, busca compreender o contexto histórico e econômico que deu origem às políticas de internacionalização; analisar a origem de políticas e programas de internacionalização em países centrais do Norte Global, que influenciam as políticas brasileiras, e na América Latina, região onde o Brasil está situado; entender a internacionalização no Brasil nos dias atuais, tendo como base documentos oficiais e revisão bibliográfica; conceituar internacionalização em casa e sintetizar os principais encaminhamentos e estratégias para atingi-la encontrados na literatura.

Nesse sentido, a primeira seção tem como objetivo discutir a crise econômica iniciada nos anos de 1970 e a adoção do neoliberalismo como uma estratégia internacional que possibilitou, dentre outras coisas, a reforma do aparelho de estado e a consequente mercantilização da educação, principalmente da educação superior, desde o início dos anos de 1990. Ademais, é necessário compreender as políticas educacionais dessa década e a Reforma do Aparelho do Estado baseadas nas orientações dos Organismos e Organizações Internacionais cujos documentos apontam para o corte de verbas e a mercantilização da educação; como as políticas educacionais no Brasil e como a política de internacionalização no Ensino Superior tem sido desenvolvida nesse contexto.

Logo em seguida, procura-se entender como esse contexto histórico dialoga com a atual tendência de internacionalização do Ensino Superior, bem como compreender as possíveis manifestações dessa política, os principais vetores dos programas, das ações e das estratégias definidas pelos governos, quais seus

objetivos e como ela está sendo organizada nas diferentes regiões, sejam países centrais ou países periféricos.

Busca-se, também, na segunda seção, apresentar um breve mapeamento histórico do surgimento de programas de internacionalização da educação, mais especificamente do ensino superior, nos países centrais, na América Latina e nos países periféricos e, finalmente, sua transposição para o contexto brasileiro.

Para tanto, é imprescindível refletir sobre aspectos como justificativas, objetivos, estruturas, planejamentos nacionais, partes interessadas e impactos sociais, econômicos e educacionais desses programas.

Por último, a terceira seção visa conceituar a internacionalização interna e apresentá-la como ferramenta de quebra de paradigmas ocidentais colonizadores. Bem como, desenvolver estudos sobre *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI), uma vez que a literatura enxerga essas abordagens como possíveis estratégias de internacionalização interna.

O estudo é qualitativo e bibliográfico na medida em que se busca investigar o tema por meio do uso de fontes de estudos nacionais e internacionais por autores consagrados, mais referenciados ou citados na área e nas pesquisas, alguns documentos oriundos de estudos das organizações e organismos internacionais e documentos oficiais de instituições de ensino superior, como portarias e resoluções internas.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico. Segundo Santos (2018), a pesquisa bibliográfica qualitativa é uma forma de investigação que utiliza as fontes de informação escritas como base para a pesquisa, com o objetivo de obter informações sobre um determinado tema ou problema.

Gil (2017), define a pesquisa bibliográfica como uma técnica que utiliza fontes de informações teóricas como base para a coleta de dados, através da revisão de livros, artigos, periódicos, teses, dissertações e outras publicações. Essas fontes podem ser utilizadas para embasar a discussão teórica e empírica do estudo, bem como para fundamentar conclusões, encaminhamentos e recomendações.

A pesquisa bibliográfica qualitativa, portanto, não se limita apenas à coleta de dados, mas também a uma análise crítica e interpretativa desses dados, a fim de identificar as principais tendências, lacunas e implicações do tema estudado. Para Minayo (2017), a pesquisa bibliográfica qualitativa é uma forma de investigação que se utiliza das fontes bibliográficas para compreender um fenômeno, observando e interpretando as informações contidas nos documentos selecionados.

É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica qualitativa não se limita apenas à revisão de literatura, mas também pode incluir análises de documentos históricos, legislações e outras fontes de informações escritas. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica qualitativa é uma técnica que permite ao pesquisador realizar análises críticas e reflexivas sobre as informações coletadas, contribuindo para o desenvolvimento, aprofundamento e aprimoramento do conhecimento na área de estudo.

Para além dos teóricos clássicos que abordam a pesquisa bibliográfica, em estudos mais recentes, reafirmam-se os fundamentos e ferramentas dessa abordagem.

> A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. (SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021, p. 66)

Assim, com a temática definida, os estudos realizados nas disciplinas do PPIFOR, a participação em Grupo de Estudos e o problema delimitado, em diálogos

com a orientadora, formulou-se um plano para a realização da pesquisa e escrita do texto da dissertação.

Com base nas orientações de Severino (2007) e Gil (2008), a pesquisa teve diferentes etapas tendo se iniciado com o levantamento abrangente para coleta dos documentos e obras científicas. Na sequência foram realizadas leituras exploratórias do material previamente selecionado, que possibilitou um primeiro contato, mais aprofundado, com o material da pesquisa.

A partir daí, teve início um levantamento em bases de dados, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e páginas de web sites, dos organismos internacionais e do governo do Paraná. Com este trabalho, foram identificados artigos de periódicos, dissertações, teses, livros, leis, documentos oficiais de instituições de ensino superior (Resoluções, ofícios, Editais e outros), documentos de organismos e organizações internacionais como a Unesco e Cepal e outras fontes escritas já publicadas, utilizadas como base da presente pesquisa.

Os descritores de busca, palavras-chave, para a localização das produções foram estabelecidas a partir da delimitação do tema da pesquisa, abrangendo termos como: política educacional, internacionalização da educação, estratégias de ensino de línguas adicionais, o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI).

Selecionadas as referências, planejou-se as etapas da escrita utilizando a sistematização dos estudos para a reflexão e a escrita.

Posteriormente foram selecionados documentos e obras considerados prioritários para a análise a ser desenvolvida no estudo. Em seguida foram realizadas leituras aprofundadas do material e sistematizações por meio de fichamentos das obras destacando as questões centrais de cada referência que auxiliaria na investigação do problema proposto.

Por meio do estudo das fontes levantadas, buscou-se refletir sobre a política educacional atual e as proposições para a internacionalização do ensino superior públicos bem como a relevância de novas e dinâmicas estratégias do ensino aprendizagem de línguas como base do processo de internacionalização.

3. INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO

À luz dos estudos já propostos por Marx (1968), muito se discute sobre o sistema capitalista que, por sua própria natureza predatória, tem crises cíclicas. Há períodos em que estas se acirram, tal como ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX que levou as "potências" mundiais à guerra; o período de 1930 que resultou na queda da bolsa de valores em Nova York e a mais recente, que pudemos observar, ocorrida em meados dos anos de 1970. Para cada grande crise econômica, os países centrais elaboram uma resposta a fim de salvaguardar a ordem do sistema e “recuperar” sua capacidade de reprodução, usando várias e diferentes estratégias. Desta forma a primeira seção do presente trabalho tem como objetivo discutir a crise econômica iniciada nos anos de 1970 e a adoção do neoliberalismo como uma estratégia internacional que possibilitou, dentre outras coisas, a reforma do aparelho de estado e a consequente mercantilização da educação, sobretudo da educação superior, desde o início dos anos de 1990.

Tendências neoliberais de âmbito mundial resultaram em reformas no aparelho Estatal que, por sua vez, acarretaram também mudanças neoliberais nas políticas públicas do país e, entre as áreas mais afetadas, encontra-se a educação. No bloco histórico neoliberal, dá-se início a uma concepção econômica de educação que deve se ajustar à primazia do mercado, ao novo nexo da dependência e ao padrão de acumulação calcado no trabalho simples, flexível e precarizado (MOTTA, ANDRADE, 2020).

Segundo Galestri (2009, p.81)

> O conceito de “bloco histórico” foi usado por Gramsci, a partir da formulação de Georges Sorel. Trata-se de uma unidade dialética entre forças produtivas, relações sociais de produção e superestrutura jurídico-política num dado momento histórico: “Conceito de ‘bloco histórico’, isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos. Em Gramsci Bloco Histórico é a unidade material contraditória de um período histórico específico

Várias foram as consequências dessa tendência na política educacional brasileira, porém, sobretudo nas últimas duas décadas, a internacionalização da educação superior no Brasil se mostra cada vez mais presente (MAUÉS, BASTOS

2017). Durante essas décadas foram estabelecidas algumas políticas públicas para regulamentá-la nas IESs brasileiras. Um dos objetivos inegáveis da implementação dessas políticas é o aumento da concorrência entre os países e a fomentação da sociedade do conhecimento, o que tem levado diferentes países a instituírem-nas, fazendo com que seja também necessário analisar a mercantilização do saber. Dessa forma, esse capítulo objetiva, além de contextualizar o contexto social e econômico do final do século XX e as consequentes mudanças estruturais dele decorrentes, compreender como ele dialoga com a atual tendência de internacionalização do Ensino Superior, para tanto será necessário entender o conceito de políticas públicas, bem como analisar o sentido que as IES brasileiras imprimem à internacionalização da educação, o nível de formalização da política de internacionalização e as práticas envolvidas, como a modificação de currículos e a mobilidade estudantil e docente. Pretende-se também identificar, de forma geral nesse primeiro momento, as possíveis manifestações dessas políticas, os principais vetores dos programas, das ações e das estratégias definidas pelos governos, buscando-se ilustrar os possíveis conceitos de internacionalização atuais.

3.1 A Reforma do Aparelho do Estado e os Anos de 1990

Para que seja possível discutir as políticas educacionais dos anos 1990 é importante compreender o papel das organizações internacionais do capital e, para tanto, faz-se necessário explicitar aspectos históricos sobre a formação da sociedade capitalista, a expropriação, o lucro e a acumulação que levou e leva à miséria de milhares de pessoas em diferentes partes do mundo e faz com que o sistema de mercado crie políticas públicas para manter e salvaguardar sua ordem.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), desenvolveram inúmeros e aprofundados estudos[1] sobre a gênese do capitalismo, possibilitando um conhecimento amplo sobre o funcionamento das sociedades que adotaram esse

[1]Algumas das obras de Marx referenciadas: Manuscritos Econômicos e Filosóficos (1844); O Manifesto Comunista (1848); Contribuição à Crítica da Economia Política (1859); O Capital (vol. 1, 1867; vol. 2 e 3, publicados postumamente por Engels) e Teorias da Mais-Valia (1863). Engels: A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra (1845); Princípios Básicos do Comunismo (1847); O Manifesto Comunista (1848); A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado (1884); O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876).

sistema cuja base foram as expropriações, pilhagens, colonizações, invasões, exploração da força de trabalho humana e outras atrocidades desenvolvidas em diferentes partes do mundo. Para além das invasões e exploração mundial, houve também desapropriações de terras internas, como na Inglaterra, caso emblemático citado por Marx, a expulsão dos camponeses e o fechamento, ou cercamento dos campos.

Conforme explicitou no capítulo *A Assim Chamada Acumulação Primitiva* (1968), ao serem expulsos, os camponeses perderam suas capacidades de produção da vida pois ficaram sem terra e sem ferramentas de trabalho obrigando-se a perambular e sendo forçados pelas leis sanguinárias a vender sua força de trabalho nas cidades (os burgos que emergiam em razão do comércio) pois "[...] o que o sistema capitalista requeria era, ao contrário, uma posição servil da massa do povo, sua transformação em trabalhadores de aluguel e a de seus meios de trabalho em capital (MARX, 1968)

> O roubo dos bens da Igreja, a fraudulenta alienação dos dominios do Estado, o furto da propridade comunal, a transformação usurpadora e exeitada com terrorismo inescrupuloso da propriedade feldal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulçao primitiva" (MARX, 1968, p.472)

Esse processo foi minuciosamente abordado e estudado por Marx (1968) que racionaliza, cientificamente, a formação desse sistema que levou à divisão da sociedade em classes, sendo uma delas a que se apropriou, pela força, das terras e dos demais bens de produção e a outra a classe trabalhadora que, expropriada, retirada suas condições de reproduzir a vida, tornou-se força de trabalho cuja mão de obra era vendida na nova sociedade que emergia, a sociedade capitalista. Esta, sociedade por seu histórico e objetivos (acumulação, lucro e concentração das riquezas) tem uma natureza predatória, destrutiva e permeada de crises cíclicas.

Há períodos em que as crises periódicas causadas pelo modo de produção capitalista se acirram. A história mostra que o imperialismo e a superprodução de mercadorias com ausência de mercado consumidor deram início a uma crise sem precedentes e que levou, nas primeiras décadas do século XX, às chamadas superpotências, de então – França, Inglaterra, Alemanha – a uma corrida armamentista, sendo deflagrada a Primeira Guerra Mundial. O conflito se arrastou até a Segunda Guerra Mundial onde uma nova geopolítica definiu quem passaria a

deter o poder econômico mundial, ou seja, os Estados Unidos da América - uma vez que, enquanto os países centrais europeus se encontravam num período de recuperação pós guerra, os EUA forneciam mercadorias e empréstimos para a Europa (LENIN,1979).

A sociedade de classes, no decorrer da história, é permeada por lutas sociais pois, na medida em que a classe trabalhadora adquire consciência de sua condição e entende o porquê é explorada, porquê não tem acesso aos bens que ela mesma produz e porquê vive de forma excluída e desumana; ela empreende lutas. Essas, quando são organizadas e contam com a grande participação da classe, adquirem grandes resultados, como é o caso das revoluções socialistas.

A formação da sociedade capitalista se deu com o processo de expropriação e acumulação, descrita por Marx (1988, p. 339), ao afirmar que “A acumulação do capital pressupõe a mais-valia, a mais-valia a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias.”

A expropriação das terras e dos meios de produção da vida perdura por séculos tendo, em cada momento histórico uma nomenclatura. Na região da América Latina, primeiramente houve a colonização com o roubo das terras e escravização de indígenas e populações saqueadas no continente africano. Com a abolição da escravidão houve os saques orquestrados pela via do imperialismo com regimes tais quais o *Apartheid* que durou até meados dos anos de 1990.

Em consequência dos saques, roubos, exploração da mão de obra, acumulação e concentração, o sistema capitalista culminou em um contingente de milhões de pessoas famintas e excluídas. Gentilli (2001, p.13), a partir de estudos de MacPherson (1987) evidenciou existirem no período, “quinhentos milhões de crianças em estado de pobreza no Terceiro Mundo, a maioria em áreas rurais.” A obra mostra o alto índice de desemprego, a degradação ambiental e violência em regiões com as mais severas concentrações de pobreza.

Com o intuito de não ser destruído, o capitalismo desenvolve inúmeras e diferentes estratégias para conter as lutas e os movimentos sociais e manter-se no domínio mundial. Essas estratégias vão além de conflitos violentos, como muitos exemplos históricos, e se tratam também de ações políticas que resultam em grandes prejuízos e perdas para a classe trabalhadora.

Mais recentemente o sistema capitalista, sob a direção de Reagan e Thatcher, ou seja, Estados Unidos e Inglaterra, criou uma nova forma de expansão para expropriação e acumulação: a política da globalização e do neoliberalismo.

Conforme o Novíssimo Dicionário de Economia (1999), o neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno. Ainda segundo a obra, o movimento estruturou-se no final da década de 1930 por meio das obras do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães Walter Eucken, W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack. O termo vem sendo aplicado àqueles que defendem a livre atuação das forças de mercado, o término do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e até mesmo de alguns serviços públicos essenciais, a abertura da economia e sua integração mais intensa no mercado mundial. Moraes (2001) complementa que o neoliberalismo trata-se de

> [...] uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, think-tanks, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos; um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. (MORAES, 2001. p. 10)

Com a grande crise a partir dos anos de 1970 ocorre a formação de um bloco hegemônico, sedimentado no poder financeiro do capital e que determina estratégias para a implementação de políticas internacionais por meio de organismos como o Banco Mundial e a Unesco.

O primeiro capítulo do presente trabalho objetiva discutir a reforma estatal decorrente dessa crise e uma dessas estratégias de implementação de políticas internacionais: a mercantilização da educação. A partir do processo de globalização, da metamorfose do capitalismo monopolista para o capitalismo financeiro e a instituição do neoliberalismo pelos governos da América Latina, o processo de mudança política e social ganhou força. A reforma do aparelho de Estado, realizada em muitos países, dentre eles o Brasil, foi feita em um contexto de crise do sistema capitalista (HARVEY, 2004) e a adoção do neoliberalismo que, segundo Leher (2021,

p. 26), “no Brasil é mais extremo e brutal”, acarretaram reformas neoliberais também no sistema educacional.

Conforme já mencionado, Harvey (2004) afirma que o neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que remonta ao final dos anos de 1930 tendo começado como um conjunto isolado e em larga medida, ignorado de pensamento ativamente moldado na década de 1940 por Friedrich Von Hayek, Ludwig Von Mises, Milton Friedman e Karl Popper.

> Reunindo recursos oferecidos por corporações que lhe eram simpáticas e fundando grupos exclusivos de pensadores, o movimento produziu um fluxo constante, mas em permanente expansão de análises, textos, polêmicas e declarações de posição política nos anos 1960 e 1970. (HARVEY, 2004, p. 130)

Para Anderson (1995), embora sempre tenha havido estratégias e programas políticos orquestrados pela burguesia, o neoliberalismo é um movimento ideológico de proporções mundiais como o capitalismo jamais havia produzido antes. Sua origem remonta à crítica do Estado do Bem Estar Social assim direcionando a explicações sobre a crise do sistema, culpabilizando os direitos humanos, sociais e trabalhistas pela crise. Com esse ataque, os defensores do neoliberalismo têm como objetivo central propiciar que sejam retiradas verbas públicas – provenientes de impostos e riquezas públicas – a dos programas sociais como saúde, educação, moradia, repassando assim a concentração de riquezas aos empresários e ruralistas.

As mudanças estruturais, neoliberais, comandadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) foram sendo impostas a partir do primeiro choque do petróleo em 1973, analisado como sendo decorrente de uma crise do modelo de crescimento e da governabilidade dos países ocidentais. Harvey (2004, p. 130) assinala que em poucos anos a doutrina neoliberal passou a dominar a política mundial, tendo, primeiramente, se edificado no mundo anglo-saxão avançando, mais tarde para boa parte da Europa e depois, para o mundo.

O neoliberalismo tornou-se assim, um programa adotado com a promessa de saída da crise. Houve grande ênfase à necessidade de modernização das tecnologias da informação e de comunicação, de liberalização do comércio, de movimento de capitais e ajustes estruturais, flexibilidade de leis definidas nas cúpulas mundiais comandas pelos países dominantes.

Para Silva (2001) os anos de 1990 despontaram com a estratégia da globalização por meio da qual foram abertos espaços para a realização de mudanças e reformas impactantes no papel dos Estados-nação. Tanto a globalização como o neoliberalismo atacaram direitos humanos adquiridos ao longo dos séculos, uma vez que a globalização econômica tende a interferir na soberania e nas competências constitucionais dos Estados-nação, ao reduzir a capacidade deles de:

> [...] implementar políticas específicas e universalizantes, gerando situações de desigualdades sociais e processos antidemocráticos que ameaçam a cidadania, e em que são praticamente nulas as possibilidades de qualquer controle por parte significativa da população. Por outro lado, os Estados-nação tendem a formar blocos comerciais e econômicos supranacionais que assumem parte das competências estatais, embora continue cabendo a cada Estado-nação regular e ampliar a cidadania. (SILVA, 2001, p. 01)

Ao analisar-se a política educacional, considera-se que os anos de 1990 são definidores de uma grande mudança advinda do resultado da crise econômica do sistema capitalista que implementou reformas das quais vivenciamos os impactos em todos os âmbitos da educação.

Para que se compreenda o período, faz-se necessário um estudo de elementos da conjuntura internacional que envolvem a sociedade capitalista, sua forma de produção, as ações internacionais para sua manutenção e as transformações no Estado-nação com a estratégia da globalização e a ascensão das organizações internacionais.

Segundo Ianni (1999), após o término da Guerra Fria, com a dissolução do bloco soviético, intensifica-se e estende-se o desenvolvimento do capitalismo. Ou seja, o capitalismo, através de países centrais como os Estados Unidos, se encontra livre para avançar e explorar as riquezas de todo o mundo. Há no período a ampliação da ação de organismos internacionais, como o FMI, o BIRD e a OMC que dominam as agendas políticas dos Estados por meio da globalização. “Conquistas sociais em termos de políticas públicas são readequadas, esvaziadas ou mesmo eliminadas, à medida que ocorre o avanço da desestatização e da privatização” (IANNI, 1999, p. 129).

Marx (1968) afirmou que as forças produtivas se desenvolvem baseadas em certas relações de produção. As contradições, manifestam-se quando certo estágio das forças produtivas entra em choque com as relações de produção.

O final do século XIX foi também palco para a instauração de um novo ciclo de organização do capital: a tendência monopolista do capitalismo, ou capitalismo financeiro. Porém, segundo Moreira (2015), o Modo de Produção Capitalista é marcado por uma dinâmica cíclica de “crise, depressão, retomada e auge”, o que pode ser evidenciado quando se analisa que o auge do capitalismo industrial das décadas de 1930 e 1940 culminou numa crise de excesso de produção e esgotamento dos modelos fordista e taylorista.

O sistema de mercado mostra então uma nova configuração e dinâmica de produção e acumulação de capital, a Mundialização de Capital ou a Globalização da Economia (MOREIRA, 2015). A Década de 1990 representou um momento crucial para a manutenção do sistema de mercado, haja vista o período de crise estrutural que esse vinha atravessando desde meados da década de 1970.

O neoliberalismo se consolida em toda a América Latina e no Brasil na década de 1990, porém já na década de 1980, em ritmo mais lento que nos países centrais, ocorreram modificações organizacionais e tecnológicas no processo produtivo e de serviços. A crise econômica (sentida mundialmente) fora atribuída, não como inerente ao MPC (Modo de Produção Capitalista), mas ao intervencionismo e “tamanho” da aparelhagem Estatal.

Sustentadas pelo governo e pela burguesia brasileira, desenvolvem-se as reformas do aparelho de estado nos anos 1990, isto é, ajustes estruturais feitos sob a égide neoliberal e justificados como necessários para conter esse Estado intervencionista e “caro” que configuram o novo Estado como Estado Mínimo e consequentemente produziram políticas neoliberais na educação, sendo essa, na verdade, uma das áreas mais impactadas.

Inicia-se uma abertura às ideias sobre terceiro setor (organizações sem fins lucrativos que têm como objetivo promover o bem-estar social e comunitário, ou seja, organizações que podem assumir a responsabilidade de promoção de serviços à comunidade no lugar do Estado) e a flexibilização de diversas leis e regulamentações. Alguns exemplos dessas modificações legais são: a flexibilização de leis trabalhistas a partir da Lei 9601/98 que permitia o trabalho temporário e a modificação da CLT para permitir a terceirização de serviços em atividades-meio das

empresas; a privatização de diversas empresas estatais (empresas estatais como a Companhia Siderúrgica Nacional, a Telebrás e a Companhia Vale do Rio Doce foram vendidas); a implementação de reformas para liberalizar o comércio, como a redução de tarifas e a simplificação das regras de importação e exportação; a criação do Conselho Monetário Nacional (CMN), que tinha como objetivo desregulamentar o mercado financeiro e estimular a entrada de investimentos estrangeiros; e a formulação da Lei de Responsabilidade Fiscal em 1996 que estabeleceu limites para os gastos públicos e regras para a gestão fiscal dos governo, bem como reformas às legislações vigentes que reduziram alíquotas de impostos sobre a renda e o lucro das empresas.

Segundo Almeida (2002), o Brasil participou de grandes conferências e debates internacionais[2], o que contribuiu para a sua aproximação à política britânica neoliberal.

Para Peci et al (2022), no país, o governo, também neoliberal, recém-eleito de Fernando Henrique Cardoso, criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado. Por meio da participação nos debates internacionais e aproximação com a política britânica, a reforma foi proposta em um ambiente de consolidação democrática e de estabilização macroeconômica, uma vez que a sociedade brasileira havia saído de um regime militar opressor que durara duas décadas. Com os slogans de empreendedorismo e políticas públicas, a reforma foi fortemente inspirada na Nova Gestão Pública, em voga no Reino Unido.

A Nova Gestão Pública (*New Public Management*) defendia a introdução de maior competição, maior flexibilidade, maior transparência e maior responsabilização no setor público, através de técnicas e práticas de gestão do setor privado, como: a descentralização de autoridade pela transferência de poder decisório para gerentes intermediários e para funcionários que trabalham diretamente com os usuários dos serviços públicos; introdução de metas e indicadores de desempenho; privatização de serviços públicos com a transferência da responsabilidade pela prestação de

[2] O Brasil participou nas décadas de 1980 e 1990 de algumas conferências e debates que contribuíram para a adoção de políticas neoliberais no país, dentre elas pode-se citar: A 7ª Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), em 1987, em Nova Delhi, onde se discutiram questões relacionadas ao comércio internacional e ao desenvolvimento econômico; As Reuniões Anuais do Banco Mundial e do FMI, onde se discutiam questões relacionadas à política econômica e ao financiamento internacional; A Cúpula das Américas; e A Conferência Internacional sobre Financiamento para o Desenvolvimento, em Monterrey, no México, em 2002, onde se discutiram questões relacionadas ao financiamento do desenvolvimento e ao alívio da dívida dos países em desenvolvimento.

serviços públicos para empresas privadas ou para organizações não governamentais e introdução de práticas gerenciais do setor privado: utilização de técnicas de gestão empresarial, tais como planejamento estratégico, gerenciamento de projetos, gestão por resultados, entre outras (DALINGWATER, 2014)

Consoante Peci et al (2022), as origens das ideias que deram base à reforma do aparelho de Estado se fundamentam na proposta da Administração Pública Gerencial[3] originada na segunda metade do século XX, após as grandes guerras mundiais, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior.

Para justificar uma reforma, toda a crise gerada pelo capitalismo foi atribuída ao modelo de Estado vigente, o *welfare state*[4]. Segundo Bresser- Pereira[5], (2001) atribuiu-se às ações do Estado de Bem-estar Social a responsabilidade pelo descontrole fiscal, redução nas taxas de crescimento econômico, desemprego, elevados índices de inflação, intervencionismo e desordem econômica.

Através desse discurso, baseado em ideias neoliberais de Friedrich Hayek e outros, o discurso liberal escolheu o lugar em que colocaria o problema econômico pois

> Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro, afinal, que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p.14)

---

[3] Os termos “nova gestão pública” (NPG), “nova administração pública” (new public management) e “administração pública gerencial” têm sido tratados como sinônimos na literatura (DENHARDT, 2012)

[4] O Estado de bem-estar social surgiu na Europa no período pós-Segunda Guerra Mundial, como uma resposta aos desafios sociais e econômicos decorrentes do conflito, tais como o desemprego em massa e a pobreza, é um modelo de organização política, econômica e social que busca reduzir as desigualdades sociais, garantir a proteção social e a promoção do bem-estar dos cidadãos por meio de políticas públicas, tais como saúde, educação, previdência social, assistência social e habitação, entre outras. Entre as principais características destacam-se: Forte intervenção do Estado na economia, sistema de proteção social através de políticas públicas que assegurem o acesso a serviços essenciais, redistribuição de renda e participação ativa na sociedade.

[5] Luiz Carlos Gonçalves Bresser Pereira é um advogado e economista brasileiro. Em 1987, foi nomeado pelo presidente José Sarney ministro da Fazenda. Em 1995 foi nomeado Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, ocasião em que coordenou a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. É professor titular do Departamento de Economia da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas.

Segundo Bresser-Pereira (2001), a “grande crise” enfrentada pela nação brasileira começara nos anos 1980, era uma crise do Estado decorrente das distorções que o Estado sofrera nas últimas cinco décadas. Para este pensamento a solução não era substituir o Estado pelo mercado, mas reformar e reconstruir o Estado a fim de que pudesse se tornar um agente efetivo e eficiente de regulação e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional.

Em um cenário pós-governo militar, esse tipo de crítica feita ao Estado brasileiro encontraria muitos adeptos. Neste sentido, os objetivos da Reforma do Aparelho de Estado, de Bresser-Pereira (2001), foram

- Implantar na administração pública brasileira uma cultura de atendimento ao cidadão-cliente
- Criar agências executivas no/do terceiro setor que devem substituir as autarquias e fundações públicas
- Desenvolver a meritocracia na administração pública
- Promover a autonomia de gestão
- Implementar a avaliação institucional para identificar a finalidade de cada órgão da administração pública e promover o (re)alinhamento com objetivos maiores do Estado mínimo
- Elaborar uma sistemática de avaliação, com a construção de indicadores de desempenho para mensurar os graus de consecução dos objetivos pretendidos
- Promover o aperfeiçoamento das capacidades gerenciais e técnicas do setor público através de recrutamento de pessoal estratégico, a partir de processos seletivos públicos anuais para permanente atualização dos quadros do aparelho do Estado
- Colocar o controle do serviço público na sociedade

Além dos objetivos apresentados, a obra de Bresser-Pereira (2001) ainda mostra as promessas feitas de que, com a Reforma do Estado se buscaria qualidade e produtividade do serviço público, a profissionalização do servidor, salários mais justos para todas as funções, implementação das conquistas da Constituição de 1988, regimes jurídicos diferenciados que mudariam o Brasil, criando um modelo de justiça social, em que o direito a uma vida com dignidade fosse garantido.

Prometeu-se flexibilizar (acabar com a burocracia do Estado); buscar critérios de mérito com um sistema estruturado e universal de remuneração, melhorar carreiras, promover a avaliação constante de desempenho, e oferecer treinamento

sistemático. A forma de controle não estaria mais focada nos processos, e sim nos resultados e que garantiria a autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que estariam à sua disposição e deveriam ser usados da melhor forma para atingir os objetivos visando os melhores resultados.

O *Plano Diretor* anunciou que procuraria criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais.

> É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado. (BRESSER-PEREIRA, 2001, p.10)

O discurso era o de combater a administração pública burocrática desenvolvida a partir da segunda metade do século XIX, na época do Estado Liberal, como forma de propagandear a administração pública gerencial que foi gestada no período, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial. A administração pública gerencial inspirou-se na administração de empresas e passou a exigir formas flexíveis de gestão. O estado, e não o capitalismo, foi culpabilizado pelo descontrole fiscal dos anos de 1970 e 1980, pela redução nas taxas de crescimento econômico, desemprego, pelos elevados índices de inflação, pelo intervencionismo do Estado de Bem Estar Social, e pela desordem econômica.

O documento intitulado *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995) produzido pelo então Ministério da Administração Federal e da Reforma, foi submetido e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 1995, aprovado pelo liberal Fernando Henrique Cardoso, então presidente e publicado no mesmo ano.

Apresentando slogans e conceitos norteadores como governança; eficiência; publicização; controle; administração gerencial; resultados; descentralização; cidadão-cliente; qualidade; flexibilização; indicadores de desempenho; empreendedorismo; gestão privada e outros, o plano propugnou uma Reforma do Aparelho Estatal afirmando que essa seria necessária a fim de que o Estado

deixasse de promover políticas visando à igualdade social e direcionasse seu poder orçamentário para o setor privado afirmando, de acordo com as ideias neoliberais que “o Estado, em razão do modelo de desenvolvimento adotado, desviou-se de suas funções precípuas para atuar com grande ênfase na esfera produtiva” (BRASIL, 1995, p.9). As reformas tiveram como objetivo promover o enfraquecimento do papel intervencionista do Estado para a manutenção social e o fortalecimento de seu papel como mero regulador através de críticas à administração pública burocrática.

De acordo com o documento, a justificativa para reforma seria levar a administração pública gerencial a melhor atender as necessidades do cidadão-cliente baseado na descentralização da decisão e em formas flexíveis de gerenciamento, avaliação sistemática baseada em desempenho e a capacitação permanente.

Segundo o Plano Diretor da reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995, p.15) “No Brasil, embora esteja presente desde os anos 70, a crise do Estado somente se tornará clara a partir da segunda metade dos anos 80. Suas manifestações mais evidentes são a própria crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações.” Segundo este documento, "só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia de reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implantar políticas públicas”. (BRASIL, 1995, p.16).

A ideia é fazer com que o Estado deixe de usar recursos públicos em serviços públicos e que se redefina como não mais o ente responsável pelo desenvolvimento econômico e social e sim como apenas promotor e regulador do desenvolvimento, ou seja, no contexto de globalização da economia, o Estado se tornou uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista.

Houve a promessa de que a reforma do Aparelho de Estado traria uma melhoria na organização de pessoal – dos servidores da administração pública – e uma melhor governança por meio de leis “mais eficazes” define-se que a “A estratégia da reforma do aparelho do Estado está concebida a partir de três dimensões: [...] institucional-legal, [...] cultural, [...] gestão pública a partir do aperfeiçoamento da administração burocrática vigente [...]”. (BRASIL, 1995, p. 60).

Porém sustenta-se a defesa de uma administração de Estado gerencial aos moldes das empresas privadas fundamentada na administração e eficiência, buscando "resultados" e a descentralização que, segundo os neoliberais, agilizaria os serviços prestados à comunidade "orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações" (BRASIL, 1995, p.21).

Em relação aos serviços públicos e aos servidores prometeu-se

> [...] criar condições psicossociais necessárias ao fortalecimento do espírito empreendedor do serviço público, conjugada ao comportamento ético e ao desempenho eficiente; reforçar o sentido de missão e o comprometimento do servidor público para com a prestação de serviços de melhor qualidade para o cidadão, e obter maior satisfação do servidor público com o seu trabalho e com sua qualidade de vida (BRASIL, 1995, p.79).

A administração pública gerencial promete flexibilização acabando com a burocracia do Estado. Do ponto de vista do funcionalismo público prometeu buscar critérios de mérito com formas de controle focada nos resultados e garantir a autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros.

A administração pública deveria ser permeável à maior participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil deslocando a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins). Desta forma os liberais combateram valores patrimonialistas e burocráticos buscando promover mudanças na cultura administrativa e reformar a dimensão-gestão do Estado. Concomitante à reforma, foram providenciadas mudanças no sistema legal, sendo feitas via emendas constitucionais.

A partir da leitura do Plano (BRASIL, 1995) é possível observar que, para obter o apoio da população e dos setores produtivos, os reformadores neoliberais prometeram um ajustamento fiscal duradouro com reformas econômicas orientadas para o mercado, a privatização das estatais com a formulação política industrial e tecnológica, que garantiriam concorrência interna criando condições para o enfrentamento da competição internacional, uma extensa reforma da previdência social, inovação dos instrumentos de política social e aumento da "governança", ou seja, uma capacidade de implementar, de forma eficiente, políticas públicas.

Prometeu-se uma descentralização, com a ideia de setor público não-estatal, para a execução de serviços que não deveriam envolver o exercício do poder de Estado, devendo apenas ser subsidiados pelo Estado, como é o caso da educação, saúde, cultura e pesquisa científica. A isso os liberais denominaram de "publicização".

> [...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano, para a democracia, na medida em que promovem cidadãos, e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995 p.18)

Porém, o documento torna claros os objetivos de privatização do setor público e da educação

> Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de "publicização". (BRESSER-PEREIRA, 2001, p.17-18)

Seria o que foi chamado de público não estatal, onde o autor da Reforma do Aparelho de Estado explica que o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde.

No documento acima resta claro a intenção de mudanças substanciais na política econômica para a privatização dos serviços públicos e a consequente mercantilização da educação, além do foco em uma formação para o trabalho aligeirada. As ideias privatistas adentraram o governo brasileiro via os intelectuais burgueses como Osborne e Goebler (1998) que discorrem sobre a necessidade de reinvenção do governo afirmando que assim será desburocratizada a máquina estatal tornando-a competitiva e eficiente.

Segundo Feltrin (1966), David Osborne foi um dos principais consultores do presidente norte-americano Bill Clinton. Suas ideias foram aplicadas pelo governo Clinton desde 1994. O resultado disso, expresso numericamente, foi o seguinte: em 18 meses de reengenharia estatal, os EUA demitiram 102 mil funcionários públicos. Osborne é um defensor do fim da estabilidade de servidores. Em sua principal obra, *Reinventando o Estado*, ele aponta que toda e qualquer reengenharia de Estado precisa ter incluída a participação de quatro setores, sob o risco de fracassar: instituições públicas, funcionalismo, políticos e setor privado. Já Ted Gaebler é um administrador formado pela *Graduate School of Business* – Universidade da Pensilvânia, especialista em administração pública e defensor da privatização dos serviços públicos. Foi um dos colaboradores do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

A fim de atingir tal objetivo de desburocratização da máquina estatal, Osborne e Goebler (1998) apresentam em sua obra exemplos de governos, como o norte americano, que mudaram suas estratégias e conseguiram melhorias no desempenho das escolas com uma grande economia de recursos. Ataca a ineficiência do sistema pregando a necessidade de programas novos e de privatização das funções públicas pois assim, segundo estes liberais, haveria a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Para eles, o chamado governo empreendedor teria a função de empregar os recursos de tal forma que maximizasse a produtividade e a eficiência estimulando os funcionários de escolas a concorrerem entre si para assim se tornarem eficientes por meio do empreendedorismo e administração gerencial no aparelho de Estado.

Ou seja, de acordo com Moreira (2015) dentro dessa concepção da administração pública empreendedora e da mercantilização dos serviços públicos sociais a gestão educacional começa a se preocupar com o aumento da produtividade e eficiência econômica e com práticas que incentivaram a competitividade. São criados programas e ações para a preparação de mão de obra a fim de atender as necessidades da industrialização. Essas mudanças conceituais na escola são muito pautadas nas teorias econômicas do capital humano e na administração para o desenvolvimento (difundidas entre as décadas de 1950 e 1960).

3.2 Organismos Internacionais e a Mercantilização da Educação

A partir do início dos anos de 1990, com a Conferência de Jomtien, intitulada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a elaboração e disseminação de parâmetros internacionais para os países capitalistas através de ações conduzidas pelas organizações internacionais se intensificou.

Scaff (2007), desenvolveu estudos sobre os chamados processos de cooperação internacionais implementados em diferentes países, inclusive no Brasil, com o objetivo de direcionar o planejamento da educação. A autora tem como base autores como Mészáros (2005), que aponta, em sua definição, os planejamentos educacionais como instrumentos oficiais usados para implantar as políticas públicas voltadas aos interesses hegemônicos em diferentes períodos históricos, mas que têm em comum os interesses do capitalismo.

Desde a década de 1930, conforme o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), já se anunciava um interesse na modernização da educação aos moldes das sociedades capitalistas centrais, uma vez que essa era uma das bases da Educação Nova desenvolvida nos Estados Unidos.

Scaff (2007), afirma que a educação brasileira carrega uma história de planejamentos educacionais internacionais que remetem às primeiras décadas do século XX, o período entre guerras onde se formularam os primeiros Planos de Desenvolvimento Econômicos, nos anos de 1940. Essas ideias de planejamento no setor econômico começaram a ser implementadas no Brasil no período da Segunda Grande Guerra Mundial visando a manutenção do sistema capitalista.

Em decorrência da Revolução Socialista ocorrida na Rússia em 1917, que a tornou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tendo ameaçado o modo de produção capitalista na medida em que se demonstrou que, a partir de ideias revolucionárias como principalmente as de Marx e Engels, seria possível enfrentar o sistema e mudar uma realidade. Assim, com o fim da Guerra, para garantir a continuidade da acumulação capitalista foram criados organismos internacionais.

Destacam-se como principais o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), criados em 1944; a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945; a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a

América Latina (CEPAL), em 1948; e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), em 1958 que teve muita influência na Educação brasileira nos anos do governo militar.

Percebe-se com estas criações as ações internacionais dos países centrais que comandam o sistema capitalista no intuito de direcionar o desenvolvimento, porém com uma retórica de "ajudar" os países em desenvolvimento, com a promessa de fazer com que os mais pobres trilhassem os caminhos do “desenvolvimento” para a acumulação capitalista (BANCO MUNDIAL, 1997).

Estes organismos internacionais desempenham um papel muito importante na implementação de reformas e planejamentos econômicos e educacionais na América Latina e no Brasil. No pós-guerra, a CEPAL coloca-se como uma das instituições mais importantes na promoção do planejamento na América Latina. Entre os eventos que ajudaram a moldar a visão de planejamento na região estão: a Conferência Regional de Lima, realizada em 1959, na qual a CEPAL propôs um modelo de desenvolvimento econômico baseado na industrialização por substituição de importações, o que enfatizou a importância do planejamento para o desenvolvimento econômico; o Seminário Internacional de Planejamento Integral da Educação, realizado em 1962, em que a CEPAL discutiu a importância da educação como fator essencial para o desenvolvimento econômico e social, e a necessidade de um planejamento integral que incorporasse a educação em todos os aspectos do desenvolvimento e a Reunião de Especialistas sobre os Aspectos Sociais do Desenvolvimento Econômico, realizada em 1963, na qual a CEPAL enfatizou a importância da equidade social e da justiça distributiva para o desenvolvimento econômico e social, e a necessidade de um planejamento que levasse em conta essas questões.

Esses eventos ajudaram a moldar a visão de planejamento na América Latina, promovendo a ideia de que o planejamento era essencial para o desenvolvimento econômico e social e que deveria ser integrado e abrangente, incorporando todos os aspectos do desenvolvimento, incluindo a educação e a justiça social.

Na Educação se inicia a elaboração de documentos basilares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja primeira foi a Lei nº 4.024 de 1961, e posteriormente a elaboração do Plano de Educação, no ano de 1962 e a Reforma Administrativa, por meio do Decreto-Lei nº 200, de 1967 (BRASIL,

1961, 1962 e 1967).

Na elaboração da LDBEN de 1961 (BRASIL, 1961), houve a ocorrência de debates entre os setores da classe trabalhadora com setores patronais da burguesia. Porém, com os fortes movimentos sociais na américa Latina no período, como a revolução cubana, o Decreto-Lei nº 200 (BRASIL, 1967), que fora elaborado sem diálogo com os movimentos sociais, foi de encontro com o autoritarismo do governo, transferiu o planejamento da educação para as mãos de tecnocratas brasileiros e estrangeiros, vinculados principalmente à USAID e baseados em uma visão economicista de educação, fundamentada na Teoria do Desenvolvimento[6], oriunda de imposições do Banco Mundial.

A promessa aos países explorados era a de que se eles seguissem as "orientações" dos países desenvolvidos esses chegariam ao seu estágio de desenvolvimento. É nesse sentido que foram cunhados os termos países desenvolvidos e países em desenvolvimento (em substituição ao conceito "países de terceiro mundo"), para que fosse transmitida a ideia de que os países periféricos explorados eventualmente atingiriam o nível econômico das potências que dominam o mundo.

Assim, de acordo com as orientações do Banco Mundial e do FMI, a educação passa a ser entendida como formadora de capital humano e deve formar mão de obra para atender ao sistema de mercado, as demandas das grandes empresas. Na Teoria do Capital Humano[7], o planejamento deve possuir caráter socioeconômico, contribuindo para o aumento da eficiência e da produtividade no sistema educacional. Essa concepção impulsionou o chamado tecnicismo valorizando a educação técnica profissionalizante como forma de preparação de mão-de-obra especializada para a atuação profissional.

O planejamento é considerado o caminho para o aumento da eficiência e

---

[6] A Teoria do Desenvolvimento surgiu como uma área de estudo da Economia na década de 1950, no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando diversas nações buscavam se reconstruir e se desenvolver após os danos causados pela guerra. É um campo de estudo que busca entender como ocorre o processo de desenvolvimento econômico e social de uma nação ou região. Ela busca identificar as principais condições, fatores e obstáculos que influenciam esse processo, bem como as políticas e estratégias que podem ser adotadas para promovê-lo.

[7] A Teoria do Capital Humano surgiu na década de 1950 com os estudos de Theodore W. Schultz, na época professor da Universidade de Chicago, e foi desenvolvida e popularizada por Gary S. Becker (1993). é uma teoria econômica que considera a educação e a formação profissional como investimentos em recursos humanos, que podem gerar retornos econômicos e sociais positivos para os indivíduos, as empresas e a sociedade em geral.

eficácia da escola na formação de pessoas para o mercado de trabalho.

Scaff (2007), argumenta que o fato de que o governo brasileiro recorrer a agências internacionais e concordar com suas orientações para a implantação de suas políticas evidencia que a ajuda estrangeira representa uma opção política de governos que concordam com a subordinação do país às regras do capital internacional para obter empréstimos.

Com isso não há autonomia para países explorados. Suas ações político-financeiras são submetidas às regras dos recursos externos com empréstimos a juros baixos, para a permanência da submissão. Desta maneira, a partir dos anos de 1980 e mais fortemente nos anos de 1990, o Banco Mundial assumiu o papel de ser o principal centro irradiador de ideias de desenvolvimento e de formulação de políticas educacionais para os países subalternos, dominados “em desenvolvimento”.

Por meio de empréstimos e investimentos em programas educacionais fica revelada a interferência setorial do Banco, que com isso tem o objetivo de transferir tecnologias de planejamento e avaliação para os Ministérios da Educação e Secretarias Estaduais de Educação.

Essas interferências e estratégias de dominação por meio de empréstimos se intensificaram a partir da crise econômica do sistema capitalista. As reformas e os programas educacionais implementados na década de 1990 foram induzidos pelas orientações difundidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990 e na Declaração de Nova Delhi, em 1993.

No mesmo sentido revelado pelo documento Reforma do Aparelho de Estado de Bresser-Pereira (2001), as justificativas para a mudança nas políticas educacionais nos países em desenvolvimento assentam-se em atribuir à má gestão dos recursos a crise da educação. A solução proposta pelos organismos internacionais procurou defender que a mudança do modelo de gestão das políticas educacionais, por meio das reformas gerenciais, mencionadas no tópico anterior, que visam transferir a lógica de gerenciamento de empresas privadas para a educação pública, traria maior qualidade à educação.

Segundo LEHER (2021), o Brasil é um país dependente do capitalismo internacional e, dessa forma, só é possível entender a mercantilização da educação a partir da compreensão elaborada por Marx sobre a mercadoria.

> Neste prisma, tem de ser compreendida com base no que Marx conceitua como “forma-mercadoria”: a educação, outrora fora dos circuitos da extração direta da mais-valia, torna-se, crescentemente, uma atividade subsumida pela forma-mercadoria (LEHER, 2021, p. 12)

Para Marx (1968) a raiz de uma sociedade é a forma como a produção social de bens está organizada. Esta engloba as forças produtivas e as relações de produção. Forças produtivas são a terra, as técnicas de produção, os instrumentos de trabalho, as matérias-primas e o maquinário. Relações de produção são os modos de organização entre os homens para a realização da produção.

No processo de criação de bens estabelece-se uma relação entre as pessoas: a relação social de trabalho. De um lado os capitalistas, donos dos meios de produção (máquinas, ferramentas etc.) e do outro o proletariado, que dispõem apenas da sua força de trabalho.

A maneira como as forças produtivas se organizam e se desenvolvem dentro dessa relação de trabalho é chamada por Marx de modo de produção. A compreensão desta organização é imprescindível para a compreensão do funcionamento de uma sociedade. Segundo este pensamento, nenhum fenômeno será compreendido se analisado isoladamente e independente dos outros.

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura jurídica e política da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p.15)

Segundo Motta e Andrade (2020) dentro do MPC a mercadoria se apresenta como valor de uso, com o objetivo de satisfazer necessidades do estômago e da fantasia, e como valor de troca, onde o valor da mercadoria se dá dentro da relação de troca. Dessa forma, um dos pressupostos desse sistema econômico é a produção de valores de uso destinados para a troca. Para as autoras, Marx afirma que essa objetividade fantasmagórica da mercadoria interliga e subordina seus produtores, imprime sua estrutura na consciência humana e é

fortemente velada pela sua forma acabada, qual seja, a forma-dinheiro (MOTTA, ANDRADE, 2020).

A privatização da educação vem sendo defendida pelo Banco Mundial desde meados dos anos 1980. Com base na defesa do capital humano, este organismo afirma que apenas o primeiro ciclo da educação fundamental deve ser obrigação do Estado. Os demais níveis e modalidades devem ser privatizados, porém, o Brasil tem uma longa tradição de Educação Pública e os movimentos sociais atuam no sentido de resistir à privatização de serviços públicos e ainda mais considerando-se o alto índice de impostos que a classe trabalhadora paga.

Todas as leis brasileiras, desde a Lei nº 9394/96 (a atual LDBEN), elaborada no contexto das reformas neoliberais, seguem as orientações dos organismos internacionais e, mesmo que tenham incorporado algumas demandas dos movimentos sociais, estas, após o golpe de 2016, têm sido atacadas, ou seja, têm sofrido retrocesso.

Porém a ênfase da privatização tem recaído sobre o ensino superior público com o sucateamento de universidades públicas, proibição de concursos públicos e obstáculos aos repasses de orçamentos. No texto de Leher (2021, p.12) observa-se a indicação de que

> O artigo sustenta que o Estado estruturou meios poderosos de alavancagem para os negócios educacionais. A expansão privada mercantil do setor de educação superior foi, como exposto, de enorme escala e esteve lastreada por gigantescos repasses de recursos do fundo público por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies

O autor afirma que a ambição do grande capital é o desbravamento de vias que permitam uma nova escala de mercantilização alcançando todos os domínios demarcados legalmente como públicos, compreendendo serviços públicos estabelecidos, por meio de diversas contrarreformas do Estado.

Para tanto, segundo Leher (2021), a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016) é a matriz da desconstrução de todas as políticas sociais da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Esta Constituição, conhecida como cidadã foi elaborada em um momento de grandes movimentos sociais e incorporou algumas das demandas que estão sob ameaças no atual governo brasileiro, representante da burguesia nacional e internacional que investe sobre os serviços

públicos para privatizá-los. “Novas alterações constitucionais operacionalizam os detalhes, entre as quais a chamada reforma administrativa que provoca as mudanças institucionais em prol dos interesses privados-mercantis mais relevantes.” (LEHER, 2021, p. 13)

Este teórico defende que a mercantilização da educação e das políticas sociais em geral somente pode ser compreendida a partir da apreensão de que o mercado de serviços e das demais esferas dos direitos sociais não resulta da mão invisível do mercado e sim de processos políticos que asseguram tais estratégias.

Motta e Andrade (2020) afirmam que a necessidade de resolver os problemas do sistema educacional brasileiro foi usada como justificativa para a subsunção da educação escolar à forma-mercadoria e à sua lógica, porém isso vem, nas últimas três décadas, apenas aprofundando tais problemas. O foco na produtividade e no retorno imediato resultam no “aprofundamento do *apartheid* socioeducacional e mais expropriação dos conteúdos escolares elementares nos campos científico, cultural e artístico, os quais permitem aos jovens entender o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana” (MOTTA E ANDRADE, 2020, p.3).

Para as autoras, o conceito de mercantilização da educação está ligado à reificação da mesma, ou seja, a educação é entendida como “coisa” e deve ser obrigatoriamente consumida por aqueles que queiram se inserir no mercado de trabalho, receber salários e melhorar suas condições de vida. Nesse sentido, a educação torna-se produto a ser consumido pelo trabalhador, mas que somente tem utilidade vinculada à venda de sua força de trabalho.

Decker e Evangelista (2019) ainda afirmam que, segundo o observado empiricamente, até para o Banco Mundial, a Educação trata-se de uma formação humana condicionada às necessidades voláteis do mercado e um nicho a ser explorado pela iniciativa privada.

Assim, a educação, em sua forma-mercadoria, é entendida como valor de uso já que se coloca como formadora da força de trabalho, contribuindo, inclusive, com a sua venda. Entretanto é preciso analisar-se que

> 1. Esse possível valor de uso, ao contrário daquele existente sob a ótica burguesa, aparece inteiramente dependente da troca e da efetivação do valor de uso da força de trabalho pelo capitalista;
> 2. O capital busca reduzir esse valor de uso imediato ao trabalhador

> expropriando, sucessiva e agressivamente, os conhecimentos que potencializam a leitura crítica da realidade, concorrendo ainda para o seu apassivamento;
> 3. O suposto valor de uso da educação, referente à “facilidade de vender a mercadoria força de trabalho”, não apenas vem sendo progressivamente contraposto pela realidade – vide o mercado de trabalho estreito e precarizado –, mas também vem servindo à regulação do preço da força de trabalho, sobretudo a partir da pulverização das ofertas formativas. (MOTTA, ANDRADE, 2020, p.5)

Ademais, a educação como forma-mercadoria está também ligada a sua subsunção à lógica da lucratividade. A mercantilização da educação está atrelada a sua mercadorização, isto é, a sua transformação em nicho de mercado. Dessa forma, não apenas o processo pedagógico passa a ter valor de uso agregado, mas todas as suas ferramentas subjacentes, como materiais didáticos, prédios, avaliações, sistemas de ensino,etc, também passaram a ser trocados pela forma fenomênica (equivalente universal) do valor (MOTTA, ANDRADE, 2020).

Ainda que não privatizada diretamente, até a rede pública de educação sofre mercadorização em seu processo educativo. Grandes corporações de capital aberto têm se inserido na educação pública através de parcerias público-privadas, consórcios e administração direta de instituições públicas. Exemplos são a Pearson, holding[8] britânica que comercializa sistemas de ensino; a Kroton (ou Cogna), maior corporação do setor educacional brasileiro; ou o Grupo Positivo, holding brasileira do ramo gráfico-editorial.

Motta e Andrade (2020) reiteram que, além de ser lucrativa para o empresariado por se tratar de um novo nicho de mercado a ser explorado, a mercantilização e a mercadorização da educação significam uma ferramenta incomparável de controle da classe dominante sobre o conteúdo e a forma da educação escolar. A produção em larga escala de materiais escolares, como livros didáticos, empresas privadas que gerenciam redes públicas e os vários mecanismos de controle direto e indireto, além de serem locus para a circulação de capital ainda possibilitam que o empresariado, e sua respectiva concepção de educação, controle tanto o currículo quanto a organização do trabalho docente (que muitas vezes que acaba sendo direcionado a partir do conteúdo previsto nos materiais).

[8] Uma holding é uma empresa que tem como atividade principal a aquisição e controle de outras empresas, formando um grupo empresarial e controlando parte significativa do mercado.

> Dessa forma, os trabalhadores não somente são privados das ferramentas necessárias à compreensão crítica da realidade, mas são também estimulados a assumi-la como inapreensível pela razão, imutável e ininteligível, bem como a naturalizá-la e reagir a seus aspectos perversos com corresponsabilidade e ações voluntárias para amenizá-los. Seu valor de troca é ainda mais reduzido: a expansão do acesso à educação precarizada e pulverizada vem contribuindo, de um lado, para "capacitar" o exército de reserva e pressionar os salários para baixo e, de outro, para aligeirar os processos formativos, concorrendo para o rebaixamento do valor da força de trabalho. (MOTTA, ANDRADE, 2020, p. 6)

Portanto, pode-se afirmar que o processo de mercantilização da educação e sua subjugação ao capital, fortalecido a partir das políticas públicas neoliberais criadas nas últimas décadas desde a reforma do aparelho do estado, faz com que o processo pedagógico não só lapide a mão de obra especializada, mas também transforme-se em um dos meios de disseminação da ideologia burguesa, o que leva tanto a perpetuação da exploração do trabalho como mercadoria quanto sua aceitação passiva.

Em suma, Motta e Andrade (2020) definem três dimensões centrais do empresariamento da educação de novo tipo: a mercantilização, inserção da educação escolar à lógica e à forma da mercadoria; a mercadorização, a transformação da educação em um nicho de mercado; e a subsunção da educação ao empresariado, "processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada" (MOTTA, ANDRADE, 2020 p. 4).

Isso significa que a educação é útil ao MPC por permitir a acumulação de capital através da potencialização da produção de mais-valor (a partir de mão-de-obra especializada e melhorias nos meios de produção) e por causar o apassivamento da classe trabalhadora, uma vez que é ferramenta de cimentação ideológica do MPC. Organizada sob a concepção da classe dominante e controlada por ela, a escolarização é um dos mecanismos de conformação, internalização e sedimentação da forma burguesa de enxergar e compreender o mundo, inclusive sua estrutura de classes.

3.3 Políticas Educacionais no Brasil e a Política de Internacionalização no Ensino Superior

Hofling (2001) entende o Estado como um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação de um governo, que, por sua vez, ao assumir e desempenhar as funções do Estado por um determinado período de tempo tem, em seu conjunto de programas e projetos, a configuração da sua orientação política. Nesse sentido define políticas públicas como o "Estado em ação", isto é, a implantação, através de programas e ações direcionadas a setores específicos da sociedade, de um projeto de governo.

Portanto, para a autora, o Estado está sempre inserido em um projeto político e em uma teoria social para a sociedade, dessa forma qualquer discussão acerca de políticas educacionais se insere no contexto do Estado Capitalista, Estado esse que atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção dos interesses capitalistas (HOFLING, 2001).

Nesse sentido, ainda é necessário analisar a influência das potências ocidentais e dos interesses capitalistas de ordem mundial na atuação do Estado. Dale (2004) afirma que uma vez que a globalização afeta as políticas e as práticas educativas nacionais é necessário, então, analisar a natureza e a força desse efeito extranacional, isto é, onde e de que forma se pode encontrá-lo. Segundo o autor, estados procuram o reconhecimento interno e externo como "estados-nação como deve ser", assim, seguem e incorporam concepções internacionais prevalecentes.

> A rápida expansão dos sistemas educativos nacionais e o evidente, mas surpreendente, grau de homogeneidade curricular que é possível observar entre as sociedades do mundo, independentemente de sua localização, nível de desenvolvimento ou religião ou quaisquer outras tradições, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais, culturais ou racional-instrumentais que têm vindo a dominar o estudo dos sistemas educativos ou dos currículos desde então. Eles derivam, em primeiro lugar, precisamente do modelo "estatista" moderno que a partir de 1945 se expandiu rapidamente. (DALE, 2004, p. 434).

Ou seja, para Dale (2004) os currículos escolares nacionais seguem modelos de sociedade e de educação padronizados, sendo apenas reflexo de normas e convenções educacionais mundiais, ao invés de serem escolhidos e pensados para reunir condições locais de sociedades individuais. Isso significa que a legitimação,

seleção e hierarquização do conhecimento a ser ensinado na escola são externamente prescritos.

Segundo Arendt (1906-1975), as crises na Educação – e nas políticas educacionais – estão relacionadas a fatores políticos uma vez que, principalmente na América, a própria Educação desempenha um papel de natureza política.

Sendo assim é necessário entender o contexto histórico, político e econômico mundial que resultou nas reformas de Estado e nas políticas educacionais a partir da década de 1990, apresentado nos tópicos anteriores. Como já mencionado, desde a década de 1970, o capitalismo encontrava-se mundialmente em crise (HOFLING 2001) crise essa inerente a esse sistema econômico, porém atribuída, pelas correntes neoliberais emergentes, como consequência do esgotamento do Estado keynesiano desenvolvimentista (SOUZA; FARIA, 2004), também conhecido como *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social. Consoante a Hofling (2001), para os neoliberais, as responsáveis pela crise econômica seriam as políticas (públicas) sociais construídas dentro desse modelo de Estado, a fim de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista, e seriam os próprios obstáculos para esse desenvolvimento.

As práticas intervencionistas do Estado de Bem-Estar social seriam, na visão dos postulados neoliberais, uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, que ao inibir a livre iniciativa e a concorrência privada não permitiriam que o mercado se autorregulasse e se reequilibrasse.

Ou seja, foram resgatados, após a hegemonia do pensamento keynesiano decorrente da 2ª Guerra Mundial, postulados da escola neoclássica, cujo maior expoente é Milton Friedman. O *laissez-faire* neoliberal defende que o próprio mercado seria o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade e, assim, condena a intervenção estatal na economia (HOFLING, 2001).

Como já evidenciado, essa corrente resultou na ideia de que o Estado, principalmente nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, a partir de critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial, como se a única solução para a crise fosse um Estado que diminuísse o poder dos sindicatos, que tivesse poucos gastos sociais e de intervenção econômica mínima.

Como consequência consolidaram-se ao redor do mundo reformas neoliberais nas estruturas e no aparato de funcionamento dos Estados, buscando implementar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista, através de ações de desregulamentação na economia, privatização das empresas estatais, abertura de mercados e reformas descentralizadoras de sistemas de previdência social, saúde e educação, que influenciaram o governo de Fernando Henrique Cardoso e a reforma do aparelho estatal de Bresser-Pereira no Brasil na década de 90.

Na área educacional esses princípios neoliberais, advindos da escola de Chicago[9], concebem uma visão produtivista da educação: a Teoria (ou acumulação) de Capital Humano, onde a educação tem como objetivo principal a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Assim, o homem é reduzido a parte do processo produtivo na economia de mercado e a educação se configura como instrumento do crescimento econômico e mecanismo de ascensão social (YANAGUITA, 2011).

Segundo Yanaguita (2011), à luz dessas discussões já apresentadas, as reformas educacionais realizadas a partir de 1990, nos países da América Latina, basearam-se na descentralização e na desconcentração, contribuindo para a divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivando as parcerias com as instituições não-governamentais, empresas privadas e comunidade. É inegável, portanto, a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais nesse período.

Dentre as várias políticas criadas desde os anos 90 que permitem e objetivam os processos de mercantilização da educação estão as políticas de internacionalização da educação.

Estudos sobre a internacionalização da educação se fazem necessários uma vez que o fenômeno, apesar de não ser recente, é extremamente debatido a partir do final dos anos 1990, em função, sobretudo, do processo de globalização e de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO).

---

[9] A Escola de Economia de Chicago é um grupo de economistas e teóricos que se originou na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, na década de 1940. Seus principais expoentes incluem Milton Friedman, George Stigler, Gary Becker e Robert Lucas Jr.. Defende que a economia de mercado é a melhor maneira de alocar recursos e que a intervenção do governo na economia deve ser minimizada.

A década de 1990 foi palco para uma grande reforma educacional pautada em princípios de inclusão social, interculturalidade e educação para todos (UNESCO, 2004). Hoje estão também em evidência os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e a Agenda 2030, cujo eixo dois defende que a Educação deva estar alinhada aos interesses e agendas internacionais. Segundo relatório da UNESCO (2004, p. 21), "as universidades, sobretudo, são as instituições que mais têm se beneficiado da cooperação internacional".

Alinhado a essas tendências, o Plano Trienal de Educação 1992-1994 (documento elaborado durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello que unia medidas propostas pelo governo brasileiro com o objetivo de reestruturar o sistema educacional do país) traz uma perspectiva de alcance cultural amplo e aborda o ensino de línguas estrangeiras como uma condição básica de ensino (BRASIL, 1992).

Para Bezerra e Miller (2018) no atual momento social, histórico, político e econômico que o planeta atravessa há um cenário de fragmentação, com exclusão social, política e econômica concomitantes à globalização, à expansão das tecnologias e à sedução para o consumo. Neste sentido, faz-se necessário uma compreensão ampla sobre as políticas educacionais atuais, inclusive àquelas diretamente resultantes desses processos, como a internacionalização. Hofling (2001) defende que além das ferramentas modernas de avaliação de políticas públicas é fundamental que também se discuta as "questões de fundo" de qualquer estratégia de intervenção governamental, pois são elas que informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados. A autora ainda afirma que em uma determinada sociedade, em um determinado período histórico há uma estreita relação entre a concepção de Estado de um governo e as políticas públicas por ele implementadas.

A internacionalização carrega a ideia de uma sociedade na qual o conhecimento está se tornando uma força produtiva importante, a mola mestra para o desenvolvimento dos países. Nesse sentido, a educação superior passa a ser vista como uma ferramenta significativa para o alcance dessa nova sociedade (MAUÉS, BASTOS 2017). Assim, um dos objetivos inegáveis da implementação dessas políticas é o aumento da concorrência entre os países e a fomentação da sociedade do conhecimento.

Dessa forma, o presente tópico objetiva primeiramente compreender o conceito de políticas públicas e sua relação com a Educação e posteriormente identificar, de forma geral, as possíveis manifestações dessas políticas, os principais vetores dos programas, das ações e das estratégias definidas pelos governos, buscando-se ilustrar os possíveis sentidos que as Instituições de Ensino Superior internacionais e brasileiras imprimem à internacionalização da educação e o nível de formalização das políticas de internacionalização no país.

3.3.1 Políticas de Internacionalização no Ensino Superior: Pressupostos Gerais

Maués e Bastos (2017) reúnem diferentes conceitos de internacionalização. Para os autores é possível enxergá-la como a quarta missão da universidade, sendo o ensino, a pesquisa e a extensão as outras três. Dentro dessa concepção, a internacionalização possibilitaria que a IES cumprisse quatro objetivos: o reforço de projetos conjuntos e integradores; maior dimensão às atividades de formação, de pesquisa e de inovação; condução de uma agenda referente à diplomacia cultural e a consolidação de espaços integrados do conhecimento.

Jane Knight, pesquisadora do Instituto de Estudos em Educação da Universidade de Ontário, no Canadá, tem discutido com profundidade a internacionalização da educação superior e é amplamente citada em estudos da área. Para Knight (1999) o fenômeno corresponde à missão primordial da instituição à medida que acrescenta valor ao ensino superior, assim melhorando a qualidade do ensino.

Segundo Maués e Bastos (2017) existem várias interpretações acerca de como se dá a implementação da internacionalização em uma instituição, dentre elas estão mobilidade acadêmica, vinculações internacionais, associações a novos programas acadêmicos internacionais, pesquisas, educação em outros países, inclusão de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos currículos e programas das disciplinas e no processo de ensino e aprendizagem.

Knight (2005) apresenta uma definição prática para o conceito – segundo a própria autora – onde a internacionalização a nível nacional, setorial e institucional seria o processo no qual dimensões internacionais, interculturais e globais são integradas com os objetivos, funções e ofertas de ensino. Maués e Bastos (2017)

ainda citam a possibilidade de expansão do conceito apresentado ao incluir como finalidade desse processo a melhoria da qualidade de ensino e pesquisa, contribuindo positivamente com a sociedade.

É necessário clarificar que existem diferenças nas definições e conceitos adotados pelos programas, estratégias e ações implementados ao redor do mundo. Os autores levantam a atual demanda de repensar o conceito a partir das novas mudanças nesse mundo globalizado, do surgimento da sociedade do conhecimento e, principalmente, devido ao fato de que esse processo tem sido considerado como um fim em si mesmo, ao invés de um mecanismo para a obtenção de resultados de melhor qualidade no ensino e na pesquisa, o que resulta em uma preocupação muito mais quantitativa.

Assim o conhecimento passa a ser visto como *commodity*, o que acarreta consequências também para os programas de internacionalização, atribuindo a eles uma conotação comercial onde busca-se implementá-los com o fim de obtenção de lucros. Essa mercantilização pode ocorrer através, por exemplo, da abertura de campi no exterior, franquias e a comercialização das atividades de ensino, realizadas por instituições estrangeiras.

É notável que os objetivos da internacionalização das instituições de ensino foram modificados, assim como a própria definição do conceito se alterou, sobretudo em relação à globalização. Maués e Bastos (2017) afirmam que algumas organizações, como a Associação Internacional das Universidades (AIU) apontam que a sua finalidade é formar o cidadão do mundo e concomitantemente fortalecer a capacidade de pesquisa, a geração de renda (a partir das inscrições dos estudantes internacionais) e melhorar o prestígio institucional das instituições.

Quanto a avaliação de um programa ou proposta de internacionalização, deve-se analisar três principais pontos:

> a) a forma como a internacionalização ocorre, se em um processo de troca, chamada de horizontal, ou de submissão e até mesmo de exploração, denominada de vertical;
> b) a internacionalização desenvolvida internamente, ou em casa;
> c) a internacionalização desenvolvida no exterior.
> (MAUÉS, BASTOS 2017 p. 336)

Quanto ao primeiro aspecto, os autores definem a internacionalização horizontal como sustentada pela solidariedade e pela consciência internacional,

assim, pretende integrar sujeitos, instituições, agências e recursos e evitar a substituição da iniciativa local. Enquanto isso, a cooperação vertical pressupõe uma certa subordinação, em que um dos polos – países – da relação oferece “ajuda” ao outro, o que não permite o sentido de parceria entre as partes envolvidas, ocasionando uma relação de dependência, limitando o desenvolvimento e a autonomia dos países que recebem ajuda (MAUÉS, BASTOS 2017). Não aleatoriamente, frequentemente são polos desse tipo de cooperação – subordinação – vertical países periféricos e potências econômicas, refletindo, também na Educação e na produção de conhecimento, a dominância dos últimos no âmbito mundial.

O segundo aspecto listado, diz respeito a políticas de internacionalização de caráter interno, isto é, se refere a ações implementadas e desenvolvidas dentro de um país específico e podem ser constituídas por cooperação internacional para o desenvolvimento de pesquisas, diplomas conjuntos e duplos, modificações nos processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, nos currículos das instituições de ensino. Essa segunda modalidade de internacionalização auxilia em uma compreensão mundial e facilita a aquisição de competências interculturais.

A internacionalização interna, em casa ou em domicílio, se contrapõe ao terceiro tipo ou aspecto da internacionalização citado, denominada internacionalização no estrangeiro ou externa. Essa última possibilidade abrange as formas de educação realizadas fora do país, como por exemplo a mobilidade estudantil e docente e os projetos e programas desenvolvidos em outros países.

Maués e Bastos (2017) defendem o aspecto democrático da internacionalização interna (em comparação com a externa) segundo os autores o *Comité Économique et Social Européen* ao abordar essa possibilidade de internacionalização clarifica que que esse processo deve ocorrer através da integração dos conteúdos dos programas de estudo e de temas ligados ao contexto mundial.

Portanto, a partir da integração de conteúdos internacionais no currículo nacional, da promoção de programas conjuntos com universidades no exterior, incluindo o recebimento de professores e estudantes estrangeiros, e do desenvolvimento de cursos de línguas o objetivo da internacionalização interna seria contribuir com uma carreira profissional globalizada e transformar os estudantes em cidadãos do mundo.

Já sobre a internacionalização externa De Wit et al. (2015), afirmam que essa se refere a todas as possibilidades de educação que ocorrem fora do país, como a mobilidade de pessoas, de projetos, de programas de prestadores de serviço. A forma mais comum de mobilidade externa é a de estudantes e docentes, uma vez que, para os autores, as vantagens desse tipo de política são vastas.

Segundo o *Comité Économique et Social Européen* (MAUÉS, BASTOS 2017) uma dessas vantagens é a aquisição, por quem participa de algum tipo de mobilidade estudantil, por exemplo, não apenas de conhecimentos específicos, mas também de conhecimentos transversais que contribuem para o mercado de trabalho.

3.3.2 Início das Políticas de Internacionalização no Brasil

Como já mencionado, as reformas neoliberais da década de 1990 contribuíram para a implementação de estratégias e ações de internacionalização pelo governo brasileiro. Segundo Maués e Bastos (2017) a transformação do capitalismo monopolista em capitalismo financeiro e a implementação do neoliberalismo nos governos da América Latina modificaram a face do ensino superior pelas próximas décadas, o que contribuiu e facilitou o processo de internacionalização.

A fim de seguir a tendência mundial, é nessa época que o país começa a desenvolver programas universitários baseados no estudo de línguas estrangeiras, a se preocupar com a internacionalização dos currículos de cursos superiores, proporcionar visitas de pesquisadores e professores de outros países e a criar condições mínimas para incentivar discentes e docentes a estudarem no exterior.

Ainda segundo Maués e Bastos (2017), nas duas décadas seguintes (a partir do final da década de 90) o governo brasileiro tem focado, no que compete às políticas de internacionalização, na mobilidade estudantil, através da oferta de bolsas no exterior. No quadro a seguir é possível visualizar alguns desses programas[10]:

[10] A ideia desta seção é apenas ilustrar exemplos de programas de mobilidade estudantil, a fim de compreender o conceito de internacionalização de forma geral. Os programas serão mais profundamente discutidos e apresentados (o mais significativo, por exemplo, não se encontra na tabela - o Ciências sem Fronteiras) à frente, no tópico “A Internacionalização no Brasil”.

Políticas de Bolsas do Governo Brasileiro Mobilidade Externa		
CNPq/ MCP	**ITAMARATY**	**CAPES/ MEC**
-	-	Graduação Plena
Graduação Sanduiche no Exterior	Graduação Sanduiche (SWG)	Graduação Sanduíche
-	Mestrado Profissional no Exterior (MPE)	Mestrado Profissional
Mestrado no Exterior	-	Mestrado Pleno/ Mestrado Sanduiche
Doutorado no Exterior	Doutorado Pleno (GDE)	Doutorado Pleno
Doutorado Sanduiche no Exterior	Doutorado Sanduiche (SWE)	Doutorado Sanduiche
Pós Doutorado no Exterior	Pós Doutorado (PDE)	Estágio Pós Doutorado ou Pós Doutorado
-	Estágio Sênior (ESN)	Estágio Sênior
-	Treinamento no Exterior (SPE)	Escola de Altos Estudos
-	Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior Júnior	Programas Especiais (DRI)
-	Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior Sênior	Cátedra/ Programas Especiais (DRI)
-	Estágio/ Treinamento no Exterior	Cátedra/ Capacitação
Pesquisador Visitante Especial	-	Professor Visitante no Exterior

Quadro 1: Políticas de Bolsas do Governo Brasileiro. Mobilidade Externa. Fonte: Maués e Bastos 2017, p. 336.

Apesar de ser possível encontrar um rol taxativo e quantitativo das bolsas ofertadas pelos órgãos acima mencionados, seria interessante que essas agências de fomento tornassem públicas mais informações sobre os programas desenvolvidos, isto é, informações que além de quantificar essas ações indicassem seu impacto na educação superior, sobretudo para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no país, como as sugeridas pelos autores:

> a) relação das instituições que absorveram os egressos desses programas;
> b) locais de atuação, setor público ou privado;

> c) banco de dados contendo as pesquisas que foram desenvolvidas no processo de formação no exterior;
> d) forma que o governo brasileiro potencializa a ciência e tecnologia a partir das pesquisas desenvolvidas como auxílio dos programas;
> e) informações referentes às dinâmicas utilizadas pelas universidades após o retorno dos bolsistas do intercâmbio.
> (MAUÉS, BASTOS 2017, p. 336)

Uma análise mais profunda do impacto desse tipo de política de internacionalização externa só será factível a partir de maiores informações e de uma continuidade dos programas após o fim do período de mobilidade, isto é, de uma coleta de dados qualitativos, ao fim de cada período de oferta de bolsa, por exemplo.

Para Maués e Bastos (2017) além dos programas existentes no país não serem ofertados em quantidade numericamente suficiente para os estudantes, professores e pesquisadores brasileiros, também não se percebem objetivamente seus resultados. Ou seja, é possível que, além de apenas atingirem uma pequena parcela do seu público, as diretrizes e objetivos da internacionalização no ensino superior brasileiro não estejam bem delineadas fazendo com que não ocorra um efeito de melhora substancial na qualidade da educação superior brasileira.

É também nesse sentido que De Wit e Hunter (2015), ao analisar o futuro da Internacionalização na Europa, afirmam que, mesmo nos países Europeus, a maioria das estratégias e políticas está focada na mobilidade acadêmica, visando ganhos econômicos de curto e longo prazo, recrutamento e treinamento de estudantes e acadêmicos talentosos e melhoria na reputação institucional e visibilidade internacionais. Assim, segundo os autores, ainda é necessário despender esforços para aliar essas iniciativas a estratégias mais abrangentes que englobem a internacionalização interna e a internacionalização do currículo e dos resultados da aprendizagem a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa. O conceito de internacionalização em casa[11], já foi incluído como terceiro pilar na estratégia de internacionalização da Comissão Europeia (European Higher Education in the World), porém para que se torne realidade é imprescindível que ações e políticas mais concretas sejam criadas a nível europeu, nacional e, principalmente, institucional.

[11] O conceito de internacionalização em casa ou internacionalização interna será definido e mais profundamente abordado no último capítulo.

Knight (2008) sintetiza possíveis razões que motivam a internacionalização de IES que foram organizadas no seguinte quadro:

Quadro 2: Razões que guiam a internacionalização. Fonte: KNIGHT, 2008, p.25, tradução nossa.

Essa seção teve o intuito de apresentar um panorama histórico e econômico das décadas de 1970 e 1980 que resultou na adoção do neoliberalismo como uma estratégia internacional e na reforma do aparelho de estado das sociedades ocidentais e consequentes mudanças neoliberais nas políticas públicas do país, que acarretaram a mercantilização da educação, sobretudo da educação superior, desde o início dos anos de 1990. Mostrou-se como a educação se ajustou à primazia do mercado, o que dialoga diretamente com a atual tendência de internacionalização do Ensino Superior.

Buscou-se, também, entender o conceito de políticas públicas e de internacionalização, bem como analisar o sentido que as IES brasileiras imprimem à internacionalização da educação e as possíveis manifestações dessas políticas, os principais vetores dos programas, das ações e das estratégias definidas pelos governos, a fim de ilustrar os possíveis conceitos de internacionalização atuais e seus principais fatores catalisadores.

Percebe-se, assim, que a discussão acerca de políticas e estratégias de Internacionalização coloca-se como necessária e atual não apenas no Brasil, mas em IES ao redor do mundo. É nesse sentido que o próximo capítulo visa mapear e sintetizar algumas das tendências acadêmicas, científicas e governamentais acerca do tema em outros países, para, então, observar se tais direcionamentos estão influenciando o contexto brasileiro.

4. OS PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A presente seção visa analisar programas, políticas e estratégias de internacionalização atuais em diferentes países a fim de compreender qual significado imprimem à esse processo, quais as abordagens adotadas, bem como identificar as tendências mundiais no quesito legislações e políticas governamentais para a internacionalização.

No âmbito da reforma educacional da década de 1990, operada pelo sistema de mercado por meio das agências multilaterais, a tema da internacionalização ganhou muito destaque e torna-se necessário compreender seus objetivos, refletir suas possíveis estratégias, quais interesses atende e as possibilidades que as instituições de ensino superior tem de planejar e desenvolver boas práticas de internacionalização mesmo em contexto não favorável.

A questão da internacionalização se intensificou no âmbito da chamada globalização, descrita por Dale (2010, p. 1100) como uma ação do capitalismo que "não conseguia providenciar suas condições de existência extra econômicas com os próprios recursos e, portanto, precisava do Estado para isso". Para o autor, com a nova expansão dos mercados via globalização, houve a necessidade de garantir uma acumulação contínua e uma mão de obra "diversamente qualificada". Nesse contexto, há uma busca sistemática pela competitividade internacional (DALE, 2010, p. 1104).

Segundo Vazquez, García e Canan (2021), "a globalização é o resultado da integração das economias locais em uma economia mundial com livre circulação de capitais e desregulamentação do mercado, que repercute nos campos educacional, científico-tecnológico, político e cultural". Nessa explicação, a globalização fundamenta as inter-relações globais.

Para Harvey (2005, p. 51), instaurou-se um arcabouço internacional de comércio e desenvolvimento econômico no interior e entre esses Estados independentes por meio do Acordo de Bretton Woods[12], a fim de estabilizar o

[12] O Acordo de Bretton Woods foi um acordo internacional assinado pelos países aliados da Segunda Guerra Mundial em julho de 1944 em Bretton Woods, New Hampshire, nos Estados Unidos. O objetivo do acordo era estabelecer um novo sistema monetário internacional para ajudar na reconstrução da economia global após a guerra. O acordo estabeleceu o dólar americano como a moeda de reserva internacional, o que o tornou moeda de troca global. O sistema permaneceu em vigor até 1971, quando os Estados Unidos suspendeu a convertibilidade do dólar em ouro. Isso levou ao fim do sistema e à adoção de taxas de câmbio flutuantes em todo o mundo.

sistema financeiro mundial, o que se fez acompanhar por toda uma bateria de instituições[13], como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Compensações, e da formação de organizações como o Acordo Geral de Tarifas de Comércio (GATTI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo essa análise, são organizações projetadas para coordenar o crescimento econômico entre as potências capitalistas avançadas e levar o desenvolvimento econômico de estilo capitalista ao resto do mundo.

Segundo Krawczyk (2008) as reformas no ensino superior das últimas décadas são decorrentes das influências dos organismos internacionais e de políticas dos órgãos governamentais e estão diretamente ligadas tanto às novas relações entre Estado e universidade quanto à construção de políticas educacionais regionais e de internacionalização das instituições.

Krawczyk (2008) afirma que a internacionalização já estava presente nas universidades, originariamente, desde a Idade Média e que o processo de nacionalização das instituições de ensino se deu como consequência do surgimento dos Estados Nacionais modernos. Ainda segundo a autora, o surgimento do caráter internacionalista da produção do conhecimento científico e a sua vinculação às necessidades e pressões dos Estados, das sociedades e do mercado no contexto do desenvolvimento nacional ocorreu, principalmente, no decorrer do século XX.

Krawczyk (2008) ainda chama atenção ao fato de que entre as décadas de 1980 e 1990, além de instaurar-se certa desconfiança na produção universitária, foram criados novos mecanismos de controle da qualidade, atrelados aos novos requerimentos econômicos, isto é, mecanismos de avaliação do ensino superior diretamente ligados às necessidades do mercado.

Como já mencionado, surgiram então, na década de 1980 nos países centrais e a partir de 1990 na América Latina, segundo Krawczyk (2008), reformas que modificaram a relação entre a universidade e o Estado, a universidade e a economia na sociedade ocidental. Assim, fica evidente para a autora que as políticas educacionais nacionais mudaram gradualmente o foco do ensino e pesquisa das IES

[13] O Acordo de Bretton Woods também estabeleceu o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que mais tarde se tornou o Banco Mundial. O FMI foi criado para ajudar a estabilizar as taxas de câmbio e fornecer empréstimos a países com problemas de balanço de pagamentos, enquanto o Banco Mundial foi criado para fornecer financiamento a longo prazo para projetos de desenvolvimento.

públicas, para, ao invés de serem guiadas pelas indagações e curiosidades científicas, passarem a se preocupar com interesses comerciais e estratégicos, uma vez que instaurou-se uma nova lógica de regulação institucional, pautada na autonomia avaliada, e uma inversão na lógica do serviço educativo, agora orientado pela demanda social e do mercado.

Krawczyk (2008) afirma que essas mudanças nas universidades levaram alguns autores, como Slaughter e Leslie (2001), a criar o conceito de “capitalismo acadêmico” para retratar a tendência neoliberal de ligar as políticas de ensino superior às necessidades da política econômica.

> Nesta fase de capitalismo acadêmico, os pesquisadores e administradores universitários são induzidos a participar de ambientes competitivos para captação de recursos públicos e privados, direcionando seus projetos segundo os interesses do mercado. A tendência ao “capitalismo acadêmico” produz “acadêmicos” que cultivam perspectivas e comportamentos institucionais semelhantes ao empreendedor no mercado, usando sua lógica para competir por verbas externas para pesquisa, investimentos institucionais, parcerias empresa-universidade e outras formas de geração de recursos financeiros. Em muitas instâncias, “empreendedores acadêmicos” são subsidiados pelos próprios recursos públicos, com finalidade de gerar lucros pessoais e institucionais em contexto de universidades com tradições públicas não-lucrativas (SLAUGHTER; LESLIE, 2001 apud KRAWCYK, 2008).

Ou seja, o capitalismo acadêmico não modifica as universidades contemporâneas apenas através de políticas públicas externas, mas também muda toda a lógica de organização e orientação do ensino e pesquisa. A diminuição de recursos oriundos dos pressupostos do Estado neoliberal fez as instituições públicas buscarem fontes alternativas de suprimento de suas necessidades financeiras. Guiadas pelo empreendedorismo e pelas demandas do mercado, as universidades buscam estratégias para obtenção de recursos, principalmente através da prestação de serviços ao governo e aos setores privados. A pesquisa torna-se pesquisa aplicada, voltada à criação de riqueza nacional e produção de conhecimento científico e tecnológico comercializável. Nesse mesmo sentido, toda a criação e implementação de programas passa a ser orientada por essa lógica de competitividade e de produção de capital humano.

Quanto à dimensão do ensino, Bechi (2011) afirma que essa mercantilização do conhecimento e a atual privatização do Ensino Superior no país transformam a

Educação em unidade de negócios de cursos e atividades. Buscando garantir sua sustentabilidade econômica e financeira e orientadas sob essa lógica de gestão empresarial, o produto educacional ofertado deve ser flexível às exigências do mercado, o que acarreta a eliminação e a reorganização das atividades que não agregam valor econômico. Assim, observa-se uma exclusão gradual de disciplinas de formação humana e social, que, além de tornar as mensalidades mais competitivas, permitem uma supervalorização de disciplinas de ordem prática em detrimento das disciplinas teóricas ligadas à formação integral do ser humano.

Para Krawczyk (2008), concomitantemente à formulação dessas políticas neoliberais, houve também um processo de transformação e de transnacionalização nas universidades dentro do contexto de globalização e competitividade internacional atual, já que essas passam a sofrer pressões dos Estados, das sociedades e do mercado o que resulta na necessidade de integração de países e na construção de blocos regionais.

Exemplos de integração das universidades decorrentes da construção de blocos regionais podem ser observados na Europa e na América do Norte após as políticas governamentais implementadas na construção dos blocos da União Européia (UE) e do Tratado de Livre Comércio da América do Norte (Nafta), orientadas em primeiro lugar à inserção dos diferentes países no mundo econômico globalizado.

Já na América do sul, consoante Krawczyk (2008), mais especificamente nos países do Mercosul, encontram-se, ainda incipientes, políticas governamentais e universitárias de integração, principalmente através do intercâmbio acadêmico. Esse processo tem sido construído de forma similar à UE, de cima para baixo e focalizado principalmente na equivalência dos sistemas universitários a partir da padronização curricular, buscando melhores condições de empregabilidade e de competitividade regional no âmbito internacional. Isto é, a principal intenção da integração das universidades dentro do Mercosul é atender as necessidades de desenvolvimento dos mercados regionais e sua competitividade internacional.

Entretanto, o caráter da integração das universidades do Mercosul não necessariamente pressupõe um processo de regionalização da produção do conhecimento, uma vez que não implica obrigatoriamente na construção coletiva de um saber regional que permita enfrentar criticamente os desafios colocados às sociedades nesta fase da economia globalizada (KRAWCZYK, 2008).

Sendo assim, Krawczyk (2008) conclui que as políticas de internacionalização do ensino superior encontram-se principalmente no campo de Cooperação Internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior e de desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesse sentido, os próximos tópicos buscam analisar as tendências atuais de programas e políticas públicas governamentais para a internacionalização de IES.

4.1 Programas de Internacionalização do ensino superior nos países centrais

Segundo De Wit e Hunter (2015), dentre as principais preocupações para futuro das IES em países centrais, como os da União Europeia, estão os problemas com o financiamento do Ensino Superior, as privatizações de universidades, os efeitos da competitividade decorrente da globalização e a internacionalização com todos os fatores que a envolvem, como as abordagens estratégicas para a sua implementação, as regionalizações emergentes, números crescentes de partes interessadas no processo, falta de dados e mecanismos de avaliação qualitativa e emergência de novas áreas de foco, como a internacionalização do currículo, educação transnacional e a educação a distância.

> Podem ser identificados dez desenvolvimentos chave para a Europa e para o resto do mundo: 1. A importância crescente da internacionalização em todos os níveis (abrangendo um leque maior de atividades, abordagens mais estratégicas e ambições nacionais emergentes); 2. Aumento das estratégias institucionais de internacionalização – com riscos associados, como homogeneização, e limitações, como foco apenas em resultados quantitativos; 3. O desafio do financiamento, em todos os lugares; 4. Tendência de maior privatização em IES, por meio da geração de receita; 5. Os efeitos das pressões competitivas da globalização, com crescente convergência de aspirações, se não de ações; 6. Uma mudança evidente de (apenas) cooperação para (mais) competição; 7. Regionalização emergente, sendo a Europa muitas vezes vista como exemplo para outras regiões do mundo; 8. Aumento do número de stakeholders e participantes envolvidos na internacionalização em todos os lugares, com o consequente desafio de quantidade versus qualidade; 9. Falta de dados suficientes para análise comparativa e tomada de decisão; 10. Áreas de foco emergentes notáveis, em particular internacionalização do currículo, educação transnacional e

> educação à distância. (DE WIT, HUNTER, 2015, p. 2, tradução nossa[14])

A fim de analisar as políticas e programas adotados nos países centrais, faz-se necessário relembrar o conceito de internacionalização que rege as diretrizes internacionais. Segundo Knight (2003) a definição de internacionalização é objeto de discussões há mais de duas décadas. Para a autora, apesar do termo já ser utilizado há séculos na ciência política e nas relações governamentais, seu emprego no setor educacional só se popularizou a partir de 1980. Antes dessa época, utilizava-se em vários países o termo “educação internacional". Na década de 1990, a discussão sobre o uso do termo educação internacional centrou-se em diferenciá-la da educação comparada, educação global e educação multicultural.

Knight (2003 e 2005) e De Wit (2015), apresentam o conceito mais completo e amplamente aceito atualmente para a internacionalização:

> [...] este estudo revisou a definição comumente aceita e funcional de Jane Knight para internacionalização como **o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções e entrega do ensino superior, a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos alunos e funcionários, e fazer uma contribuição significativa para a sociedade**. (DE WIT, 2015, p.3, tradução nossa, grifo nosso)

Ou seja, para Knight (2003) a internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como um processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou entrega do ensino superior, a seguir, tem-se uma análise mais detalhada do significado de cada um desses aspectos.

Segundo a autora, a utilização do termo processo é intencional e dá um aspecto de qualidade evolutiva para o conceito, pois visa englobar a ideia de que a internacionalização é um esforço contínuo. Enquanto, de acordo com Knight (2003), “dimensão internacional, intercultural e global” são três termos também usados intencionalmente, como uma tríade. Internacional é usado no sentido de relações entre nações, culturas ou países. Porém existe também uma diversidade de culturas dentro dos próprios países, comunidades e instituições, nesse sentido usa-se a

[14] Pela própria natureza do objeto de pesquisa, “internacionalização”, diversos autores estrangeiros são citados nessa seção. Todas as citações são apresentadas através de tradução livre realizada pela autora.

dimensão intercultural. Já o termo global, segundo a autora, é empregado para denotar sentido de alcance mundial.

O conceito de integração é usado para se referir ao processo de incorporar os conceitos de internacional e intercultural em políticas públicas e programas oficiais para garantir que a dimensão internacional seja central e sustentável.

Knight (2003) reitera que os termos propósito, função e entrega também são intencionais e devem ser utilizados juntos. “Propósito” diz respeito ao papel geral do Ensino Superior em um país, seus objetivos a longo prazo, ou à missão de uma instituição. “Função” engloba elementos ou tarefas primárias que estruturam um sistema nacional de ensino superior ou instituição individual. Aqui encontram-se o ensino, a pesquisa e a extensão. Já “entrega” significa a oferta de cursos e programas educacionais.

Knight (2003) e De Wit (2015) ainda afirmam que a globalização apresenta oportunidades, riscos e desafios e trata-se de um fenômeno multifacetado que acarreta diversos efeitos na educação. A globalização, para Knight (2003) é apresentada como um processo que impacta a internacionalização. A autora afirma que a internacionalização modifica a educação e a globalização modifica a internacionalização.

Segundo De Wit (2002) autores, como Brown, já defendiam desde a metade do século XX que as universidades objetivavam retornar às suas origens quanto à universalidade do conhecimento. As universidades procuravam adotar medidas que restaurariam o caráter itinerante original de acadêmicos, uma vez que esse aspecto itinerante era parte amplamente aceita da educação universitária até o nacionalismo criar as barreiras da linguagem. Para De Wit (2002) universidades são, no cerne de sua criação e devido ao seu compromisso com o avanço do conhecimento universal, instituições essencialmente internacionais, porém elas estão cada vez mais inseridas em uma realidade de estados-nação que tem planos individuais para elas. Neste sentido, construções coletivas de conhecimento regional pressupõem que os pesquisadores e suas instituições passem a refletir fora dos limites nacionais e assumam enfoques transnacionais, porém o atual modelo de ensino superior pressupõe universidades que servem interesses administrativos e econômicos dos estados-nação.

Segundo Altbach (2002), na atualidade as tendências de internacionalização ao redor do mundo estão sendo impulsionadas por imperativos do mercado.

Universidades e sistemas acadêmicos buscam ser atraentes para estudantes estrangeiros e construir vínculos com universidades de outros países para aumentar seu alcance global. Para o autor, algumas das consequências decorrentes são o ensino em Língua Inglesa, além do idioma nacional, o desenvolvimento de meios de comercialização dos programas de ensino superior, a mercadorização da propriedade intelectual e a adoção de estratégias corporativistas com fins lucrativos pelas universidades públicas.

Nas seções a seguir encontram-se breves mapeamentos das políticas e programas de internacionalização nos Estados Unidos e na União Europeia. Ao analisar os países com maior influência e poder no cenário global tem-se que, de acordo com o relatório do Fórum Econômico Mundial (2019), as cinco maiores potências mundiais atuais são: Estados Unidos, China, Rússia, União Europeia e Japão. A fim de delimitar o objeto de pesquisa deste trabalho, a escolha pelos Estados Unidos e Europa se deu pois, uma vez que encontra-se inserido na sociedade ocidental e suas respectivas relações de comércio exterior, essas são as potências que mais influenciam e norteiam políticas públicas no Brasil, além de fazerem parte do Norte Global (agrupamento importante quando se discute internacionalização, o que será novamente referenciado nas seções a seguir). Assim, já que o objetivo da presente pesquisa é compreender tendências mundiais e sua transposição na legislação e práticas brasileiras, a partir do escopo de países centrais, encontram-se, abaixo, análises sobre os EUA e a UE.

4.1.1 A Internacionalização do Ensino Superior nos Estados Unidos: um mapeamento histórico

De Wit, em sua obra intitulada *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe* (2002) compara os modelos de internacionalização de IES adotados na Europa e nos Estados Unidos da América. De Wit (2002) afirma que durante o período compreendido entre as duas Guerras Mundiais, bem como após a Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria, os Estados Unidos determinaram, majoritariamente, o desenvolvimento e as características da dimensão internacional do ensino superior, naquela época compreendidas sob o termo geral de “educação internacional”. Após a Guerra Fria, a Europa e, em certa medida, também a Austrália e o Canadá assumiram o papel de

liderança no desenvolvimento de estratégias de internacionalização do ensino superior.

Embora a educação internacional nos EUA já existisse desde o fim da Primeira Guerra Mundial, ela passou a ser mais estruturada após a Segunda Guerra Mundial. De Wit (2002) aborda três fases da educação internacional desde o final da década de 1940, identificadas pela literatura até então. A primeira fase, chamada de *euforia* teria início em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, e duraria até a Guerra do Vietnã e a crise do petróleo nas décadas de 1960 e 1970; a segunda, denominada *darkening clouds* ou (nuvens escurecendo), iniciaria a partir da tentativa de Lei de Educação Internacional de 1966 até o final da década de 1970; e a terceira, *defense through the associations* (defesa através das associações), teve início em 1980 com a ameaça de cortes orçamentários em programas internacionais de educação pelo governo Reagan. A década de 1990 daria início a uma nova fase, em que a internacionalização do ensino superior entraria em uma nova euforia.

De acordo com De Wit (2002) o ensino superior nos Estados Unidos, tido frequentemente como modelo dominante internacionalmente, baseou-se nas influências europeias e continuou a refleti-las por muito tempo. As primeiras universidades criadas nos Estados Unidos colônia. seguiram os modelos de Oxford e Cambridge. Posteriormente, foi também utilizado o modelo alemão de universidade e pesquisa, com a criação da Johns Hopkins University. Além dessas influências externas, em 1862 'Land Grant Colleges' foram abertas para fornecer treinamento em engenharia agrícola e aplicada para o desenvolvimento do país e para tornar o ensino superior mais acessível.

Porém, desde o período colonial, muitos professores e alunos se locomoveram até universidades da Europa, instituições essas que foram modeladas para aprofundar sua formação acadêmica. Docentes retornaram para a antiga Grã-Bretanha em busca de treinamento intelectual, liderança e inspiração, a pós-graduação no continente também significava uma amplitude de contatos para a nação em desenvolvimento. A Europa Continental permaneceu sendo o destino da maioria dos estudiosos itinerantes norte-americanos ao longo do século XIX.

Segundo De Wit (2002), havia também, durante o século XIX, líderes políticos e acadêmicos que se opunham aos estudos estrangeiros. Justificava-se essa oposição pelo desejo de acabar com a dependência educacional e cultural com a Europa. Alguns dos próprios estudiosos que haviam obtido parte da sua formação

no “velho mundo” afirmavam que enviar seus docentes e acadêmicos para a antiga Metrópole era sinal de imaturidade do país e poderia resultar em jovens com senso de dever público, cidadania e nacionalidade enfraquecidos.

Ainda segundo o autor, a mobilidade acadêmica saindo e entrando nos Estados Unidos tornou-se um fenômeno comum no final do século XIX, mas ainda sem qualquer estrutura formal ou institucional. Isso começa a mudar no século XX, quando organizações privadas, fundações e universidades começaram a reconhecer o valor educacional da mobilidade estudantil. Bolsas de estudos começam a surgir entre 1890 e 1900, como a Associação Americana de Mulheres Universitárias que criou a primeira bolsa para que um docente realizasse pesquisas no exterior em 1890, a fundação das Bolsas de Estudo Rhodes em 1902, o estabelecimento de bolsas para pesquisa na Itália pela Academia Americana de Roma em 1905 ou em 1911, quando a Fundação Kahn começou a oferecer bolsas para professores do ensino médio viajarem para o exterior (DE WIT, 2002, p. 23). Entre 1905 e 1912 as universidades de Harvard, Columbia, Chicago e Wisconsin estabeleceram acordos de intercâmbio com universidades alemãs e francesas. Em suma, durante os primeiros anos do século XX, as fundações eram muito mais ativas na oferta de oportunidades de mobilidade estudantil do que as Instituições de Ensino Superior.

Nos anos seguintes, com o início da Primeira Guerra Mundial, entra em voga uma forte justificativa para a internacionalização do ensino superior: a promoção da paz e do entendimento mútuo. Para De Wit (2002), a nova justificativa adotada era a de que ao invés de docentes e estudantes viajarem por razões puramente acadêmicas, a nova geração seriam embaixadores, que promoveriam respeito pelas suas nações e aprenderiam a compreender melhor as pessoas entre as quais viviam, para assim levar essa nova compreensão de volta para o seu país de origem. Outros catalisadores para essa movimentação foram os soldados americanos que se encontravam servindo na Europa e os europeus que de lá migraram para os EUA durante as grandes guerras.

Segundo o autor, esse argumento continuou a ser usado durante a Guerra Fria (1947-1991) por políticos e acadêmicos.

> Em 1994, o senador William Fulbright (1994, 9) consistente com suas opiniões durante toda a sua carreira e com as opiniões expressas por muitos outros políticos e educadores americanos, chamou de "o objetivo mais importante da educação transnacional a civilização e

> humanização das relações entre as nações de maneiras que estejam dentro dos limites da capacidade humana". Ele falou do intercâmbio educacional como, "do ponto de vista da futura paz e ordem mundial, provavelmente a mais importante e potencialmente recompensadora de nossas atividades de política externa". Ele foi seguido por outros, como o presidente George Bush, que disse em 1989: "As trocas internacionais não são uma grande maré para varrer todas as diferenças. Mas elas lentamente desgastarão os obstáculos à paz, tão certo quanto a água desgasta uma pedra dura". (DE WIT, 2002, p. 25, tradução nossa)

Em suma, as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas por um crescimento da mobilidade estudantil e docente, em particular para os Estados Unidos (imigrantes advindos do cenário pré guerra); mais atenção de organizações e fundações privadas para estudos no exterior; e o início de programas institucionais de intercâmbio e mobilidade. A paz e a compreensão mútua colocam-se como razão principal para essas iniciativas e o foco era, quase exclusivamente, a Europa.

Em 1919 foi fundado o Instituto de Educação Internacional (*the Institute of International Education*, IIE) que objetivava se tornar um centro para promover e coordenar a Educação Internacional. Suas primeiras atividades também foram direcionadas a Europa. De acordo com De Wit (2002), apesar do instituto possibilitar a ida de alguns professores para fora entre 1920 e 1923, ficou claro que intercâmbios com a Europa durante a devastadora situação pós guerra eram impossíveis.

Ademais, outro problema encontrado pelo instituto era o financiamento. Enquanto instituições como o IIE existentes na Europa eram criadas ou mantidas pelo Estado, nos EUA, tanto a criação, quanto todo o suporte financeiro dependiam de fundações e patrocinadores privados.

A partir de 1930, e do início da propagação do nazismo, a Europa deixa, quase inteiramente, de ser um destino viável e passa a ser um local de resgate de estudiosos refugiados. Dessa forma, os EUA são obrigados a buscar outras regiões. Forçados, majoritariamente devido a propaganda antiamericana das potências do Eixo, o foco torna-se a América Latina. Havia na época, segundo De Wit (2002), inclusive ofertas de bolsas de estudo para latino-americanos na Alemanha e na Itália. A Convenção para a Promoção das Relações Culturais Interamericanas começa então a possibilitar intercâmbios educacionais a fim de fortalecer as relações culturais entre os EUA e a América Latina. Essa fase da internacionalização norte-americana, e o envolvimento do governo dos EUA na

diplomacia cultural e educacional, é retratada como resposta a ameaças externas. Na época o imperialismo intelectual, o imperialismo das idéias, era uma ameaça tão grave ao Estado e ao *status quo* norte-americano, quanto a possibilidade de uma invasão militar (DE WIT, 2002).

Ou seja, as primeiras movimentações para uma educação internacional no período compreendido entre as duas guerras foi fortemente impulsionado pela iniciativa privada e pela lógica da paz e do entendimento e focada na Europa ocidental. Já no pós Segunda Guerra Mundial as forças motoras mais fortes para a sua expansão foram a segurança nacional e a política externa, o que acarretou no surgimento de financiamento e regulamentações governamentais. De Wit (2002) chama atenção para o surgimento, em 1946, de um programa modelo muito forte, o *Fulbright Program* (inicialmente administrado pelo IIE).

> Após a Segunda Guerra Mundial, os líderes americanos direcionaram principalmente a política externa dos EUA para a formação de uma forte e estável Aliança Atlântico-Atlântico com a Europa. Nesse sentido, o Programa Fulbright deveria legitimar o papel de liderança dos Estados Unidos nessa aliança. Os americanos encontraram entre a elite pública da Europa - e entre os intelectuais de esquerda em particular "muitos mal-entendidos e uma atraente falta de conhecimento e visão" sobre seu país; na Europa, por outro lado, levantou-se a questão de saber se os EUA seriam capazes de liderar o mundo livre, uma situação da qual a União Soviética poderia facilmente lucrar. Os países europeus precisavam de uma "reorientação". Alemanha e Japão [...] precisavam de 'reeducação'. Uma melhor compreensão da América tinha que ser formada. (RUPP, 1999, apud, DE WIT, 2002, p. 27, tradução nossa)

Continuando o mapeamento histórico da Internacionalização nos EUA, ainda segundo De Wit (2002), durante o contexto de Guerra Fria, são publicados dois documentos importantes, o *National Defense Education Act (NDEA)* em 1958 e o *Higher Education Act* em 1960, o último, em seu Título VI, sendo importante estimulador da Internacionalização do Currículo e desenvolvendo Centros de Línguas Estrangeiras e estudos regionais multidisciplinares.

Em 1966 é publicado o *International Education Act (IEA),* porém, segundo De Wit (2002), apesar do IEA ser uma tentativa governamental de estímulo à educação internacional, ele foi proposto pelo presidente Johnson e aprovado pelo Congresso, porém não foi financiado pelo Congresso sucessor a sua aprovação, se colocando como “um grande fracasso”. A Guerra do Vietnã e as tensões internas na sociedade

americana naquele período fizeram com que a educação internacional e o IEA perdessem o foco das políticas governamentais da época.

A partir da década de 1980 é possível observar uma restauração do suporte governamental a programas de ensino e pesquisa. O *National Security Education Act (NSEA)* de 1991 foi uma resposta ao colapso da União Soviética e ao fim da Guerra Fria, bem como uma ferramenta para a manutenção da liderança norte-americana. O programa foi, como o NDEA, financiado pelo Departamento de Defesa e pelo orçamento de segurança nacional, o que causou diversas preocupações entre os acadêmicos envolvidos.

> O fato de o chefe da Agência Central de Inteligência (CIA) ter uma cadeira no conselho do programa foi visto como uma indicação. A obrigação dos participantes de cumprir um período de serviço nacional ao retornar foi vista pelos críticos do programa como um artifício de recrutamento da CIA. Uma 'escola de espiões' e 'enviar alunos com uma etiqueta da CIA nas costas' foram frases usadas por esses críticos. Mas essas preocupações desapareceram gradualmente depois que os programas foram implementados. (DE WIT, 2002, p. 30, tradução nossa)

Ou seja, no início, os programas financiados pelo Departamento de Defesa, eram vistos como uma forma de coleta de dados pela inteligência norte-americana e uma ferramenta para a manutenção da sua supremacia.

Entretanto, segundo o autor, embora políticas estrangeiras e segurança nacional ainda sejam fatores que contribuem para as justificativas de internacionalização, esses são bem menos predominantes que no passado. Atualmente, com o advento da globalização, o maior argumento para a internacionalização é a competitividade internacional.

De Wit (2002) complementa que essa preocupação estadunidense com a competitividade pode ser observada na busca de vínculos com a União Européia. Movidos pela preocupação do surgimento de uma “super fortaleza” europeia, seja ela federal ou a nível de instituições acadêmicas, criada através de programas de cooperação e mobilidade interna como o ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*, ou Esquema de Ação da Comunidade Européia para a Mobilidade de Estudantes Universitários), o então presidente, George Bush (2001-2008) inicia tratados de cooperação transatlântica

entre a União Europeia e os EUA com o presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors.

Outra iniciativa política de internacionalização foi a inclusão da cooperação trilateral no ensino superior no tratado NAFTA de 1994 entre Canadá, México e EUA. Alguns dos objetivos dessa cooperação seriam: Desenvolver uma dimensão norte-americana no ensino superior; incentivar a troca de informações; promover a colaboração entre instituições de ensino superior; facilitar a mobilidade de estudantes e professores e promover o fortalecimento das relações entre as instituições de ensino superior e os setores público e privado em áreas ligadas à qualidade do ensino superior (DE WIT, 2002, p. 33).

Em suma, a maior parte da mobilidade acadêmica nos EUA e das atividades de cooperação internacional é realizada por associações privadas, fundações e IES, e não pelo governo federal. De Wit (2002) afirma que não existe uma política governamental nacional que oriente a ação das IES e as atividades internacionais dependem das decisões dos líderes institucionais e de mecanismos de autofinanciamento.

De Wit (2002) conclui sua análise da internacionalização norte-americana até a época afirmando que, embora haja diversas atividades e programas de internacionalização vigentes, que englobam desenvolvimento de currículo internacional, estudos regionais, ensino de línguas estrangeiras, mobilidade acadêmica, recrutamento e aconselhamento de estudantes estrangeiros, cooperação e assistência no desenvolvimento de pesquisas, a maioria das IES não possuíam uma estratégia de internacionalização para o conjunto da instituição.

4.1.2 A Internacionalização do Ensino Superior na Europa: um mapeamento histórico

Ao analisar a Europa, é preciso relembrar que o continente não se trata de uma região homogênea, consequentemente analisar a internacionalização e a globalização no ensino superior na Europa deve levar em consideração diferenças nacionais e regionais, a diversidade linguística, as diferentes tradições e sistemas educativos e uma variedade de agentes interessados distintos.

Ainda em sua obra *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe* De Wit (2002) mapeia, também, o início de iniciativas de internacionalização na Europa. Segundo o autor, as ações e estratégias de internacionalização nos países europeus foram iniciadas pela Comunidade Econômica Europeia (ou CEE, organização internacional que existiu de 1958 até 1993 e se tornou a atual União Europeia). Diferentemente do ocorrido nos EUA, o interesse da iniciativa privada na internacionalização era quase inexistente e os líderes institucionais assumiram uma posição muito menos ativa em construir ações para tanto e mais reativa a determinações da CEE. A internacionalização do ensino superior na Europa se desenvolveu a partir de financiamento da Comunidade Econômica Europeia e de governos nacionais e não a partir de mecanismos de autofinanciamento.

Segundo De Wit (2002), sua análise histórica da internacionalização na União Européia coincide com as fases de determinações educacionais dentro dos documentos oficiais do bloco econômico apontadas por Brouwer (1996):

- 1951-1972, a fase de cooperação incidental;
- 1972-1977, fase preparatória da cooperação europeia em educação;
- 1977-1986, primeira fase de implementação de programas educacionais, baseados principalmente na cooperação intergovernamental;
- 1986-1993, segunda fase de implementação, baseada principalmente na ação da UE;
- 1993 em diante, a primeira fase de implementação do Tratado da UE para a cooperação.

Na Europa, de forma geral, a dimensão internacional na educação foi impulsionada, majoritariamente, pela política externa. De Wit (2002) afirma que dentro da *Academic Cooperation Association* (ACA) que reúne as principais agências da Europa responsáveis pela promoção da cooperação acadêmica internacional, com exceção das agências na Alemanha (DAAD) e no Reino Unido (British Council), todas foram fundadas entre as décadas de 1980 ou 1990.

Para De Wit (2002), as mudanças macro-históricas que afetaram a dimensão internacional do ensino superior europeu foram: o surgimento de estados-nação até o século XIX; o papel histórico da Europa no mundo, principalmente durante as colonizações; o impacto do ensino superior em países como França, Alemanha e Reino Unido no ensino superior do resto do mundo; tendências recentes na

integração europeia; o colapso da antiga União Soviética e a reaproximação do Leste-Oeste; recessão e restrição financeira; a massificação do ensino superior; a dissolução de algumas estruturas e blocos e o surgimento de outros.

Algumas características da internacionalização na Europa antes da introdução dos programas europeus pela CEE eram laços históricos com ex-colônias (geralmente combinados com laços culturais e linguísticos); presença de refugiados políticos; cooperação em pesquisa nas ciências naturais; estudos de pós-graduação; migração de trabalhadores convidados; preocupação com línguas estrangeiras na educação básica; mobilidade tradicional das elites; melhoria dos transportes e comunicações e expansão do turismo; cooperação em nível de pós-graduação entre a Europa Ocidental e os EUA; mobilidade de estudantes e funcionários do Terceiro Mundo para a Europa Ocidental (DE WIT, 2002).

Apesar dessa lista ser extensa, os efeitos dessas ações na cooperação do ensino superior na Europa foram mínimos. A atividade internacional foi principalmente orientada para a cooperação do ensino superior europeu com os EUA (mobilidade externa). Antes da criação dos programas de cooperação pela CEE depois da década de 1970, não havia uma política europeia de internacionalização, ou quaisquer políticas a nível institucional.

De acordo com De Wit (2002), em 1972, a Suécia estabeleceu um programa que enfatizava a internacionalização como meio de promover o entendimento, a cooperação e a paz internacional, foram incluídas medidas para internacionalizar o currículo e transferir créditos acadêmicos. A Alemanha também mudou nessa época de uma política externa de internacionalização que enfatizava a mobilidade de saída.

Já em 1974, em Bruxelas, uma reunião de Ministros da Educação resultou em um programa que colocava a cooperação na educação como parte de uma maior integração política. O Education Action Programme foi lançado e englobava três principais pontos: mobilidade na educação, educação para filhos de trabalhadores imigrantes e intenção de implementar uma dimensão europeia na educação.

Segundo De Wit (2002), o período compreendido entre 1972 e 1985 pode ser visto como um período de estagnação de políticas educacionais, mas a década de 1970 também foi marcada pelo reconhecimento da importância de outras etapas da educação, além da educação profissional, principalmente a importância econômica do ensino superior.

De Wit (2002) ainda afirma que, mesmo nessa época, já existiam alguns argumentos para a favor da cooperação europeia na educação, como a importância da formação e da educação para o processo de cooperação e integração europeia; a necessidade de maior harmonização entre os diferentes sistemas nacionais; a necessidade de criação de soluções decorrentes da livre circulação de pessoas (línguas estrangeiras, educação de filhos de imigrantes, reconhecimento de diplomas e títulos); ligação entre as políticas educacionais nacionais e outras ações mais amplas da CEE; uma necessidade de sistematização de troca de conhecimento e informações; e a necessidade de articulação das ações europeias com outros organismos intergovernamentais, como a UNESCO, OCDE e Conselho da Europa.

De acordo com De Wit (2002), a década de 1980, por sua vez, pode ser retratada a partir quatro mudanças significativas: uma maior abertura para a mobilidade de estudantes individuais e a sua adoção como parte integrante dos estudos; a criação de uma política para pesquisa e desenvolvimento dentro da CEE; e, por último, a extensão de ações de internacionalização para outras regiões: países ainda não pertencentes à antiga CEE da Europa Ocidental, Europa Central e Oriental e países fora da Europa.

No que diz respeito à mobilidade estudantil, a partir dessa década, as nações e universidades europeias começaram a mudar sua política benevolente de *laissez-faire* para uma recepção mais controlada e, em alguns casos, o recrutamento ativo de estudantes estrangeiros pagantes, fato que teve início no Reino Unido e se espalhou para outros países da Europa Ocidental. Essa transformação do ensino superior em *export commodity*, ou mercadoria de exportação, deu início à uma competitividade com o mercado dos EUA e Canadá.

De Wit (2002) chama atenção para o fato de que a internacionalização da pesquisa era um fenômeno geralmente aceito na época. Havia uma tradição de conferências, seminários, workshops e congressos para troca acadêmica de ideias e descobertas, principalmente pela dificuldade de grupos de pesquisa individuais, instituições de ensino superior, empresas ou mesmo governos nacionais financiarem projetos de pesquisa sozinhos. Existia, nesse sentido, uma lógica para que a CEE estimulasse a cooperação internacional para ciência e pesquisa na União.

O *Joint Study Programmes* de 1976 também estimulou a mobilidade acadêmica dentro da CEE. Segundo o autor, o programa cresceu de 32 projetos no

ano de sua implementação para 200 em 1983/84. Esse programa foi o predecessor do programa mais significativo do século para a cooperação internacional no ensino superior, o *European Action Scheme for the Mobility of University Students*, ou ERASMUS, criado em 1987.

Além do lançamento do COMET, um programa de cooperação entre o ensino superior e a indústria, em 1986, e do ERASMUS, em 1987, vários outros programas de ensino foram criados

> EURTECNET, um esquema para o desenvolvimento da educação profissional e tecnologia da informação, em 1985; PETRA, um programa para promover cooperação e intercâmbio em educação continuada, em 1987; DELTA, um esquema para tecnologias de aprendizagem, em 1988; IRIS (mais tarde NOW), um esquema para promover a educação profissional para mulheres, em 1989; LINGUA, regime de promoção da aprendizagem das línguas europeias, em 1989; e FORCE, um esquema para educação continuada de trabalhadores, em 1990. (Brouwer, 1996; Wachter, 1999 apud DE WIT, 2002 P.51, tradução nossa)

A implementação do programa ERASMUS possibilitou o alcance de resultados significativos de cooperação e intercâmbio no ensino superior na União Europeia. De Wit apresenta, após mapeamento em diversas fontes, alguns desses resultados:

> Graças ao ERASMUS, no período 1987-1993, mais de 200.000 estudantes e 15.000 docentes foram intercambiados. Isso ocorreu no âmbito de 2.200 Programas de Estudos Conjuntos, nos quais 14.000 departamentos de 1.300 instituições de ensino superior trabalharam juntos. Além disso, foram estabelecidos 700 cursos intensivos e 800 currículos conjuntos; 20.000 visitas curtas de professores e administradores foram apoiadas; e 100 professores europeus e 30 organizações estudantis receberam um subsídio para estimular suas atividades. Nos anos de 1993-1994, quase 48.000 estudantes foram intercambiados e mais de 8.000 professores participaram de programas de mobilidade de pessoal, ilustrando o rápido crescimento deste programa. Em 1991, os países da EFTA foram autorizados a participar no programa ERASMUS, e quando a Áustria, a Finlândia e a Suécia aderiram à UE em 1995, a Noruega, que ficou fora da UE, foi autorizada a continuar a sua participação. (DE WIT, 2002, p. 51, tradução nossa)

O programa SOCRATES[15], a partir de 1998/99, foi aberto também para outros países da Europa Central e do Leste Europeu.

Na década de 1990, a antiga CEE se torna, finalmente, União Européia (UE) e são inaugurados, conforme afirma De Wit (2002), os primeiros tratados da UE específicos para a educação. ERASMUS segue o principal programa de mobilidade acadêmica para o ensino superior, enquanto alguns outros programas de cooperação de Pesquisa e Desenvolvimento (R&D) merecem menção, como PHARE e TEMPUS. É desenvolvido um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) dentro do ERASMUS/SOCRATES para o reconhecimento de diplomas.

De forma geral, essas medidas direcionaram a educação para uma maior harmonização, integração e europeização. As preocupações restantes centravam-se, portanto, na falta de cooperação entre países do Leste Europeu e da Europa Central, bem como da baixa mobilidade acadêmica no sentido Oeste-Leste, no foco, quase exclusivo, em disciplinas das ciências naturais, economia e direito nos programas de cooperação (áreas vistas como diretamente relacionadas ao desenvolvimento econômico), bem como a necessidade de criação de programas de cooperação com a Ásia e com países periféricos (como a América Latina).

Em 19 de junho de 1999, em Bolonha, Itália, os ministros da educação de 29 países europeus assinaram a Declaração da *European Higher Education Area* que reconhece como primordial a importância da educação e da cooperação educativa no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas. A declaração estipula os seguintes objetivos: a adoção de um sistema de certificação de fácil compreensão e compatíveis entre si, estabelecimento de um sistema de créditos (como o ECTS, o Sistema Europeu de Transferência de Créditos) como meio de promoção da mobilidade estudantil; adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos principais, graduação e pós-graduação,

---

[15] SOCRATES (Programa Comunitário de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou Community programme for lifelong learning) foi lançado pela Comissão Europeia em 1995 e encerrado em 1999. Visava promover a cooperação entre instituições de ensino superior, bem como a mobilidade de estudantes, professores e outros profissionais da educação, dentro e fora da União Europeia. Foi dividido em várias ações, cada uma com um objetivo específico, as principais eram: ERASMUS, voltado para a mobilidade de estudantes e professores entre instituições de ensino superior europeias; COMENIUS, ação voltada para a cooperação entre escolas de ensino básico e médio, para o desenvolvimento de projetos educacionais conjuntos; GRUNDTVIG, ação voltada para a educação de adultos e a cooperação entre instituições de ensino superior e organizações não-governamentais; e LÍNGUAS: ação voltada para a promoção do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na União Europeia.

promoção da mobilidade e da cooperação e promoção da dimensão europeia no ensino superior (DE WIT, 2002).

Em suma, o ERASMUS e os outros programas da União Européia colocaram a internacionalização no topo das listas de prioridades das estratégias educacionais nacionais e institucionais e uma gama de argumentos sociais, econômicos e educacionais, foram utilizados para tanto. Há, também, interesses distintos das diferentes partes interessadas (governos internacionais, setor privado, instituições, departamentos, professores e alunos).

De Wit (2002) conclui que a maioria das instituições de ensino superior apresenta justificativas para a europeização e para a internacionalização, porém poucas políticas específicas consistentes, muitas vezes apenas uma enumeração de atividades variadas. Ademais, apesar da maioria das declarações da CEE não fazer distinção entre europeização e internacionalização, várias IES passaram de uma abordagem reativa às iniciativas do bloco econômico europeu para uma estratégia de internacionalização mais proativa.

Após todo o mapeamento histórico apresentado, o autor enumera três grandes transformações na internacionalização do ensino superior na Europa: A mudança de um padrão vertical de cooperação e mobilidade para a preocupação com relações internacionais de igualdade; a criação de políticas sistemáticas de internacionalização; e a transformação de atividades internacionais pontuais e desconexas para uma internacionalização integrada do ensino superior.

Para De Wit (2002) o sucesso da última transformação só seria possível caso a internacionalização se tornasse elemento natural da estratégia educacional global da instituição. Ademais é possível perceber também a existência de estratégias institucionais mais autônomas, com maior apoio do setor privado além dos subsídios públicos e menor dependência dependentes de apoio governamental (governo esse cujo papel já fora diminuído pela desregulamentação e privatização do ensino superior).

Já nas últimas duas décadas, percebem-se muitos avanços nas ações de internacionalização tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos, principalmente a consolidação da internacionalização como uma das dimensões das IES. Em publicações mais recentes, De Wit e Leask (2015), De Wit e Hunter (2015), De Wit et al (2019) e De Wit (2015 e 2020) apontam algumas das principais tendências

institucionais e nacionais na internacionalização do ensino superior nos últimos anos:

- Maior foco na internacionalização no exterior do que na internacionalização em casa
- Maior interesse em uma pequena porção de estudantes e professores de elite do que em resultados globais e interculturais para todos
- Impulsionada por classificações nacionais, regionais e globais
- Pouco alinhamento entre as dimensões internacionais das três funções centrais do ensino superior: educação, pesquisa e extensão
- Mais escolhida e organizada estrategicamente pelas IES do que consolidada como prioridade pelos governos nacionais

De Wit e Hunter (2015) afirmam que no atual cenário, a IES se coloca como uma resposta em constante evolução à globalização, com diversas justificativas e um número crescente de partes interessadas. Embora a internacionalização externa, através de programas de mobilidade acadêmica, seja o foco mais comum, é possível observar certa conscientização de que a internacionalização deve se tornar mais inclusiva e menos elitista, não se concentrando predominantemente na mobilidade, mas mais no currículo e nos resultados da aprendizagem. Para os autores, o componente “exterior” precisa se tornar parte integrante do currículo internacionalizado para garantir a internacionalização para todos, não apenas para a minoria móvel, uma vez que a internacionalização não é um objetivo final por si só, e sim uma ferramenta para melhorar a qualidade do Ensino Superior (para todos), e que, essa, não deve ser regida por razões econômicas, isto é, movida apenas pelos interesse de mercado.

4.2 A Internacionalização na América Latina

Sob a luz do objetivo de entender como tendências mundiais influenciam os programas e políticas brasileiras, faz-se também necessário olhar para a realidade regional em que o Brasil está inserido. Nesse sentido, uma breve síntese de como o fenômeno é compreendido na América Latina é apresentada a seguir.

É preciso analisar a internacionalização de forma individualizada em países periféricos, uma vez que, embora coloque-se como uma preocupação estratégica

entre as economias desenvolvidas, essa ocupa um espaço de menor importância nas economias emergentes e em desenvolvimento.

Estudos de pesquisadores Latino Americanos seguem entendimentos similares aos apresentados na seção anterior. Vazquez, García e Canan (2021, p.6) afirmam que a política de internacionalização estabelece como meta preparar estudantes para entender, trabalhar e conviver com êxito na sociedade do conhecimento e em ambientes multiculturais, justificando-se como uma necessidade no contexto da globalização cujo enfoque está na mobilidade de estudantes e docentes pesquisadores, na cooperação científica e internacionalização do currículo em busca de uma qualidade internacional da formação

O resultado de uma pesquisa publicada como documento intitulado *Internacionalización de La Educación Superior en América Latina Y el Caribe- Un Balance* (2018, p. 37), afirma que atualmente, a América Latina e Caribe (ALC) tem 618 milhões de habitantes, o que representa 8,5% da população mundial. O documento afirma que até 2030, estima-se que terá 711 milhões de habitantes, com uma taxa de crescimento de 1,1% ao ano, inferior à das regiões menos desenvolvidas (2,3%), mas superior à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (0,7%) (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2015).

Segundo essa análise, baseada em estudos do Banco Mundial (2016), a contribuição da região para a economia mundial é de 7,2%, com três países latino-americanos destacando-se no PIB regional: Brasil como a nona economia do mundo, México como a décima terceira e a Argentina como vigésima quarta. Porém, afirma-se que o desenvolvimento econômico da América Latina e Caribe (ALC), nos últimos quarenta e cinco anos (1969-2014), foi insuficiente (3,8%) em comparação com o alcançado por outras regiões chamadas emergentes ou em desenvolvimento, como o Leste Asiático e o Pacífico (7,8%), Sul da Ásia (4,9 %) e Oriente Médio e Norte da África (3,9%).

Entretanto, no documento mencionado (INTERNACIONALIZACIÓN, 2018, p. 37) afirma-se que, entre 2002 e 2008, houve uma fase de crescimento estável de 5% na região, impulsionada pelo aumento da demanda global por seus produtos básicos. Essa fase de expansão econômica mencionada terminaria em 2009 com o início da crise financeira global, o declínio do comércio internacional e a queda do investimento estrangeiro, processo que, segundo a análise, atingiu seu ponto mais

baixo em 2015, quando a economia da ALC se contraiu (-0,5%), quando o restante das regiões já havia recuperado o crescimento (2,6%).

Harvey, ao analisar a organização do capital atual, (2005) afirma que a riqueza e o bem-estar de territórios particulares aumentam à custa de outros territórios. As condições geográficas desiguais não advém apenas dos padrões desiguais da dotação de recursos naturais e vantagens de localização; elas são também, de forma ainda mais relevante, produzidas pelas maneiras desiguais em que a própria riqueza e o próprio poder se tornam altamente concentrados em certos lugares como decorrência de relações assimétricas de troca.

> Uma das tarefas essenciais do Estado é tentar preservar o padrão de assimetrias espaciais de troca que seja vantajoso para ele. Se, por exemplo, as forças norte-americanas abrem mercados de capitais em todo o mundo por meio das operações do FMI e da OMC, a causa é que são esperadas vantagens específicas advindas disso para as instituições financeiras dos Estados Unidos. (HARVEY 2005, P. 34)

Dale (2010) destaca que um dos principais aspectos associados à reorganização interna dos Estados na América Latina foi a internalização da competitividade internacional com a busca da “internacionalização dos aparelhos do Estado para mediar a extensão e a intensificação do mercado mundial”. É o “desenvolvimento orientado pelo mercado e baseado na concorrência Internacional” (DALE, 2010, p.1105). Nesse sentido foram e seguem sendo realizadas ações orientadas ao financiamento e regulação da educação.

Lima e Maranhão (2009) abordam o tema a partir dos conceitos de internacionalização ativa e passiva sendo essa última correspondente aos países periféricos e com a conotação de subalternidade e dependência.

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

As autoras definem a internacionalização na educação como:

> a) Consumo dos serviços educacionais no exterior, envolvendo migração de estudantes, professores, pesquisadores, representantes da administração universitária, interessados em realizar cursos de curta (educação continuada) e/ou longa duração (cursos de formação – graduação, mestrado e doutorado), em instituições localizadas fora do país de origem.
>
> b) Prestação de serviços educacionais no exterior, envolvendo a mobilidade de profissionais (técnicos, professores, pesquisadores), com reconhecida expertise, para realização de serviço temporário em outro território, na condição de palestrante, professor visitante, pesquisador, consultor, etc.
>
> c) Oferta transfronteiriça de serviço (cross-border supply) envolvendo a mobilidade de programas de formação ou capacitação organizados na forma presencial ou à distância, aplicação de testes, implantação de sistemas de avaliação etc.
>
> d) Presença comercial envolvendo a mobilidade da organização prestadora de serviço e sua instalação em país(es) interessado(s) em estimular a formação de joint-ventures com instituições locais ou de franquias (estratégia conhecida entre as escolas de línguas, por exemplo). (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 585)

Para as autoras, a internacionalização nos países centrais ocorre de forma ativa, ou seja, de forma planejada e através de políticas estatais de mobilidade cujos objetivos são a atração de acadêmicos e obtenção de conhecimento no exterior em áreas de interesse estratégico para o desenvolvimento dos países.

> [na] década de 1990 em diante há crescente antecipação do projeto que envolve formação e vivência internacionais: quatro dos cinco países com forte capacidade de atração de estudantes internacionais matriculam um número próximo ou superior a 50% de estudantes interessados em cursar a graduação: Reino Unido (47%), França (49,9%), Austrália (56%) e Alemanha (69,5%) ampliando o raio de influência dos países hegemônicos sobre o sistema mundial de educação. (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 606)

Já nos países periféricos a realidade não é a mesma. De forma dependente e devido aos poucos investimentos e baixa autonomia dos Estados em estabelecer políticas próprias de desenvolvimento, a incidência de professores e pesquisadores que participam dos projetos de mobilidade acadêmica internacional é muito baixa. Para as autoras o fenômeno está associado ao fato de que, há um elevado risco de perder essa mão de obra altamente qualificada e internacionalizada devido à

reduzida capacidade que estes países têm de “oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação” (LIMA, MARANHÃO, 2009, p. 586).

Krawczyk (2008), ao analisar a educação na América Latina, afirma que o modelo acadêmico norte-americano se impôs como predominante na região, porém, o desenvolvimento do fomento à pesquisa científica seguiu o modelo francês como referência de institucionalização. Enquanto as pesquisas estadunidenses dependiam de financiamento e apoio de fundações públicas e privadas, a ausência de um setor empresarial interessado no desenvolvimento científico e tecnológico na América Latina resultou em um financiamento quase exclusivamente público à pesquisa (resultando também na criação de agências nacionais de fomento à pesquisa pelos governos latino americanos, como as brasileiras CNPq e Capes). Com o fortalecimento do capitalismo industrial e a complexidade da administração pública no final da década de 1940 a necessidade de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade veio à tona. A autora cita cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais como exemplos

Lima e Maranhão (2009) salientam que em um contexto de desequilíbrios regionais, os países periféricos enfrentam dificuldades em manter programas de internacionalização devido à sequer conseguirem atender as demandas internas por formação superior e pós-graduação. Observam que “o atual modelo de internacionalização favorece aqueles países que podem pagar por ele ou que recebem pelo serviço prestado” afirmando que “a inserção no sistema de educação mundial reforça o histórico desequilíbrio existente entre os países do Norte e do Sul” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 586).

% de Estudantes de 18-24 no Ensino Superior	EXEMPLOS DE PAÍSES
14% a 33%	África do Sul, Arábia Saudita, Argélia, **Brasil, Colômbia, Costa Rica, El Salvador**, Eslováquia, Filipinas, Honduras, **Jamaica**, Jordânia, Malásia, Mali, Mandagascá, **México**, Moldávia, Mongólia, **Peru**, República Checa, **Venezuela**, Iran etc.
34% a 50%	**Argentina, Bolívia**, Bulgária, **Chile, Cuba**, Egito, Hungria, Líbano, Líbia, **Panamá**, Portugal etc.
51% a 74%	Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Bielorússia, Canadá, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, França, Holanda, Israel, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Lituânia, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido, Rússia, Ucrânia etc.
Mais de 75%	Coréia do Sul, Dinamarca, EUA, Finlândia, Holanda, Suécia, Suíça etc.

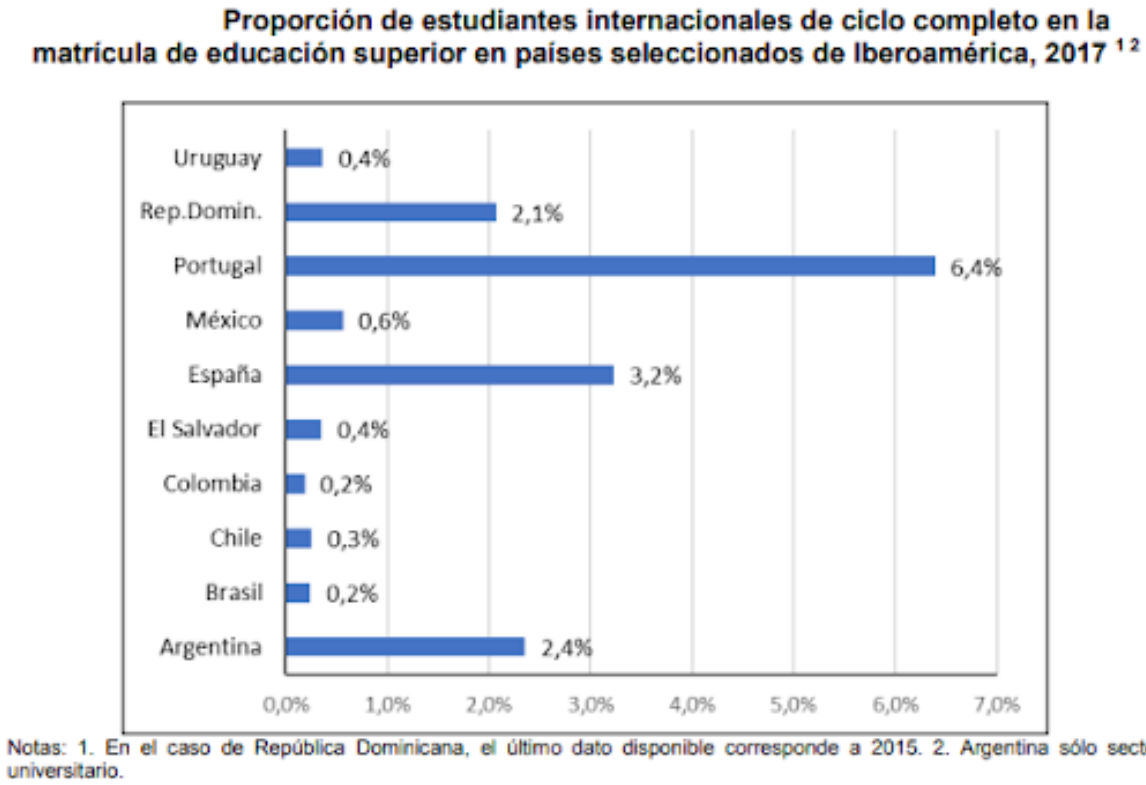
Quadro 3: Percentual de estudantes entre 18 e 24 anos no Ensino Superior em 2005. Fonte: UNESCO, 2007

Conforme estudo da Organização dos Estados Ibero-Americanos OEI, *Panorama de la Educación Superior em Iberoamérica* (2019), a internacionalização é um dos pontos fracos das universidades da região.

> A análise de alguns países com informações disponíveis e mais completas sobre este indicador permite concluir que em 2017 a proporção de estudantes internacionais de ciclo completo nesses países da América Latina era baixa, inferior a 0,6% das matrículas na educação superior, frente aos quase 8% que apresenta Portugal (OEI, 2019, p. 5, tradução nossa)

No estudo de Lima e Maranhão (2009), os dados mostram que

> [...] os países latino-americanos que acolhem estudantes internacionais e qual é a origem dos acolhidos pelas universidades da região? Cuba acolheu 11.867, Venezuela atraiu 2.060, Chile (1.088) e Costa Rica (1.015) receberam um pouco mais de mil estudantes, respectivamente. Possivelmente, o fato de Cuba ter investido em educação pública e de qualidade reconhecida nas áreas de Saúde e Educação influa sobre a captação de estudantes provenientes de todas as regiões do mundo – é um dos poucos países que promove a internacionalização ativa Sul-Sul (309 estudantes provenientes da Ásia e 1.668 da África).



Quadro 4: Proporção de estudantes internacionais matriculados no ensino superior em países selecionados em 2017. Fonte: OEI, 2019, p.38

Outra questão, de importante menção, são as das áreas de maior interesse e impacto. Embora a internacionalização seja cobrada de todas as áreas, o documento da OEI (Organização de Estados Ibero-Americanos) mostra que “A maioria dos estudantes internacionais cursa programas nas áreas de 'Administração de Empresas e Direito', 'Saúde e Bem-Estar' e 'Engenharia, Indústria e Construção'” (OEI, 2019, p.38, tradução nossa)

Para a melhoria e ampliação da internacionalização das universidades da região a OEI sugere que as seguintes práticas sejam desenvolvidas:

> • Políticas e planos institucionais de internacionalização.
> • Mobilidade de entrada e saída (de alunos/docentes/pessoal administrativo).
> • Internacionalização do currículo e interculturalidade em programas compartilhados.
> • Projetos de pesquisa e inovação colaborativa. Programas e iniciativas de extensão internacional e programas de cooperação para o desenvolvimento. (OEI, 2019, p.38, tradução nossa)

Segundo Lima e Maranhão, (2009), historicamente, as iniciativas ligadas à internacionalização da educação são predominantemente estabelecidas com os países hegemônicos e tradicionalmente associadas à emergência/amadurecimento da pós-graduação stricto sensu.

O documento Internacionalización (2018, p. 12) afirma que houve a criação de uma rede de universidades composta por Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, conhecida como Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUMG) com o objetivo de constituir uma área de integração regional para o ensino superior, caracterizada como uma estratégia básica que tem sido seguida por meio da criação de dois tipos de órgãos académicos: comissões e núcleos académicos disciplinar.

De Wit, na obra *National Internationalization Policies in Low and Mid-Income Countries* (2020), expõe, sucintamente, as tendências atuais de internacionalização em países periféricos. Segundo o autor, em países de baixa e média renda, o desenvolvimento de políticas nacionais de internacionalização é um processo *top-down*, e as políticas são principalmente direcionadas do Sul para o Norte. A mobilidade, seja ela de entrada (como na Índia, por exemplo), de saída (como no Brasil), ou a mobilidade nos dois sentidos, também ocupa foco central e vários aspectos seguem o modelo ocidental o que contribui com a manutenção da dominação de países de alta renda. Logo em seguida estão ações de colaboração em pesquisas e publicações; redes e consórcios; e adoção de padrões internacionais de avaliação e qualidade.

De acordo com De Wit (2020) é possível observar certo “mimetismo de políticas”, na medida em que esses países parecem adotar muitas medidas ocidentais de internacionalização, concentrando-se fortemente em mobilidade, reputação e branding, e Relações Sul-Norte. Ao mesmo tempo, parecem sustentar o domínio dos países de alta renda por meio da estrutura e dos termos de seus esquemas de bolsas de estudo, prioridades geográficas e escolhas em relação a parcerias em educação e pesquisa. Para De Wit (2020), o que permitiria a quebra desse paradigma seria o fortalecimento da cooperação regional (parcerias Sul-Sul) e da internacionalização do currículo em casa. Segundo o autor, "internacionalização em casa” e “internacionalização do currículo”, bem como as políticas de línguas nacionais e estrangeiras, estão em sua maioria ausentes, bem como atenção à justiça social, inclusão e equidade.

As estratégias e planos de internacionalização ainda são desenvolvidos principalmente a nível institucional e não à nível de política educacional nacional. Segundo o autor, embora políticas nacionais possam servir como catalisadores ou entraves aos processos de internacionalização, elas são vistas, majoritariamente, como um elemento positivo para o avanço da internacionalização, uma vez que a alinham com outras prioridades nacionais importantes, como crescimento econômico e segurança nacional.

4.3 A Internacionalização no Brasil

As principais fontes utilizadas para os apontamentos acerca da atual situação da internacionalização do ensino superior no Brasil são Lima e Maranhão (2009) que apresentam os resultados de uma pesquisa quantitativa realizada pela Associação Internacional das Universidades e, principalmente, o mapeamento financiado pelo Banco Mundial em 2020, intitulado *International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs): Analytical report*, realizado pelos pesquisadores do Centro para o Ensino Superior Internacional da Universidade de Boston (responsável pela principal revista sobre internacionalização da atualidade) em colaboração com pesquisadores de alguns dos países abordados, De Wit, Rumbley, Craciun, Mihut e Woldegiyorgis.

De Wit et al (2020) reiteram que, consoante a uma revisão sistemática da literatura dos últimos anos sobre cooperação transnacional no ensino superior, existem benefícios econômicos e não econômicos significativos para sociedades, instituições e indivíduos decorrentes da internacionalização. Segundo os autores, alguns dos benefícios melhor comprovados são a melhoria nas publicações de pesquisa e patentes, proficiência em língua estrangeira e maiores perspectivas de emprego para estudantes que se deslocam internacionalmente, capacidade de ensino reforçada e maior atratividade das universidades colaboradoras.

Toda a literatura levantada no mapeamento, assim como as pesquisas quantitativas, evidenciam que o principal nas estratégias e planos de internacionalização do ensino superior ainda se encontra em nível institucional. Grande parte das instituições operam sem um plano nacional, ou seja, sem uma política pública delineada. Mesmo em países onde planos oficiais existem, as

instituições podem operar tanto alinhadas, quanto em conflito com a agenda nacional.

Altbach (2002) sintetiza as tendências atuais de globalização e internacionalização no ensino superior como sendo sustentadas por desigualdades profundas, uma vez que alguns países específicos dominam os sistemas científicos globais, as novas tecnologias são de propriedade principalmente de corporações multinacionais ou instituições acadêmicas nas principais nações industrializadas ocidentais, e o domínio do inglês cria vantagens para os países que usam o inglês como meio de instrução e pesquisa. Tudo isso significa que os países em desenvolvimento se encontram dependentes das grandes superpotências acadêmicas.

É possível afirmar que o processo de internacionalização da educação superior está na agenda dos dirigentes das IES brasileiras, tanto públicas quanto privadas.

De Wit et al (2020) enumeram pontos chave para a análise sistemática de políticas educacionais nacionais de internacionalização em um país: participação governamental, partes interessadas, histórico de políticas no país, foco geográfico, estratégias adotadas e efetividade.

> • Envolvimento: O envolvimento do governo pode ser direto (ou seja, por meio de documentos com políticas explícitas para promover ou regular a internacionalização e destinar fundos a serem investidos na busca desse objetivo) ou indireto (ou seja, apoiar a internacionalização em um nível discursivo e permitir que as universidades busquem a internacionalização, mas às suas próprias custas).
> • Partes interessadas: as partes interessadas podem vir de um amplo ecossistema de atores relacionados à educação terciária, incluindo ministérios (como educação ou relações exteriores), outras agências nacionais, setor privado, organizações internacionais, órgãos e instituições regionais, etc.
> • História: embora haja uma longa tradição de apoio indireto do governo à internacionalização da educação terciária, ações, políticas e planos mais diretos e estratégicos só apareceram mais recentemente (Crăciun, 2018a).
> • Enfoque geográfico: Em geral, há uma crescente regionalização da internacionalização do ensino superior em que as políticas europeias são tomadas como exemplos de boas práticas (de Wit et al., 2015). Significativamente, ao olhar para o cenário global, estratégias nacionais explícitas de internacionalização para o ensino superior prevalecem na Europa, mas não tanto em outras regiões do mundo (Crăciun, 2018a).

> • Enfoque tático: Algumas estratégias são bastante genéricas, expressando uma visão geral para a internacionalização do ensino superior, enquanto outras têm pontos focais específicos ou linhas de ação que enquadram o escopo das atividades de interesse (por exemplo, mobilidade de entrada ou saída).
> • Eficácia: Em termos de eficácia das políticas nacionais de internacionalização do ensino superior, pouco se sabe. Isso pode ser explicado pelo fato de que a maioria das políticas são bastante recentes, portanto, há poucos, se existirem, estudos avaliando a eficácia de tais instrumentos de política. Assim, a evidência é geralmente anedótica ou dependente de medidas quantitativas relacionadas à internacionalização no exterior (ou seja, mobilidade estudantil internacional)
> (DE WIT et al, 2020, p. 7 e 8, tradução nossa)

Mesmo sem uma política para internacionalização unificada e delineada, De Wit et al (2020) afirmam que, em todos os países apresentados, os governos nacionais são os principais atores na internacionalização do ensino superior e em quatro casos dos estudados (Brasil, Equador, Índia e Malásia) os governos nacionais são atores bastante fortes. Em alguns países, mais do que em outros, faltam planos nacionais claros e as instituições criam programas sem suporte Estatal (como na Etiópia e no Egito); em outros, ministérios da Educação estão envolvidos. As ações também podem ocorrer a partir de combinação de iniciativas de atores nacionais e institucionais (como na Colômbia).

O mapeamento de De Wit et al (2020) ainda levantou que a maioria dos países que possuem planos nacionais de internacionalização também especifica pontos focais geográficos explícitos para suas atividades de internacionalização do ensino superior e, que a grande maioria opta por países centrais de alta renda, o que os autores resumem como uma orientação Sul-Norte. Entretanto é possível observar o início de uma tendência Sul-Sul, de países de baixa renda para países de renda média em casos como Índia, Malásia e África do Sul, ou ainda um foco regional nos países vizinhos, como o que acontece na África.

Os autores dividem os países a partir do foco na mobilidade de entrada (como a Índia), na mobilidade de saída (onde citam o exemplo do Brasil) ou, ainda, na mobilidade de mão dupla. Como já evidenciado por outras fontes anteriormente, a maioria das estratégias concentra-se na mobilidade estudantil e, em menor grau, na mobilidade escolar e na educação transnacional, segundo o mapeamento de 2020, isso segue sendo realidade (o único país com ações mais abrangentes entre os estudos de caso apresentados foi a Estônia). Porém a menção à colaboração em

pesquisas e publicações; parcerias, redes e consórcios são comumente mencionados nas políticas nacionais analisadas (DE WIT et al, 2020).

Segundo os autores, dentre os casos analisados e na literatura levantada, a internacionalização em casa e do currículo, bem como políticas para línguas nacionais e estrangeiras, permanecem marginais nas políticas nacionais. Enquanto isso, foram encontradas poucas evidências de que os NTEISPs (*National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans,* ou as Estratégias e Planos Nacionais de Internacionalização do Ensino Superior*)* analisados sejam estruturados com o objetivo de promover justiça social, inclusão ou equidade. Para De Wit et al (2020), a implementação e manutenção da internacionalização do ensino superior com o intuito de atender às necessidades de populações historicamente marginalizadas ou sub-representadas não parece ser uma prioridade em nenhum dos casos examinados.

De Wit et al (2020) esquematizam os resultados dos estudos de caso realizados em países periféricos (de renda baixa ou média) nos quadros apresentados abaixo, o que contribui para uma visão abrangente e detalhada de como o Brasil se compara com outros países de poder econômico similares.

TABLE 2. *Characteristics of NTEISPs*

Policy characteristics	Case countries											
	Brazil	Colombia	Ecuador	Egypt	Estonia	Ethiopia	India	Kazakhstan	Malaysia	Singapore	South Africa**	United Arab Emirates
Approaches to policy articulation												
• Implicit focus on internationalization						x						x
• Explicit focus on internationalization	xx	xx		x	xx		xx	x	xx	xx	xx	
Approaches to policy formulation												
• Stand-alone policy for internationalization	xx	x			xx		xx		xx	x	xx	
• Internationalization policy embedded in a broader policy	x	xx	x	x	x	x	x	x	x	x	xx	x
Key actors												
• National governments/ministries	xx	x	xx	x	x	x	xx	x	xx	x	x	x
• Non- or quasi-governmental actors		x		x	x	x					x	
• Tertiary education institutions	x	x		x	x	x	x	x	x	x	xx	x
• Foreign governments				x		x					x	
• International organizations				x							x	
Geographic priorities												
• Explicit geographic focal points	x			x		x	x		x	x	x	

^ *Note:* An "xx" designation denotes that this specific policy characteristic is especially "strong" or evident in the particular NTEISP or national context.

^^ *Note:* At the time this report was being prepared, South Africa's internationalization policy was currently under review.

Quadro 5: Características das políticas e programas de internacionalização no ensino superior. Fonte: DE WIT et al 2020, p 11.

TABLE 2. *Characteristics of NTEISPs (continued)*

Policy characteristics	Case countries											
	Brazil	Colombia	Ecuador	Egypt	Estonia	Ethiopia	India	Kazakhstan	Malaysia	Singapore	South Africa**	United Arab Emirates
Priority action lines												
· Incoming student mobility	x	x	x	x	x	x	xx	x	xx	x	xx	x
· Outgoing student mobility	xx	x		x	x	x		x	xx	x	x	x
· Incoming academic staff/faculty mobility		x	x	x	x	x		x		x	x	x
· Outgoing academic staff/faculty mobility		x		x		x		x	x		x	
· Visa and immigration processes					x				x		x	
· International student/faculty services									x		x	
· Program and/or institutional mobility (includes cross-border and transnational education, educational hubs, international branch campuses, joint and dual degrees, online delivery)		x	x	x	x	x			xx	xx	x	x
· Research and publications collaboration	x	x		x		x		x	x		x	x
· Joint doctoral supervision				x	x	x					x	
· Partnerships, networks, and consortia		x		x		x		x	x		x	x
· Internationalization of the curriculum (includes approaches to teaching and learning)		x			x	x					x	
· Internationalization at home		x				x		x			x	x
· Requiring or encouraging teaching in non-local languages				x		x		x	x			x
· Requiring or encouraging foreign language study or proficiency					x			x				
· Leveraging diaspora and/or internationally educated returnees				x		x		x		x	x	
· Facilitating employment for international students and international graduates					x							
· Enhancing quality and/or aspiring to international quality standards		x	x	x	x	x		x	x		x	x
· Aiming to develop world-class universities							x	x	x	x	x	

* *Note:* An "xx" designation denotes that this specific policy characteristic is especially "strong" or evident in the particular NTEISP or national context.

** *Note:* At the time this report was being prepared, South Africa's internationalization policy was currently under review.

Quadro 6: Características das políticas e programas de internacionalização no ensino superior (continuação). Fonte: DE WIT et al 2020, p 12.

Ao analisar as diferentes características das políticas levantadas (os NTEISPs[16]), De Wit et al (2020, p.13 e 14) elaboram alguns indicadores de ação para serem considerados pelos governos e instituições de ensino superior:

- As políticas e planos estratégicos de internacionalização precisam ser desenvolvidos e implementados dialógica e articuladamente com estratégias mais amplas para o ensino superior e desenvolvimento socioeconômico; a partir de fundamentos firmemente incorporados ao contexto socioeconômico e de educação terciária do país;
- indicadores qualitativos (além dos indicadores quantitativos de mobilidade internacional) para avaliar o cumprimento dos objetivos estratégicos definidos pelos planos;
- dimensões internacionais de todas as três funções centrais do ensino superior - ensino, pesquisa e extensão - precisam ser consideradas;
- os NTEISPs devem abordar não apenas os potenciais benefícios da internacionalização, mas também os potenciais obstáculos e riscos associados a este processo, e incorporar ações que visem minimizar obstáculos e mitigar riscos;
- os NTEISPs devem reforçar o planejamento do desenvolvimento de competências interculturais e internacionais a fim de apoiar a empregabilidade dos alunos e o desenvolvimento da cidadania;
- políticas de internacionalização devem estar alinhadas às políticas nacionais de língua e cultura para o ensino superior. Para os autores, estas são preocupações importantes em sociedades e economias globalizadas, onde o inglês é a língua dominante de comunicação, pesquisa e transmissão de conhecimento;
- é imprescindível que as políticas educacionais e os planos governamentais de internacionalização atendam às questões de justiça social e equidade. Por exemplo, ao enquadrar as prioridades geográficas, as políticas e planos nacionais não devem se concentrar apenas nas relações e parcerias Sul-Norte, mas também fortalecer a colaboração Sul-Sul. As necessidades de populações domésticas historicamente marginalizadas e sub-representadas também devem ser cuidadosamente consideradas na concepção e

[16] *National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans*, ou Estratégias e Planos Nacionais de Internacionalização do Ensino Superior

implementação de NTEISPs;

- Os NTEISPs devem olhar para o contexto regional de suas políticas de internacionalização, pois as políticas regionais para harmonização de estruturas terciárias e mecanismos de apoio relacionados oferecem maneiras importantes de melhorar a qualidade do ensino superior no contexto nacional (o Espaço Europeu de Ensino Superior e a ASEAN são citados como exemplos);
- a criação de NTEISPs deveria envolver diversas das partes interessadas, ministérios nacionais, instituições de ensino superior, organizações estudantis e sindicatos, organizações não governamentais e o setor privado.

Ao analisar especificamente o caso do Brasil, De Wit et al (2020) afirmam que a internacionalização do ensino superior só se tornou uma prioridade estratégica para o país recentemente. Caso a mobilidade seja considerada um indicador, apenas 0,5% dos brasileiros estudam em outros países (número bem inferior à média de 6% da OCDE e o dobro da quantidade de alunos estrangeiros matriculados nas IES brasileiras).

Embora não exista uma política educacional à nível nacional para a internacionalização das IES, o Plano Nacional de Educação elenca três objetivos relacionados à internacionalização: aumentar a mobilidade de alunos e docentes externos; consolidar programas que estimulem o networking internacional e fortaleçam a colaboração em pesquisa para internacionalizar a pesquisa e a pós-graduação brasileira; e promover o intercâmbio científico e tecnológico internacional entre instituições de ensino superior. De acordo com De Wit et al (2020) o desenvolvimento da internacionalização do ensino superior no Brasil foi baseado em programas direcionados com objetivos específicos, como aumentar a mobilidade de entrada de países em desenvolvimento, aumentar a mobilidade de saída para universidades de primeira linha e promover a colaboração internacional em pesquisa.

Para Krawczyk (2008), as principais dificuldades para implementação de políticas de cooperação estão vinculadas principalmente ao escasso desenvolvimento do ensino superior e às políticas internacionais estatais. Em muitos países periféricos é difícil implementar-se políticas de cooperação horizontal, por isso em muitos casos são implementadas políticas de cooperação vertical, ou de

solidariedade, para auxiliar na melhoria dos níveis de excelência na formação e produção científica e tecnológica. Esse tipo de cooperação vertical acontece no Brasil tanto com países centrais, onde o Brasil se encontra no polo mais vulnerável dessa relação, quanto entre Brasil e alguns países da região, como o Paraguai e a Bolívia, o que também não possibilita uma cooperação vertical.

Os programas de internacionalização no país são, majoritariamente, criados pelas duas agências brasileiras de fomento à pesquisa: CAPES e CNPQ. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi responsável por criar alguns programas desde o final da década de 1970. Programas que foram ampliados nas décadas seguintes.

Foi criado, por exemplo, o Programa CAPES/DAAD-Probal com editais de chamadas anuais a partir de 1994 concedendo recursos de apoio a projetos conjuntos de pesquisa. Na sequência, os programas criados para a internacionalização através das instituições de ensino superior brasileiras foram: CAPES-Cofecub e CAPES-Brafitec (França); CAPES-DAAD; CAPES-Fulbright (Estados Unidos), Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt).

À luz de sua grande repercussão, faz-se necessário dar atenção especial ao Programa Ciência sem Fronteiras. Ele foi um programa do governo brasileiro lançado em 2011 com o objetivo de promover a internacionalização da ciência e tecnologia brasileira através do intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação para universidades e instituições de pesquisa em todo o mundo. O programa oferecia bolsas para estudantes brasileiros estudarem no exterior, em países como Estados Unidos, Alemanha, França, Reino Unido, Canadá, Austrália, entre outros. Além disso, o programa também tinha o objetivo de incentivar a vinda de pesquisadores estrangeiros para o Brasil, a fim de colaborar com a pesquisa científica no país e criar condições que favorecessem a instalação de processos de modernização, inovação, competitividade e inserção internacional para o Brasil.

Segundo Finardi et al (2020), o CsF representa o maior investimento em internacionalização do ensino superior na América do Sul. O programa de mobilidade acadêmica ofereceu mais de 100 mil bolsas de estudo para alunos de graduação que quisessem estudar no exterior, especialmente nas áreas de ciências naturais, ciências da saúde e engenharias. Entretanto, segundo os autores, um obstáculo inicial enfrentado pelo programa foi a não observação do baixo nível de

proficiência em línguas estrangeiras dos estudantes brasileiros, o que levou a maior parte do contingente de alunos ingressantes a escolher Portugal ou Espanha como destino, ocasionando o rápido esgotamento dessas vagas, mesmo que algumas das universidades desses países estivessem ranqueadas abaixo que algumas universidades brasileiras (FINARDI et al, 2020).

O resultado disso foi a decisão, do Ministério da Educação, de financiar também cursos de idiomas no exterior (que consistiam em uma preparação de seis meses antes do início das disciplinas acadêmicas). Segundo os autores, essa medida, apesar de resultar em críticas aos altos gastos dedicados ao programa, aumentou a consciência pública sobre a necessidade de políticas para o ensino de línguas.

Visando suprir essa necessidade e em resposta às críticas orçamentárias, o programa Inglês sem Fronteiras foi lançado em 2012 e posteriormente se tornou o Idiomas sem Fronteiras, em 2014. O último foi financiado até 2019. Suas principais ações incluíam a aplicação de testes de proficiência e nivelamento, cursos de idiomas presenciais e cursos online.

Alguns dos resultados do programa foram organizados em uma Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2017) realizada em 2015 e publicada pelo Senado Federal em 2017, após serem auferidos através de questionários destinados a participantes do programa. Dentre os principais pontos mensurados, concluiu-se que: tanto o CsF, quanto os cursos no exterior são bem avaliados pelos bolsistas e ex-bolsistas; mais de 67% dos ex-bolsistas mantém contatos acadêmicos no exterior; 68% dos teve oportunidade de transferir conhecimento após intercâmbio; 58% dos participantes afirmaram que ganharam fluência na língua do país onde estudaram e 27% dizem já ter partido do Brasil com domínio da língua necessária; 66% dos participantes que já haviam concluído o programa afirmaram ter enviado relatórios durante o intercâmbio; 24% dos beneficiados manifestaram o desejo de seguir carreira no exterior e 23% não souberam responder; e, por último, apesar da exigência de entrega final de relatório técnico científico após conclusão, apenas 33% dos ex-bolsistas indicaram ter recebido orientação adequada para cumprir tal exigência.

Após enfrentar críticas em relação à sua eficácia e à distribuição dos recursos investidos, o governo federal anunciou a suspensão das novas bolsas do programa em 2015 e decretou a extinção oficial do programa em 2017. Enquanto o governo

federal apontou diversos fatores como responsáveis pela extinção do programa, como a crise econômica que atingiu o país e a falta de resultados concretos em relação ao impacto do programa no desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, outros autores como Duarte (2018) afirmam que o programa foi suspenso sem uma avaliação adequada e sem planos concretos para seu aprimoramento, o que pode ser interpretado como uma baixa prioridade dada ao desenvolvimento da ciência e tecnologia no país, reduzindo a possibilidade de integração do Brasil em redes internacionais de conhecimento.

Já no campo da pós graduação, segundo a Capes, em seu documento intitulado *Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa*, publicado em 2020, faz-se necessário consolidar programas, projetos e ações que objetivem cooperação internacional para pesquisa e para a pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa.

Porém o estudo desenvolvido por Lima menciona que

> Apesar de a América Latina e Caribe estarem em sintonia com a média mundial no que tange ao percentual de investimentos em Educação (4,4% do PIB) e a região abrigar nove universidades bem pontuadas na classificação internacional a sua capacidade de atração de estudantes internacionais é a mais baixa entre as diversas macrorregiões do globo: corresponde a única região que apresentou redução do efetivo de estudantes internacionais entre 2004/2005 (de 36.536 para 33.987). [...] o sistema de educação superior ainda não alcançou maturidade e que os países ainda não dispõem de política capaz de estimular a internacionalização ativa. (LIMA, MARANHÃO, 2009, p. 600).

Nesse sentido a CAPES reconhece que “O projeto de internacionalização da PPG no Brasil ocorre ainda de forma assimétrica, com um número muito superior de pesquisadores enviados para o exterior comparado ao de alunos e pesquisadores estrangeiros que vêm para o país” (BRASIL, p.37). Ainda na pós-graduação, o programa *CAPES PrInt Call,* lançado em 2017 e ainda vigente, é o responsável, após seleção, pela mobilidade de alguns dos membros de PPG de algumas das universidades brasileiras.

Conforme Gacel-Ávila (2019, p. 13), desde a segunda metade do século passado, a internacionalização da educação superior no Brasil vinculou-se às políticas de investigação por meio da mobilidade de estudantes e pesquisadores

mas, apenas com o lançamento do Programa Universidade Sem Fronteiras, em 2014 e o Programa de Internacionalização Institucional (PRINT), de 2017 que incorporaram novas estratégias como a internacionalização da pesquisa e a internacionalização em casa. O estudo cita a Universidade Estadual Paulista UNESP e a Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ como sendo as instituições brasileiras que mais investiram na internacionalização.

Krawczyyk (2008) adiciona que os Programas bilaterais que financiam Projetos conjuntos de Pesquisa realizados pela Capes e pelo CNPq visam a cooperação internacional entre as IES brasileiras e países estrangeiros que promovam formações a nível de pós-graduação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores. Segundo a autora, as agências oferecem bolsas de estudos a brasileiros, e eventualmente para estrangeiros, além de custear missões de trabalho para docentes e pesquisadores e recursos para atividades relacionadas à pesquisa. Os projetos são financiados de maneira simétrica, mas com eventual participação maior por parte do Brasil.

Em suma, dentre os principais programas e iniciativas levantados por De Wit et al (2020), está o Programa de Mobilidade Científica do Brasil (2011) – uma extensão do programa mais conhecido Ciência sem Fronteiras. Segundo os autores, o programa foi responsável pela oferta bolsas de mobilidade internacional para estudantes brasileiros cursando graduação ou pós-graduação nas áreas de STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática) em universidades públicas nacionais. Porém, para serem contemplados com uma bolsa de estudos, os alunos tinham que seguir seus estudos em uma das 250 melhores universidades do mundo, conforme determinado por rankings internacionais e deveriam retornar após a conclusão dos estudos e permanecer no Brasil por um período de tempo no mínimo equivalente ao tempo de estudo no exterior. O programa funcionou entre 2011 e 2017, com financiamento misto e teve como objetivo (bem sucedido) a concessão de 101.000 bolsas de estudo.

Outro argumento mencionado pelos autores é o de que, apesar de ocupar o 13º lugar no mundo em termos de produção de pesquisa, o impacto de citação das publicações brasileiras é historicamente baixo em comparação com a média mundial. Nesse sentido, a colaboração em pesquisa internacional tem demonstrado consistentemente aumentar tanto a produção de pesquisa, medida por publicações e patentes, quanto a qualidade, medida por citações, (DE WIT et al, 2020).

Os autores concluem que, embora o Programa Brasil de Mobilidade Científica tenha atingido suas metas para a mobilidade de saída e países como Estados Unidos e Reino Unido tenham visto um aumento de estudantes brasileiros durante a sua vigência, a falta de monitoramento e avaliação qualitativa dos seus resultados e impactos sociais, econômicos, institucionais, etc. reais foi utilizada pelo governo como justificativa para seu encerramento em 2017.

Lima e Contel (2008) ainda afirmam que a cultura acadêmica brasileira é centrada em atividades que reforçam a internacionalização passiva. Enquanto a internacionalização ativa corresponde à recepção de acadêmicos e à comercialização de serviços educacionais; a internacionalização passiva se limita principalmente às práticas de exportação de acadêmicos e de compra de serviços educacionais. Ou seja, os países do Norte captam estudantes, enquanto os países do Sul sofrem a chamada “fuga de cérebros” ao enviar sua elite acadêmica para estudar, pesquisar ou trabalhar nas IES do Norte (LIMA, CONTEL, 2008).

É possível concluir, a partir de todos os estudos abordados durante esse capítulo, que países periféricos (classificados como países de baixa e média renda pelo Banco Mundial) estão se tornando mais ativos na definição de políticas educacionais para a internacionalização, porém ainda é necessário quebrar o paradigma ocidentalizado, predominantemente anglo-saxônico e predominantemente anglófono de internacionalização. As análises aqui sintetizadas evidenciam o alto foco desses países na internacionalização externa (mobilidade acadêmica), na reputação e competitividade internacional e na Relações Sul-Norte, além de pouca continuidade ou uniformidade dessas políticas. A prioridade geográfica dos esquemas de bolsas de estudos e parcerias de pesquisa sustentam o domínio dos países centrais (ou de alta renda).

Algumas das sugestões para o rompimento desse paradigma são ações de cooperação regional, criação de redes e parcerias Sul-Sul e o desenvolvimento de políticas e ações que se baseiam nos contextos e culturas locais, nacionais e regionais. Todas essas sugestões são englobadas em atividades de internacionalização interna.

É nesse sentido que a seção seguinte busca trabalhar o conceito de internacionalização em casa e como diversos autores o enxergam como a melhor solução para a universalização da internacionalização, bem como para que essa seja utilizada a fim de atingir resultados na melhoria da formação superior para todos

(e não apenas para a minoria que tem acesso a mobilidade acadêmica) e se torne ferramenta de descolonização para os países periféricos.

Em suma, a presente seção analisou, historicamente, a origem de programas, políticas e estratégias de internacionalização em diferentes países a fim de compreender qual significado imprimem à esse processo, quais as abordagens adotadas, bem como identificar as tendências mundiais no quesito legislações e políticas governamentais para a internacionalização, uma vez que colocam-se como norteadoras desse processo no contexto brasileiro.

Quadro 7: Influências dos programas de internacionalização brasileiros

Em seguida, apresentou-se um mapeamento dos programas presentes nas IES no Brasil e evidenciou-se que a grande maioria concentra-se em internacionalização externa através da mobilidade acadêmica (frequentemente com destino à países de alta renda) e é financiada pelo governo (o que acontece também, majoritariamente, em outros países periféricos) através das agências de fomento à pesquisa CAPES e CNPq. Concluiu-se que ações emancipadoras e decolonialistas, como ações de cooperação regional, criação de redes e parcerias

Sul-Sul e o desenvolvimento de políticas e ações que se baseiam nos contextos e culturas locais, nacionais e regionais, são necessárias.

5. *CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING* (CLIL) E *ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION* (EMI) COMO ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO INTERNA

É imprescindível refletir sobre aspectos como justificativas, objetivos, estruturas, planejamentos nacionais, partes interessadas e impactos sociais, econômicos e educacionais da criação de programas de internacionalização. Dentro das iniciativas emergentes e mais discutidas atualmente, estão as ações de internacionalização interna.

Nesse sentido, como mencionado, essa seção visa conceituar o termo *internacionalização em casa*, uma vez que diversos autores (como DE WIT et al, 2020) a enxergam como a melhor solução para a universalização da internacionalização, melhorias na formação superior para todos e ferramenta de descolonização dos países periféricos e quebra de paradigmas ocidentais que mantém o Norte Global em posição de dominância e exploração.

Busca-se, também, contrapor os termos internacionalização em casa (ou interna) e internacionalização do currículo, a fim de compreender se são sinônimos do mesmo fenômeno ou não, suas características gerais, possíveis manifestações e consequências.

À luz da crescente importância imputada à esse formato de internacionalização e os reflexos gerados nas políticas linguísticas e utilização de línguas adicionais, as abordagens *Content And Language Integrated Learning* (CLIL) e *English as a Medium of Instruction* (EMI) serão apresentadas, conceituadas e caracterizadas, já que são frequentemente empregadas como estratégias de internacionalização interna.

5.1 Internacionalização interna, em casa e do currículo

O termo internacionalização em casa, sinônimo de internacionalização interna (e em inglês *domestic internationalization* ou *internationalization at home)*, tem sido um tema crescente de discussão nas políticas de internacionalização do ensino superior em todo o mundo. Segundo o Instituto de Estatísticas da UNESCO, a

internacionalização interna, ou em casa, se refere a "um processo que visa criar um ambiente internacional no campus universitário, oferecendo experiências internacionais aos estudantes e acadêmicos sem que eles precisem sair do país ou da instituição" (UNESCO, 2018).

Em outras palavras, a internacionalização em casa é um formato de internacionalização do ensino superior que busca criar um ambiente internacional na própria instituição, proporcionando aos estudantes e acadêmicos experiências internacionais por meio da oferta de cursos e programas em língua estrangeira, da contratação de professores e pesquisadores internacionais, da promoção da diversidade cultural e da colaboração acadêmica internacional.

Busca promover a diversidade cultural e a colaboração global, além de atrair talentos internacionais para a instituição. Para De Wit e Leask (2015, p. 11) o maior destaque da importância do componente “em casa” da internacionalização, seria o fato de que a internacionalização interna não apenas analisa os resultados, o impacto e a qualidade de seus programas, mas também busca ser mais democrática e se concentra nos resultados da aprendizagem internacionalizada para todos os alunos, ao invés de para apenas uma minoria (dos programas de mobilidade), haja vista que, muitas vezes os países, especialmente os periféricos, têm dificuldades para enviar seus estudantes e professores ao exterior devido a questões financeiras, burocráticas, culturais e linguísticas.

Para os autores, a internacionalização não é um objetivo em si só, mas sim um meio, cujo fim é melhorar a qualidade da educação, pesquisa e funções de serviço à sociedade no ensino superior. Ou seja, se a internacionalização apenas pela internacionalização não é o objetivo final, consequentemente adotar programas que atinjam mais, se não a maioria, da comunidade acadêmica, cumpriria muito mais o objetivo final dessa política do que investir em programas de mobilidade cuja parcela de estudantes impactados é muito menor.

Não existe um modelo de internacionalização adequado para todos os sistemas, instituições e disciplinas de ensino superior, o contexto influencia o porquê, o quê e o como da internacionalização; portanto, a forma como a internacionalização em casa é interpretada e executada pode ser diferente entre as disciplinas e campos de estudo (DE WIT; LEASK, 2015).

De acordo com as Diretrizes Globais para a Internacionalização em Casa do Conselho de Educação Internacional (IEC, 2017), a internacionalização em casa

procura promover a compreensão intercultural e a diversidade cultural no campus universitário; oferecer oportunidades de aprendizado em língua estrangeira para estudantes e acadêmicos; fomentar a pesquisa colaborativa e a cooperação acadêmica internacional; atrair estudantes, pesquisadores e professores internacionais para a instituição; e preparar os estudantes para o mercado global de trabalho.

Desta forma, pode trazer uma série de benefícios para a instituição, para os estudantes e para a comunidade. Entre os principais benefícios da internacionalização em casa, presentes nas Diretrizes Globais para a Internacionalização do Ensino Superior da UNESCO (2009) e nas Diretrizes Globais para a Internacionalização de Universidades da Associação Internacional de Universidades (IAU, 2016) é possível citar:

- Melhora na qualidade do ensino e da pesquisa, através da promoção da diversidade cultural e da colaboração acadêmica internacional;
- Aumento da empregabilidade dos estudantes, ao oferecer oportunidades de aprendizado em língua estrangeira e de colaboração internacional;
- Promoção da compreensão intercultural e da tolerância, ao criar um ambiente internacional no campus universitário;
- Atração de estudantes, pesquisadores e professores internacionais para a instituição, o que pode trazer uma nova perspectiva e novas ideias para a instituição e para a sociedade em geral;
- Contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país, ao formar estudantes preparados para atuar no mercado global de trabalho.

Beelen e Jones (2015, p. 13) afirmam que, inicialmente, a definição de internacionalização em casa era “qualquer atividade relacionada internacionalmente, com exceção da mobilidade externa de estudantes e funcionários”. Entretanto, segundo as autoras, o conceito de internacionalização do currículo (desenvolvido especialmente na Austrália e Reino Unido) tem sido fonte de confusão em pesquisas recentes. A internacionalização do currículo refere-se a dimensões do currículo, independentemente de onde ele é ministrado. Assim, poderia tanto fazer parte da mobilidade para os alunos que participam de programas de internacionalização externa, ou poderia referir-se a “um currículo para educação transnacional ou outras formas de educação transfronteiriça” (BEELEN; JONES, 2015, p.13).

Para De Wit e Leask,

> A internacionalização do currículo é o processo de incorporação das dimensões internacional, intercultural e global no conteúdo do currículo, bem como nos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos.
> [...] Essa definição precisa ser ampla o suficiente para permitir interpretações específicas da disciplina e sensíveis ao contexto, que sejam detalhadas o suficiente para garantir que os principais componentes do currículo sejam abordados e todos os alunos sejam influenciados e incluídos. [...] (DE WIT; LEASK, 2015, p. 11, tradução nossa)

Ou seja, enquanto a internacionalização em casa pode ser entendida como um termo mais amplo e está associada à implementação de diversas ações como a promoção da diversidade cultural, a realização de atividades e eventos internacionais, a oferta de programas de língua estrangeira e o estabelecimento de parcerias com instituições estrangeiras para o desenvolvimento conjunto e colaborativo de pesquisas, a internacionalização do currículo visa integrar a dimensão internacional nas disciplinas de ensino (e suas ementas), o que pode incluir a inclusão de temas internacionais nos currículos, a oferta de disciplinas em língua estrangeira, a integração de perspectivas internacionais nas metodologias de ensino e um maior contato com pesquisas e obras estrangeiras. Ademais, segundo Beelen e Jones (2015) a definição de internacionalização do currículo enfatiza a inclusão intencional de aspectos internacionais e interculturais, o que significa que apenas adicionar ou infundir elementos aleatórios internacionalizados ou eletivos seria insuficiente para internacionalizar um programa.

Em outras palavras, a internacionalização do currículo pode fazer parte tanto de iniciativas de internacionalização interna, quanto externa. Um discente pode ter contato com um currículo internacionalizado em uma universidade estrangeira durante um programa de mobilidade estudantil, por exemplo, ao mesmo tempo em que outro (que nunca participou de programas de mobilidade) possa estar matriculado em uma IES cuja política de internacionalização em casa envolve currículos internacionalizados.

A partir do ponto de vista da instituição, esse mesmo currículo internacionalizado pode servir como uma estratégia para internacionalização interna, ao atender grande parte de sua comunidade escolar não móvel, quanto ser uma ferramenta para atração de alunos estrangeiros.

Quanto aos ambientes domésticos de aprendizagem, consoante a Beelen e Jones (2015), eles poderiam se estender além do campus de origem e do contexto formal de aprendizagem para incluir outras oportunidades de aprendizagem intercultural e/ou internacional dentro da comunidade local. As autoras citam exemplos como o trabalho com grupos culturais, étnicos ou religiosos locais; a utilização de sistema de aprendizagem em tandem[17] ou outros meios para se envolver com estudantes internacionais; ou a exploração da diversidade dentro da sala de aula. Também estão inclusas modalidades de tecnologia habilitada ou mobilidade virtual, como por meio do *Collaborative Online International Learning*[18] (COIL, ou, em português, Aprendizado Internacional Colaborativo Online). Beelen e Jones (2015) ainda destacam que esses contextos podem ser vistos como ambientes de aprendizagem, mas é a articulação e avaliação de resultados de aprendizagem internacionalizados dentro do contexto específico de uma disciplina que permitirá que tais ambientes sejam usados como um meio de alcançar significado internacional e aprendizagem intercultural.

Dessa forma, para os países do sul global (frequentemente de baixa renda), a internacionalização em casa pode ser uma alternativa viável e efetiva para promover o desenvolvimento educacional, econômico e social, além de contribuir para a democratização do acesso à educação internacional de qualidade.

Além disso, a internacionalização em casa pode ajudar a fortalecer as instituições de ensino superior dos países periféricos, aumentando sua visibilidade e reputação internacional, atraindo investimentos e parcerias, e favorecendo a transferência de conhecimento e tecnologia. Também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências interculturais, essenciais em um mundo globalizado e diverso.

Como a maioria desses países tendem a ter um foco maior na internacionalização externa e na competição internacional, com pouca continuidade ou uniformidade nessas políticas e uma clara prioridade geográfica das parcerias, com bolsas de estudo que tendem a favorecer os países de alta renda, a

---

[17] Também conhecido como *Tandem Language Learning* ou Aprendizagem em Tandem, é uma abordagem de ensino de línguas que envolve a colaboração e interação entre dois falantes nativos de diferentes línguas que desejam aprender uma com a outra. Nesse método, os dois participantes são colocados em contato para praticar a língua que desejam aprender, alternando entre as línguas de cada um para que ambos possam se beneficiar da experiência. Cada participante ajuda o outro a praticar a língua-alvo e a corrigir erros, enquanto simultaneamente aprende a língua do parceiro.

[18] COIL será conceituado a seguir.

internacionalização externa acaba se tornando mais uma ferramenta de dominação do países centrais e perpetuação de paradigmas de exploração. Assim, ações de internacionalização em casa, como ações de cooperação regional, parcerias Sul-Sul e o desenvolvimento de políticas baseadas em contextos e culturas locais e regionais, se colocam como as maiores possibilidades de universalização e descolonização atuais.

Apesar de não ser o foco da presente pesquisa, que objetiva problematizar a internacionalização sob o viés do materialismo histórico e compreender conceitual e historicamente o surgimento de políticas e programas que a propaguem nas sociedades ocidentais atuais, a modalidade de internacionalização em casa também recebeu mais atenção após a pandemia do COVID-19, ocorrida sobretudo entre os anos de 2020 e 2021. .

A pandemia do COVID-19 impactou diversas, se não todas, as áreas da sociedade, inclusive a educação. Com a imposição do distanciamento social e de *lockdowns*[19], as instituições de ensino precisaram se adaptar rapidamente para manter a continuidade do ensino e da pesquisa. Isso levou muitas instituições a adotarem tecnologias digitais e novas formas de interação virtual.

É nesse contexto que a internacionalização em casa ganhou ainda mais destaque, uma vez que as restrições de viagens internacionais e os desafios financeiros impossibilitaram a mobilidade estudantil. Segundo Gimenez (2020, p. 2, *tradução nossa*)

> Como em muitas partes do mundo, a internacionalização nas universidades do Sul Global tem sido realizada com foco em duas dimensões principais: i) pesquisas e publicações e ii) mobilidade de estudantes e funcionários, e ambos foram profundamente afetados pelo surgimento de muitos problemas expostos pela rápida disseminação da doença. Estamos agora em países que lutam para lidar com soluções (in)satisfatórias para mitigar o tremendo impacto que ela causou em muitos aspectos da vida, sem falar no sofrimento que está provocando, com consequências devastadoras para os seres humanos, especialmente os desfavorecidos e marginalizados.

Segundo a autora, as universidades do Sul Global podem enfrentar ainda mais gravemente os problemas educacionais decorrentes da pandemia, pois são

[19] Medidas de restrição de movimentação e de atividades econômicas e sociais, impostas por governos e autoridades de saúde para conter a disseminação da COVID-19. Geralmente envolviam o fechamento de escolas, universidades, comércios e serviços não essenciais, a limitação da circulação de pessoas nas ruas e a proibição de reuniões em grupos. Em muitos casos, as pessoas foram orientadas a trabalhar remotamente, sempre que possível, para reduzir a exposição ao vírus.

forçadas a retirar o foco do compromisso com o desenvolvimento local e guiadas por uma a agenda internacional ditada por instituições com mais tradição e maior reputação e posicionamento em *rankings* mundiais. Para Gimenez (2020, p. 2) a conciliação de esforços para atender tanto demandas locais quanto àquelas oriundas de padrões internacionais (estabelecidos pelo Norte Global) se coloca como um grande desafio para as IES.

A autora afirma que, por mais que os esforços de internacionalização sejam muitas vezes motivados pela competitividade no mercado global, é possível que o modelo desenvolvido pelas universidades do Norte (de universidades empreendedoras), não seja o mais apropriado para o Sul (ainda preso em uma relação de colonialismo).

> Uma perspectiva colaborativa, no entanto, focaria em como criar solidariedade conectando-se com outras instituições em diferentes partes do mundo a fim de lidar com questões comuns. Se a formação de profissionais como cidadãos globais pode se beneficiar da inovação curricular, inspirada nas experiências de outras instituições de ensino superior no exterior, os esforços de internacionalização deveriam ser direcionados para identificar esses potenciais parceiros e encontrar formas de compartilhar recursos e expertise nas línguas que tornam isso possível . Se a produção e a disseminação do conhecimento podem ser potencializadas por projetos conjuntos de pesquisa e trabalho colaborativo, os esforços de internacionalização deveriam ser direcionados para a criação de oportunidades para que eles aconteçam. Os problemas da comunidade são mais bem resolvidos aprendendo sobre como outras comunidades lidaram com questões semelhantes, e os esforços de internacionalização deveriam ser direcionados a elas. (GIMENEZ, 2020, p. 3-4)

Ou seja, a colaboração entre países do sul global, que possuem interesses e desafios semelhantes, permite que esses países compartilhem experiências e conhecimentos em áreas como desenvolvimento econômico, tecnologia, saúde e educação, o que pode acarretar soluções mais eficazes e adaptadas às necessidades específicas desses países. Alianças Sul-Sul possibilitam, inclusive, o fortalecimento da integração regional e a criação de laços mais estreitos que resultem na criação de blocos econômicos mais fortes, reduzindo, assim, a dependência dos países do sul global em relação aos países centrais do Norte para tecnologia, financiamento e assistência técnica, o que ocasionaria uma maior independência econômica e política.

Ademais, o estabelecimento dessas relações podem, também, aumentar o comércio e investimento entre esses países, criando novas oportunidades de negócios e de crescimento econômico. Não obstante, ainda é possível argumentar que, a partir dessas alianças, a voz dos países do sul global em questões globais seria fortalecida, permitindo que eles se unam para promover seus interesses e prioridades em fóruns internacionais.

Gimenez (2020) ainda conclui que após a pandemia do COVID-19, muitas organizações, tanto públicas, quanto privadas, adotaram regimes de trabalho remoto e que as IES e a educação das futuras gerações terão que levar essa realidade em consideração.

Esse contexto pandemico (que disseminou o acesso a tecnologias digitais) trouxe à tona uma outra estratégia de internacionalização interna emergente, o COIL (*Collaborative Online International Learning,* ou Aprendizagem Internacional Colaborativa Online). O COIL se trata de uma abordagem de ensino que envolve a colaboração online entre estudantes e professores de diferentes partes do mundo. De acordo com Guimarães et al (2019), a abordagem foi desenvolvida pela Universidade Estadual de Nova York (*State University of New York* - SUNY)[20] e seus idealizadores propõem o uso de tecnologias de informação e comunicação para promover experiências de aprendizagem internacional (que podem ser consideradas mobilidade virtual).

Ou seja, seu objetivo é promover a internacionalização do ensino superior e a interculturalidade, permitindo que estudantes de diferentes países trabalhem juntos em projetos acadêmicos e culturais. Ele tem sido cada vez mais utilizado como uma forma de promover a Internacionalização em casa, ao proporcionar aos estudantes experiências internacionais sem a necessidade de mobilidade acadêmica. Através do uso de tecnologias de comunicação e colaboração, o COIL permite que os estudantes trabalhem em projetos conjuntos, expondo-os a diferentes culturas e fomentando a pesquisa colaborativa.

Appiah-Kubi e Annan (2020) afirmam que o COIL geralmente envolve uma colaboração estruturada entre dois ou mais docentes de IES que ministram cursos similares ou relacionados em nível de ensino superior. Esses docentes podem criar um currículo conjunto compartilhado, material didático, ou resultados de pesquisa

[20] Mais informações podem ser encontradas através do portal disponibilizado pela universidade: https://coil.suny.edu/

através de uma ferramenta de aprendizagem experiencial (*experiential learning tool*) no formato de um projeto que sirva como meio para a colaboração estudantil. Os docentes assumem a responsabilidade partilhada de acompanhar e orientar os discentes.

Ademais, os autores ainda constatam que, apesar da Educação à Distância (EAD) ser um campo educacional bem estabelecido, o COIL tem características únicas que o diferenciam de modalidades síncronas ou assíncronas de Educação à Distância. Ele pode ser incluído como componente curricular em cursos ofertados por uma IES (inclusive aqueles ofertados no formato EAD) e constitui em no estabelecimento de um ambiente digital colaborativo (que pode se dar através da utilização de diversas e variadas ferramentas tecnológicas) que seja *locus* para pesquisas colaborativas ou para a realização de projetos conjuntos que façam parte do currículo de um curso ofertado pela IES, através da *Project Based Learning* (PBL, ou Aprendizagem Baseada em Projetos), por exemplo.

Tanto Appiah-Kubi e Annan (2020), quanto Guimarães et al (2019), apresentaram estudos de caso de utilização do COIL e concluíram que os resultados do seu emprego como estratégias de internacionalização em casa foram positivos.

Embora as bases de dados não tenham sido extensivamente consultadas a fim de compilar a breve definição aqui apresentada, por se tratar de uma abordagem recente, estudos mais aprofundados se fazem necessários.

Mais pesquisas sobre o impacto da pandemia nas políticas de internacionalização também são necessárias nos próximos anos, entretanto é possível que se perceba a proliferação emergente de programas que podem constituir formas de internacionalização em casa como o estabelecimento de ambientes digitais colaborativos.

Para Baumvol e Sarmento (2016), à luz do contexto apresentado, as línguas adicionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do processo de internacionalização em casa, uma vez que, as línguas estrangeiras seriam o meio através do qual discentes e docentes poderiam acessar práticas internacionais. Segundo as autoras, em um mundo globalizado e interconectado, a linguagem é um fenômeno multifuncional e complexo que permite que os indivíduos atuem no mundo e conectem-se entre si, com as comunidades e com diferentes culturas.

Baumvol e Sarmento (2016) clarificam que utilizam o termo *Língua Adicional*, ao invés de *Língua Estrangeira* pois *Adicional* se aplica a todas as línguas além da

língua materna, ou seja, uma língua adicional pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no país podem usá-la habitualmente, e que a escolha do termo ainda enfatiza que idiomas adicionais não são, necessariamente, inferiores nem superiores, nem substitutos da primeira língua do aluno.

Entretanto Kirkpatrick (2011), apresenta uma crítica às tendências apresentadas até aqui e afirma que a internacionalização muitas vezes resulta em *Englishzation*[21], pois as universidades sucumbem à pressão para usar o inglês como meio de instrução para atrair estudantes e funcionários internacionais para seus campi e cursos.

Para o autor, o movimento em direção ao *English Medium Education* (Inglês como Meio de Educação) e a crescente necessidade de publicar em inglês em periódicos internacionais (oriundas dos padrões de competitividade guiados pelo Norte Global) podem representar sérias ameaças aos idiomas locais e às bolsas de estudos. Segundo Kirkpatrick (2011), isso faz com que a pesquisa local seja ignorada e as publicações nacionais ou nas línguas locais não sejam consideradas internacionalmente relevantes.

Kirkpatrick (2011, p.4) levanta diversos dados sobre a quantidade de programas de graduação e pós graduação 100% em inglês na europa ocidental e mostra que a tendência é que o Inglês se torne “definitivamente a língua da educação”.

Segundo o autor, a internacionalização

> deve ser multidirecional, com movimentos de e para a “periferia” e não apenas de e para o “centro”. A internacionalização também deve ser multicultural e multilíngue, com falantes de inglês seriamente engajados em aprender sobre outras culturas e aprender outros idiomas (KIRKPATRICK, 2011, p.3, tradução nossa).

Apesar disso, para Kirkpatrick (2011), é inegável que o aumento de programas e ações de internacionalização do ensino superior têm resultado em um aumento proporcional do Inglês como Meio de Instrução (EMI). Nesse sentido, o tópico a seguir procura conceituar e explorar essa abordagem, bem como outras (CLIL e COIL) que também têm recebido atenção nesse processo.

---

[21] Um neologismo criado pelo autor que poderia ser traduzido como “inglesização” e se refere a dominância da utilização da Língua Inglesa.

5.2 EMI e CLIL: Definindo conceitos

Como mencionado, dentro de algumas das estratégias utilizadas para internacionalização em casa e para a internacionalização do currículo, encontram-se CLIL (*Content and Language Integrated Learning)*, EMI (*English as a Medium of Instruction)* e COIL (*Collaborative Online International Learning*).

Baumvol e Sarmento (2016) afirmam que o EMI tem sido impulsionado no ensino superior como uma estratégia, o que resulta em políticas linguísticas em diversos países que introduzem ensino por meio dessa língua, em abordagens que favorecem o aprendizado de conteúdo e língua, como no caso do CLIL, ou que priorizam o conteúdo, como no caso de EMI, cuja realização local pode apresentar variações, ora aproximando-se de uma ou de outra abordagem.

O conceito de Inglês como Meio de Instrução (do inglês EMI[22] - *English as a Medium of Instruction*) se refere à situações em que o inglês é usado como a língua de ensino em instituições educacionais, mesmo que essa não seja a língua nativa dos estudantes ou dos professores.

A globalização e a internacionalização do ensino superior têm impulsionado o uso do inglês como língua de instrução a se tornar cada vez mais comum em todo o mundo, especialmente devido às necessidades emergentes já exploradas (de aumento da competitividade global).

A adoção de um modelo corporativo ou de mercado para as universidades faz com que muitas tenham que competir, por exemplo, por mensalidades estudantis. A fim de atrair estudantes internacionais, as universidades oferecem cada vez mais cursos em inglês. Isso, por sua vez, significa também uma necessidade crescente de docentes que lecionam em inglês. Para Kirkpatrick (2011, p.12) esse movimento está privilegiando a Língua Inglesa “em detrimento de outras línguas e da erudição disseminada em outros idiomas que não o inglês”. Segundo o autor, a internacionalização do ensino superior pode oferecer oportunidades para que a educação de língua inglesa e os paradigmas anglo-saxões mantenham e aumentem seu controle sobre o ensino superior e para combater isso, as universidades asiáticas precisariam estabelecer políticas linguísticas multilíngues.

[22] É possível encontrar publicações em Língua Portuguesa que abreviam o termo como IMI (Inglês como Meio de Instrução)

Kirkpatrick (2011), ao analisar a utilização do EMI nas universidades asiáticas, afirma que, países como Malásia e China, através da oferta de cursos de graduação inteiramente em Língua Inglesa, têm se tornado *hubs* educacionais regionais[23] e atraído mais alunos de países vizinhos. Um exemplo apresentado é o dos cursos de medicina ofertados na Rússia e na Malásia, por representarem cerca de apenas um quarto do custo desse curso no Reino Unido, estes países têm recebido um grande contingente de estudantes e se colocado como grandes competidores no mercado educacional.

Segundo o autor, apesar do Inglês como Meio de Instrução ajudar no intercâmbio de alunos e docentes e em outras formas de cooperação acadêmica, algumas problemáticas precisam ser levadas em consideração. Kirkpatrick (2011) questiona o fato de que a disseminação do conhecimento local através do inglês altera sua essência. Para exemplificar esse fenômeno, cita o caso da medicina tradicional chinesa, que é caracterizada por diversas e ambíguas práticas, onde a tradução de conceitos, como o conceito fundamental de *qi*[24] resulta na alteração e possível perda do conhecimento traduzido. Ou seja, o acesso à sabedoria chinesa é melhor obtido através do chinês.

Ainda consoante a Kirkpatrick (2011), a insistência do uso da Língua Inglesa pode influenciar os acadêmicos em relação ao conhecimento escrito em outros idiomas além do inglês. O autor afirma notar que acadêmicos e pesquisadores chineses tendem a evitar ou negligenciar referências a fontes e estudos escritos em chinês, segundo ele, estudantes chineses que escrevem teses de doutorado em universidades anglo-saxãs raramente fazem referência a fontes em língua chinesa.

Consoante ao observado pelo autor, Finardi (2019) aponta que o Brasil, apesar de ostentar a 13ª maior produção acadêmica do mundo, é pouco citado e tem pouco impacto científico e que essa discrepância entre a quantidade de produção científica e a repercussão internacional por ela gerada se deve, em grande parte, ao idioma em que é publicada a maior parte da produção brasileira.

---

[23] O termo *hub* tem origem tecnológica e significa um dispositivo de rede que permite conectar vários dispositivos em uma única rede local. Ou seja, um *hub educacional* é uma plataforma que reúne diversos e variados recursos e ferramentas de aprendizado para estudantes e educadores. Nesse sentido o autor emprega a utilização de *hub educacional regional* para se referir a um centro que reúne recursos educacionais e de aprendizado para servir a uma determinada região geográfica. É um tipo de *hub educacional* que tem como objetivo fornecer recursos e serviços específicos para uma área geográfica específica, como um estado, uma cidade ou uma região.

[24] Na medicina tradicional chinesa, o *qi* (ou *chi*) é considerado uma energia vital que flui pelo corpo humano e pelos meridianos (caminhos que conectam os pontos de acupuntura). Conceito complexo e de difícil, senão impossível, tradução sem alteração de sentido.

Ademais, ainda sobre as problemáticas levantadas por Kirkpatrick (2011), notou-se que, a partir de suas pesquisas realizadas a fim de verificar os efeitos da proliferação do Inglês como meio de instrução, houve um aumento de demanda (parental) da utilização do EMI também a nível secundário, o que levou o governo a diluir significativamente sua política educacional de língua materna. O autor afirma que cerca de seiscentas aulas de matemática e ciências do ensino médio, que antes eram ministradas em Chinês, seriam ministradas em Língua Inglesa no ano seguinte à pesquisa. Os questionamentos decorrentes dessa mudança concentram-se, primeiramente, em qual será a origem de professores suficientes de matemática e ciências com proficiência adequada em inglês, e, principalmente, no impacto que esse movimento causará no desempenho desses alunos, uma vez que, para Kirkpatrick (2011) parece pouco provável que esses estudantes (que no passado demonstraram bom desempenho nessas áreas) performem tão bem quando tiverem que estudar esses conteúdos em uma língua adicional.

Gimenez (2020, in Calvo et al 2020), constata que o aprendizado de idiomas se sobressai em relatos sobre internacionalização. Segundo a autora, muitas IES anunciam programas de ensino-aprendizagem de línguas como atividades-chave de seus esforços de internacionalização. Ou seja, o movimento de transformar a Língua Inglesa na *língua franca*[25] acadêmica é reforçado por políticas públicas locais e programas institucionais que dão maior ênfase ao seu ensino, senão para fins de mobilidade, para aprimoramento de letramentos acadêmicos considerados essenciais para a participação no mundo global da publicação e, ainda segundo a autora, essas iniciativas são organizadas “sob o guarda-chuva da internacionalização em casa” (GIMENEZ, 2020 p. 9, in CALVO et al, 2020).

Gimenez (2020, in Calvo et al 2020) reitera que processos de internacionalização são desafiadores porque exigem uma reflexão profunda sobre as relações de poder e desigualdades que existem em nível global. A ideia de interdependência e interconectividade (que pressupõe que as nações são

[25] Língua franca é um termo usado para descrever uma língua que é usada como meio de comunicação entre pessoas de diferentes origens linguísticas. É uma língua que não é a língua nativa de nenhum dos falantes, mas é usada como uma língua comum para permitir a comunicação. O termo se originou no Mediterrâneo, onde o dialeto italiano falado pelos comerciantes genoveses em Marselha foi adotado como uma língua comum pelos comerciantes de diferentes nacionalidades para facilitar as negociações comerciais. Desde então, foi ampliado para incluir qualquer língua usada para facilitar a comunicação entre pessoas de diferentes origens linguísticas.

igualmente poderosas e têm capacidades iguais para se envolverem em negociações internacionais e na cooperação) é desafiada.

Quando a internacionalização é analisada sob o viés da colonialidade, surgem questionamentos importantes sobre quem detém o poder de definir seus termos e condições, e como essas definições podem perpetuar as desigualdades históricas. Isso é refletido também na escolha de uma *língua franca* acadêmica. Segundo Gimenez (2020, in Calvo et al 2020), a linguagem desempenha um papel importante nesse processo, pois não é apenas um meio neutro de comunicação, mas é também reflexo das desigualdades de poder existentes. As línguas dominantes são frequentemente usadas para conduzir as negociações internacionais, estabelecer acordos e, no contexto discutido, utilizadas como *língua franca* para a publicação de pesquisas científicas e transmissão de conhecimento acadêmico, o que pode reforçar ainda mais essas desigualdades.

Ainda sobre o tópico da utilização majoritária da Língua Inglesa, estudos citados por Calvo e Alonso (2020, in CALVO et al, 2020) evidenciaram que, apesar de se colocar como a língua internacional do ensino superior, o Inglês ainda é considerado uma Língua Estrangeira opcional na educação básica, o que demonstra "a necessidade de um alinhamento filosófico e educacional entre as políticas linguísticas e os planos de internacionalização no que diz respeito ao ensino de Inglês e outras línguas adicionais no Brasil" (CALVO; ALONSO, 2020, in CALVO et al, 2020, p. 16).

Nesse sentido, Jordão et al (2018) ainda complementam que, já que a globalização trouxe à tona, novamente, a importância das línguas no contexto da internacionalização e recursos linguísticos são essenciais para transitar em espaços sem fronteiras, pois permitem a comunicação internacional, ainda é necessário, no Brasil,

> a) melhorar a proficiência em línguas estrangeiras de professores e alunos;
> b) melhorar a qualidade da Educação Básica no ensino de línguas estrangeiras;
> c) melhorar a capacidade de oferecer disciplinas em outros idiomas;
> d) incluir a possibilidade de estudar outras línguas, diferentes das mais conhecidas;
> e) entender que **uma política linguística também faz parte da internacionalização em casa e é fundamental para o processo de internacionalização como um todo**;
> f) entender que **uma política de promoção do multilinguismo também faz parte das ações de internacionalização**;

> g) entender que o Inglês é importante, mas outros idiomas também devem ser oferecidos - e essa oferta deve ocorrer na Educação Básica.
> (JORDÃO et al, 2018, p.656, tradução nossa, grifo nosso)

Finardi (2019), com o intuito de oferecer uma solução para a lacuna social criada pela oferta de cursos de idiomas no setor privado; o desenvolvimento de proficiência em Língua Inglesa; a inclusão de outras línguas adicionais nos currículos; e para impulsionar o multilinguismo no Brasil, propõe uma mudança na política linguística brasileira.

Apesar das políticas educacionais e agendas de internacionalização não serem consensuais entre os linguistas no que tange o uso, ensino e aprendizagem de línguas para fins de internacionalização e perante a necessidade do estabelecimento de políticas linguísticas multilíngues, Finardi (2019) sugere algumas abordagens como ferramentas para a oferta tanto da língua inglesa, quanto de outras línguas adicionais, inclusive línguas minoritárias (como o Guarani). Para a autora a oferta de línguas como Espanhol, Italiano e Francês poderia se beneficiar do uso da *Intercomprehension Approach*[26] (ou Abordagem da Intercompreensão) e, políticas multilíngues que visem a oferta de qualquer idioma (inclusive aqueles minoritários), podem garantir sua implementação através do CLIL.

Segundo Ferreira (2019) o termo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, ou aprendizado integrado de língua e conteúdo) foi cunhado por David Marsh na década de 1990 e engloba uma variedade de abordagens cujo foco principal é a integração do aprendizado de uma língua (seja ela estrangeira ou apenas minoritária ou regional) e de conteúdos não linguísticos. Mesmo tendo sido veiculada, academicamente na década de 1990, exemplos da utilização de uma segunda língua como meio de instrução datam da utilização do Latim nas Universidades da Idade Média (FERREIRA 2019).

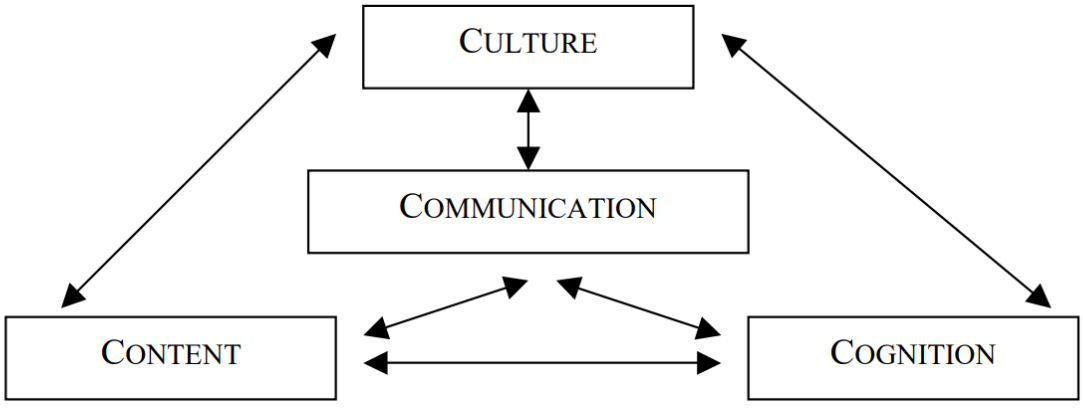
Para Dalton-Puffer (2008) apesar do CLIL ainda não se apresentar como um modelo educacional consolidado e plenamente articulado nos países europeus, uma vez que seus fundamentos teóricos ainda precisam ser consolidados para que seja

[26] A Intercomprehension Approach (IA) é uma abordagem educacional que visa desenvolver a capacidade de compreensão de diferentes línguas através da exploração das semelhanças e diferenças entre elas. Em vez de aprender uma nova língua do zero, a IA ensina aos alunos como identificar e aproveitar as estruturas, vocabulário e gramática que já conhecem em sua própria língua para entender outras línguas relacionadas. Por exemplo, se um falante de português estiver aprendendo espanhol, a IA enfatizaria as semelhanças entre os dois idiomas, permitindo que o aluno identificasse e entendesse as palavras e estruturas comuns entre eles.

possível elaborar um quadro conceitual coerente e aplicável a diferentes contextos, vários documentos oficiais publicados por órgãos e instituições da União Europeia o colocam como instrumento central de políticas educacionais para a criação de uma população multilíngue na Europa.

Muito se pesquisa acerca da implementação dessa abordagem na educação básica, entretanto alguns autores (FINARDI, 2019; MORGADO, COELHO, 2013; MORGADO et al 2016; POKRIVČÁKOVÁ et al, 2015, entre outros), à luz da necessidade de políticas de internacionalização para as IES e de discussões sobre o Inglês como Meio de Instrução, têm investigado seus benefícios também no Ensino Superior. A seguir encontra-se uma breve conceituação dessa abordagem a partir dos estudos mais clássicos, para então traçar um paralelo com EMI (Inglês como Meio de Instrução) e com a Internacionalização em casa.

Coyle, Hood e Marsh (2010) são os maiores responsáveis pela teorização da abordagem. Segundo os autores os princípios fundantes presentes na abordagem são os “4 Cs”, comunicação (o desenvolvimento de habilidades linguísticas), conteúdo (real, não linguístico), cognição (processos de aprendizagem e pensamento) e cultura (desenvolvimento da compreensão intercultural e cidadania global).



Quadro 8: Estrutura curricular CLIL. Fonte: DALTON-PUFFER, 2008, p.3

Segundo Coyle *et al* (2010) essa estrutura curricular possibilita a integração da aprendizagem do conteúdo e da aprendizagem de línguas em contextos específicos e reconhece a relação simbiótica que existe entre esses elementos. Dessa forma o CLIL eficaz ocorreria como resultado desta simbiose, através de:

- progressão no conhecimento, habilidades e compreensão do conteúdo;

- envolvimento no processamento cognitivo associado;
- interação no contexto comunicativo;
- desenvolvimento de conhecimentos e habilidades linguísticas adequadas;
- desenvolvimento de uma consciência intercultural.

Portanto, uma sala de aula CLIL exige um nível de fala, de interação e de atividades dialógicas diferente dos encontrados em abordagens tradicionais. Nesta abordagem, os alunos precisam se comunicar com o professor, entre si ou com textos, tanto para ter acesso quanto para colocar em prática o conteúdo trabalhado. Ao fazer isso, a demanda cognitiva das tarefas apresentadas faz com que os alunos recorram a seus conhecimentos, conceitos, habilidades e estratégias pré-existentes. Ou seja, os alunos precisam da língua para dar suporte e avançar seus processos de pensamento enquanto adquirem novos conhecimentos, progredindo assim também na aprendizagem da própria língua (COYLE *et al,* 2010).

Dalton-Puffer (2008) afirma que a abordagem aumenta a exposição dos alunos à L2[27], aumentando a prática e consequentemente aumentando a competência linguística. A autora apresenta uma lista de objetivos formulada no CLIL-Compendium para demonstrar tanto:

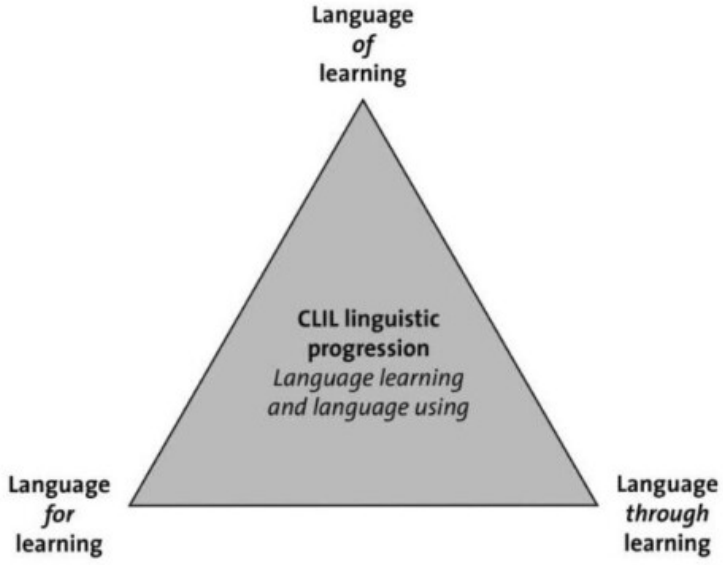
> • desenvolver habilidades de comunicação intercultural
> • preparar para internacionalização
> • fornecer oportunidades para estudar conteúdo curricular através de diferentes perspectivas
> • aprimorar o aprendizado desse conteúdo
> • promover o acesso a terminologias específicas
> • melhorar a competência geral na língua alvo
> • desenvolver habilidades de comunicação oral
> • diversificar métodos didáticos
> • aumentar a motivação dos alunos
> (DALTON-PUFFER, 2008, p. 3, tradução nossa)

Ao analisar diversas pesquisas realizadas na União Europeia com resultados de testes de proficiência realizados com alunos de aulas de EFL (*English as a Foreign Language*) tradicionais e com aqueles cuja abordagem utilizada fora CLIL, Dalton-Puffer (2008), afirma que alunos com “dons linguísticos especiais” de ambos os grupos alcançam resultados muito bons, até mesmo de alta proficiência, porém o

[27] Em estudos linguísticos L1 se refere à Língua Materna, ou primeira língua, enquanto L2 é uma abreviação para segunda língua.

CLIL melhora significativamente a competência linguística do amplo grupo de alunos medianos.

Coyle *et al* (2010) ao descrever os pressupostos teóricos para a abordagem afirmam que a evolução do conhecimento linguístico, bem como sua utilização como ferramenta de aprendizado se dá a partir de 3 linguagens:



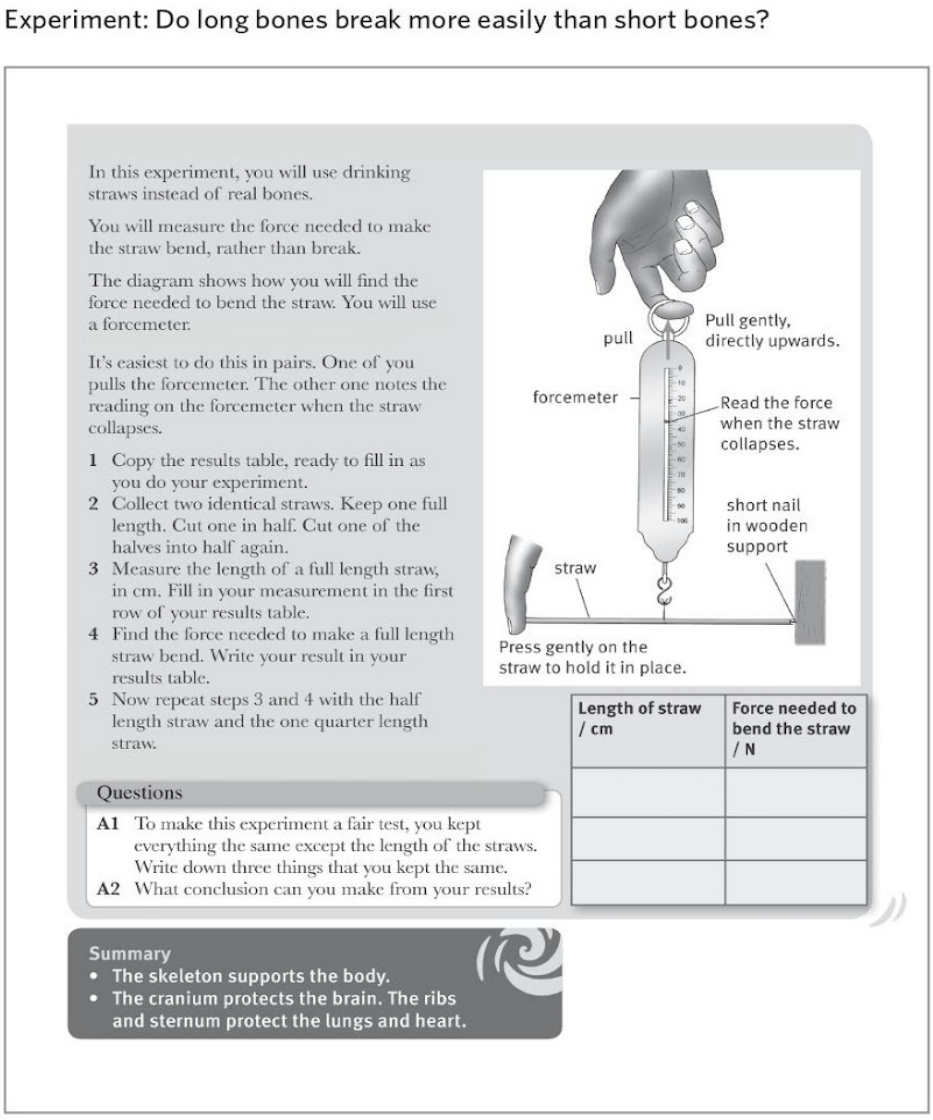
Quadro 9: progressão linguística CLIL. Fonte: COYLE *et al*, 2010.

Segundo os autores (COYLE *et al* 2010) a *Language OF learning* seria ensinada quase instintivamente pelo professor, pois seria a linguagem necessária para trabalhar o tópico da aula, isto é, as palavras chaves específicas para aquela aula. *Language FOR learning* se concentra em acessar toda a linguagem necessária para que o aluno engaje em construções de sentido, por exemplo, como ler textos, como se comunicar em grupo etc. Já *Language THROUGH learning* é a linguagem apreendida durante esse processo.

Assim, segundo Dalton-Puffer (2008), a abordagem CLIL se coloca como um modelo alternativo para sanar muitas das deficiências das abordagens tradicionais. Para a autora, há diversas evidências que, como afirmam seus proponentes, a abordagem permita que uma média maior de alunos atinja níveis mais altos de proficiência linguística, além de proporcionar uma maior motivação aos aprendizes, podendo se adequar a alunos de diferentes níveis, competências linguísticas e históricos escolares, oferecendo uma oportunidade única de preparação para a cidadania global.

Esta abordagem tem tido uma ampla expansão em países como Malta, Luxemburgo, Holanda, Finlândia, Espanha, Itália e Áustria, como forma de promover a aquisição de línguas estrangeiras e a diversidade linguística (FERREIRA, 2019). No Brasil muito se fala em melhorar a aprendizagem dos alunos, no entanto, no contexto nacional as iniciativas governamentais para implementação desta metodologia são limitadas. Conforme as políticas educacionais atuais, segundo o estudo do British Council (2017), o Brasil confere uma situação marginal ao ensino de língua inglesa, seja pela falta de regulamentação ou pelo fato de pertencer à parte diversificada o que faz com que a língua estrangeira seja, muitas vezes, considerada complementar dentro do currículo escolar.

O excerto abaixo trata-se de um exemplo de atividade a ser desenvolvida a fim de integrar o aprendizado de conteúdos científicos e linguísticos. O experimento a ser desenvolvido permite que os alunos não só melhor compreendam o funcionamento do corpo humano (uma vez que a atividade demonstrará importantes conceitos relativos a densidade óssea), como também necessitem acessar e praticar todo o seu conhecimento de habilidades de comunicação interpessoal na L2, as chamadas BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills,* ou habilidades básicas de comunicação interpessoal) a fim de desenvolver o exercício, além de também desenvolver linguagem específica acadêmica, específica para o tema e contexto, CALP (*Cognitive Academic Linguistic Proficiency,* ou proficiência linguística acadêmica cognitiva), desenvolvendo assim, competências Linguísticas em Língua Inglesa (COYLE *et al*, 2010).



Experiment: Do long bones break more easily than short bones?

In this experiment, you will use drinking straws instead of real bones.

You will measure the force needed to make the straw bend, rather than break.

The diagram shows how you will find the force needed to bend the straw. You will use a forcemeter.

It's easiest to do this in pairs. One of you pulls the forcemeter. The other one notes the reading on the forcemeter when the straw collapses.

1 Copy the results table, ready to fill in as you do your experiment.
2 Collect two identical straws. Keep one full length. Cut one in half. Cut one of the halves into half again.
3 Measure the length of a full length straw, in cm. Fill in your measurement in the first row of your results table.
4 Find the force needed to make a full length straw bend. Write your result in your results table.
5 Now repeat steps 3 and 4 with the half length straw and the one quarter length straw.

Length of straw / cm	Force needed to bend the straw / N

Questions

A1 To make this experiment a fair test, you kept everything the same except the length of the straws. Write down three things that you kept the same.
A2 What conclusion can you make from your results?

Summary
- The skeleton supports the body.
- The cranium protects the brain. The ribs and sternum protect the lungs and heart.

Figura 1: Página de um livro didático com um experimento científico. Fonte: JONES *et al* apud CAMBRIDGE ENGLISH 2016.

No ensino superior, o CLIL é utilizado para fornecer aos estudantes a oportunidade de estudar conteúdos acadêmicos complexos em uma língua estrangeira e, assim, desenvolver tanto suas habilidades em um idioma adicional, quanto dominar o conteúdo acadêmico e ter contato com um currículo internacionalizado.

Pokrivčáková et al (2015) afirmam que abordagens do tipo CLIL estão sendo frequentemente adotadas no ensino superior europeu nas áreas de direito, negócios, economia, engenharia, medicina e humanidades. CLIL aparece, predominantemente, a nível de pós-graduação, geralmente como programas de Mestrado que são totalmente ministrados em um idioma estrangeiro (mais

frequentemente o inglês) ou contêm módulos extensos entregues no idioma-alvo. Nos níveis de bacharelado e pós graduação *latu sensu*, os alunos podem fazer módulos de conteúdo ou assistir a palestras isoladas em um idioma estrangeiro. O suporte linguístico é fornecido tanto em formato de ensino direto e presencial quanto usando abordagens combinadas com metodologia de e-learning/educação à distância.

Morgado et al (2013, p. 179) também apontam a utilização do CLIL em IES como positiva

> a abordagem integrada de lingua e conteúdo (Wilkinson & Walsh, 2015), que associa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) a dois outros conceitos, EMI (*English as a Medium of Instruction*) e ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*) (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013), começa a estar popularizada nas IES do espaço europeu e a apresentar resultados muito positivos ao nível da qualidade do ensino e da aprendizagem por intermédio da língua estrangeira (inglês). A vantagem parece residir no facto de os alunos aprofundarem e aperfeiçoarem as suas competências linguísticas em contextos específicos das áreas em que se especializam, dominando não apenas a terminologia específica da área, como os seus repertórios científicos e de prática, para além das dimensñes académica e funcional comunicativa da língua.

Os autores ainda sugerem, a fim de auxiliar na implementação da abordagem no ensino superior, a oferta de uma formação CLIL aos docentes das IES e a colaboração entre docentes de língua estrangeira e docentes de outras áreas disciplinares na concepção e desenvolvimento de módulos CLIL. A criação de comunidades de prática sobre CLIL dentro de cada IES e entre as IES envolvidas, de modo a criar uma rede de apoio e de recursos no seio do ensino superior (com ligações internacionais) também é motivada e, algumas já existentes em IES portuguesas foram analisadas (MORGADO et al, 2013).

Em suma, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e EMI (*English as a Medium of Instruction*) são duas abordagens diferentes que envolvem línguas adicionais, e têm em comum o objetivo de integrar o ensino de conteúdo acadêmico com o ensino de uma língua estrangeira. Dado que ambas as abordagens estão ligadas tanto à políticas de internacionalização, quanto à políticas linguísticas e podem ser utilizadas no âmbito de implementação de estratégias de internacionalização em casa, o seguinte quadro visa sintetizar as diferenças entre as duas.

Quadro 10: Diferenças entre CLIL e EMI para o Ensino Superior

Ou seja, CLIL é uma abordagem de ensino que engloba tanto o ensino de conteúdo não linguístico, quanto o ensino da língua adicional, enquanto EMI usa a Língua Inglesa como meio de instrução para ensinar conteúdo acadêmico e ambas podem ser empregadas como ações de internacionalização interna.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo geral compreender as políticas de internacionalização do ensino superior a partir de um viés histórico crítico e apresentar a internacionalização em casa como alternativa descolonizadora e democrática.

As políticas voltadas ao ensino superior sempre estiveram pautadas em questões mais amplas como modelos econômicos de desenvolvimento, situação dos países nas relações internacionais, e, mais recentemente, organismos internacionais, conforme o evidenciado no decorrer desta pesquisa.

Com o intuito de compreender as relações de poder e as desigualdades sociais que se manifestam no campo da internacionalização e a influência da economia e da produção material na organização das políticas públicas educacionais, as investigações acerca da internacionalização no ensino superior foram realizadas a partir do estudo do contexto histórico que a originou.

Inferiu-se a partir dos postulados de Marx (1968) que o Modo de Produção Capitalista, além de todas as suas mazelas, é intrinsecamente permeado por crises cíclicas. Em períodos de decadência, o ritmo de desenvolvimento das forças produtivas fica reduzido, assim ocorrem crises econômicas de grandes amplitudes e, quando as relações de produção entram em crise, todos os domínios da vida humana são atingidos.

Exemplos históricos que evidenciam essa conclusão são o final do século XIX e início do século XX, quando uma grande crise capitalista levou as potências à guerra, o período de 1930 à queda da bolsa de valores em Nova York e a mais recente, que se observa, ocorrida em meados dos anos de 1970 com reformas neoliberais. Para cada grande crise econômica, os países centrais elaboram uma resposta para salvaguardar a ordem do sistema e recuperar sua capacidade de reprodução, usando várias e diferentes estratégias.

A primeira parte desta pesquisa analisou a crise econômica iniciada nos anos de 1970 que acarretou a adoção do neoliberalismo como uma estratégia internacional, o que influenciou e resultou na reforma do aparelho de estado. Apesar de ciclos de crise, depressão, retomada e auge serem inerentes ao capitalismo, a

culpa do período de depressão enfrentado foi imputada ao tamanho da aparelhagem estatal e às políticas públicas do Estado de Bem-Estar Social.

Em resposta à crise, o neoliberalismo econômico se consolidou mundialmente e se tornou guia para a reforma do aparelho estatal. A reforma, de cunho neoliberal, visava remover o Estado do local de ente responsável pelo desenvolvimento econômico e social e transformá-lo em apenas promotor e regulador do desenvolvimento, ou seja, no contexto de globalização da economia, o Estado se tornou uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista.

Princípios neoliberais, agora fundantes da organização do Estado, foram disseminados por todas as áreas de políticas públicas, inclusive nas políticas educacionais. Estudos como o de Marx levaram a compreensão de que a mercantilização da educação vem sendo planejada desde a Reforma do Aparelho do Estado (e se consolidado ainda mais nos últimos governos brasileiros) e é uma resposta da burguesia à crise econômica, bem como, uma forma de manutenção da acumulação de capital.

Concluiu-se que o conceito de mercantilização da educação está ligado à reificação da mesma. A educação, em sua forma-mercadoria, é entendida como valor de uso já que se coloca como formadora da força de trabalho, contribuindo, inclusive, com a sua venda. É nesse sentido que a Teoria de Capital Humano também foi discutida.

Essas reformas educacionais baseadas na descentralização e na desconcentração, contribuíram para a divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivaram as parcerias com as instituições não-governamentais, empresas privadas e comunidade e evidenciaram a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais nesse período. É também nesse período que as políticas de internacionalização da educação foram criadas, fazendo parte das várias políticas lançadas desde os anos 1990 que permitem e objetivam os processos de mercantilização da educação.

Ou seja, após a análise do contexto histórico e econômico do final do século XX, é possível inferir que as reformas neoliberais da década de 1990, como a aplicação da lógica de empresariamento à aparelhagem estatal e aos serviços públicos, a mercantilização da educação e a subjugação do ensino superior à lógica de mercado, contribuíram para a implementação de estratégias e ações de

internacionalização pelo governo brasileiro. Segundo Maués e Bastos (2017) a transformação do capitalismo monopolista em capitalismo financeiro e a implementação do neoliberalismo nos governos da América Latina modificaram a face do ensino superior pelas próximas décadas, o que contribuiu e facilitou o processo de internacionalização - já que o conhecimento passa a ser visto como *commodity*, os programas de internacionalização, passam a ter conotação comercial e busca-se implementá-los com o fim de obtenção de lucros.

Em seguida, um panorama geral dos estudos que investigam a internacionalização das IES foi apresentado. A partir da revisão bibliográfica realizada a seguinte definição para o conceito de internacionalização foi apresentada: a internacionalização a nível nacional, setorial e institucional seria o processo no qual dimensões internacionais, interculturais e globais são integradas com os objetivos, funções e ofertas de ensino a fim de melhorar a qualidade de ensino e pesquisa, contribuindo positivamente com a sociedade.

À luz dessa definição, e de todos os trabalhos consultados, infere-se que um dos principais aspectos a serem considerados nesse processo é que a internacionalização não pode ser considerada um fim em si mesma, e sim um mecanismo para a obtenção de resultados de melhor qualidade no ensino e na pesquisa.

Constatou-se que é possível categorizar a internacionalização em, pelo menos, três categorias. A internacionalização pode ser horizontal ou vertical, a depender da cooperação entre as partes apresentar graus de subordinação ou não; interna, desenvolvida *em casa*; ou ainda, externa, quando desenvolvida no exterior através de programas de mobilidade.

A segunda seção deste trabalho apresentou um breve mapeamento histórico da origem de programas de internacionalização em países centrais do Norte Global, que influenciam as políticas brasileiras, e na América Latina, região onde o Brasil está situado, para depois sintetizar, a partir da revisão bibliográfica realizada, os aspectos da internacionalização no Brasil nos dias atuais.

Dentre os principais achados, é válido mencionar que, em um contexto de globalização e competitividade internacional atual, nota-se também um processo de transformação e de transnacionalização nas universidades, que essas passam a sofrer pressões dos Estados, das sociedades e do mercado o que resulta na necessidade de integração de países e na construção de blocos regionais (como a

construção dos blocos da União Européia, UE, e do Tratado de Livre Comércio da América do Norte, Nafta).

Outro ponto importante observado é que entre as principais preocupações para futuro das IES estão os problemas com o financiamento do Ensino Superior, as privatizações de universidades, os efeitos da competitividade decorrente da globalização e a internacionalização com todos os fatores que a envolvem, como as abordagens estratégicas para a sua implementação, as regionalizações emergentes, números crescentes de partes interessadas no processo, falta de dados e mecanismos de avaliação qualitativa e emergência de novas áreas de foco, como a internacionalização em casa e a internacionalização do currículo.

Ao analisar a internacionalização no Estados Unidos, concluiu-se que, embora não haja uma política nacional ou até mesmo uma política interna dentro das IES, que organize e apresente uma estratégia de internacionalização comum para o conjunto total da instituição, o país realiza diversas atividades e programas de internacionalização, como o desenvolvimento de currículo internacional, estudos regionais, ensino de línguas estrangeiras, mobilidade acadêmica, recrutamento e aconselhamento de estudantes estrangeiros, cooperação e assistência no desenvolvimento de pesquisas. Ademais, o modelo de internacionalização dos EUA é concebido como norteador de práticas em outros países do mundo.

Quanto à internacionalização na União Europeia, constatou-se três principais transformações: a mudança de um padrão vertical de cooperação e mobilidade para uma preocupação horizontal com relações internacionais de igualdade; a criação de políticas sistemáticas de internacionalização; e a transformação de atividades internacionais pontuais e desconexas para uma internacionalização integrada do ensino superior.

No que tange a última parte da segunda seção, a internacionalização na América Latina e no Brasil, chegou-se a algumas conclusões significativas. Primeiramente, em países de baixa e média renda, o desenvolvimento de políticas nacionais de internacionalização é um processo *top-down*, e as políticas são principalmente direcionadas do Sul para o Norte. Em segundo lugar, as estratégias e planos de internacionalização ainda são desenvolvidos principalmente a nível institucional e não à nível de política educacional nacional. Além disso, a mobilidade ocupa foco central e vários aspectos seguem o modelo ocidental o que contribui com a manutenção da dominação de países de alta renda.

O que permitiria a quebra desse paradigma seria o fortalecimento da cooperação regional (parcerias Sul-Sul) e da internacionalização do currículo em casa. Internacionalização em casa e internacionalização do currículo, bem como as políticas de línguas nacionais e estrangeiras, estão em sua maioria ausentes, bem como atenção à justiça social, inclusão e equidade.

Apresentou-se, também, um mapeamento dos programas presentes nas IES no Brasil e evidenciou-se que a grande maioria concentra-se em internacionalização externa através da mobilidade acadêmica (frequentemente com destino à países de alta renda) e é financiada pelo governo (o que acontece também, majoritariamente, em outros países periféricos) através das agências de fomento à pesquisa CAPES e CNPq. Concluiu-se que ações emancipadoras e decolonialistas, como ações de cooperação regional, criação de redes e parcerias Sul-Sul e o desenvolvimento de políticas e ações que se baseiam nos contextos e culturas locais, nacionais e regionais, são necessárias,

A terceira e última seção, além de definir o termo internacionalização em casa como sendo um formato de internacionalização do ensino superior que busca criar um ambiente internacional na própria instituição, proporcionando aos estudantes e acadêmicos experiências internacionais por meio da oferta de ensino e programas em língua estrangeira, da contratação de professores e pesquisadores internacionais, da promoção da diversidade cultural e da colaboração acadêmica internacional, também a apresenta como uma alternativa viável e efetiva para promover o desenvolvimento educacional, econômico e social, além de contribuir para a democratização do acesso à educação internacional de qualidade para os países do Sul Global.

A internacionalização em casa pode ajudar a fortalecer as instituições de ensino superior dos países periféricos, aumentando sua visibilidade e reputação internacional, atraindo investimentos e parcerias, e favorecendo a transferência de conhecimento e tecnologia. Também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências interculturais, essenciais em um mundo globalizado e diverso.

Ademais, defendeu-se que alianças Sul-Sul possibilitam o fortalecimento da integração regional e a criação de laços mais estreitos que resultem na criação de blocos econômicos mais fortes, reduzindo, assim, a dependência dos países do sul global em relação aos países centrais do Norte para tecnologia, financiamento e

assistência técnica, o que ocasionaria uma maior independência econômica e política.

As abordagens CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e EMI (*English as a Medium of Instruction*) também foram estudadas e apresentadas por se tratarem de duas abordagens utilizadas como estratégias de internacionalização interna. Ambas envolvem línguas adicionais, têm em comum o objetivo de integrar o ensino de conteúdo acadêmico com o ensino de uma língua estrangeira e estão presentes tanto em políticas de internacionalização, quanto em políticas linguísticas.

Após todas essas considerações finais é possível concluir que os objetivos deste trabalho foram atingidos. A presente pesquisa pode ser utilizada como um auxílio para a investigação e compreensão das políticas de internacionalização do ensino superior e do seu contexto histórico de origem, bem como servir como ponto de partida para maiores e mais aprofundados estudos sobre ações de internacionalização implementadas nas instituições de ensino superior no Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem.** Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.9, n. 33, out./dez. 2001.

ALTBACH, P. **Perspectives on Internationalizing Higher Education.** International Higher Education, n. 27, 25 Mar. 2002.

APPIAH-KUBI, P; ANNAN, E, **A Review of a Collaborative Online International Learning.** 2020. Engineering Management and Systems Faculty Publications. 2. https://ecommons.udayton.edu/enm_fac_pub/2

ARENDT, H (1906-1975). **A crise na Educação**. In: **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. (p. 221-247)

ÁVILA-GACEL, J. **Buenas practicas de internacionalziacion universitária em America Latina y el Caribe.** Universidad de Guadalajara, 2019

BECHI, D. **Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional**; - doi: 10.4025/actascieduc.v33i1.11580. Acta Scientiarum. Education, v. 33, n. 1, p. 139-147, 23 maio 2011.

BECKER, G. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BEELEN, J.; JONES, E. **Europe Calling: A New Definition for Internationalization at Home.** International Higher Education, n. 83, p. 12-13, 2 Dec. 2015

BORON, A. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra. 1994

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020.** Brasília: CAPES, 2010. v. 1. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf

BRASIL. **Decreto-Lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 mar. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Educação**. Brasília, DF, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Trienal de Educação** 1992-1994. Brasília: MEC, 1992.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília-DF. Câmara de Reforma do Estado, 1995. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf.
BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL, SENADO FEDERAL. Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização. **Avaliação do programa Ciência sem Fronteiras.** Brasília, 2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 7ªed. Rio de Janeiro: FGV. 2006

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 2017. Disponivel em:https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf

BROUWER, J. **De Europese Gemeenschap en Onderwijs, Geschiedenis van de samenwerking en het communitaire beleid op onderwijsgebied**. 1996.

CALVO, L (org.) et al. **Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from applied linguists**. Organizadoras: Luciana Cabrini Simões Calvo, Michele El Kadri, Taísa Pinetti Passoni; Prefácio de Telma Gimenez. – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento Orientador de APCN. Área 46. Ensino.** 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf Acesso em 22 de jan. de 2023

CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2022** (LC/PUB.2022/15-P), Santiago, 2022. Disponível

em https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48518/1/S2200947_es.pdf Acesso em: 24 de jan de 2023

COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. (2010). **CLIL: Content and Language Integrated Learning.** Cambridge: Cambridge University Press.

DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALINGWATER, L. **Post-New Public Management (NPM) and the Reconfiguration of Health Services in England**. 2014. Observatoire de la société britannique, 51-64.

DALTON-PUFFER, C. **Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe.** Anglistische Forschungen. 388. 139-157. 2008.

DECKER, A.; EVANGELISTA , O. **Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista.** Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23206. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206.

DENHARDT, R. B. **Teorias da administração pública**. Tradução de Francisco G. Heidemann. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DE WIT, H.; HUNTER, F. **The Future of Internationalization of Higher Education in Europe.** International Higher Education, n. 83, p. 2-3, 2 Dec. 2015.

DE WIT, J. W. M. (2001). **Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe**. 2002. in eigen beheer. University of Amsterdam. Disponível em https://dare.uva.nl/search?identifier=7f8def8d-699c-4812-ac69-0ab486926488

DE WIT, H. **National Internationalization Policies in Low- and Mid-Income Countries.** International Higher Education, n. 103, p. 7-8, 10 Jul. 2020.

DE WIT, H. et al. **L'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur**. Direction Générale des Politiques Internes. Département Thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Parlement Européen. 2015. Disponível em:<https://pdfs.semanticscholar.org/fc40/2e7ac690310403466a6bc00ec7ed5d8d5ee1.pdf.

DE WIT, H.; LEASK, B. **Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. International Higher Education**, n. 83, p. 10-12, 2 Dec. 2015.

DE WIT, H.; RUMBLEY, L.; CRACIUN, D.; MIHUT, G.; WOLDEGIYORGIS, A.. **International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs): Analytical report**. Chestnut Hill, MA : Boston College Center for International Higher Education, 2019. 50 p. (CIHE Perspectives; 12).

DUARTE, M.. **Programa Ciência sem Fronteiras: O caso da mobilidade estudantil para os Estados Unidos**. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v. 61, n. 1, e003, 2018.

FELTRIN, R. **Saiba quem é David Osborne**. Folha de São Paulo, 1996 https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/22/brasil/5.html

FERNANDES, T. C.; GASPAR, R. **Autonomia e gestão universitária em tempos de crise: o caso das universidades estaduais do Paraná.** Laplage em revista, v. 4, n. 1, p. 215-224, 2018.

FERREIRA, O. **CLIL: a aprendizagem integrada de Inglês e Ciências Naturais no contexto educativo atual: possibilidades e limitações.** Em LUIS, Ana R et al (orgs). A Formação Inicial dos Professores na Atualidade. Imprensa da universidade de Coimbra. 2019.

FINARDI, K. R. et al. **Internationalization and language policies in Brazil: quality and assessment evidence from a glocal proposal**. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões et al. **Language policies and internationalization of higher education institutions in Brazil: contributions from applied linguists.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

FINARDI, K. R. B. **Internationalization and Multilingualism in Brazil: Possibilities of Content and Language Integrated Learning and Intercomprehension Approaches**. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, [S.l.], v. 13, n. 5, p. 623-628, 2019. ISSN 1307-6884.

GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S.. **Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.** México: unesco-iesalc, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018. Disponível em: http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro_internacionalizacion_un_balance.pdf

GALESTRI, L.. **A construção do bloco histórico: via jacobina e o "debate" com Georges Sorel nos Cadernos do Cárcere.** Lutas Sociais, São Paulo, n.23, p.80-92, 2o sem. 2009. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18966/14127

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOUNET, T. F**ordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAMSCI, A. In: **Maquiavel a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; PAIVA, R. S. dos S.; FINARDI, K. R. I**nternationalization at Home, COIL and Intercomprehension: For**

More Inclusive Activities in the Global South. SFU Educational Review, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 90–109, 2019. DOI: 10.21810/sfuer.v12i3.1019. Disponível em: https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1019. Acesso em: 5 mar. 2023.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, D. **O novo imperialismo.** Tradução por: Adail Sobral; Maria Estela Gonçalves. 2ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HÖFLING, E. **Estado e Políticas (Públicas Sociais)**. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n. 55, nov./2001.

IANNI, O. Globalização e crise do Estado-Nação. **Revista Estudos de Sociologia**. V.4, n. 6, 1999. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/753

IAU. **Diretrizes globais para a internacionalização de universidades.** Paris: IAU, 2016.

IEC - CONSELHO DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL. **Diretrizes globais para a internacionalização do ensino superior**. Ottawa: IEC, 2017. 74 p.

JORDÃO, C.; FIGUEIREDO, E.; LAUFER, G.; FRANKIW, T. **Internacionalização em Inglês: Sobre esse tal de Unstoppable Train e de como abordar a sua Locomotiva.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 19, n. 2, p. 65-84, jul./dez. 2018.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching Additional Languages**. Unesco, 2001.

KIRKPATRICK, A. (2011). **Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities.** Centre for Governance and Citizenship, The Hong Kong Institute of Education.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C.J. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da reforma. Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/AppData/Local/Temp/757-2352-1- PB.pdf..

KRAWCZYK, N. **As Políticas De Internacionalização Das Universidades No Brasil: O Caso Da Regionalização No Mercosul**. Políticas Educativas, Campinas, v. 1, n. 2, p.1-18, jul. 2008 – ISSN 1982-3207.

KNIGHT, J. **Internationalisation de l'enseignement supérieur.** In: KNIGHT, J.; WIT, H. **Qualite et Internationalisation de l'Enseignement Supérieur**, OCDE, 1999. Disponível em: <http://ifgu.auf.org/media/document/Qualit%C3%A9_et_internationalisation_delenseignement_sup%C3%A9rieur.pdf>.

KNIGHT, J. **Updated Definition of Internationalization**. International Higher Education, n. 33, 25 Mar. 2003.

KNIGHT, J. **Un Modelo de Internacionalización: Respuetas a nuevas realidades y retos.** In: **Educación Superior en América Latina. La Dimension Internacional**, Banco Mundial, 2005. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEHER, R. **Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, mai. 2021. ISSN 2175-5604. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851. Acesso em: 18 jun. 2021.

LÊNIN, V. I. **O Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo** Em: Obras Escolhidas, Editora. Alfa-Omega, 1979, tomo I, pp. 575 a 671

LIMA, M.; CONTEL, F. **Características Atuais Das Políticas De Internacionalização Das Instituições De Educação Superior No Brasil**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008. Disponível em http://www.pucsp.br/ecurriculum

LIMA, M; MARANHÃO, C.. **O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MAUÉS, O. C., & BASTOS, R. dos S. (2017). **Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro**. *Educação*, *40*(3), 333-342. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28999

MANIFESTO DOS PIONEIROS. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): a reconstrução educacional no brasil - ao povo e ao governo.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARX, K. **A assim chamada Acumulação Primitiva**. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da Economia Política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Regis Barbosa e Flavio R. Khote. São Paulo: Abril Cultural, 1988. p. 339-381.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política, livro 1. V.I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. In: O desafio e o fardo do tempo histórico. Trad. Ana Cotrim & Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.NETTO, J. P.; BRAZ, M. Economia política: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MILLER, I.; BEZERRA, I. **Formação de Professores de línguas: práticas, teorias, diálogos**. SOLETRAS, [S.l.], n. 35, p. 1-10, jun. 2018. ISSN 2316-8838. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/34450>. Acesso em: 9 fev. 2022. doi:https://doi.org/10.12957/soletras.2018.34450.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai.** São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, J. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica** (1990-2010). 1ª ed. Maringá: Eduem, 2015.

MORGADO, M.; COELHO, M. **CLIL vs English as the medium of instruction: the Portuguese Higher Education Polytechnic context.** Egitania Sciencia. 12. 123 - 145. 2013.

MORGADO, M; COELHO, M; RIBEIRO, M; MOREIRA SILVA, M; GONÇALVES, A. **CLIL no ensino superior português: Uma experiência pedagógica inovadora. Portugal**. Repositório P.Porto. 2016. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/17959/1/CLILnoEnsinoSuperiorportugues.Umaexperienciapedagogicainovadora.pdf.

MOTTA, V.; ANDRADE, M. **O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO E SUAS DIMENSÕES.** Educação & Sociedade [online]. 2020, v. 41 [Acessado 8 Junho 2022] , e224423. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Epub 14 Set 2020. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/ES.224423.

NOVISSIMO DICIONÁRIO DE ECONOMIA. SÃO PAULO, EDITORA BEST SELLER, 1999. Disponivel em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO_ECONOMICA_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf

NOVAK, M. S. J. **Os Organismos Internacionais, a Educação Superior para Indígenas nos anos de 1990 e a Experiência do Paraná: Estudo das Ações da Universidade Estadual de Maringá.** 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

OEI. **Panorama de la Educación Superior em Iberoamérica – Edicion 2019. Caracterizacion de los sistemas de educacion superior y de la acreditacions universitária.** Disponivel em: https://oei.int/pt/publicacoes/panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-ed-2019-caracterizacion-de-los-sistemas-de-educacion-superior-y-de-acreditacion-universitaria

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/sdgs Acesso em Acesso em 23 de jan. 2023.

OSBORNE, D.; GOEBLER, T. **Reinventando o governo**. Como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 10ª edição, Brasília: MH Comunicação, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Programa Paraná fala Idiomas**. 2017. https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas

PARANÁ. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Governo lança curso de sustentabilidade para alunos das sete universidades estaduais.** 2022 Disponivel em: https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Governo-lanca-curso-de-sustentabilidade-para-alunos-das-sete-universidades-estaduais Acesso em 20 de jan. de 2023

PECI, A.; PIERANTI, O. P.; RODRIGUES, S. **Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro.** Organizações & Sociedade, [S. l.], v. 15, n. 46, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10966. Acesso em: 27 oct. 2022.

POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. (2015). **CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers.** Nitra: Constantine the Philosopher University. 282 s. ISBN 978-80-558-0889-5.

RIOS, E.; NOVELLI, J.; CALVO, L. **Paraná fala idiomas - inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. Disponível em https://www3.unicentro.br/paranafalaingles/wp-content/uploads/sites/33/2021/05/Parana%CC%81-Fala-Idiomas-Ingle%CC%82s-pesquisas-praticas-e-desafios-de-uma-politica-linguistica-de-Estado.pdf Acesso em: 20 de jan. de 2023

SANTOS, J. A. C. **A pesquisa bibliográfica qualitativa**. In: ARAÚJO, U. F. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2018. p. 111-124.

SCAFF, E.. Cooperação internacional para o planejamento de educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007

SECRETARIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. **Relações Internacionais.** 2019. Disponível em https://www.seti.pr.gov.br/cct/relacoesinternacionais Acesso em: 25 de jan de 2023

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. **Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação**. Educ. Soc., Campinas, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/qbgcYdvXWfjGTj6SG5QNJRB/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

SILVA, I. **A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições.** Lutas Sociais. São Paulo: PUC. V.7, p. 81-94, 2001. Disponível em: https://www4.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf

SILVA, M.R. **Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências.** Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/AppData/Local/Temp/965-3213- 1-PB.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

SOUZA, D.; FARIA, L. **Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. Educ. Soc., v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018/2022.** UEM, 2018. Disponível em http://www.uem.br/pdi/pdi-uem-2018-2022.pdf. Acesso em: 18 de dez de 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Escritório de Cooperação Internacional. **Edital 003/2023.** Disponível em: http://www.eci.uem.br/editais/editais-eci-abertos/edital-003-2023_agente_tecnico_uem.pdf/view Acesso em 28 de fev. de 2023

UEM, **VICE-REITORA recebe visita de comitiva da Universidade Peruana. Universidade Estadual de Maringá.** 2022. Disponível em: http://www.asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27121:vice-reitora-recebe-visita-de-comitiva-de-universidade-peruana&catid=987&Itemid=220 Acesso em: 20 de jan. de 2023

UNAMAZ, W. **Internacionalização da educação superior no Brasil**. Universidade Federal de Rondônia - UNIR Belém, janeiro 2004 IES/2004/ED/PI/17 Date of Publication: January 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139900

UNESCO. **Diretrizes globais para a internacionalização do ensino superior.** Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO, Instituto de Estatísticas. **Global flow of tertiary-level students**. 2018. Recuperado de http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education

UNESCO. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil.** Orgs. Rosa Elizabeth Acevedo Marin Universidade Federal do Pará Sede Institucional

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022.** Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf Acesso em: 21 de jan. de 2023

VAZQUEZ, J.; GARCÍA, S.; CANAN, S. **La política de internacionalización de la Educación Superior. Efectos, brechas y asimetrías persistentes a Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais.** Rio de Janeiro. 2021 https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FzRSDbrZMxdbGm7JF5DZwfv/?format=pdf&lang=es

WORLD BANK. **World Bank Indicators.** 2016 Recuperado de: http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?view=chart,

YANAGUITA, A. I. . **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990.** In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói - RJ: ANPAE, 2011. v. 10. p. 1-13