UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO E SOCIOECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Curso de Doutorado em Administração

Área de concentração: Organizações e Esfera Pública

BASES EPISTEMOLÓGICAS DOS DISCURSOS DOMINANTES DE 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR' NO BRASIL

Fernanda Geremias Leal

Florianópolis, SC.
2020

FERNANDA GEREMIAS LEAL

BASES EPISTEMOLÓGICAS DOS DISCURSOS DOMINANTES DE 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR' NO BRASIL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Mário César Barreto Moraes

Florianópolis, SC.
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Setorial do ESAG/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Leal, Fernanda Geremias
Bases epistemológicas dos discursos dominantes de 'internacionalização da educação superior' no Brasil / Fernanda Geremias Leal. -- 2020.
350 p.

Orientador: Mário César Barreto Moraes
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2020.

1. Educação Superior. 2. Internacionalização. 3. Colonialidade. I. Moraes, Mário César Barreto. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas - ESAG, Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

FERNANDA GEREMIAS LEAL

BASES EPISTEMOLÓGICAS DOS DISCURSOS DOMINANTES DE 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR' NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Administração.

Banca examinadora:

Orientador: _____
Prof. Dr. Mário César Barreto Moraes
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros: _____
Prof.a Dr.a Maria Carolina Martinez Andion
Universidade do Estado de Santa Catarina

_____
Prof.a Dr.a Graziela Dias Alperstedt
Universidade do Estado de Santa Catarina

_____
Prof.a Dr.a Manolita Correia Lima
Escola Superior de Propaganda e Marketing

_____
Prof.a Dr.a Maria Soledad Oregioni
Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires

_____
Prof.a Dr.a Raquel Carolina Ferraz D'Ely
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2020.

Aos situados do lado da linha abissal – divisão metafórica, invisível, antes epistêmica e política do que geográfica – que volatiza e desaparece como realidade.

AGRADECIMENTOS

Escrevi esta na primeira pessoa do plural porque jamais poderia tê-la escrito sem a participação e a generosidade daqueles que, de diferentes formas, percorreram esse caminho comigo.

Aos meus amados pais, Luciane e Luis Carlos, pela vida, pelo amor, pela liberdade.

Ao Tales, meu grande amor e parceiro, por caminhar ao meu lado e jamais permitir que eu me sinta só.

À minha tia Luci, que segue viva dentro de mim e de quem sempre lembrarei com gratidão. Às minhas tias Liana e Lucimar, por serem minhas segundas mães.

Ao professor Mário César de Barreto Moraes, querido 'Marinho', por ser mestre em sentido pleno. Obrigada pela confiança, pela paciência, pelo carinho. Toda a admiração e respeito ao meu sempre orientador.

À professora Manolita Correia Lima, em quem inicialmente me inspirei por conta dos seus textos e em quem eu viria a me inspirar em todos os sentidos. Obrigada por, juntamente com o professor Marinho, me guiar nessa jornada. Obrigada pela amizade e por me mostrar que é possível ser acadêmico e 'habitar a fronteira'.

Aos professores Hans de Wit, Laura Rumbley, Betty Leask e Rebecca Schendel, pelo acolhimento no *Center for International Higher Education* do *Boston College*, pelas oportunidades de aprendizado e pela torcida de sempre. Ao Hakan Ergin, ao Dodzi Amemado, à Milena Restrepo, à Maria Zirenko, à Hanwen Zhang e à Dan Mao, pela parceria e amizade construídas na sala de pesquisadores visitantes. À Salina Kopellas, pelo suporte durante todo o meu período nessa Instituição.

Às professoras Raquel Carolina Ferraz D'Ely, Maria Carolina Martinez Andion, Graziela Alperstedt Dias, Maria Soledad Oregioni, Clarissa Franzoi Dri, Simone Feuerschütte, Daniela Perrotta, Luciane Stallivieri e Carla Cristina Dutra Búrigo, por serem mulheres que inspiram. Às cinco primeiras, obrigada pela cuidadosa avaliação da tese nos estágios de qualificação e de defesa.

Às 'meninas da secretaria' do Programa de Pós-graduação em Administração da ESAG, Carolina, Tatiane, Marina e Carla, pelo apoio no decorrer do curso. À Liz, que sempre será luz.

Aos professores Luiz Carlos Pinheiro Machado e Carla Cristina Dutra Búrigo, pelo incentivo institucional à minha formação. À Elenir Vieira e ao Álvaro Máglia, pela abertura para a realização da pesquisa de campo.

Aos estudantes, técnico-administrativos e docentes da UFSC que contribuíram com o estudo. Obrigada, sobretudo, aos estudantes com os quais, junto à Elenir Vieira, tive a oportunidade de vivenciar *'una hora americana'* nas *Jornadas Jóvenes Investigadores* da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) em Encarnación, Paraguai: Bruna Caetano, Charles Berndt, Eloisa Rosalen, Felipe de Quadros, Liana Pereira, Maryella Vargas, Moisés Poli, Pedro Pereira, Poliany Bernal, Rachel Abrão e Silvani Verruck.

Aos colegas recém-doutores que desenvolveram pesquisas inspiradoras em 'internacionalização da educação superior' e com os quais tive a oportunidade de dialogar ao longo do percurso: Ivor Prolo, Julieta Abba, Bernardo Miorando e Lara Thiengo. Obrigada, principalmente, ao Ivor, que se tornou um precioso amigo e parceiro de trabalho.

À Laís, *'light of my life'*, por ter compartilhado tantos momentos dessa trajetória comigo. Obrigada pela parceria, pela amizade, por ser um 'presente do doutorado' que levarei por toda a vida.

À Jade, que se tornou uma verdadeira irmã nos últimos anos. Obrigada pela cumplicidade e por estar sempre comigo, mesmo que distante fisicamente. Obrigada por trazer o Theo para alegrar as nossas vidas!

Às queridas amigas Ana Corina, Andréia Rech, Andréia Zommer, Araz Khajarian, Caroline Cabezas, Courtney Hartzell, Elenir Vieira, Gabriela Costa, Juliana Ferreira, Juliana Damiani, Lisa Unangst, Lizzie Rudié, Lupita Guzman, Maria Zirenko, Marina Coelho, Melissa Fiore, Montse Molina, Patrícia Thomé, Stefani de Souza, Vanessa Tomasi e Zulmira da Silva (a ordem foi alfabética!), por serem incríveis.

À Jean, ao Louis e à Lizzie, pela generosidade e pelo acolhimento a mim e ao Tales como família. Ao Louis, obrigada por todos os 'lanches' durante a escrita da tese (*"included, baby"*).

Ao José Tristán, da Iberoamérica Social, pela torcida e por me ceder um espaço de livre expressão de pensamento.

À UDESC, à UFSC, à Capes e ao Boston College, pela oportunidade de formação.

A todos que lutam pela universidade pública brasileira e a todos que pensam na fronteira, que se desprendem e se subjetivam. Vocês me inspiram e me movem. **Eu sou porque nós somos.**

Les colonies sont devenues un marché. La population colonial est une clientele qui achète.

Frantz Fanon

Cómo es que en el siglo XXI, con tanta diversidad epistémica en el mundo, estemos todavía anclados en estructuras epistémicas tan provinciales?

Ramón Grosfoguel

Si quieres cambio verdadero, pues, camina distinto.

Calle 13, La Vuelta al Mundo

Emancipate yourselves from mental slavery, none but ourselves can free our minds.

Bob Marley, Redemption Song

RESUMO

Em tempos de reconfiguração das funções exercidas pela educação superior no mundo, esforços direcionados aquilo que convencionou-se chamar de ‘internacionalização’ se intensificam e se manifestam nos discursos como imperativo; como caminho para que os sistemas educacionais, as instituições universitárias e os indivíduos respondam aos desafios da ‘economia global do conhecimento’. Esta tese, desenvolvida com as lentes epistemológicas da Modernidade/(De)colonialidade, resulta de um esforço para contribuir com uma emergente área de estudos críticos em internacionalização da educação superior, que problematiza a natureza técnica, apolítica e a-histórica das abordagens convencionais. A proposição de que a ideia de internacionalização enfatizada pelos discursos político e acadêmico dominantes encontra-se imersa na matriz cultural do poder colonial e avança sob o alicerce de um imaginário global que reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser, induziu à definição do objetivo geral: compreender as bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil. O lócus de interesse da pesquisa foi o Brasil e, particularmente, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O percurso metodológico, de natureza qualitativa, contemplou a revisão da literatura sobre o fenômeno; a participação em eventos no ‘Sul’ e no ‘Norte’, sobretudo da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) e do *Center for International Higher Education* (CIHE), Boston College; bem como uma pesquisa de campo na UFSC, estendida à Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) e ao Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt. Os dados foram obtidos por meio de observações diretas, entrevistas e recursos documentais e bibliográficos, e analisados com base em princípios da Análise Crítica do Discurso. Envolveu, ainda, a contextualização de atores com alto poder discursivo nos rumos da ‘internacionalização’ da UFSC, o que revelou a existência de uma narrativa hegemônica, de ordem política e acadêmica, em torno do que significa ‘internacionalizar’. Cinco dimensões – 1. ‘Internacionalização’ como imperativo e bem incondicional; 2. ‘Internacionalização’ como objeto resultante de determinações exteriores; 3. “Exclusivamente *in English, of course*”; 4. ‘Internacionalização’ como meio para a condição concorrencial generalizada; e 5. ‘Internacionalização’ como meio para a difusão de retóricas modernas/coloniais – possibilitaram sustentar que: 1. Discursos e estratégias de ‘internacionalização’ nos contextos em evidência, à medida que não contemplam a complexidade da universidade pública brasileira e das relações internacionais desigualmente constituídas ao longo da história, são altamente funcionais ao avanço do capitalismo universitário/acadêmico global em curso. Nesse sentido, apresentam-se como reflexo de um projeto moderno/colonial que, em seu atual estágio, requer a transformação da instituição universitária em organização exclusivamente ditada pela racionalidade econômica/instrumental; 2. Uma das bases em que essa lógica colonial se ampara é nos pressupostos estruturais da literatura funcionalista sobre o tema, que neutraliza tensões e contradições do fenômeno e a estabelece zonas de ‘não ser’ ao universalizar o que é situado; 3. Desnaturalizar a ideia dominante de ‘internacionalização’ – no sentido de possibilitar a concepção de outras formas de fazer, pensar, vivenciar e ser nas relações internacionais e interculturais universitárias/acadêmicas – implica em distanciar-se dos discursos político e acadêmico contemporaneamente enfatizados sobre o fenômeno e amplamente adotados por instituições e atores envolvidos com a educação superior; 4. A epistemologia decolonial, os conceitos de ‘epistemologias do Sul’ e ‘redução sociológica’, o legado do Movimento de Córdoba e as lutas pela democratização da universidade pública fornecem pistas para ‘habitar a fronteira’ e pensar em outras internacionalizações da educação superior no Brasil, que, em referência a Frantz Fanon, se associam a uma agenda de ‘total desordem’.

Palavras-chave: Educação Superior. Internacionalização. Colonialidade. Decolonialidade.

ABSTRACT

In times of reconfiguration of higher education functions in the world, efforts toward what has been conventionally named 'internationalization' intensify. These efforts have been found to manifest in discourses as an imperative and as a means for educational systems, university institutions, and individuals to respond to the challenges of the 'knowledge-based global economy'. This doctoral Dissertation, developed on the epistemological lenses of Modernity/(De)Coloniality, resulted with an effort to contribute to an emerging area of critical studies in higher education internationalization, which problematizes the technical, non-political and ahistorical nature of conventional approaches. The proposition that the idea of 'internationalization' emphasized by dominant political and academic discourses is embedded in the cultural matrix of colonial power, and advances under the foundation of a global imaginary that reinforces unequal geographies of power, knowledge and being, led to the definition of the main objective: to understand the epistemological bases of the dominant discourses on internationalization of higher education in Brazil. The locus of interest of the study was Brazil and, particularly, the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A qualitative methodological approach addressed a literature review on the phenomenon of interest; the participation in events in the 'South' and in the 'North', mainly in the contexts of *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) and the Center for International Higher Education (CIHE), Boston College; as well as field research at UFSC, expanded to the Brazilian Association of International Education (Faubai) and the Program for Institutional Internationalization (Capes-PrInt). Data were collected through direct observation, interview and documentary and bibliographic resources, and analyzed through Critical Discourse Analysis principles. The study also involved contextualization of actors with a high discursive power in the direction of UFSC's 'internationalization', which revealed the existence of a political and academic hegemonic narrative on what it means to 'internationalize'. Five dimensions – 1. 'Internationalization' as an imperative and unconditional good; 2. 'Internationalization' as an object resulting from external determinations 3. "Exclusively in English, of course"; 4. 'Internationalization' as a means to the generalized competitive condition; and 5. 'Internationalization' as a means to the diffusion of modern/colonial rhetorics – led to the following arguments: 1. As 'internationalization' discourses and strategies do not cover neither the complexity of the Brazilian public university, nor the international relations unevenly constituted throughout history in the evidenced context, they are highly functional to the advance of ongoing global university/academic capitalism. Therefore, they constitute as reflection of a modern/colonial project that, in its current stage, requires the transformation of the university institution into an organization exclusively dictated by the economic/instrumental rationality; 2. One of the bases on which this colonial logic rests is the structural assumptions of the functionalist literature on the subject, which tends to neutralize the tensions and contradictions of the phenomenon and to establish zones of non-being by universalizing what is situated; 3. Denaturalizing the dominant idea of 'internationalization' – in order to enable the conception of other ways of doing, thinking, experiencing and being in international and intercultural university/academic relations – implies delinking from the contemporary emphasized political and academic discourses about the phenomenon and widely adopted by institutions and actors involved with higher education; 4. The decolonial epistemology, the concepts of 'Southern epistemologies' and 'sociological reduction', the legacy of the Cordoba Movement and the struggles to democratize the public university provide clues to 'inhabit the frontier' and think of 'other forms of higher education internationalizations' in Brazil, which, in reference to Frantz Fanon, associate with an agenda of 'total disorder'.

Keywords: Higher Education. Internationalization. Coloniality. Decoloniality.

RESUMEN

En tiempos de reconfiguración de las funciones ejercidas por la educación superior en el mundo, esfuerzos para lo que se ha llamado ‘internacionalización’ se intensifican y se manifiestan en los discursos como imperativo; una forma para que los sistemas educativos, instituciones universitarias y individuos respondan a los desafíos de la ‘economía global del conocimiento’. Esta tesis, desarrollada con las lentes epistemológicas de la Modernidad/(De)colonialidad, resulta de un esfuerzo para contribuir a un área emergente de estudios críticos en internacionalización de la educación superior, que problematiza la naturaleza técnica, apolítica e histórica de los enfoques convencionales. La proposición de que la idea de ‘internacionalización’ enfatizada por los discursos políticos y académicos dominantes está inmersa en la matriz cultural del poder colonial y avanza bajo un imaginario global que refuerza geografías desiguales de poder, saber y ser, llevo a la definición del objetivo general: comprender las bases epistemológicas de los discursos dominantes de internacionalización de la educación superior en Brasil. El lócus de interés fue Brasil y, en particular, la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). La ruta metodológica, de naturaleza cualitativa, incluyó la revisión de la literatura; la participación en eventos del ‘Sur’ y ‘Norte’, especialmente de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y del *Center for International Higher Education* (CIHE), Boston College; y una investigación de campo en la UFSC, ampliada a la Asociación Brasileña de Educación Internacional (Faubai) y al Programa de Internacionalización Institucional (Capes-PrInt), con datos obtenidos a través de observaciones directas, entrevistas y recursos documentales y bibliográficos, que fueron analizados con principios del análisis crítico del discurso. La investigación también implicó la contextualización de actores con alto poder discursivo en la dirección de la 'internacionalización' de la UFSC, que reveló la existencia de una narrativa política y académica hegemónica sobre lo que significa 'internacionalizar'. Cinco dimensiones: 1. ‘Internacionalización’ como imperativo y bien incondicional; 2. ‘Internacionalización’ como objeto resultante de determinaciones externas; 3. “Exclusivamente *in English, of course”*; 4. ‘Internacionalización’ como medio para la condición competitiva generalizada; y 5. ‘Internacionalización’ como medio para difundir la retórica moderna/colonial – hizo posible mantener que: 1. Discursos y estrategias de ‘internacionalización’ en los contextos en evidencia, cómo no contemplan la complejidad de la universidad pública brasileña y las relaciones internacionales constituidas de manera desigual a lo largo de la historia, son altamente funcionales para el avance del capitalismo universitario global en curso. Así, se presentan como reflejo de un proyecto moderno/colonial que, en su etapa actual, requiere la transformación de la institución universitaria en una organización dictada exclusivamente por la racionalidad económica/instrumental; 2. Una de las bases en las que se basa esta lógica colonial es los supuestos estructurales de la literatura funcionalista sobre el tema, que neutraliza las tensiones y contradicciones del fenómeno y establece áreas de ‘no ser’ al universalizar lo que está situado; 3. Desnaturalizar la idea dominante de 'internacionalización', en el sentido de permitir la concepción de otras formas de hacer, pensar, experimentar y estar en las relaciones universitarias/académicas internacionales e interculturales, implica distanciarse de los discursos políticos y académicos actualmente enfatizados en el fenómeno es ampliamente adoptado por instituciones y actores involucrados en la educación superior; 4. La epistemología decolonial, los conceptos de 'epistemologías del sur' y 'reducción sociológica', el legado del Movimiento de Córdoba y las luchas por la democratización de la universidad pública proporcionan pistas para 'habitar la frontera' y pensar en otras internacionalizaciones de la educación superior en Brasil, que, en referencia a Frantz Fanon, están asociadas con una agenda de "desorden total".

Palavras-chave: Educación Superior. Internacionalización. Colonialidad. Decolonialidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACD	Análise Crítica do Discurso
ACE	*American Council of Education*
AGECOM/UFSC	Agência de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina
AUGM	*Asociación de Universidades Grupo Montevideo*
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BRACOL	Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia
BRAMEX	Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIGE/ACE	*Center for Internationalization and Global Engagement* do *American Council of Education*
CIHE/BC	*Center for International Higher Education* do *Boston College*
CIN/UFSC	Coordenadoria de Internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina
CPG/UFSC	Câmara de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina
CRES 2018	*III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*
CMC/UFSC	Comissão Mista de Curricularização [da Extensão]
CsF	Ciência sem Fronteiras
CSS	Cooperação Sul-Sul
EAIE	*European Association for International Education*
EIRENÈ/UFSC	Núcleo de Pesquisa e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e o Direito Internacional
EMI	*English as a Medium of Instruction*
ERASMUS	*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*
ESAI/UFSC	Escritório de Assuntos Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina
ETS	*Educational Testing Service*
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
GR/UFSC	Gabinete da Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina
IAU	*International Association of Universities*
IES	Instituições de Educação Superior
IESALC	*Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*
IIE	*Institute of International Education*
MCMD	Mais Ciência, Mais Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
NAFSA	*Association of International Educators*
NEIES	*Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del*

	MERCOSUR
NIEA	*Network of International Education Associations*
NPM	*New Public Management*
OAE	Organização dos Estados Americanos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior
PDU	Programa de Desenvolvimento Universitário
PEB	Política Externa Brasileira
PEC-G	Programa Estudante-Convênio de Graduação
PEGIES	*Perfeccionamento en Gestión de la Internacionalización en la Educación Superior*
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Programa Nacional de Pós-graduação
PPGLIN/UFSC	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina
PRODEGESP/UFSC	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina
PROEX/UFSC	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina
PROPG/UFSC	Pró-Reitoria de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIESAL-Erasmus+	*Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina*
RIESAL-NEIES	*Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina*
RUF	*Ranking* Universitário Folha
SAAD/UFSC	Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades da Universidade Federal de Santa Catarina
SINTER/UFSC	Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina
STAEs	Servidores Técnico-administrativos em Educação
THE	*Times Higher Education World University Ranking*
UdG	*Universidad de Guadalajara*
UE	União Europeia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNI	*Universidad Nacional de Itapúa*
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos de coleta, ambientes de observação, participantes entrevistados e materiais documentais e bibliográficos 85
Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas realizadas e os participantes da pesquisa 92
Quadro 3 – Categorias gerais de análise 95
Quadro 4 – Princípios da ACD que guiaram o exercício interpretativo dos dados 104
Quadro 5 – Patrocinadores das conferências anuais da Faubai 177
Quadro 6 – Exemplos de referenciais teóricos que guiam a política institucional de 'internacionalização' da UFSC e sua correspondência com conceitos difundidos por organizações situadas e com interesses específicos na educação superior 202
Quadro 7 – Estratégias relacionadas ao uso do inglês para fomentar a 'internacionalização' da UFSC 205
Quadro 8 – Síntese dos resultados sobre as bases epistemológicas da 'internacionalização da educação superior' na UFSC 257
Quadro 9 – Exemplos de manifestações e projetos com indícios de contraponto à ordem hegemônica da 'internacionalização da educação superior' 268
Quadro 10 – Pré-roteiros de entrevistas 332

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caracterização da pesquisa 74
Figura 2 – Origens dos principais conceitos presentes na política institucional de internacionalização da UFSC 133
Figura 3 – Linha do tempo da ênfase dada à 'internacionalização pela UFSC..... 338

SUMÁRIO

PRÓLOGO **17**

1 INTRODUÇÃO **19**

1.1 "UM IMPERATIVO INSTITUCIONAL, NÃO APENAS UMA POSSIBILIDADE DESEJÁVEL": CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO A 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR' 19

1.2 QUESTIONAMENTOS ORIENTADORES 24

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA 25

1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA: A INSERÇÃO DA TESE NO DEBATE CIENTÍFICO INTERNACIONAL E BRASILEIRO 26

1.4.1 Sobre o tema e as orientações epistemológica e metodológica **26**

1.4.2 Sobre a(s) unidade(s) sociais de análise **32**

1.5 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E ARCABOUÇO TEÓRICO 37

1.6 ESTRUTURA DA TESE 41

2 A AGENDA OCULTA DA MODERNIDADE **44**

2.1 A INVENÇÃO DE UM ESPAÇO E TEMPO UNIVERSAIS 45

2.2 A CUMPLICIDADE DA FILOSOFIA, DA CIÊNCIA E DA UNIVERSIDADE NA PERPETUAÇÃO DO PADRÃO DE PODER COLONIAL 48

2.2.1 A racionalidade científica dominante **49**

2.2.2 A Universidade como provedora e reprodutora de hierarquias modernas/coloniais **53**

3 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR': DESCONSTRUINDO OS RELATOS PARCIAIS DE PROGRESSO, FELICIDADE E SALVAÇÃO **58**

3.1 A JUSTIFICATIVA DA 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR': CONCEITOS, MOTIVAÇÕES E INTERESSES CONVENCIONALMENTE ATRIBUÍDOS AO FENÔMENO 60

3.2 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR' NA ROTA DO CAPITALISMO UNIVERSITÁRIO GLOBAL 68

4 PERCURSO METODOLÓGICO **73**

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 73

4.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA 76

4.2.1 Revisão da literatura e observação em eventos relacionados à 'internacionalização da educação superior' **76**

4.2.2 Enfoque analítico e recorte temporal **82**

4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO 84

4.3.1 Coleta dos dados **84**

4.3.2 Análise dos dados **93**

4.3.2.1 Construção do arcabouço teórico-analítico 93

4.3.2.2 Análise Crítica do Discurso 102

5 "A POPULAÇÃO COLONIAL É UMA POPULAÇÃO QUE COMPRA": A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO GLOBAL DOMINANTE POR VIAS DA 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR' 105
5.1 'INTERNACIONALIZAÇÃO' COMO IMPERATIVO E BEM INCONDICIONAL 114
5.2 'INTERNACIONALIZAÇÃO' COMO OBJETO RESULTANTE DETERMINAÇÕES EXTERIORES 132
5.2.1 Referenciais nacionais 135
5.2.1.1 Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) 136
5.2.1.2 Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) 144
5.2.1.3 Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) 147
5.2.1.4 Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) 166
5.2.2 Referenciais transnacionais 186
5.2.2.1 American Council of Education (ACE) 189
5.2.2.2 Association of International Educators (NAFSA) 190
5.2.2.3 Comissão Fulbright 192
5.2.2.4 British Council 195
5.2.2.5 Banco Mundial 200
5.2.3 Pressupostos estruturais da literatura 201
5.3 "EXCLUSIVAMENTE *IN ENGLISH, OF COURSE*" 205
5.4 'INTERNACIONALIZAÇÃO' COMO MEIO PARA A DIFERENCIAÇÃO E A CONDIÇÃO CONCORRENCIAL GENERALIZADA 217
5.4.1 A armadilha da competição entre instituições universitárias: os ranqueamentos universitários globais e a hegemonia de um modelo específico de universidade 218
5.4.2 'Internacionalização/cooperação internacional' ou 'internacionalização/prestígio internacional'? 231
5.5 'INTERNACIONALIZAÇÃO' COMO MEIO PARA A DIFUSÃO DE RETÓRICAS MODERNAS/COLONIAIS 246
5.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS: UM FENÔMENO IMERSO NA MATRIZ CULTURAL DO PODER COLONIAL 255
5.7 CONTESTANDO IMAGINÁRIOS: OS LIMITES DA CRÍTICA EUROCENTRADA À 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR' E AS POSSIBILIDADES DE INFLEXÃO DECOLONIAL 263
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 279
6.1 CONCLUSÕES 279
6.2 CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E RECOMENDAÇÕES 291
REFERÊNCIAS 300
APÊNDICE A – PRÉ-ROTEIROS DE ENTREVISTAS 332
APÊNDICE B – LINHA DO TEMPO DA ÊNFASE DADA À 'INTERNACIONALIZAÇÃO' PELA UFSC 338

PRÓLOGO

Nesta tese, busco apresentar de forma ‘linear’ algo que não foi construído linearmente, tampouco individualmente. Em 2015, quando submeti um projeto de pesquisa doutoral ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), minha ideia era produzir algo que fosse funcional ao avanço da ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil e, particularmente, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde eu ocupava a função de coordenadora adminstrativa junto à Secretaria de Relações Internacionais.

Muito embora aquele projeto – reflexo das minhas próprias vivências com um fenômeno que começava a alcançar patamares mais elevados de importância na Instituição (com particular incidência naquela Secretaria, sobretudo a partir do Programa Ciências sem Fronteiras) – não deixasse de contemplar reflexões sobre dilemas e contradições que emergiam da nova realidade, eu me encontrava amparada em um pressuposto essencial: o de que a ‘internacionalização da educação superior’ era algo que *deveria acontecer*.

Meu pressuposto havia sido socialmente construído a partir dos discursos predominantes no ambiente em que eu me integrava. Com um legado epistemológico universalista, tais discursos refletiam relações históricas, políticas, culturais e econômicas desigualmente constituídas ao longo da história, que subjetivamente delimitavam o que ‘internacionalização’ é ou pode ser. A ‘internacionalização’ que deveria acontecer, portanto, era uma ‘internacionalização’ *específica*, amparada em relatos parciais que, subjetivamente, negavam o caráter racional de quaisquer outras formas de ‘internacionalizar’ que não se enquadrassem aos seus próprios princípios, induzindo-as à perda de *dignidade*, à volatização, ao desaparecimento.

Ao longo da minha formação doutoral, as oportunidades de diálogos com interlocutores envolvidos com a ‘internacionalização da educação superior’ a partir de diferentes lugares de fala, tanto no Sul quanto no Norte Global – incluindo no período de doutorado-sanduíche no *Center for International Higher Education* (CIHE), Boston College, de agosto de 2018 a fevereiro de 2020 – me mostrariam a força da epistemologia na prescrição da materialidade do mundo e, com isso, a relevância de compreender a essência do fenômeno em que eu estava interessada. Assim, foi na ida a campo que a dimensão epistemológica da ‘internacionalização’ se revelou como o meu ‘objeto de estudo’. Precisamente, meu olhar se direcionou à forma como as narrativas a seu respeito moldam e restringem a estrutura social.

Em que pese a perspectiva crítica do texto aqui disposto, esta tese não é uma tese 'anti-internacionalização da educação superior' ou que considera que 'tudo está perdido'. Dada a percepção de que a própria lógica opressiva da colonialidade produz uma energia de descontentamento e distanciamento que se traduz em questionamentos, fissuras e contradições em relação à ordem dominante, esta tese é um convite à ampliação do horizonte epistemológico em que a 'internacionalização da ducação superior' se encontra imersa. Precisamente, trata-se de um chamado à desvinculação dos relatos parciais de 'progresso, felicidade e salvação' tradicionamente associados ao fenômeno, com o propósito mais amplo de incidir luz sob a sua complexidade e abrir caminho para que histórias de 'internacionalização' sejam contadas não apenas do interior do mundo 'moderno', mas também a partir de suas fronteiras. No contexto da universidade pública brasileira, somente um modelo de 'internacionalização' que se adeque à diversidade dos sujeitos que hoje a habitam e à sociedade que a sustenta nos possibilitará vislumbrar um "horizonte aberto a múltiplas possibilidades" (RAMOS, 1967, p. 24).

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a contextualização do tema da tese; os questionamentos orientadores; os objetivos, a justificativa e a relevância da pesquisa; os pressupostos epistemológicos que sustentaram a construção do arcabouço teórico-analítico e das análises, bem como a estrutura em que organizamos o texto.

1.1 "UM IMPERATIVO INSTITUCIONAL, NÃO APENAS UMA POSSIBILIDADE DESEJÁVEL": CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO A 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR'

Em tempos de reconfiguração das funções exercidas pela educação superior no mundo, aquilo que convencionou-se chamar de 'internacionalização'[1] tem sido tratado pelos discursos dominantes em termos de bem incondicional; via para o aprimoramento da 'excelência acadêmica' e meio para a formação de 'cidadãos globais' dotados de 'competências multiculturais'. Em outras palavras, caminho inequívoco a ser percorrido pelos sistemas de educação superior, pelas instituições universitárias e pelos indivíduos que almejarem integrar-se ativamente à 'economia global do conhecimento': um contexto em que a geração, o uso e a exploração do conhecimento se apresentam como os recursos determinantes para a criação de riqueza.

Em alinhamento com esses discursos, a pesquisa em 'internacionalização da educação superior' – fenômeno frequentemente definido em termos genéricos, como "o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação pós-secundária" (KNIGHT, 2004, p. 11)[2] – se desenvolve

[1] Dado nosso entendimento de realidade e conhecimento como entidades socialmente construídas, influenciadas por fatores históricos, políticos, culturais e econômicos e relações de poder (MWANGI *et al.*, 2018), quando falamos de 'internacionalização' nesta tese, nos referimos à ideia inserção internacional no campo da educação superior em sua concepção mais contemporânea, enfatizada a partir dos anos 2000. Segundo nosso entendimento, tal concepção geralmente se limita à mobilidade acadêmica, ao alcance internacional da produção científica, à adaptação do currículo universitário aos 'padrões internacionais' e à cultura da 'avaliação' e da 'acreditação' internacionais; em vez de referir-se a um amplo conjunto de interações entre indivíduos, redes e instituições que ocorrem no plano internacional, mas que tendem a não ser incorporadas por essa concepção.

[2] Essa e outras definições de 'internacionalização da educação superior' são problematizadas ao longo desta tese.

não somente com fortes pressões políticas, mas também amparada em um imaginário global dominante que delimita o que internacionalização é e pode ser[3].

Em que pesem as recentes referências feitas às contradições e aos dilemas articulados ao fenômeno, avaliamos que o campo de pesquisa em 'internacionalização da educação superior' segue, em grande medida, distanciado:

1. De diálogos com o amplo histórico de relações internacionais desigualmente constituídas que estiveram presentes no contexto universitário antes do surgimento da ideia de 'internacionalização da educação superior' propriamente dita, incluindo a centralidade da instituição universitária como local chave para a institucionalização e naturalização de relações de apropriação e exploração;
2. De análises realizadas a partir de lentes teóricas que questionem pressupostos estruturais do fenômeno e considerem o debate sobre os riscos e as consequências subjetivas do excesso de racionalidade econômica que se articula nos diferentes planos da educação superior;
3. De reflexividade em relação ao modo como a produção do conhecimento nesse tema tanto molda quanto é moldada pelo contexto mais amplo em que a educação superior se assenta;
4. Da consideração das raízes epistêmicas e condicionalidades históricas dos contextos de análise e da superação do pressuposto de que existem necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos.

Em contraponto a essa narrativa, uma crescente perspectiva de estudos internacionais (por exemplo, WHITSED; GREEN, 2014; DOBBINS, 2015; SHAHJAHAN, 2016; STEIN, 2017a; STEIN, 2017b; SCHULZE-CLEVEN; OLSON, 2017; MWANGI *et al.*, 2018; BAIRD; KULA-SEMOS, 2018; DÍAZ, 2018; BUCKNER; STEIN, 2019; BAMBERGER; MORRIS; YEMINI, 2019), latino-americanos (por exemplo, ORDORIKA; GÓMES, 2010; GONZALES; NUÑES, 2014; PERROTTA, 2015, 2017; ARAYA; OREGIONI, 2015;

[3] Muito embora nos ocupemos, aqui, especificamente do fenômeno da 'internacionalização', não desconsideramos o forte vínculo entre a 'internacionalização' e as culturas da 'avaliação' e da 'acreditação' internacionais. Como Leite e Genro (2012, p. 765) argumentam, "os processos de avaliação e acreditação internacionais têm o respaldo de uma poderosa e nem sempre visível rede de agências e atores do capitalismo global". Amparados à ideia mais ampla de 'internacionalização', estabelecem indicadores institucionais globais que são traduzidos como 'comprovações de padrões de boa qualidade' e, assim se tornam uma necessidade para sistemas de educação superior, instituições universitárias e programas de todo o mundo.

OREGIONI, 2017; OREGIONI; TABORGA, 2018; LEAL; MORAES; OREGIONI, 2018) e nacionais (por exemplo, LIMA; MARANHÃO, 2011; LIMA; CONTEL, 2011; LEITE; GENRO, 2012; ALEXANDRE, 2015; ABBA; CORSETTI, 2016; MARTINEZ, 2017; THIENGO, 2018; THIENGO; BIANCHETTI; MARI, 2018; PROLO, 2019; PASSONI, 2019; MIORANDO, 2019) começa a incidir luz sob o caráter circunstancial da 'internacionalização', já que aponta para como as tendências globais na educação superior são 'digeridas' diferentemente e denuncia a discrepância de papeis desempenhados nesse contexto[4].

Uma série de dilemas, a exemplo dos seguintes, nos leva à constatação de que ao lado das oportunidades oferecidas pela 'internacionalização da educação superior', há uma série de questões políticas e éticas que são complexas, contestáveis e contraditórias:

- A hegemonia[5] do Norte Global no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade, bem como a configuração dos países do Sul Global[6] como

[4] O estudo de Mwangi *et al.* (2018), que analisa a presença de criticidade no campo de pesquisa em educação superior internacional e em internacionalização da educação superior nos artigos publicados nos principais *journals* da área entre 2000 e 2016, nos auxiliou no resgate dos principais pontos de crítica em relação ao fenômeno de interesse. Todavia, como os próprios autores reconhecem, tais *journals* são representados em sua maioria por corpos editoriais e autores provenientes do Norte Global, sendo que esses aspectos influenciam nos conteúdos das publicações. Nesta tese, buscamos também considerar as perspectivas de autores situados nas periferias e semiperiferias das geopolíticas do conhecimento.

[5] O debate em torno da hegemonia em organizações sociais inicia-se com o trabalho de Gramsci (1971), que faz referência a dois diferentes regimes de poder: o primeiro referente à dominação ou à coersão do "Estado como força" e o segundo ao exercício da hegemonia, assegurado sobretudo por meio da sociedade civil, incluindo as instituições educacionais (MARGINSON; ORDORIKA, 2011). O conceito de hegemonia, cunhado como o "consentimento espontâneo dado pelas grandes massas da população à direção geral imposta à vida social pelo grupo fundamental dominante" (GRAMSCI, 1971, p. 12), é indispensável ao entendimento das diferentes formas de manifestação dos fenômenos sociais nas sociedades capitalistas, nas quais as práticas hegemônicas são confundidas com as práticas desejáveis e o pensamento hegemônico se apresenta como pensamento único (OREGIONI, 2015a, 2015b). Na perspectiva decolonial, hegemonia diz respeito à dominação de determinado grupo étnico, nação, classe, raça ou cultura sob outra; do domínio de 'não-europeus' por 'europeus'. A hegemonia não se refere exclusivamente à conquista militar ou à dominação por força; trabalha mais insidiosamente: a cultura dominante constrói mitos, sistemas de crenças e práticas por meio das quais a cultura do sujeito se apresenta como inferior e vulnerável. Por meio de um processo de assimilação, o colonizado passa a acreditar nessas representações. Com isso, aceita sua inferioridade e ignorância; crê que o europeu tem superioridade moral, ética e cultural para governar. Trata-se de dominação por meio de consentimento (mais do que por coerção) do dominado (MARGINSON; ORDORIKA, 2011; NAYAR, 2015). A hegemonia prevalece quando ocorre uma união coerente entre uma configuração material do poder, um conjunto de ideias sobre a ordem mundial e as instituições que manejam essa ordem. Tal junção orienta a agenda da discussão intelectual, fundindo os valores dos interesses da classe dominante com os valores de toda a sociedade (LEITE; GENRO, 2012; PERROTTA, 2017).

[6] O conceito de 'Sul Global' ou 'Sul' desvincula-se de seu caráter geográfico. Na maior parte das interpretações, diz respeito ao "agrupamento que reúne os chamados 'países em desenvolvimento' (países de renda média e países de renda baixa)" (LEITE, 2012, p. 4): uma grande quantidade de países da África, da Ásia e das américas Central e Latina – cerca de 160 de um total de 195 Estados reconhecidamente independentes – que enfrentam desafios significativos em termos de economia e de desenvolvimento (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016). Como Chisholm (2009, p. 3, tradução nossa) observa, "as noções de Norte e Sul tornaram-se uma metáfora para ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, Primeiro e Terceiro mundos, doadores e receptores de ajuda

clientes de ‘produtos educacionais’ (ALTBACH; KNIGHT, 2007; ROBERTSON; KOMLJENOVI, 2016);

- A submissão de universidades e acadêmicos a múltiplas formas de competição (HALFFMAN; RADDER, 2015; JESSOP, 2017);
- A disseminação de provedores exclusivamente orientados para o lucro (L0; TANG, 2017), como as ‘multinacionais do campo científico’, que exploram artigos científicos como um produto em nível internacional (ALTBACH, 2018; SERVA, 2018);
- O elevado status atribuído aos *rankings* universitários globais, que privilegiam os já privilegiados e promovem um modelo específico de universidade (GONZALES; NUÑES, 2014; VIEIRA; LIMA, 2015, 2016; PINEDA; CELIS, 2017);
- A desvalorização das especificidades contextuais de universidades e agendas de pesquisa (BIANCO; GRAS; SUTZ, 2016; MELO; SERVA, 2017);
- A homogeneização cultural decorrente da ‘internacionalização do currículo’ (LIMA; MARANHÃO, 2011) e das políticas linguísticas (SKUTNABB; PHILLIPSON, 2010; GIAMPAPA; CANAGARAJAH, 2017);
- As narrativas ocultas de acadêmicos migrantes (MORLEY *et al.*, 2018),
- As tensões entre compromissos institucionais, nacionais e globais (STEIN, 2017a);
- As ameaças à concepção de educação superior como bem público e social (SOUSA SANTOS, 2011; RUBIÃO, 2013; DIAS, 2017).

---

internacional”. Trata-se de um conceito relacional, “que invariavelmente se refere a uma relação de desigualdade” já que o nível de desenvolvimento é contrastado com partes do mundo que constituem o “Norte-Global” (CHISHOLM, 2009, p. 3, tradução nossa; ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016). Também em termos relacionais, o reconhecimento da desigualdade e da diversidade dentro e entre as nações “sugere que todo Estado do Sul pode ter o seu próprio Norte e Sul, que o Leste pode existir dentro do Oeste e que o Sul pode existir dentro do Norte” (CHISHOLM, 2009, p. 4, tradução nossa). Podemos, portanto, apontar para a existência de um Sul Global dentro do Norte Global, ou seja, as comunidades dos países centrais cujas circunstâncias econômica, cultural, política e tecnológica são precárias se comparadas ao restante da população. Integram esse grupo aqueles que vivem dentro ou abaixo da linha de pobreza, os requerentes de asilo com acesso limitado ao bem-estar social e os grupos étnicos marginalizados. É possível, ainda, enxergar um Norte Global dentro do Sul Global: neste caso, as elites políticas e econômicas evidenciadas em coalizões dominantes de países como a África do Sul e o Brasil (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016). Relativamente à adoção dos termos “Sul Global” e “Norte Global”, compartilhamos do entendimento de Stein (2017a, p. 6, tradução nossa) de que “qualquer análise que empregue esses termos deve atender à sua complexidade interna e às mudanças de configurações de poder local e global, inclusive no contexto da educação superior. No entanto, apesar de suas limitações, esses termos servem para fazer referências às relações desiguais em andamento que precisam ser nomeadas, para que não continuem a ser compreendidas como naturais ou inevitáveis”. Para Sousa Santos e Meneses (2010, p. 19), o Sul é “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. Sousa Santos (2018), em interpretação mais recente, faz referência ao Sul a partir de uma concepção epistemológica: como metáfora para designar os conhecimentos construídos nas lutas dos sujeitos oprimidos e excluídos contra as injustiças causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Diante de uma percepção acerca das ‘diferentes internacionalizações’ passíveis de existência, autores como Lima e Maranhão (2009, p. 588) fazem questionamentos que confrontam o discurso que situa esse processo como fonte de progresso para todas as nações: “como associar a internacionalização da educação a processos de integração, baseados na solidariedade e cooperação internacional, quando os recursos humanos e materiais provenientes dos países da periferia da economia-mundo ajudam a financiar a educação dos países centrais?”. Stein (2017, p. 9, tradução nossa), em reflexão mais recente, também interroga: “Como as instituições no Norte podem prometer colaborações éticas com instituições e comunidades do Sul, dado o seu posicionamento altamente desigual dentro do panorama da educação superior global?”.

Isso não significa que as abordagens mais problematizadoras para a ‘internacionalização’ sejam convergentes; elas variam significativamente em termos de epistemologias e teorias abarcadas, além dos meios considerados apropriados para subverter os dilemas evidenciados. Para fins de desenvolvimento desta tese, nos baseamos na ideia de Modernidade/(De)Colonialidade (WALSH; MIGNOLO, 2018), dado o entendimento de que quaisquer esforços críticos para tratar das relações internacionais na educação superior são enriquecidos quanto explicitamente situados na história colonial.

Nessa linha, estabelecemos a proposição de que *a ideia de ‘internacionalização da educação superior’ enfatizada pelos discursos político e acadêmico dominantes*[7] *encontra-se imersa na matriz cultural do poder colonial; avança sob o alicerce de um imaginário global hierárquico que reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser*. Argumentamos tratar-se, em última instância, de um fenômeno social alimentado pelo discurso; que se integra à estrutura do capitalismo como sistema mundial histórico e, portanto, reflete interesses substancialmente instrumentais e capitalistas. Suas dinâmicas em curso subsidiam geografias desiguais de conhecimento que reforçam assimetrias em diferentes níveis.

Consideramos, todavia, que a educação superior diz respeito a um campo relacional de poder e terreno de disputa, com questionamentos quanto à ordem hegemônica (BOURDIEU, 2014; MARGINSON; ORDORIKA, 2011; LEITE; GENRO, 2012). Pressupomos, também, que “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 56). Assim, reconhecemos que a própria lógica opressiva da colonialidade produz

[7] A maior parte dos estudos sobre internacionalização da educação superior situa a emergência desse fenômeno nos anos 1990. Aqui, consideramos que no contexto latino-americano a ênfase nesse fenômeno, sobretudo no nível das instituições universitárias, teve início nos anos 2000. No Brasil, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), iniciado em 2012, foi um impulso importante nesse sentido (PROLO *et al*., 2019).

uma energia de descontentamento e distanciamento que se traduz em questionamentos, fissuras e contradições em relação à ordem dominante e possibilita pensar em outras perspectivas de inserção internacional na educação superior.

No contexto em evidência, isso significa conceber que embora a ideia dominante de 'internacionalização' encontre-se imersa na matriz cultural do poder colonial, moldada por desigualdade e hierarquia, e atue sob o alicerce de um imaginário que subsidia um cruzamento entre velhas hierarquias baseadas em identidades étnicas/nacionais e novas estratificações acadêmicas, o desenvolvimento de relações internacionais não extrativistas é possível. Tal entendimento nos leva a questionar sob quais circunstâncias *outras internacionalizações da educação superior* – pautadas em racionalidades distintas daquela orientada para atender às demandas do mercado mundial capitalista – são possíveis[8].

1.2 QUESTIONAMENTOS ORIENTADORES

A proposição de que *'a ideia de 'internacionalização da educação superior' enfatizada pelos discursos político e acadêmico dominantes*[9] *encontra-se imersa na matriz cultural do poder colonial; avança sob o alicerce de um imaginário global hierárquico que reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser'* e a consideração de que *'a própria lógica opressiva da colonialidade produz uma energia de descontentamento e distanciamento que se traduz em questionamentos, fissuras e contradições em relação à ordem dominante e possibilita pensar em outras perspectivas de inserção internacional na educação superior'* suscitam a busca pela compreensão das bases epistemológicas que orientam esse processo, assim como o rastreamento de perspectivas que permitam ampliar o horizonte epistemológico em que o fenômeno se insere e incidir luz sobre alternativas viáveis àqueles situados deste lado da 'linha abissal': uma divisão metafórica e invisível que separa as sociedades metropolitanas dos territórios coloniais e faz com que estes desapareçam enquanto realidade (SOUSA SANTOS, 2010; 2018a).

Diante das lacunas teóricas e empíricas no que se refere à dimensão epistemológica da 'internacionalização da educação superior' e à adoção das lentes da

[8] Nos inspiramos, aqui, na ideia de "uma outra globalização" expressada por Milton Santos (2013, p. 154), segundo o qual as mudanças na ordem global vigente advirão do Sul.

[9] A maior parte dos estudos sobre internacionalização da educação superior situa a emergência desse fenômeno nos anos 1990. Aqui, consideramos que no contexto latino-americano a ênfase nesse fenômeno, sobretudo no nível das instituições universitárias, teve início nos anos 2000. No Brasil, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), iniciado em 2012, foi um impulso importante nesse sentido (PROLO *et al*., 2019).

Modernidade/(De)Colonialidade para tratar desse fenômeno, delineamos os seguintes questionamentos gerais para subsidiar o desenvolvimento da presente tese:

1. **Como se caracterizam os discursos e as estratégias dominantes de 'internacionalização da educação superior' em curso no Brasil?**

2. **Quais são as bases epistemológicas dos discursos e das estratégias dominantes da internacionalização da educação superior' no Brasil?**

3. **Existe uma relação entre a orientação moderna/colonial dos discursos e das estratégias que fomentam a 'internacionalização da educação superior' no contexto em evidência; a produção e a reprodução de conhecimento nesse tema; e a conjuntura social mais ampla em que a educação superior contemporânea se encontra?**

4. **Como desnaturalizar a ideia dominante de 'internacionalização da educação superior', no sentido de possibilitar a concepção de outras formas de fazer, pensar, vivenciar e ser nas relações internacionais da universidade pública brasileira?**

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante dos questionamentos gerais apresentados, o objetivo geral da tese consiste em **compreender as bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil**. Com vistas ao alcance desse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

a) Desenvolver um arcabouço teórico-analítico para o estudo da 'internacionalização da educação superior' a partir das lentes da Modernidade/(De)colonialidade.

b) Conhecer discursos e estratégias dominantes de 'internacionalização da educação superior' em curso no contexto da Universidade Federal de Santa Catariana (UFSC).

c) Relacionar os discursos e as estratégias dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no contexto em evidência à produção e à reprodução de conhecimento sobre o tema, bem como à conjuntura mais ampla na qual a educação superior contemporânea se encontra.

d) Propor bases com indícios de desprendimento da lógica moderna/colonial na educação superior brasileira, que forneçam pistas para conceber outras ‘internacionalizações da educação superior’.

1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA: A INSERÇÃO DA TESE NO DEBATE CIENTÍFICO INTERNACIONAL E BRASILEIRO

1.4.1 Sobre o tema e as orientações epistemológica e metodológica

Em termos de contribuição teórico-empírica, observamos o predomínio de uma perspectiva ateórica e demasiadamente positiva na pesquisa em ‘internacionalização da educação superior’, da qual buscamos nos distanciar. Até certo ponto, atribuímos esse viés à influência exercida por organismos internacionais – como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros *players* situados e com interesses específicos no campo – que ocorre, por exemplo, mediante a encomenda de obras e relatórios assinados por autoridades científicas no tema[10].

Também associamos tal perspectiva à forte presença dos profissionais da área de educação superior internacional (‘*practitioners*’) no campo (PROCTOR, 2018), que induz a maior parte das pesquisas a estar orientada para a consecução de objetivos práticos, sem questionamentos significativos acerca das estruturas em que a ‘internacionalização’ opera. Em escala mais ampla, compreendemos a hegemonia do funcionalismo da produção teórico-empírica em ‘internacionalização da educação superior’ como fruto das principais bases em que o conhecimento acadêmico, como entidade socialmente construída, se sustenta: a ciência moderna e o eurocentrismo (SOUSA SANTOS, 2017; 2018a).

A pretensa neutralidade que permeia esse campo específico de pesquisa tem sido reconhecida e contestada. Por exemplo, para Dolby e Rahman (2008, p. 688, tradução nossa), “uma das fraquezas de parte desse subconjunto da literatura é sua postura acrítica tanto em

[10] Exemplo disso é o livro “*Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional”* (DE WIT *et al.*, 2005), do Banco Mundial, uma das primeiras publicações sobre ‘internacionalização da educação superior’ na América Latina.

relação às suas próprias práticas quanto às estruturas nas quais opera". Maringe, Foskett e Woodfield (2013, p. 10, tradução nossa) constatam que "assim como na maior parte das transformações educacionais, a internacionalização tem sido amplamente não-teórica e conduzida pela prática".

Morosini e Nascimento (2017, p. 7) complementam que no âmbito dos países centrais "a internacionalização é dada como positiva e a discussão refere-se à resolução de problemas e à construção de estratégias para que o processo ocorra da melhor maneira possível". Morley *et al.* (2018, p. 1, tradução nossa), por sua vez, argumentam que a internacionalização "é frequentemente apresentada como uma intervenção política ideologicamente neutra, coerente, impessoal e baseada no conhecimento".

Para Mwangi *et al.* (2018, p. 23, tradução nossa), as pesquisas em educação superior internacional e em internacionalização da educação superior "falham ao abordar o poder e a hegemonia incorporados nos sistemas e parcerias de ensino superior existentes". Buckner e Stein (2019, p. 2, tradução nossa), finalmente, observam que "as principais fontes predominantemente se orientam antes para alcançar a internacionalização 'bem-sucedida' do que para estimular engajamentos e análises sistemáticas sobre por que ou como devemos fazê-lo".

A despeito dessas contestações, a literatura segue incipiente no uso de lentes teóricas mais problematizadoras (MWANGI *et al.*, 2018; BEDENLIER; KONDAKCI; ZAWACKI-RICHTER, 2018). Nesta tese, buscamos contribuir com uma emergente área de estudos críticos em 'internacionalização da educação superior', que problematiza a natureza predominantemente técnica, apolítica e a-histórica das abordagens convencionais. À medida que tal perspectiva induz a questionamentos mais incisivos sobre as implicações éticas e políticas atreladas ao fenômeno, incide luz sobre aspectos da 'internacionalização' que tendem a ser negligenciados da maioria das conversações sobre o tema, assim como fomenta diálogos mais amplos sobre como formas desiguais de poder moldam as relações internacionais na educação superior (BUCKNER; STEIN, 2019).

A exploração dos estudos publicados a partir de lentes teóricas que problematizam a 'internacionalização da educação superior' nos induziu a considerar que a criticidade nesse campo se manifesta mais significativamente nos casos em que há referências explícitas à questão colonial. Em Leal e Moraes (2018a), realizamos um levantamento bibliográfico a partir de critérios de revisão sistemática de literatura, que revelou a existência de um debate científico internacional acerca das formas coloniais/neocoloniais presentes na educação superior contemporânea. Tal debate, ainda relativamente recente, indicou haver um amplo

espaço para o desenvolvimento de estudos sobre ‘internacionalização da educação superior’ com orientação decolonial[11].

Observamos, ainda, que o próprio tema da ‘internacionalização da educação superior’ segue pouco explorado em termos teóricos, sobretudo em relação aos territórios periféricos e semiperiféricos (SAMPAIO; SAES, 2014; BERRY; TAYLOR, 2014; PROCTOR, 2016). Como Berry e Taylor (2014) argumentam, embora a literatura desse campo tenha se expandido significativamente nos últimos anos, a maior parte das publicações relaciona-se aos contextos norte-americano e europeu, com reduzidas análises sobre a América Latina[12]. Proctor (2018, p. 3, tradução nossa) complementa: “A pesquisa em educação internacional está concentrada em um número pequeno de países e em uma faixa estreita de tópicos. Por exemplo, é predominantemente focada no mundo anglófono e centra-se em torno dos estudantes e de suas mobilidades internacionais”.

Quando tratam da região latino-americana, a tendência é de que o façam a partir de uma abordagem prescritiva, fundamentada nos supostos atrasos e deficiências dos sistemas educacionais e das universidades da região, que justificam sua adequação a modelos exógenos como caminho para ter acesso às possibilidades disponíveis em âmbito internacional. Um trecho de Gacel-Ávila e Marmolejo (2016) sobre integração regional na educação superior latino-americana no contexto da internacionalização ilustra o que sugerimos. Nas palavras desses autores, “o Processo de Bologna tem sido considerado uma conquista inovadora e um possível modelo para a integração regional, que poderia resultar na promoção de um processo de reforma para o setor de educação superior na América Latina e no Caribe” (GACEL-ÁVILA; MARMOLEJO, 2016, p. 145, tradução nossa).

---

[11] A despeito da tendência geral de que o fenômeno seja abordado a partir de um viés positivista/funcionalista, a relação entre internacionalização da educação superior e a Modernidade/Colonialidade começa a ganhar corpo em escala mundial. Exemplos de adoção dessa perspectiva são o projeto de pesquisa *Ethical Internationalism in Higher Education Research Project* (EIHE), composto por pesquisadores de universidades da África do Sul, do Brasil, do Canadá, da China, da Escócia, da Finlândia, da Irlanda, da Nova Zelândia, do Reino Unido e da Suécia, que fazem uso de teorias pós-coloniais e decoloniais para o entendimento dos problemas e das oportunidades para a resistência criativa gerados pelos imperativos do capitalismo acadêmico (EIHE, 2017). A *Critical Internationalization Studies Network*, criada em 2018, que “reúne acadêmicos, profissionais, educadores, estudantes e organizações comunitárias interessadas em reimaginar padrões dominantes de relacionamento, representação e distribuição de recursos na internacionalização da educação” (CRITICAL INTERNATIONALIZATION STUDIES NETWORK, 2020, p. 1, tradução nossa), segue na mesma linha. Também a *Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina: Poyoaju Rupive*, da Argentina, embora não explicite o uso de uma abordagem decolonial em sua descrição, se aproxima dessa perspectiva ao se propor a “gerar conceitos propositivos sobre a internacionalização da Universidade, de uma perspectiva histórica, contextual e propositiva, com o objetivo de interpretar as realidades das pessoas que formam parte e gerar instrumentos para promover sugestões que orientam as ações de gestão no ámbito das universidades” (RIESAL, 2020, p. 1, tradução nossa).

[12] Em 2005, de Wit et al. (2005, p. xvii, tradução nossa), tratando especificamente da ‘internacionalização da educação superior’ na América Latina, argumentam: “muito pouco foi escrito sobre o tema, e dados são raros”.

Quanto à exploração do tema no Brasil, observamos que os trabalhos *stricto sensu* publicados sobre 'internacionalização da educação superior' dedicam-se à análise desse processo nos níveis global, regional, nacional e institucional – embora de forma isolada – e tratam principalmente de mobilidade acadêmica internacional, com foco nos programas governamentais brasileiros Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e, sobretudo, Ciência sem Fronteiras (CsF).

Em sua maioria, os trabalhos *stricto sensu* publicados se orientam para os resultados práticos da 'internacionalização', sem ater-se a aprofundamentos que permitam conceber as dinâmicas em curso em perspectiva sistêmica e incidir luz sobre suas implicações para as diferentes sociedades que integram o sistema mundial. A ênfase na mobilidade acadêmica internacional remete aos achados de Morosini, Costa e Guilherme (2017), que, por meio do escrutínio de tais teses e dissertações, constatam que no Sul Global o processo de 'internacionalização da educação superior' tende a ser compreendido em termos de mobilidade acadêmica[13]. Também na concepção desses autores, até mesmo o conceito carece de profundidade quando se trata de contexto não-hegemônico ou periférico.

Sete trabalhos *stricto sensu* brasileiros[14], em particular, abordaram o fenômeno a partir de lentes teóricas críticas e suscitaram *insights* importantes para desenvolvermos esta tese[15]. Vieira (2014), em sua dissertação na área de administração, explora a adoção dos critérios dos *rankings* universitários globais como ferramentas estratégicas de gestão para intensificar a legitimidade de programas de pós-graduação e universidades na esfera 'internacional', no contexto da avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A autora aponta para uma forte relação entre os critérios relacionados à 'qualidade' do corpo docente e à produtividade científica, o que revela a importância de tais mecanismos como estratégias deliberativas dos padrões anglo-saxônicos pautados no reducionismo da qualidade da pesquisa aquilo que é quantificável.

---

[13] Um padrão semelhante se manifesta na produção científica sobre internacionalização da educação superior na América Latina, cujo tema de maior interesse é a mobilidade estudantil, com uma crescente incidência de estudos sobre a gestão dos processos de internacionalização (AUPETIT, 2014).

[14] Temos conhecimento de que o colega Bernardo Sfredo Miorando, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, defendeu sua tese recentemente com um olhar crítico para a 'internacionalização da educação superior'. Todavia, até a data de finalização deste texto, a versão final de sua tese ainda não estava publicada nos portais da Capes ou da UFRGS.

[15] Além desses seis trabalhos a que fazemos referência mais direta, destacamos os estudos que se ocuparam dos estudantes internacionais do PEC-G no Brasil e que, coletivamente, ajudam a desnaturalizar a romantização em torno da mobilidade acadêmica internacional. Autores como Ngomane (2010), Có (2011), Amaral (2013), Bizon (2013), Filgueira (2014), Cabral (2015) e Okawati (2015) destacam as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no país, dentre as quais se destacam: não pertencimento, exclusão, preconceito, discriminação racial, moradia e custo de vida.

Alexandre (2015), em sua dissertação na área de educação, trata da inclusão da diversidade no contexto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) a partir de epistemologias contra-hegemônicas. A autora aponta para como, ao amparar-se em uma proposta alternativa aos atuais modelos sistêmicos de educação superior, a Unila abre espaço para o reconhecimento das identidades nacionais e dos elementos que unem as raízes e os destinos dos latino-americanos diante do mundo globalizado.

Carvalho Filho (2016), em sua dissertação na área de administração, busca compreender a relação entre práticas interculturais e a decolonização de conhecimentos em Administração Pública no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). O autor constata a existência de importantes dilemas e hibridismos naquele contexto; um encontro de interesses tensionais que induzem a um estado de 'latência conflitiva' entre práticas com legado epistemológico universalista e práticas com potencial decolonial/emancipatório.

Martinez (2017), em sua tese na área de estudos linguísticos e literários em inglês, fundamenta-se em pensadores e pesquisadores latino-americanos para problematizar o emaranhado de sentidos que constituem o cenário da 'internacionalização da educação superior' em duas universidades públicas brasileiras. Ao discutir o papel que políticas de 'internacionalização' desempenham nas instituições participantes e problematizar os sentidos de ética, justiça social, cidadania global e democracia, argumenta, entre outros aspectos, em favor de maior atenção à questão da interculturalidade como aspecto central da 'internacionalização'.

Abba (2018), em sua tese na área de educação, investiga os limites e as potencialidades da Unila e da *Escuela Latinoamericana de Medicina*, Cuba, para constituírem-se como experiências de universidades e de 'internacionalização necessária'[16]. Quanto aos limites, a autora aponta para a vulnerabilidade dos projetos de criação das instituições em relação às mudanças nos contextos econômico-político nacional, regional e internacional. Relativamente às potencialidades, destaca aspectos como a promoção da integração regional; a preocupação com a formação do pensamento crítico; o ambiente intercultural e a resistência frente aos desafios impostos em diferentes níveis.

Thiengo (2018), em sua tese na área de educação, analisa o processo de produção de consenso sobre um modelo de 'universidade de classe mundial', considerando suas tendências globais e manifestações locais. A autora identifica um núcleo comum fundamental segundo o

[16] Em referência ao pensamento de Darcy Ribeiro (1975) sobre a universidade pública brasileira.

qual a ‘excelência’ é situada como meio e condição para que países e blocos se integram ao contexto da ‘globalização’ e à chamada ‘sociedade do conhecimento’. Com isso, constata a emergência e a propagação de um modelo de universidade fundamental na ideologia da excelência, como expressão do aprofundamento da diferenciação da educação superior e da rendição ao mercado.

Finalmente, Prolo (2019), em sua tese na área de administração orientada para conhecer a pertinência do projeto da Unila para a ‘internacionalização da educação superior’, resgata a visão humanística de educação e de internacionalização formuladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) na década de 1990 e constata a existência de um frágil equilíbrio entre a concepção latino-americana da universidade e o projeto de universidade alinhado ao *mainstream* e ao investimento público a ele destinado, apontando para: o desequilíbrio entre a missão fundadora da Unila e o seu funcionamento e expansão institucional; a subordinação do seu propósito internacional ao nacional; a dificuldade interna de consenso.

Tais estudos, ao adotarem lentes teóricas que se distanciam da ideia de ‘internacionalização’ como imperativo e bem incondicional, revelam a complexidade e a multiplicidade de motivações e interesses que se manifestam em torno do fenômeno em curso no Brasil. Suas contribuições, associadas à incipiência de pesquisas (nacionais ou internacionais) explicitamente orientadas a explorar a dimensão epistemológica do fenômeno – sobretudo a partir das lentes da Modernidade(De)Colonialidade – nos inspiraram e encorajaram o desenvolvimento da presente tese com base nessa perspectiva epistemológica.

Em alinhamento com a orientação epistemológica decolonial, os objetivos e a proposição da tese, fizemos uso dos princípios gerais da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2003, 2006, 2012, 2016) durante o exercício interpretativo de análise dos dados, buscando por indicativos de colonialidade (e de desprendimento da lógica colonial).

A ACD assume que discursos têm consequências sociais; que a mudança discursiva frequentemente antecede e facilita a mudança social (FAIRCLOUGH, 2006). Particularmente, atém-se à linguagem do ‘novo capitalismo’ e do ‘globalismo’ – compreendidos como uma rearrumação de práticas sociais nos campos econômicos e não-econômicos; a partir de pressupostos neoliberais – para discutir a expansão da lógica econômica para outros domínios, enfatizando questões como estruturas institucionais, ideologias, hegemonias, dinâmicas de poder e instâncias de resistências que se manifestam na atividade social por meio da semiose e da língua. Nesse sentido, se apresenta como frutífera perspectiva metodológica para o desenvolvimento da tese.

1.4.2 Sobre a(s) unidade(s) sociais de análise

A literatura em 'internacionalização da educação superior' é enfática na afirmação de que esse fenômeno necessita ser compreendido em diferentes níveis ou escalas (KNIGHT, 2004; MOROSINI; CORTE; GUILHERME, 2017). Ao mesmo tempo em que as Instituições de Educação Superior (IES) se integram fortemente a um sistema nacional, no qual os governos e as instituições intermediárias moldam as regras e outras formas de controle que afetam seu comportamento e suas escolhas, existem processos cognitivos e normativos que ultrapassam as barreiras dos Estados. Além disso, as IES dispõem de objetivos próprios (MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013), são influenciadas pelas bases cognitivas de seus agentes internos (ARAYA; OREGIONI, 2015; SÁNCHEZ; MUÑOZ; BENÍTEZ, 2015) e é no âmbito institucional que o processo ocorre (SEEBER *et al*., 2016).

Marginson e Ordorika (2011) subentendem os níveis de influência a que 'internacionalização' está submetida quando caracterizam a educação superior mundial como um espaço relacional, conectado a instâncias globais, nacionais e locais:

> A educação superior mundial é um espaço relacional que inclui sistemas nacionais e instituições individuais, agências globais como o Banco Mundial e a OCDE com interesses político na educação e na pesquisa, e comunidades disciplinares e profissionais. É transversalizada por um conjunto espesso de redes e conectado a muitos pontos com centros de poder na economia, no governo e outras instituições situadas em localidades, cidades e operações transfronteiriças (MARGINSON; ORDORIKA, 2011, p. 68, tradução nossa).

Essa percepção de múltiplos níveis também aparece acentuada em Seeber *et al*. (2016), que apontam para a importância de que tanto o contexto local quanto o global sejam considerados na avaliação das motivações e dos interesses que permeiam o processo de internacionalização. Os autores argumentam que essas influências podem ser particularmente verdadeiras no caso de ambientes altamente institucionalizados e pluralísticos, como a educação superior, cujas organizações são confrontadas por uma série de ordens normativas, constituídas por mais de uma lógica cultural, com diferentes prescrições para a ação[17].

[17] Autores como Dobbins (2015) e Schulze-Cleven e Olson (2017) seguem nessa linha. Por exemplo, Schulze-Cleven e Olson (2017) apontam para três tipos de governança nos setores nacionais de educação superior, que se caracterizam pelas diferentes formas como as tendências globais são absorvidas em cada contexto: 1. Modelo centrado no Estado (*state-centered model*), no qual as universidades são instituições reguladas pelo governo, com autonomia limitada; 2. Modelo orientado para o mercado (*market-oriented model*), baseado no pressuposto de que as universidades são mais efetivas quando operam como empreendimentos econômicos e 3. Modelo de

Sendo a instituição universitária o lócus em que o emaranhado de prescrições para a 'internacionalização', se materializa, nesta tese exploramos a dimensão epistemológica do processo de 'internacionalização da educação superior' no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trata-se de uma universidade federal brasileira, pública e gratuita, criada em dezembro de 1960 por meio da Lei n.º 3849, sediada em Florianópolis, e expandida às cidades de Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville a partir de 2009, na conjuntura de ampliação da oferta de educação superior pública por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)[18] (UFSC, 2019a; 2019c).

Com uma comunidade universitária de aproximadamente setenta mil pessoas – entre estudantes de pós-graduação, de graduação e de ensino médio, fundamental e básico, além de servidores docentes e técnico-administrativos em Educação (STAEs) – e uma cobertura significativa de atuação – que envolve a oferta de 108 cursos de graduação presenciais; quatorze cursos de graduação à distância; doze cursos de especialização; 63 mestrados acadêmicos; quinze mestrados profissionais e 55 cursos de doutorado, além do Colégio de Aplicação e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (UFSC, 2019a; 2019b) – a UFSC se apresentou como um ambiente frutífero para a análise do fenômeno de interesse a partir das lentes epistemológicas da Modernidade/(De)colonialidade.

Embora a escolha tenha tido como um dos elos a familiaridade com o ambiente, o acesso privilegiado aos dados e aos indivíduos da instituição[19], além da vontade de contribuir com esse contexto específico, outros aspectos a tornaram representativa no que diz respeito aos propósitos da tese.

O processo de 'internacionalização' da UFSC foi previamente explorado na tese doutoral de Laus (2012), que estudou as motivações, as principais políticas, as estratégias e os programas internacionais desenvolvidos no contexto dessa Universidade entre 2008 e 2011. Sua conclusão foi de que nesse espaço

---

autogovernança acadêmica (*academic self-governance model*), caracterizado por uma maior autonomia da categoria docente em relação às decisões institucionais.

[18] O Reuni foi instituído por meio do Decreto n.º 6096, de 24 de abril de 2017, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu objetivo foi a implementação de uma série de medidas para retomar o crescimento da educação superior pública, com o propósito mais amplo de "diminuir as desigualdades sociais do país" (REUNI-MEC, 2010, p. 1). Assim, cria condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede e garantam condições de permanência na educação superior.

[19] Como estudante de graduação (2006-2010); estagiária em três diferentes setores da Universidade; estudante de mestrado (2013-2014) e servidora técnico-administração em Educação (STAEs) desde 2011, diretamente envolvida com a gestão do processo de 'internacionalização da educação superior' da Universidade no período de 2013 a 2016, como secretária-executiva (2013-2014) e coordenadora administrativa (2015-2016) da Secretaria de Relações Internacionais (Sinter) até o momento de licença para realização do curso de doutorado, em 2016.

> a definição de políticas de internacionalização obedece a uma lógica mais ‘instrumental’ do que substantiva, haja vista que centros, cursos e programas se internacionalizam em decorrência de ações definidas *ad hoc* e de modo individualizado e não com base em um planejamento estratégico por diretores, pesquisadores e responsáveis instrumentais (LAUS, 2012, p. 247).

Evidenciamos que desde a publicação desse estudo a ideia de ‘internacionalização’ tem adquirido conotações mais expressivas no domínio da gestão da UFSC. Sobretudo a partir da implementação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), há fortes indícios de que nesse contexto específico a ideia internacionalização da educação superior começa a se transformar em um processo ‘intencional’ (DE WIT *et al*., 2015), mais ‘abrangente’ (HUDZIK, 2011) e institucionalizado (ver “Apêndice B – Linha do tempo da ênfase dada à ‘internacionalização’ pela UFSC”). Trata-se, nesse sentido, de um contexto propício à análise de como os discursos e respectivas estratégias de ‘internacionalização’ se moldam à medida que o processo se institucionaliza.

A UFSC esteve entre as principais universidades que enviaram bolsistas ao exterior por meio de CsF (PROLO *et al*., 2019); é unidade credenciada do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e faz parte do seleto grupo de universidades brasileiras contempladas pelo Programa Institucional de Internacionalização da Capes (Capes-PrInt), implementado em 2018 pelo governo federal. Além disso, declara em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) o compromisso de avançar no processo de internacionalização e a ambição de conquistar o *status* de “universidade de classe mundial” (THIENGO, 2018) e disfruta de relativa reputação internacional e significativa reputação nacional (frequentemente figurada entre as ‘dez primeiras’ do país nos *rankings* universitários) – o que demonstra sua exposição a importantes tendências ‘globais’ e ‘locais’ de ‘internacionalização’ e reforça a riqueza do ambiente para a exploração da dimensão epistemológica do fenômeno.

Diante da importância de considerar os diferentes níveis de influência que compõem a chamada ‘internacionalização’ (KNIGHT, 2004; MOROSINI; CORTE; GUILHERME, 2017), em uma das dimensões analíticas da tese – *Internacionalização como resultante de determinações exteriores* – partimos do âmbito institucional da UFSC em direção a atores/programas externos que usufruem de alto poder discursivo no contexto de interesse e, direta ou indireta, objetiva ou subjetiva, ativa ou passivamente, contribuem para o direcionamento dos rumos de ‘internacionalização’ da Universidade.

Investigar de quais fontes as concepções presentes na política institucional de ‘internacionalização’ na UFSC provêm nos possibilita incidir luz sobre as bases epistemológicas do fenômeno em curso. Assim, ampliamos o escopo da pesquisa para os

contextos do Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) e da Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai), além de contextualizarmos outros atores/programas nacionais e transnacionais com narrativas análogas em torno do que significa 'internacionalizar': CsF, IsF, *American Council of Education* (ACE), *Association of International Educators* (NAFSA), *British Council*, Comissão *Fulbright* e Banco Mundial, bem como conceitos cunhados por pesquisadores do Norte.

Relativamente ao Capes-PrInt, a Capes, responsável pela avaliação, expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, é uma agência governamental vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com influência significativa no direcionamento da 'inserção internacional' das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, principalmente por meio das seguintes linhas de ação: "avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; promoção da cooperação científica internacional" (CAPES, 2008, p. 1). Como o estudo de Lima e Contel (2009, 2011) sobre os períodos e as motivações da 'internacionalização da educação superior brasileira' sugere, nesse país o processo iniciou-se de forma induzida, como foco na pós-graduação, e segue atrelado às prioridades e aos interesses do Estado.

Em 2017, após o encerramento do CsF – frequentemente referenciado como a 'maior iniciativa de internacionalização' do Brasil, pela visibilidade nacional e internacional alcançadas em virtude do número de bolsistas, volume de recursos financeiros, quantidade de universidades e países envolvidos, além da promessa de colaborar para a inserção do Brasil no cenário 'internacional' (PROLO *et al*., 2019) – a Capes publicou os resultados de um levantamento nacional cujo conteúdo tratava do estado da 'internacionalização' nas IES brasileiras (CAPES, 2017a), sendo que tais resultados foram utilizados para justificar a nova política de 'inserção internacional' das universidades do País.

Familiarizados com o fato de que países centrais e semiperiféricos vinham investindo em estratégias de 'excelência' na educação superior com vistas a engajar-se ativamente ao contexto da 'economia global do conhecimento' (ERGIN; LEAL, 2019); tendo conhecido o trabalho de Thiengo (2018) sobre as tendências em torno das ideias de 'excelência' e de 'universidade de classe mundial' no Brasil antes da concepção e implementação do Capes-PrInt propriamente ditas; e tendo nos envolvido em discussões voltadas a compreender a nova estratégia[20], nossa concepção preliminar era de que, em última instância, o Programa se

[20] No EnAnpad 2018, participamos da organização do Painel "Capes-PrInt e a política de internacionalização para as universidades brasileiras", que promoveu uma discussão acerca da política nacional de

orientava a forçar mudanças comportamentais em um reduzido número de universidades com potencial de inserir o país em um contexto de competitividade do capitalismo global. Dado o enquadramento da UFSC como uma dessas universidade, nossa expectativa era de que a análise da 'internacionalização' nesse contexto específico nos permitisse conhecer como a estratégia em curso tem se materializado no âmbito institucional.

A Faubai, por sua vez, tem sido reconhecida (e auto-reconhecida) como a organização brasileira que mais advoga pela 'internacionalização da educação superior' do país (recorrentemente referenciada nos discursos informais como a 'NAFSA' do Brasil). A agência promove seminários, *workshops*, reuniões regionais e conferências anuais sobre o tema e se propõe a divulgar as IES brasileiras *"junto às agências de fomento, representações diplomáticas, organismos e programas internacionais"* (FAUBAI, 2019, p. 1). A concepção preliminar[21] de que a Faubai alcançou um patamar diferenciado de destaque no cenário da 'educação superior internacional' e passou a advogar mais ativamente pela 'internacionalização' sobretudo no contexto de implementação e desenvolvimento do CsF, nos indicou sua relevância para buscar compreender a epistemologia inerente aos discursos dominantes de 'internacionalização' no Brasil.

Apesar da presença expressiva da Faubai e do Capes-PrInt no cenário contemporâneo da 'internacionalização da educação superior' no país, os papeis desempenhados por ambos nos rumos do processo ainda não foram explorados pela literatura[22], o que reforça a

---

internacionalização para as instituições de educação superior brasileiras, como foco nesse Programa. Buscamos reunir reflexões que considerassem tanto a conjuntura mais ampla na qual a educação superior e a internacionalização superior se inserem, quanto as especificidades de tais instituições em relação ao processo de internacionalização e ao Programa. Na aula sobre *'National policies and regional perspectives'* da disciplina *'Internationalization of Higher Education'* (Fall 2018, Prof. Laura Rumbley) durante o período de doutorado-sanduíche no *Boston College*, realizamos a apresentação intitulada *"National attempts to internationalize higher education in Brazil: Science without Borders (SwB) and Program for institutional Internationalization (Capes-PrInt)"*, quando tivemos a oportunidade de discutir o desenho dessa e de outras estratégias semelhantes que vinham sendo implementadas no mundo. Os seguintes trabalhos realizados no decorrer de desenvolvimento da tese também foram contributivos à familiarização com o Capes-PrInt: *"New attempts of emerging countries to internationalize higher education: The cases of Turkey and Brazil"* (ERGIN; LEAL, 2019); "Internacionalização das universidades brasileiras: Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras" (PROLO *et al*., 2019); "Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira" (LEAL, 2019b) e*"The new routes for internationalization of higher education in Brazil"* (LEAL, 2019d), além do capítulo de livro "Os desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: Da mobilidade acadêmica à institucionalização do processo no âmbito da Universidade", escrito com Manolita Correia Lima e Ivor Prolo e recentemente submetido (ainda não publicado).

[21] A presença da Faubai na 'internacionalização' da UFSC já nos era perceptível antes do ingresso no curso de doutorado e do início do desenvolvimento desta tese, ainda no contexto do nosso trabalho junto à coordenadoria administrativa da Sinter. Tal presença acontecia principalmente pela participação de membros da Secretaria em visitar internacionais institucionais e estandes organizados pela Faubai nas feiras de educação superior internacional, além da participação nos encontros regionais e nas conferências anuais.

[22] Conforme buscas sistemáticas nas seguintes bases (refeitas em dezembro de 2019): 1. "Portal de Periódicos Capes" – pelos termos "Associação Brasileira de Educação Internacional" e "Faubai", sem restrição temporal – Dos quatro resultados que mencionavam a Faubai (CUNHA; ROCHA NETO, 2016; LEAL; CÉSPEDES;

originalidade do presente trabalho. Assim, consideramos que as narrativas que tais unidades sociais de análise produzem e difundem têm o potencial de nos ajudar a compreender as bases epistemológicas em que os discursos dominantes de 'internacionalização' no Brasil se assentam.

1.5 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E ARCABOUÇO TEÓRICO

Enquadramos a pesquisa desenvolvida em uma matriz epistêmica crítica, de sentido emancipatório (PAES DE PAULA, 2015), que busca identificar e desnaturalizar de relações de opressão, de exploração e de marginalização, além de transformar o *status quo*, sem contudo desvincular-se da *práxis*, sua promessa original. Dado o pressuposto de que a epistemologia prescreve e molda a materialidade do mundo (MIGNOLO, 2018a); de que é por vias do conhecimento que relações e entidades são concebidas, percebidas, sentidas e descritas, concebemos realidade e conhecimento como entidades socialmente construídas, influenciadas por fatores históricos, políticos, culturais e econômicos, além de relações de poder (MWANGI *et al*., 2018).

Assim, consideramos que os dilemas e as contradições em torno da 'internacionalização da educação superior' não podem ser compreendidos apropriadamente sem a exploração do contexto histórico e social em que esse fenômeno se integra. Com base no entendimento de que quaisquer esforços críticos para tratar da universidade e das relações internacionais estabelecidas nesse domínio são enriquecidos quando situados dentro da história colonial (STEIN, 2017a; MARTINEZ, 2017; LEAL; MORAES, 2018a; MWANGI *et al*., 2018); de que quando consideramos a universidade de hoje necessitamos olhar para o seu passado para, então, olharmos para o seu futuro (SOUSA SANTOS, 2016), concebemos a Modernidade/(De)Colonialidade como a nossa orientação epistemológica e construímos o

---

STALLIVIERI, 2017; NERY, 2018; PROLO *et al.*, 2019), dois eram de nossa autoria, sendo que nenhum dos quatro se dedicava à análise da Associação propriamente dita; 2. "Scopus" – pelos termos "Associação Brasileira de Educação Internacional", "Faubai" e "*Brazilian Association of International Education*", sem restrição temporal – sem resultados; 3. "Catálogo de Teses e Dissertações da Capes" – pelos termos "Associação Brasileira de Educação Internacional" e "Faubai", sem restrição temporal – sem resultados. 4. "Portal de Periódicos Capes" – pelos termos "Programa Institucional de Internacional" e "Capes-PrInt" – Dos três resultados que mencionavam o Capes-PrInt (NEVES; LAVARDA; MARTINS, 2018; PROLO *et al*., 2019; NEVES; LAVARDA; MARTINS, 2018), um era de nossa autoria, sendo que nenhum dos três se dedicava à análise do Programa propriamente dito. 5. "Scopus" – pelos termos "Programa Institucional de Internacional", "Institutional Program of Internationalization" e "Capes-PrInt" – sem resultados. 6. "Catálogo de Teses e Dissertações da Capes" – pelos termos "Programa Institucional de Internacional" e "Capes-PrInt" – sem resultados.

arcabouço teórico e as análises com base em seus pressupostos, a partir de contribuições decoloniais e pós-coloniais.

A epistemologia decolonial distingue-se de outras *epistémes* e paradigmas por ter sido concebida no 'Terceiro Mundo', com sua diversidade de histórias e de tempos locais. Emerge, portanto, da experiência da colonialidade, "alheia a Descartes e invisível para Marx". (MIGNOLO, 2017, p. 16). A inflexão decolonial ampara-se no conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) para opor-se à retórica enviesada que naturaliza a modernidade como um processo universal. Portanto, enfatiza o complexo de relações que se esconde atrás do seu relato de progresso e de felicidade e chama atenção para sua face oculta e seu lado mais sombrio (RESTREPO; ROJAS, 2010; MIGNOLO, 2011).

Em termos teóricos, sustentamos a tese sobretudo nas contribuições de autores latino-americanos que compõem o Programa de Pesquisa *Modernidad/Colonialidad*, dentre os quais destacamos Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo. Esse grupo, altamente heterogêneo e interdisciplinar, inaugura uma nova concepção espaço-temporal para a modernidade ao situar suas origens na conquista da América e no controle do Atlântico pós-1492. Com isso, propõe um deslocamento genealógico dos marcos históricos que lhe são usualmente atribuídos: o iluminismo ou o final do Século 18.

Igualmente, contesta a ideia de modernidade como um processo intra-europeu, identificando a dominação de outros grupos fora desse centro – concomitante à subalternização de suas culturas e de seus conhecimentos – como uma de suas necessidades estruturais. A partir desse entendimento, reconhece a América (Latina)[23] como espaço e tempo da primeira periferia da modernidade (DUSSEL, 1993 ESCOBAR, 2003; QUIJANO, 2010), e abre caminho para que se reconheça a necessidade de que as histórias sejam contadas não apenas do interior do mundo 'moderno', mas também a partir de suas fronteiras (MIGNOLO, 2003).

Nos inspiramos, também, em intelectuais brasileiros que pensaram a universidade, o 'Sul' ou o Brasil de uma perspectiva emancipatória, voltada à consolidação de um 'destino próprio' para as sociedades que experenciam a situação colonial, como Darcy Ribeiro (com a

[23] Nas palavras de Quijano (2010, p. 85), "a apropriação do nome 'América' pelos Estados Unidos da América do Norte originou uma grande confusão que obriga a recordar que originalmente o nome correspondia exclusivamente aos domínios ibéricos neste continente, que iam desde a Terra do Fogo até mais ou menos ao meio sudoeste do atual território dos Estados Unidos".

ideia da 'universidade necessária')[24]; Milton Santos (com o conceito de 'uma outra globalização')[25] e Alberto Guerreiro Ramos (com o conceito de 'redução sociológica')[26]; além de autores situados no Norte, mas cujas contribuições condizem, ao menos em certos aspectos, com pressupostos essenciais da Modernidade/(De)Colonialidade: Boaventura de Sousa Santos (com o conceito de "epistemologias do Sul" e seu pensamento voltado à decolonização, à democratização e à desmercantilização da instituição universitária)[27];

[24] Decorrente sobretudo de sua experiência nos contextos da Universidade do Brasil e na liderança (juntamente com Anísio Teixeira) do projeto de construção da Universidade de Brasília (UnB) (RIBEIRO, 1975; LEHER, 2017; ABBA, 2018). Ribeiro manifestou descontentamento com o caráter que a universidade latino-americana havia assumido, favorável à manutenção do *status quo* e à sua composição como 'torre de marfim', em grande medida distante dos conflitos presentes na sociedade. Propôs "transfigurar a universidade" para que tal instituição deixasse de constituir-se como "a guardiã do saber organizado a ser transmitido como informação, adestramento e disciplina, mas incapaz de empregar seus próprios recursos intelectuais para debater a responsabilidade ética da ciência e da técnica por ela mesma cultivada e de reformular a ordem social (RIBEIRO, 1975, p. 7). Na busca de uma universidade autêntica, não subordinada, que valorizasse o saber local, promovesse uma atitude solidária e uma concepção crítica do mundo, concebeu a ideia de "universidade necessária". Como Abba (2018, p. 40, tradução nossa) ressalta, "a 'universidade necessária' enfatiza as características de autonomia, diálogo intercultural crítico e transversal e relação orgânica entre universidade-sociedade".

[25] Para Milton Santos (2013), devemos considerar a existência de pelo menos três mundos em um só: globalização como fábula – o mundo tal como nos fazem vê-lo; globalização como perversidade – o mundo tal como ele é; e uma outra globalização – o mundo como ele pode ser. Enquanto como fábula, da globalização se depreende uma perspectiva utópica; como perversidade, ela é preliminarmente compreendida segundo um posicionamento marxista, ensejando à última a dimensão das possibilidades. "Uma outra globalização" relaciona-se à ideia de que as mudanças na ordem global vigente advirão do Sul. Em suas palavras (SANTOS, 2013, p. 154) "é previsível que o sistemismo sobre o qual trabalha a globalização atual erga-se como um obstáculo e torne difícil a manifestação da vontade de desengajamento. Mas não impedirá que cada país elabore, a partir de características próprias, modelos alternativos, nem tampouco proibirá que associações do tipo horizontal se deem entre países vizinhos igualmente hegemonizados, atribuindo uma nova feição aos blocos regional e ultrapassando a etapa das relações meramente comerciais para alcançar um estágio mais elevado de cooperação. Então, uma globalização construída de baixo para cima, em que a busca de classificação entre potências deixe de ser uma meta, poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer".

[26] A redução sociológica emerge de uma preocupação com a produção de conhecimento comprometido e engajado, dotado de valor pragmático, em contraposição a um saber alienado e ideológico, que trata os fatos sociais como estáveis e isolados no tempo e no espaço. A redução sociológica é perspectivista; refere-se a um procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira, que se contrapõe à transposição acrítica das determinações exteriores (RAMOS, 1996). Nos termos de Ramos (1996, p. 48), "a consciência crítica surge quando um ser humano ou um grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito. Distingue-se da consciência ingênua, que é puro objeto de determinações exteriores". Fundamenta-se, portanto, na consolidação de uma individualidade subjetiva e de um destino próprio, que permitam enxergar-se como próprio centro de referências; como um eu teórico, reflexivo e não ingênuo, sensível aos assuntos relevantes de sua sociedade e engajado com o destino de seu povo.

[27] A ideia de epistemologias do Sul emerge da constatação de que os sistemas econômicos e políticos, assim como as culturas e os saberes de raiz eurocêntrica, se sobrepõem às perspectivas originalmente oriundas dos espaços colonizados, levando-as a uma condição de subalternidade e esquecimento (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010; SOUSA SANTOS, 2018a). Assenta-se no pressuposto de que as experiências sociais somente se tornam intencionais e inteligíveis por meio do conhecimento válido, que é "sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política" (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 16). Assim, visa ao reconhecimento da pluralidade epistemológica do mundo, que se apresenta como fonte de enriquecimento significativo das capacidades humanas no que se refere à inteligibilidade e intencionalidade das experiências sociais, em perspectiva contrária à supressão das contextualidades. Nas palavras de Sousa Santos e Meneses (2010, p. 19), "as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que

Immanuel Wallerstein (com a análise dos Sistemas-Mundo)[28] e Norman Fairclough (com a Análise Crítica do Discurso)[29]. Finalmente, consideramos Pierre Bourdieu (em sua noção de campo científico como mundo social)[30] para 'relacionar os discursos e as estratégias dominantes de 'internacionalização da educação superior' no contexto em evidência à produção e à reprodução de conhecimento sobre o tema, bem como à conjuntura mais ampla na qual a educação superior contemporânea se encontra' (objetivo específico 'c')[31], pressupondo que consensos sobre o que é considerado 'conhecimento válido' não estão alheios ao contexto do poder.

Em alinhamento com a orientação decolonial, para tratarmos especificamente da 'internacionalização da educação superior', buscamos nos distanciar do positivismo que caracteriza a maior parte da literatura disponível sobre o tema. Reconhecemos, também, que "dificilmente o fenômeno poderia ser entendido de uma leitura disciplinar" (LIMA; CONTEL, 2011, p. 13). Nas palavras de Aupetit (2014, p. 13, tradução nossa),

> a internacionalização representa [...] um campo de convergências disciplinares e atrai o interesse de especialista com diferentes formações, embora eles raramente ajam interdisciplinarmente em torno de temas que deveriam ser receptores de olhares interdisciplinares. As impressões disciplinares fazem com que certas valorações idiossincráticas e ideológicas sejam mais claras em alguns países do que em outros.

---

denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos".

[2828] A Análise dos Sistemas-Mundo apresenta-se como um pano de fundo importante para a pesquisa. Isso porque enfatiza os sistemas mundiais como unidade de análise, do mesmo modo que se distancia de teorias como a da modernização e da dependência, que consideram "estados/sociedades/formações sociais como entidades autônomas que seguem caminhos paralelos, em diferentes velocidades, em direção a um futuro mais ou menos inevitável" (WALLERSTEIN, 2012, p. 21). Como Sousa Santos (2011a, p. 25) sustenta, a atual conjuntura da educação superior é "um processo global e é a essa escala que deve ser analisado". Lima e Contel (2011) fazem uso da análise de sistemas-mundo para tratar do fenômeno da internacionalização da educação superior e elaborar os conceitos de 'internacionalização ativa' e 'internacionalização passiva', o que reforça a relevância da abordagem para o contexto desta tese.

[29] A Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2003, 2006, 2012, 2016) atém-se à linguagem do 'novo capitalismo' e discute a expansão da lógica econômica para outros domínios sociais, enfatizando questões como estruturas institucionais, ideologias, hegemonias, dinâmicas de poder e instâncias de resistências que se manifestam na atividade social por meio da semiose e da língua. A abordagem visa a "desnaturalizar questões ideológicas sustentadas pelos discursos, porém, de maneira geral, não conscientes para as pessoas em suas práticas sociais" (SALLES, 2014, p. 28). Assim, consideramos que ajuda a incidir luz sobre um movimento subjetivo e um imaginário social que "fazem da educação superior ocidental um produto desejável" (STEIN; ANDREOTTI, 2016, p. 1, tradução nossa).

[30] "Um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças" (BOURDIEU, 2014, p. 23).

[31] 'Relacionar os discursos e as estratégias dominantes de 'internacionalização da educação superior' no contexto em evidência à produção e à reprodução de conhecimento sobre o tema, bem como à conjuntura mais ampla na qual a educação superior contemporânea se encontra'.

Assim, nos amparamos nos estudos sobre ‘internacionalização’ que, em maior ou menor grau, explicitam contradições e dilemas relacionados a esse fenômeno, sobretudo os que expõem seu caráter circunstancial por revelarem como tendências globais na educação superior são ‘digeridas’ diferentemente, a depender da constelação de interesses e das oportunidades estruturais disponíveis (DOBBINS, 2015). Dado o nosso lócus de enunciação e contexto de interesse, para superar a narrativa oficial acerca do fenômeno buscamos ir além de um referencial teórico de origem euro-americana, sem, contudo, negligenciar os ‘clássicos’ sobre o tema.

Finalmente, consideramos as discussões de que participamos nos eventos da área ao longo do curso doutorale do programa de doutorado-sanduíche (descritos no item “2.2 Pesquisa exploratória e enfoque analítico”), bem como a interação com algumas redes[32], situadas tanto no Sul quanto no Norte, que foram particularmente contributivas para concebermos a ideia de ‘internacionalização da educação superior’ enfatizada a partir dos anos 1990 como um fenômeno que se integra à estrutura do capitalismo como sistema social histórico e reflete interesses coloniais.

1.6 ESTRUTURA DA TESE

Estruturamos esta tese nos seguintes moldes. Após esta introdução (Capítulo 1) – que contempla a) contextualização do tema; b) os questionamentos orientadores; c) os objetivos da pesquisa; d) a justificativa e a relevância do estudo no que diz respeito ao tema, às orientações epistemológica e metodológica e às unidades sociais de análise e e) os pressupostos epistemológicos que sustentaram a construção do arcabouço teórico-analítico e as análises propriamente ditas – apresentamos nosso referencial teórico, constituído de dois capítulos (Capítulo 2 e 3).

Em *“A agenda oculta da modernidade”* (Capítulo 2), tratamos do padrão de poder colonial, uma estrutura complexa que nega a simultaneidade epistêmica e a coexistência de

[32] Destacamos: 1. A *Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina* (RIESAL) do *Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR* (NEIES), por meio a da participação no curso *Dinámica de Internacionalización Universitaria en y desde América Latina*, de 60 horas; 2. A *Red regional para el fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina* (RIESAL) do Erasmus+, por meio do Programa de Formação *“Perfeccionamiento en gestión de la internacionalización en la Educación Superior* (PEGIES)” e dos *webinars* promovidos pela rede; 3. O grupo de pesquisa do *Center for International Higher Education* (CIHE), Boston College, do qual participamos na condição de *visiting scholar* entre agosto de 2018 e fevereiro de 2020 e 4. A rede “*Critical Internationalization Studies Network*”, por meio da participação nos encontros virtuais promovidos entre 2018 e 2020. Mais recentemente, integramos o Grupo de Pesquisa sobre a Instituição Universitária (SOCIUS) (CNPq), liderado por Angelo Brigato Ésther e Manolita Correia Lima.

diferentes tempos/espaços e que governa relações e modos de existência. Tratamos, também, da cumplicidade da filosofia, da ciência e da instituição universitária na perpetuação do padrão de poder colonial; particularmente, de como a ciência moderna e sua dicotomia cartesiana legitimam a expansão do capitalismo e de como a Universidade do Sul Global foi, desde o início, moldada por um Norte Global hegemônico.

Em *"Internacionalização da educação superior: Desconstruindo os relatos parciais de progresso, felicidade e salvação"* (Capítulo 3) abordamos como o fenômeno da 'internacionalização da educação superior' tem sido convencionalmente tratado em termos de conceitos, motivações/interesses (*rationales*), discursos e tendências, enfatizando: a) a crescente ideia de 'internacionalização' como imperativo; b) a transição do foco nos indivíduos para as instituições e c) a narrativa de que a 'competição' avança em detrimento da 'cooperação'. Com isso, discorremos sobre o descompasso na colheita de benefícios e estabelecemos uma relação entre a ênfase depositada no fenômeno a partir dos anos 2000 e a 'emergência' do capitalismo universitário/acadêmico global.

Em "Percurso metodológico" (Capítulo 4), expusemos as escolhas em termos de caracterização e operacionalização da pesquisa. Especificamente, descrevemos a pesquisa exploratória constituída de revisão sistemática da literatura e de participação em eventos e cursos sobre 'internacionalização da educação superior', tanto no Sul quanto no Norte Global, e apresentamos o enfoque analítico da pesquisa de campo. Complementarmente, relatamos a coleta dos dados primários e secundários no que diz respeito aos focos de análise, aos ambientes de observação, aos sujeitos entrevistados e aos materiais bibliográficos e documentais que deram suporte à interpretação dos dados. Por fim, apresentamos as dimensões de análise construídas a partir do balanço da literatura e dos eventos dos quais participamos, além de considerações sobre os princípios da ACD de Fairclough (2003, 2006, 2012, 2016), que nos possibilitaram desenvolver a análise sistemática do conjunto de dados.

Em *"A população colonial é uma população que compra: A institucionalização do imaginário global dominante por vias da 'internacionalização da educação superior'"* (Capítulo 5) expusemos os resultados empíricos da pesquisa de campo. Tais resultados foram organizados em cinco dimensões: *1. 'Internacionalização' como imperativo e bem incondicional; 2. 'Internacionalização' como objeto resultante de determinações exteriores; 3. "Exclusivamente in English, of course"; 4. 'Internacionalização' como meio para a diferenciação e a condição concorrencial generalizada* e *5. 'Internacionalização' como meio para a difusão de retóricas modernas/coloniais*.

Na dimensão analítica 2 – *'Internacionalização' como objeto resultante de determinações exteriores* – expandimos a pesquisa para os contextos do Capes-PrInt e da Faubai, além de contextualizarmos atores nacionais e transnacionais que, de forma direta ou indireta, objetiva ou subjetiva, ativa ou passiva, exercem influência nos discursos e nos rumos de 'internacionalização' da UFSC. Juntas, as cinco dimensões nos possibilitam situar os discursos dominantes sobre 'internacionalização' na UFSC, no Capes-PrInt e na Faubai na matriz do poder colonial.

Ao fim do capítulo, expusemos nossos argumentos acerca dos limites daquilo que denominamos uma 'crítica eurocentrada da modernidade': um maior reconhecimento dos dilemas da internacionalização, mas cujas soluções e 'novos' caminhos propostos tendem a subsidiar-se na romantização de um passado descrito como mais recíproco e igualitário. Dada a força da epistemologia na materialidade do mundo, propusemos conceitos estruturais que nos fornecem pistas para 'habitar a fronteira' e pensar em outras internacionalizações da educação superior no Brasil: a inflexão decolonial; os conceitos de 'epistemologias do Sul' e 'redução sociológica'; o legado do Movimento de Córdoba e as lutas pela democratização da universidade pública.

Em 'Considerações finais' (Capítulo 6) resgatamos os resultados alcançados em cada objetivo da pesquisa. Além disso, sintetizamos as contribuições e os limites do trabalho, além de fornecermos recomendações para a pesquisa e a prática da 'internacionalização da educação superior' no contexto da universidade pública brasileira. Finalizamos com as referências e os apêndices.

2 A AGENDA OCULTA DA MODERNIDADE

Um dos discursos mais frequentes nas referências ao final da década de 1980 e início da década de 1990 é o da 'globalização', que enfatiza a circulação de bens, serviços, dinheiro, tecnologias, informações, conhecimentos, pessoas e culturas. Apesar dos diferentes posicionamentos adotados em relação ao fenômeno[33], existe certo consenso de que ele emergiu nesse período e de que trouxe consigo consequências sem precedentes, como a redução da soberania dos Estados, da capacidade de resistir às regras do mercado mundial, da possibilidade de autonomia cultural e da estabilidade identitária (WALLERSTEIN, 2006).

Nas lentes da Modernidade(De)Colonialidade, 'globalização é "a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial" (QUIJANO, 2005, p. 117). Compreendemos, aqui, que as referências que neutralizam ou isolam a 'globalização' no final do século 20 ignoram questões históricas significativas sobre a sua natureza, sobretudo seu vínculo a um passado e presente necessariamente coloniais. Ao se apoiarem em uma história puramente factual – "atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento", que não oferece mais do que uma "narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto" (BRAUDEL, 2013, p. 44) – e interpretarem a atual interdependência das economias e das sociedades de forma naturalizada, acabam por suprimir de suas análises a violência irracional que caracteriza a modernidade[34]. Como Kamola (2019, p. 10, tradução nossa) argumenta em sua tese doutoral sobre a produção do 'imaginário global' em universidades estadunidenses, o estabelecimento de definições

[33] As interpretações para a globalização geralmente contemplam dois lados: um positivo, que enfatiza questões como o maior acesso a recursos, a solução para uma grande variedade de questões que afetam a humanidade, a facilidade de comunicação, o intercâmbio de bens e serviços entre diferentes países e o progresso para um mundo mais pacífico e estável; e um negativo, que realça a desigualdade de benefícios proporcionados por esse fenômeno, o predomínio da cultura ocidental, o aumento da pobreza e da desigualdade social em todo o mundo e a migração de talentos que tende a favorecer as nações desenvolvidas (MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013).

[34] Para Sousa Santos (2011b), 'globalização', longe de ser consensual, "é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro". O campo hegemônico, composto pelos Estados que constituem o núcleo do sistema mundial, impõe determinadas características aos demais, relativas principalmente às políticas mundiais de desenvolvimento e ao papel do Estado na Economia, que se legitimam como as únicas possíveis ou adequadas. Os países periféricos e semiperiféricos são aqueles para os quais as características dominantes da 'globalização' são mais fortemente impostas, sobretudo por meio dos programas de ajustamento estrutural, criados pelas instituições financeiras multilaterais como condição para a renegociação de suas dívidas externas. Em suas palavras, "se para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados (SOUSA SANTOS, 2011b, p. 53).

específicas, casualidades, linhas temporais e qualidades da globalização requer, antes de mais nada, "imaginar o mundo como indiscutivelmente global".

Neste capítulo, exploramos a visão global de modernidade (ou de 'globalização') empreendida pelos estudos decoloniais e pós-coloniais, uma perspectiva que "demonstra não somente seu lado emancipatório, mas também seu lado destrutivo e genocida" (DUSSEL, 1993, p. 75, tradução nossa) e que fornece o terreno para a formulação da tese sobre a 'internacionalização da educação superior'. A filosofia, a ciência e a instituição universitária, como produtoras e produtos da modernidade, são cúmplices e complementares à perpetuação de um padrão de poder colonial iniciado com a constituição da 'América'.

2.1 A INVENÇÃO DE UM ESPAÇO E TEMPO UNIVERSAIS

Perspectivas intra-modernas da modernidade concebem a modernidade como um fenômeno europeu[35], iniciado a partir de processos como o Iluminismo e a Revolução Francesa e consolidado no contexto da Revolução Industrial. Correlatamente, tais perspectivas consideram que a modernidade possa ser explicada em sua totalidade por meio

[35] Podemos fazer referência a três tipos de crítica à modernidade. A primeira diz respeito a uma crítica eurocentrada da modernidade, já que emerge da própria história interna da Europa. Por exemplo: a psicanálise; o marxismo; o pós-estruturalismo; o pós-modernismo. As outras duas emergem de histórias não europeias entrelaçadas com a modernidade ocidental. Enquanto uma delas se concentra na ideia de civilização ocidental, por exemplo, a desocidentalização, a outra foca na colonialidade, por exemplo, a pós-colonialidade ou a decolonialidade (MIGNOLO, 2011). A ideia de desocidentalização surgiu no leste da Ásia, mas o argumento também está presente em outras partes do mundo. O pensamento pós-colonial tem como pontos de origem os Estados Unidos e a Inglaterra; não o "Terceiro Mundo". No entanto, aqueles que elaboraram esse pensamento eram provenientes do "Terceiro Mundo". Segundo Mignolo (2017, p. 27), "parece mais fácil para os intelectuais europeus aceitar o pensamento pós-colonial do que o decolonial [...]. Nada impede que um corpo branco na Europa Ocidental possa sentir como a colonialiade opera nos corpos não-europeus. Compreendê-lo consiste em uma tarefa racional e intelectual, não experencial". A decolonialidade emergiu nos países do "Terceiro Mundo" após a Conferência de Bandung, em 1995: "O espírito da conferência de Bandung demonstrou que existe um horizonte a explorar além do capitalismo e do comunismo: decolonização" (MIGNOLO, 2011, p. Xiii, tradução nossa). Restrepo e Rojas (2010) identificam como principais aspectos que diferenciam a inflexão decolonial da teoria pós-colonial as experiências históricas e o lócus de enunciação (a decolonialidade remonta à colonização da América Latina e do Caribe, entre os séculos 16 e 19, no contexto da "primeira modernidade", enquanto que os estudos pós-coloniais se referem à colonização da Ásia e da África, dos séculos 18 a 20) e a genealogia (argumenta-se que a genealogia dos estudos pós-coloniais se localiza no pós-estruturalismo francês, aproximando-se, portanto, de uma perspectiva mais eurocentrada). Embora privilegiemos a perspectiva decolonial nesta tese, sobretudo por nos situarmos e tratarmos do contexto latino-americano, não desconsideramos os estudos pós-coloniais em nossas análises. Como Restrepo e Rojas (2010, p. 24, tradução nossa) ponderam "essas distinções não significam que não se possa trazer certas confluências entre a inflexão decolonial e as teorias ou estudos pós-coloniais. Uma das mais óbvias é a preocupação de como certas relações de poder associadas às experiências históricas de sujeição colonial têm implicações em nosso presente". Mignolo (2011, p. xxvii, tradução nossa) complementa: "A não ser que você acredite que eliminar opções (que é um dos traços das políticas neoliberais) é preferível do que multiplicar opções [...], e você gostaria de incluir (ou mesclar) o decolonial ao pós-colonial e vice-versa, não há nada de errado em ter diversas abordagens como guias para a ação de confrontar os legados históricos do colonialismo e a lógica da colonialidade". Em resumo, a pós-colonialidade e a decolonialidade "caminham na mesma direção, seguindo diferentes caminhos" (MIGNOLO, 2011, p. 55, tradução nossa).

da referência a fatores internos da Europa (DUSSEL, 1993; ESCOBAR, 2003; MIGNOLO, 2003).

O Programa de Pesquisa *Modernidad/Colonialidad* inaugura uma nova concepção espaço-temporal para a modernidade ao deslocar suas origens do Iluminismo ou final do Século 18 para a conquista da América e o controle do Atlântico pós-1492. Com isso, contesta a sua concepção como um processo intra-europeu[36] e identifica a dominação de outros grupos fora desse centro – associada à subalternização de suas culturas e de seus conhecimentos – como uma de suas dimensões estruturantes. Segundo esse entendimento, *Abya Yala*, posteriormente batizada de América Latina, representa a gênese ontológica e epistemológica da modernidade; sua primeira periferia ou o primeiro espaço e tempo de um padrão de poder característico das relações extrativistas exigidas pela colonização[37] (DUSSEL, 1993; ESCOBAR, 2003; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2010; WALSH, 2018).

Por um lado, esse padrão de poder fundamentou-se na ideia de raça, uma estrutura biológica supostamente distinta que situava uns em situação naturalizada de inferioridade em relação a outros, utilizada para diferenciar colonizadores de colonizados e para legitimar a associação de suas respectivas identidades a hierarquias, lugares e papeis sociais (QUIJANO, 2005). Por meio da destruição irrestrita do sistema de referências da sociedade colonizada, descrita como uma sociedade sem valores, os povos dominados se viram distanciados de sua humanidade. Tornaram-se, assim, 'o outro'; aquele que precisa ser aperfeiçoado; é menos racional e humanamente inferior (FANON, 2005; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017).

O padrão de poder colonial assentou-se na articulação de todas as formas históricas de controle e exploração do trabalho – a escravidão; a servidão; a pequena produção mercantil; a reciprocidade; o salário – bem como de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. A expansão global desse padrão de poder culminou na instituição do

[36] Por exemplo, Buck-Morss (2017) oferece evidências consistentes de que a Revolução Francesa não foi simplesmente um fenômeno europeu, "mas um evento com implicações históricas de alcance mundial" (p. 62). A autora constata que a autolibertação dos escravos no Haiti foi crucial para os esforços de extrair sentido da realidade criada pela Revolução Francesa e seus desdobramentos; que os europeus do século 18 estavam pensando sobre a Revolução Haitiana, "precisamente porque ela desafiava o racismo de muito de seus pressupostos" (p. 79). A própria ideia de Hegel sobre a relação entre o senhorio e a servidão teria sido desenvolvida a partir desses fatos. Em suas palavras, "ou Hegel era o mais cego de todos os filósofos cegos da liberdade na Europa iluminista, deixando Locke e Rousseau para trás em sua capacidade de negar a realidade debaixo do seu nariz [...], ou Hegel sabia – dos escravos reais que foram vitoriosos em sua revolta contra seus senhores reais – e elaborou sua dialética do senhorio e da servidão deliberadamente no âmbito de seu contexto contemporâneo" (p. 78).

[37] "A América não era uma entidade existente a ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã" (MIGNOLO, 2011, p. 6-7, tradução nossa).

capitalismo mundial como estrutura hegemônica das relações de produção[38] e situou a Europa Ocidental no núcleo de um sistema que articula raça e trabalho segundo as necessidades do capital, em benefícios dos europeus brancos (QUIJANO, 2005).

O caráter de apropriação e exploração das relações coloniais transcendeu o período das conquistas, dos assentamentos e do controle administrativo sistemático europeu em suas colônias. Como Walsh (2018, p. 16, tradução nossa) sintetiza,

> o controle do trabalho e da subjetividade; as práticas e as políticas de genocídio e de escravidão; o roubo da vida e da terra e as negações e a destruição do conhecimento, da humanidade, da espiritualidade e da cosmo-existência tornaram-se o *modus operandi* desse novo modelo e padrão de poder que mais tarde viajou pelo mundo.

Em outros termos, o fim do *colonialismo* – aqui compreendido como "a emergência de uma estrutura de controle e de administração da autoridade, da economia, da subjetividade e das normas e relações de sexo e de gênero" (MIGNOLO, 2011, p. 7, tradução nossa) – não desfez a *colonialidade*[39]. Por trás da retórica "que promete felicidade e salvação por vias da conversação, do progresso, da civilização, da modernização, do desenvolvimento e da democracia de mercado" (MIGNOLO, 2018a, p. 142, tradução nossa), a narrativa da modernidade constrói campos de representação que naturalizam a expansão perpetuada do capitalismo e a reinscrição da humanidade em uma hierarquia radical.

Assim, ao mesmo tempo em que inclui um conceito racional de emancipação, desenvolve um mito irracional que justifica sua "violência genocida"[40] (DUSSEL, 1993, p. 75).

---

[38] Segundo Quijano (2005, p. 126), "o capital existiu muito tempo antes que a América. Contudo, o capitalismo como sistema de relações de produção, isto é, a heterogênea engrenagem de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, no que dali em diante constituiu a economia mundial e seu mercado, constituiu-se na história apenas com a emergência da América". O capitalismo mundial foi, portanto, "desde o início, colonial/moderno e eurocentrado" (QUIJANO, 2005, p. 120). Arrighi (2008, p. 227) complementa que uma das condições fundamentais para a formação, a sobrevivência e o alcance global do capitalismo como sistema social histórico foi sua capacidade de produção de espaço. No seu entendimento, "o capitalismo busca perpetuamente criar uma paisagem geográfica que facilite suas atividades em determinado momento, apenas para destruí-la e construir uma paisagem totalmente diferente num momento posterior para acomodar a sede perpétua de acumulação interminável de capital".

[39] Colonialismo e colonialidade necessitam ser distinguidos. A colonialidade, longe de tratar-se de um evento único ou de uma era histórica, diz respeito a uma estrutura complexa que "tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo" de forma tão enraizada e prolongada (QUIJANO, 2010, p. 84).

[40] Dussel (1993, p. 75, tradução nossa) sumariza os elementos que constituem o mito irracional da modernidade: "(1) A civilização moderna (europeia) entende a si própria como a civilização mais desenvolvida e superior. (2) Esse senso de superioridade a obriga, na forma de imperativo categorial, a 'desenvolver' (civilizar, melhorar, educar) as civilizações mais primitivas, bárbaras, subdesenvolvidas. (3) O caminho de tal desenvolvimento deve ser o mesmo seguido pela Europa em seu desenvolvimento da antiguidade e da idade média. (4) Onde o bárbaro

> Eu, eu falo de sociedades esvaziadas delas mesmas, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas (CÉSAIRE, 1978, p. 32).

Por se tratar de uma estrutura complexa, composta de domínios, níveis e fluxos que a mantêm em constante movimento, a modernidade/colonialidade alcança diferentes experiências e articulações, de forma material e subjetiva, e governa relações políticas, econômicas e sociais, além de modos de existência (QUIJANO, 2010; RESTREPO; ROJAS, 2010; MIGNOLO, 2018a).

O padrão de poder colonial constitutivo da narrativa da modernidade articula histórias culturais diversas e heterogêneas em torno de uma única ordem; nega a simultaneidade epistêmica e a coexistência de diferentes tempos e espaços; concebe a razão e a consciência como produtos exclusivamente europeus: "A humanidade reduzida a um monólogo e vocês creem que tudo isso não se paga?" (CÉSAIRE, 1978, p. 79). É nesse sentido que modernidade (dominação) e colonialidade (exploração) representam duas faces da mesma moeda: a primeira legitima a segunda. A racionalidade específica da globalização é o eurocentrismo, que se esconde atrás das promessas e das narrativas parciais da modernidade e que se manifesta nas diversas esferas do poder, do saber e do ser.

2.2 A CUMPLICIDADE DA FILOSOFIA, DA CIÊNCIA E DA UNIVERSIDADE NA PERPETUAÇÃO DO PADRÃO DE PODER COLONIAL

As interpretações dominantes de determinada época facilitam, possibilitam e legitimam as transformações sociais conduzidas pelos grupos hegemônicos (SOUSA SANTOS, 2017), pois é por vias do conhecimento que relações e entidades – como a política e a economia – são concebidas, percebidas, sentidas e descritas (MIGNOLO, 2018a). Em outras palavras, a epistemologia prescreve e molda a ontologia ou a materialidade do mundo.

---

e o primitivo se opõem ao processo civilizatório, a praxis da modernidade deve, em última instância, recorrer à violência necessária para remover os obstáculos à modernização. (5) Essa violência, que produz, de diferentes formas, vítimas, toma um caráter quase ritualístico: o herói civilizador investe suas vítimas (o colonizado, o escravo, a mulher, a destruição ecológica da terra etc.) com o caráter de serem participantes de um processo de sacrifício redentor. (6) Do ponto de vista da modernidade, o bárbaro ou o primitivo é um estado de culpa (por, entre outras coisas, opor-se ao processo civilizatório). Isso permite que a modernidade se apresenta não somente como inocente, mas também como a força que emancipará ou que resgatará as vítimas de sua culpa. (7) Dado que esse caráter 'civilizatório' e redentor da modernidade, o sofrimento e os sacrifícios (os custos) da modernização impostos aos povos 'imaturos', raças escravizadas, o sexo 'mais fraco', etc., são inevitáveis e necessários".

> Muito além de um período histórico, a modernidade nos envia a um projeto de civilização, a uma concepção cognitiva do universo, a uma configuração moral e espiritual do ser humano. Suas fronteiras ultrapassaram barreiras geográfico-temporais e até hoje pautam diversos aspectos do mundo acadêmico. Compreender a modernidade é imprescindível para falar da universidade (RUBIÃO, 2013, p. 45).

Dada a centralidade do conhecimento na matriz de poder colonial (MIGNOLO, 2018a) e a autoridade atribuída à universidade ocidental como local privilegiado de produção desse conhecimento (BHAMBRA; GEBRIAL; NIŞANCIOĞLU, 2018), a discussão em torno dessa instituição transcende sua estrutura organizacional; passa necessariamente por um questionamento acerca dos tipos de conhecimento por ela produzidos.

O argumento central aqui disposto é de que o conhecimento universitário dominante sustenta-se na ciência moderna e em sua racionalidade específica, o eurocentrismo (MBEMBE, 2016; BHAMBRA; GEBRIAL; NIŞANCIOĞLU, 2018; SOUSA SANTOS, 2018b): um fenômeno epistêmico[41] assim denominado pela localização territorial dos atores, das línguas e das instituições que conseguiram projetar o seu próprio sentido e a sua própria visão de mundo como representações verdadeiras do universo[42]. O eurocentrismo emerge de uma genealogia conceitual universal e abstrata, já que seus conceitos não estão ligados a histórias locais, mas a projetos globais (MIGNOLO, 2003; 2018a). Em defesa de sua universalidade, pressupõe que a história do mundo escrita por europeus corresponde à experiência e à sensibilidade de todo o mundo.

2.2.1 A racionalidade científica dominante

Desenvolvida no domínio das ciências naturais desde o Século 16 e estendida às ciências sociais emergentes no Século 19[43], a racionalidade científica se consolidou de forma hegemônica por vias da consciência filosófica que lhe conferiram o empirismo de Bacon e, sobretudo, o racionalismo de Descartes. A condensação entre essas duas correntes de

[41] "Eurocentrismo não é uma questão de geografia, mas de epistemologia" (MIGNOLO, 2011, p. 19, tradução nossa).

[42] Esse entendimento também se aplica às extensões do eurocentrismo: 'americanismo' e 'globalismo' (MIGNOLO, 2018b).

[43] A consciência filosófica da racionalidade científica se estendeu às ciências sociais emergentes no Século 19 na forma do positivismo. Sousa Santos (2018c) distingue duas correntes distintas por meio das quais o mecanicismo se manifestou nesse contexto. A primeira se pautou na reprodução, tanto quanto possível, de todos os princípios epistemológicos e metodológicos das ciências naturais, ou seja, na concepção dos fatos sociais como coisas. Foi dessa variante que surgiu a ideia de 'atraso' ou seu caráter 'pré-paradigmático'. A segunda se fundamentou na reivindicação de um estatuto epistemológico e metodológico próprio para o campo, dado o reconhecimento de que os obstáculos que o distanciam das ciências naturais são instransponíveis. Muito embora essa segunda perspectiva se reconheça como 'antipositivista' (SOUSA SANTOS, 2018c), ela segue prisioneira da racionalidade da ciência moderna pelos pressupostos eurocentrados que se ampara.

pensamento justificaria não somente o fundamento de nova teoria do conhecimento, mas de uma nova ordem mundial.

O método indutivista exposto por Bacon (1979) reformulou o sistema da lógica. Em caminho oposto à indução aristotélica – que partia de silogismos baseados em hipóteses gerais para chegar a conclusões particulares – o indutivismo requereria a comprovação empírica dos fatos, tão somente possível através da coleta e do registro dos dados; da observação e da experimentação; das generalizações baseadas nas análise comparativas; da examinação minuciosa das hipóteses (KOYRÉ, 2011; RUBIÃO, 2013). Tratava-se de distanciar-se dos próprios sentidos, dado o 'ilusionismo' a que as experiências imediatas estão sujeitas. Nos termos de Bacon (1979), "nosso método [...] consiste no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente" (p. 6); e ainda: "Procure, enfim, eliminar, com serenidade e paciência, os hábitos pervertidos, já profundamente arraigados na mente" (p. 9).

O racionalismo de Descartes (1979) se agregaria ao empirismo de Bacon para estabelecer as novas bases cognitivas do pensamento humano. Tratava-se de "um método elaborado de maneira puramente abstrata" (KOYRÉ, 2011, p. 72), a partir da inteligibilidade do ser, com vistas a eliminar as incertezas e a reconstruir as coisas. A desconfiança generalizada induziria à decomposição do pensamento, no sentido reduzir o que é complexo e reconstituir a verdade por vias da 'razão'[44]. Para Descartes (1979, p. 39) "Contanto que nos abstenhamos somente de aceitar por verdadeira qualquer que não o seja, e que guardemos sempre a ordem para deduzi-las uma das outras, não pode haver quaisquer tão afastadas a que não se chegue por fim, nem tão ocultas que não se descubram".

A despeito dos distintos caminhos metodológicos empreendidos por Bacon e Descartes, ambos partilhavam da ideia de ordem e estabilidade do mundo, que, com Comte (1976) – por vias da "exclusão efetiva dos impenetráveis mistérios" (COMTE, 1976, p. 48), na tentativa de "apresentar uma visão completa da história da humanidade [...] procedendo de acordo com suas próprias peculiaridades filosóficas" (RAMOS, 1967) – daria origem à

[44] Descartes (1979, p. 37) descreve os quatro preceitos fundamentais do seu método nos seguintes termos: "O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir".

corrente de pensamento positivista nas Ciências Sociais. É com base na crença de que existe um caminho fixo, controlável, que induz a um patamar superior, que o conhecimento científico avança pela observação 'neutra', 'livre', 'descomprometida', 'sistemática' e 'rigorosa' dos fenômenos (RUBIÃO, 2013; GROSFOGUEL, 2016; SOUSA SANTOS, 2018c); sendo "a participação no processo da realidade uma condição perturbadora para o trabalho da razão" (RAMOS, 1967, p. 33).

Sob o argumento da 'neutralidade científica', essa forma de conhecimento – denominada por Sousa Santos (2018c) de 'paradigma dominante' – compreende a separação absoluta entre humanidade e natureza; mente e mundo; sujeito e objeto; sendo que à natureza não se designa qualquer qualidade ou dignidade que a impeça de ser prevista, dominada e controlada pelo homem. Trata-se, nas palavras de Sousa Santos (2018c, p. 54), de uma diferenciação hierárquica "que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis", ou, nos termos de Ramos (1989, p. 37), da "dicotomia entre valores e fatos".

Tal pressuposto leva ao entendimento de que o 'eu' – substituto de Deus como nova fundação do conhecimento[45] – é capaz de produzir conhecimento verdadeiro para além do tempo e do espaço (GROSFOGUEL, 2016): "o sujeito conhecedor é [...] capaz de conhecer o mundo sem fazer parte desse mundo e é [...] capaz de produzir um conhecimento que é supostamente universal e independente do contexto" (MBEMBE, 2016, p. 33, tradução nossa).

A quantificação e a redução arbitrária da complexidade orientam o 'rigor' metodológico desse pensamento, de modo que aquilo que não é quantificável se torna cientificamente irrelevante, do mesmo modo que aquilo que é complexo necessita ser divido "em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias [...] para melhor resolvê-las" (DESCARTES, 1979, p. 37). Tal divisão nada tem de natural e, ainda assim, é nela que toda a ciência moderna se edifica (SOUSA SANTOS, 2018c).

Uma característica elementar da racionalidade científica/eurocentrada é sua 'confiança epistemológica': a proclamação de sua absoluta originalidade (KOYRÉ, 2011), associada à negação do caráter racional de quaisquer outras formas de conhecimento que não se atenham aos seus princípios (MIGNOLO, 2003; GROSFOGUEL, 2016; MBEMBE, 2016; SOUSA

[45] "A humanidade – na sua totalidade ou em suas particularidades de raças, nações, estados – que toma o lugar da divindade, os interesses temporais da humanidade, que tomam o lugar do culto divino" (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990, p. 434).

SANTOS, 2018a; 2018c). Essa ruptura a situa como a única forma de conhecimento verdadeiro e é nesse sentido que seu efeito é totalitário.

Na pretensão de desenhar o mundo à sua própria imagem e semelhança, o eurocentrismo tem o poder de subalternizar os conhecimentos que não se enquadram aos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade (MIGNOLO, 2003); legitima uma visão de mundo binária e dualista, codificada em categorias como "oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno" (QUIJANO, 2005, p. 122) ou de "nações desenvolvidas versus nações em desenvolvimento" e "sociedades paradigmas versus sociedades seguidoras" (RAMOS, 1967, p. 9).

À medida que se coloca como a única perspectiva epistemológica possível, não concebe a existência de "possibilidades próprias" (RAMOS, 1967, p. 9) que não as suas: aquilo que não corresponde a tal racionalidade se volatiza e desaparece (MENESES, 2008; SOUSA SANTOS, 2011). Dada tal hegemonia, o eurocentrismo é tanto cúmplice quanto complementar à história econômica do sistema mundial moderno/colonial, desde o mercantilismo baseado na escravidão (acoplado a uma missão cristã), até sua consolidação com a revolução industrial e o capitalismo (acoplado a uma missão civilizatória e desenvolvimentista) (MIGNOLO, 2003):

> O positivismo teve impulso graças ao desenvolvimento dos problemas econômico-sociais que dominaram o mesmo século XIX. Sendo grandemente valorizada a atividade econômica, produtora de bens materiais, é natural que se procure uma base filosófica positivista, naturalista, materialista, para as ideologias econômico-sociais. (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990, p. 430).

De tais premissas decorrem concepções morais hedonistas e utilitárias (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990). Como Mignolo (2011, p. 13, tradução nossa) observa, a revolução industrial dependeu essencialmente da mutação de um entendimento de natureza em sentido amplo para um entendimento de natureza como 'recurso natural': "isto é, 'natureza' se tornou um repositório de materialidade objetificada, naturalizada e amplamente inerte que existia pra a satisfação dos objetivos econômicos dos 'mestres' dos materiais".

É nesse sentido que a expansão do capitalismo não teria se concretizado sem a legitimação dos princípios de apropriação e exploração conferidos pela ciência moderna e sua dicotomia cartesiana de humanidade/natureza e sujeito/objeto. Do mesmo modo, a emergência e a dominação desse modo de conhecimento ocidentalizado, secularizado e supostamente universal não teriam sido possíveis sem o contexto dos projetos europeus de conquista e escravidão (STEIN; ANDREOTTI, 2016a; SOUSA SANTOS, 2017). A ampla

aceitação dessa interpretação de mundo possibilitou tanto que a natureza fosse compreendida como um recurso natural ilimitado, sempre disponível para fins de apropriação e de exploração humana, quanto que tudo que se aproximasse dessa natureza fosse concebido nos mesmos termos (SOUSA SANTOS, 2018b).

Portanto, nessa particular concepção epistemológica, a ideia de humanidade necessariamente coexiste com a ideia de sub-humanidade[46], e é nesse sentido que o eurocentrismo tem efeito devastador no que diz respeito à dignidade e à humanidade das pessoas do resto do planeta. Os situados 'deste lado da linha abissal' – a divisão metafórica, invisível, antes epistêmica e política do que geográfica, que separa as sociedades metropolitanas dos territórios coloniais – volatizam e desaparecem enquanto realidade (SOUSA SANTOS, 2010; 2018a).

2.2.2 A Universidade como provedora e reprodutora de hierarquias modernas/coloniais

A instituição universitária é um espaço privilegiado não somente de produção, mas também de consagração do conhecimento, já que desfruta de uma autoridade epistemológica que lhe confere o poder para decidir quais histórias e contribuições intelectuais são válidas e merecedoras de atenção e de disseminação (GEBRIAL, 2018).

Como um campo onde relações de poder e de capital (cultural, social, econômico e simbólico) se manifestam (BORDIEU; PASSERON, 2009; MARGINSON; ORDORIKA, 2011), a instituição universitária esteve intimamente associada à formação dos estados-nação e das elites capitalistas ao longo da história e, durante período colonial, foi local chave para a institucionalização e a naturalização das relações de apropriação e exploração, além de ter se beneficiado diretamente de tais relações[47] (SOUSA SANTOS, 2016; STEIN; ANDREOTTI, 2016a; BHAMBRA; GEBRIAL; NIŞANCIOĞLU, 2018; SOUSA SANTOS, 2018a).

Bhambra, Gebrial e Nisancioglu (2018, p. 5, tradução nossa) sintetizam esse entendimento:

---

[46] Por exemplo, a escravidão se legitimou a partir desse entendimento. À medida que seres tão próximos do mundo natural não são considerados plenamente humanos, a inferioridade da raça negra e sua conversão em mercadoria passam a ser 'naturalmente' aceitas.

[47] Por exemplo, Stein e Andreotti (2016a) fazem referência à expropriação de terras indígenas, ao trabalho escravo e à riqueza acumulada por meio da colonização e da escravidão como condições necessárias à existência de instituições de educação superior estadunidenses e canadenses.

> Foi na universidade que intelectuais coloniais desenvolveram teorias de racismo, popularizaram discursos que reforçaram o apoio aos esforços coloniais e forneceram os fundamentos intelectuais e éticos para a desapropriação, a opressão e a dominação dos sujeitos colonizados. Nas metrópoles coloniais, as universidades forneciam aos administradores das colônias conhecimentos sobre os povos que governariam, bem como lições sobre técnicas de dominação e de exploração.

O modelo acadêmico dominante segue em grande medida imerso em um padrão de poder moderno/colonial. Os critérios que definem aspectos como o currículo e os corpos docente e estudantil baseiam-se na ideologia que reforça a superioridade de uma cultura específica, de modo que divisões disciplinares, modelos teóricos e histórias eurocentradas continuam a prover materiais intelectuais que reproduzem e justificam hierarquias (SOUSA SANTOS, 2018a).

Soma-se ao exposto o fato de que os produtores das teorias legitimadas como 'universais' são quase sempre homens europeus ou euro-americanos, às custas da desqualificação e da "inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta" (GROSFOGUEL, 2016, p. 25), o que induz a narrativa acadêmica tradicional a permanecer altamente seletiva: "seja na economia ou na academia, intelectuais, especialistas e intermediários culturais ocidentalizados determinam os debates, as políticas e as ações dos governos e das instituições, bem como controlam o fluxo das ideias" (NAYAR, 2015, p. 115, tradução nossa).

Trata-se, portanto, de um espaço não neutro, cujas práticas e critérios universalistas eliminam, selecionam, reproduzem e legitimam desigualdades sociais (BORDIEU; PASSERON, 2009). Ao subjugar epistemologias locais em favor do eurocentrismo, o conteúdo do conhecimento universitário permanece governado 'pelo Ocidente' e 'para o Ocidente', enquanto que formas de conhecimento não ocidentalizadas são celebradas como 'culturas locais'; comodificadas e apropriadas em benefício do Ocidente; ou simplesmente não reconhecidas (STEIN; ANDREOTTI, 2016a; MBEMBE, 2016; BHAMBRA; GEBRIAL; NIŞANCIOĞLU, 2018; GEBRIAL, 2018; SOUSA SANTOS, 2018a).

A universidade é, portanto, uma instituição gerida por atores suscetíveis às crenças ocidentais e aos efeitos da totalidade do conhecimento (MIGNOLO, 2018b). Além das divisões disciplinares, dos currículos e das ementas; dos conteúdos de pesquisa e ensino e dos métodos de ensino e aprendizagem, a colonialidade universitária alcança aspectos como o acesso docente e estudantil; a estrutura e a governança; bem como as relações entre a universidade e a sociedade (MBEMBE, 2016; BHAMBRA; GEBRIAL; NIŞANCIOĞLU, 2018; SOUSA SANTOS, 2018a).

Nas colônias, a fundação da universidade e a imposição do modelo universitário europeu resultaram da articulação entre capitalismo global e a disponibilidade de recursos imperiais, com o propósito de expandir a lógica totalizadora da dominação. Tais intervenções ocorreram inicialmente na América hispânica, a partir da metade do Século 16, e posteriormente na Ásia, na África e no Pacífico, e assumiram diferentes formas, alcançando mesmo os territórios não sujeitados por um longo período de tempo à colonização europeia[48] (SOUSA SANTOS, 2018a).

No Sul Global a universidade foi desde seu início moldada por um Norte Global hegemônico[49], com seu projeto civilizatório de modernidade e por meio do privilégio adquirido pela ciência moderna como mecanismo de progresso e principal forma de razão (SOUSA SANTOS, 1988). Tais intervenções trouxeram consigo tanto o modo de produzir e organizar o conhecimento – "colonial/moderno, capitalista e eurocentrado" (QUIJANO, 2005, p. 122) – quanto culminaram em dependências, objetivas e subjetivas, por meio de alinhamentos com Governos e universidades do Norte. O conhecimento ocidental tornou-se, portanto, uma *commodity* de exportação da modernização (MIGNOLO, 2011). Não por acaso, a universidade ocidental tende a ser vista como o modelo ideal de universidade nesses contextos (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016; STEIN; ANDREOTTI, 2016a; BHAMBRA; GEBRIAL; NIŞANCIOĞLU, 2018).

O contexto de pós Segunda Guerra mundial inaugurou uma nova era de abordagens para o tratamento da educação superior nesses territórios, sendo que muitos dos esforços se deram sob o título de 'desenvolvimento internacional'. Entre as articulações conduzidas, podemos mencionar a constituição de uma 'missão internacional' para a universidade; o estabelecimento de programas nacionais e regionais de 'ajuda técnica'; bem como a formação de estudantes/professores universitários das ex-colônias nos países centrais, que lhes confeririria os conhecimentos especializados requeridos para liderar seus países nos 'rumos da

[48] Nesses contextos, tais influências ocorreram na forma de eurocentrismo ou ocidentocentrismo[48] e se manifestaram sobretudo nos materiais de ensino e nas metodologias (SOUSA SANTOS, 2018a).

[49] Isso não significa que diversos dos países hoje considerados periféricos ou semiperiféricos não contemplassem centros de educação superior antes da expansão dos impérios e dos projetos coloniais em seus territórios. Como Robertson e Komljenovic (2016, p. 4, tradução nossa) observam, "embora muitos países do Sul Global dispusessem de instituições superiores de aprendizado para suas elites políticas e culturais, muito antes da criação de universidades medievais e modernas [...], elas acabariam sendo eclipsadas pela globalização de um conjunto particular de localismos do Ocidente em torno de um conjunto de ideias que definiriam 'uma universidade', com suas formas distintivas de produção de conhecimento e relações com o mundo em geral".

modernização'[50] (OREGIONI, 2015; ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016; STEIN, 2017a).

Os anos 1990 forneceram terreno para um novo ciclo de intervenções do Norte nos rumos dos sistemas educacionais e das universidades do Sul. Na América Latina, a submissão dos países às políticas neoliberais e de ajustamento estrutural, sua consequente dependência aos fundos do Banco Mundial e as condições impostas à expansão de setores nacionais como a educação[51] fizeram com que a relação entre as instituições universitárias, dependentes de financiamento público, e os Estados se tornasse particularmente problemática à sua sobrevivência (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016). A tentativa de contorno dessa crise se deu por meio de ações como a inserção do setor privado; o estabelecimento de novas fontes de financiamento por meio de empréstimos e outros arranjos fiscais; o comércio transfronteiriço de serviços educacionais; o financiamento de estudos no exterior e a criação de capacidades por meio de parcerias com universidades do Norte (LEITE; GENRO, 2012; ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016). A partir dos anos 2000, a histórica articulação entre capitalismo e colonialismo universitário/acadêmico adquire novos contornos e se traduz em pressões, frequentemente subjetivas, para que a instituição universitária se ajuste e se submeta aos critérios de relevância e eficácia do capitalismo global (SOUSA SANTOS, 2018a).

Dado o entendimento da 'globalização' em curso como uma trajetória de longo prazo do sistema mundial capitalista[52] (WALLERSTEIN, 2006); um processo cuja racionalidade específica, o eurocentrismo, somente pode ser compreendida por meio da familiarização com o padrão de poder estabelecido no período colonial (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2011).

---

[50] Esse quadro culminou na expansão e consolidação do modelo de universidade ocidental, e, sobretudo, na hegemonia do modelo norte-americano, que passou a ser identificado como o padrão institucional intelectual e profissional a ser seguidos pelos países que almejassem modernizar-se (OREGIONI, 2015).

[51] Políticas como as de subsídios, de ajustamento estrutural, Investimento Direto Estrangeiro, desinvestimento, privatização e outras políticas dos países do Sul são frequentemente determinadas por forças externas ao Estado-nação (NAYAR, 2015).

[52] Para Wallerstein (2006), o momento atual seria, de fato, um momento de transformação, mas não devido a uma globalização com regras claras recentemente impostas, uma vez que os processos mencionados em tais discursos existem há cerca de quinhentos anos. Fairclough (2012, p. 314) complementa que "o fenômeno largamente conhecido como globalização não é simplesmente um movimento das organizações e processos econômicos de uma escala essencialmente nacional para uma essencialmente global: a globalização tem uma longa história e o que de fato está em jogo são as novas relações entre as escalas". Vieira, Vieira e Filomeno (2012, p. 10), por fim, observam que mesmo se pensada em termos eventuais, a globalização não se apresenta como fenômeno recente: estaríamos vivenciando uma quarta onda desse fenômeno: "a primeira ocorreu no século XIII e foi estudada por Janet L. Abu-Lughod no livro '*Before European Hegemony – The World System A.D. 1250-1350'* (Oxford University Press, 1989); a segunda, iniciada pelos portugueses no século XV, deu lugar, já no século XVI, ao que se convencionou chamar Os Grandes Descobrimentos e ao nascimento da Economia-Mundo Capitalista; a terceira, no século XIX, liderada pela Grã-Bretanha, deu lugar ao que Hobsbawn chamou a era do Imperialismo e praticamente incorporou todo o globo terrestre à Economia-Mundo Capitalista".

Nesse sentido, o capitalismo universitário/acadêmico de que tratamos aqui se apresenta como um desenvolvimento recente, mas reflete uma longa continuidade histórica.

Com base nessa percepção, defendemos, nos capítulos subsequentes, a tese de que a formação de um discurso consensual e hegemônico, de ordem política e acadêmica, em torno da ideia de 'internacionalização da educação superior' é altamente funcional ao atual estágio do capitalismo global em curso. Trata-se, em última instância, de um fenômeno epistemologicamente imerso na matriz cultural do poder colonial, que se fortalece com o respaldo da retórica da 'economia global do conhecimento' e que subsidia a transformação da instituição universitária em uma 'organização' ou 'empresa'. Nessa configuração específica, a universidade é capitalista não somente por estar a serviço da reprodução de uma sociedade capitalista (como sempre esteve historicamente); mas pela sua capacidade de produzir para o mercado mundial e projetar-se a si mesma como mercadoria.

3 ‘INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR’: DESCONSTRUINDO OS RELATOS PARCIAIS DE PROGRESSO, FELICIDADE E SALVAÇÃO

Seja em nível global, regional, nacional, institucional ou individual, a ‘internacionalização da educação superior’ é um dos fatores que mais criticamente tem afetado a educação superior no mundo (KNIGHT; DE WIT, 2018; DE WIT, 2019). Sua presença em planejamentos estratégicos e sua ascensão em agendas de pesquisa podem ser evidenciadas por meio de uma série de eventos contemporâneos, a exemplo dos seguintes:

1. A inclusão da ‘cooperação internacional’ ao lado dos conteúdos ‘relevância’, ‘melhoria da qualidade’ e ‘administração e financiamento’ nas discussões das Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em 1998 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); sua classificação, pela mesma Conferência, em 2009, como um dos desafios e soluções às problemáticas da educação superior mundial (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009); bem como inclusão do eixo temático *“La Educación Superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe”* na III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e o Caribe (CRES 2018);
2. A instituição de reformas curriculares voltadas à ‘harmonização’ de políticas de educação superior em nível regional e a inclusão do setor educacional como tema prioritário das agendas de integração, a exemplo do Processo de Bologna e da *European Higher Education Area* (EHEA), estabelecidos na União Europeia (ALTBACH; KNIGHT, 2007; ROBERTSON, 2009; AZEVEDO, 2014; DOBBINS, 2015; BOTTO, 2016; SOUSA SANTOS, 2016);
3. O crescimento significativo da mobilidade estudantil internacional: Segundo o relatório *Education at Glance 2016* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o número de estudantes matriculados em universidades de outros países cresceu mais de 50% no período de 2005 a 2012 (OECD, 2016). A versão de 2017 desse relatório relata que o número de estudantes estrangeiros em cursos superiores cresceu de 0,8 milhão no final dos anos 1970 para 4,6 milhões após 45 anos. Em 2015, havia 3,3 milhões de estudantes viajando nos países da OCDE para fins de estudo (OECD, 2018). A versão de 2018, por sua vez,

revela que em 2016, 3,5 milhões de estudantes internacionais estiveram matriculados nos países da OCDE (OECD, 2018);

4. A difusão e a supervalorização dos *rankings* universitários globais e a busca das instituições universitárias pelo selo de 'universidade de classe mundial' (VIEIRA; LIMA, 2015, 2016; THIENGO, 2018), bem como a inclusão de indicadores explicitamente relacionados à internacionalização nessas avaliações, como a presença e a colaboração internacionais (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2017; Q&S, 2017; THE, 2017);
5. As prescrições das agências multilaterais e dos organismos internacionais envolvidos com a educação superior – como o Banco Mundial e a OCDE – em relação à necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais, que incorporem os conceitos de 'cidadania global' e de 'competência intercultural' aos objetivos da formação (LIMA; MARANHÃO, 2011; LEASK; JOS; KAUNDA, 2013);
6. O aumento substancial de conferências, eventos científicos e publicações – nos formatos de relatório, artigo e livro – sobre o tema; a criação de centros de estudos, projetos de pesquisas e periódicos científicos voltados especificamente ao entendimento do fenômeno e o início da consolidação do tema como um campo de estudos (KEHM; TEICHLER, 2007; SAMPAIO; SAES, 2014);
7. A constatação de que uma quantidade substancial de instituições universitárias, em todo o mundo, contempla uma política ou estratégia institucional voltada ao fomento desse processo, como revelam os resultados do *5th Survey on Internationalization of Higher Education*, conduzido pela *International Association of Universities* (IAU) em 2018 e aplicado a 907 instituições universitárias de 126 países (MARINONI; DE WIT, 2019); bem como a constatação de que as colaborações internacionais em pesquisa se expandiram no período de 2009 a 2018 (KWIEK, 2020).

Neste capítulo, tratamos especificamente do fenômeno da 'internacionalização da educação superior'. Na primeira parte – resultante do balanço da literatura e da participação em cursos e eventos sobre o tema (descritos na seção "pesquisa exploratória e enfoque analítico" do percurso metodológico) – abordamos como o fenômeno tem sido convencionalmente tratado em termos de conceitos, motivações/interesses ('*rationales*'),

discursos e tendências[53]. Na segunda parte, estabelecemos a relação entre a ênfase depositada na 'internacionalização da educação superior' sobretudo a partir dos anos 2000 e a 'emergência' do capitalismo universitário/acadêmico global.

3.1 A JUSTIFICATIVA DA 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR': CONCEITOS, MOTIVAÇÕES E INTERESSES CONVENCIONALMENTE ATRIBUÍDOS AO FENÔMENO

A constituição da 'internacionalização da educação superior' como um objeto/fenômeno de estudo contemplou, de início, a saga por uma definição 'genérica' para o termo, que fosse aplicável a diferentes países, culturas e sistemas educacionais: uma *'working definition'* que, em teoria, facilitaria seu estudo e compreensão. Sem dúvidas, o conceito mais amplamente adotado pela literatura é o fornecido por Knight (2004, p. 11, tradução nossa), que define internacionalização como "o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação pós-secundária", com vistas ao alcance ou ao aprimoramento de objetivos de diferentes naturezas. Trata-se, nessa ótica, de um meio para a consolidação de um fim; de um processo com valor instrumental (DE WIT, 1998; KNIGHT, 2004, 2015; HUNTER; DE WIT; HOWARD, 2016).

Constatamos, todavia, que os entendimentos sobre 'internacionalização da educação superior' divergem. Desde a publicação dos 'estudos seminais' sobre o tema (por exemplo, KNIGHT; DE WIT, 1995; DE WIT, 1998; KNIGHT, 2004; ALTBACH; KNIGHT; 2007), se aponta para a diversidade de estágios, de formas de manifestação, de interesses/motivações (frequentemente conflitantes), de atores e de consequências atreladas ao fenômeno. Tal

[53] Aqui, nos referimos sobretudo à literatura advinda do centro do sistema mundial (Estados Unidos e Europa), que é majoritária no campo (PROCTOR, 2016). Para acessarmos tal literatura, fizemos buscas sistemáticas nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science* em 2017, 2018 e 2019, com especial atenção aos artigos que analisavam o estado do conhecimento em educação superior internacional e em internacionalização da educação superior. Entre tais artigos, destacamos os seguintes, que foram particularmente importantes para o entendimento dos temas, das tendências e dos discursos predominantes no campo: Kehm e Teichler (2007); De Vita (2007); Kosmutzky e Krucken (2014); Yemini e Sagie (2015); Kuzhabevoka, Hendel e Chapman (2015) Proctor (2016); Stein (2017a); Bendenlier, Kondakci e Zawacki-Richter (2018), Mwangi *et al.* (2018) e Oliveira *et al.* (2020). Os *journals* que mais publicam sobre 'internacionalização da educação superior' foram o *Higher Education* e o *Journal of Studies in International Education*. Em Leal, Castro e Moraes (2017), fazemos uma visita panorâmica ao estado da arte sobre cooperação regional e cooperação Sul-Sul no contexto da 'internacionalização da educação superior'. Em Leal e Moraes (2018a), propusemos uma aproximação entre o campo teórico da 'internacionalização da educação superior' e a epistemologia decolonial, com base em buscas sistemáticas por artigos que revelaram a existência de um debate científico internacional acerca das formas coloniais/neocoloniais presentes na educação superior e que indicam haver espaço para o desenvolvimento de estudos decoloniais no campo. Nas seções subsequentes deste capítulo, contrastamos as perspectivas hegemônicas com uma literatura mais problematizadora.

complexidade induz a uma falta de consenso sobre o seu significado, como a própria Knight (2012a, p. 22, tradução nossa) observa:

> Para alguns, [a internacionalização da educação superior] significa uma série de atividades internacionais, como mobilidade acadêmica de estudantes e professores; estabelecimento de redes, parcerias e projetos internacionais; novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa internacionais. Para outros, significa oferecer educação a outros países por meio de novos tipos de arranjos, tais como filiais ou franquias, com uso de uma variedade de técnicas nas modalidades presencial e a distância. Para muitos, significa incluir uma dimensão internacional, intercultural ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem. Outros ainda concebem a internacionalização como meio para melhorar as classificações nacionais ou mundiais de sua instituição nos *rankings* ou para recrutar os melhores e mais brilhantes acadêmicos internacionais.

A pluralidade de interpretações a que Knight (2012a) faz referência ganha maior sentido quando se concebe ‘internacionalização’ como um construto social com significado contextual específico. Como Whitsed e Green (2014) observam, trata-se de um conjunto de atividades agrupadas e classificadas por meio de rotulação, de suas relativas conotações e de qualidades localizadas naqueles que utilizam o termo, cujas expectativas e experiências com tais atividades variam. Assim, o contexto histórico e sociocultural do nomeador (do rótulo ‘internacionalização’), suas motivações e seus interesses *(rationales)*, enquadram qualquer ato avaliativo.

A compreensão das motivações e dos interesses pelos quais um país ou instituição universitária investe em internacionalização tem relevância à medida que reflete os valores que guiam esse processo[54]. Os estudos de Knight e De Wit (1995), De Wit (1998) e Knight (2004) são marcos nas discussões sobre as *rationales* subjacentes à ‘internacionalização’. Tais estudos fazem referência à diversidade de atores envolvidos nesse cenário, a exemplo das instituições universitárias, dos governos nacionais, dos organismos internacionais e do setor privado, além dos próprios participantes. No geral, tais atores não se engajam ao processo devido a uma única *rationale*, mas por uma combinação de motivações e interesses, hierarquizados em termos de prioridade, que podem se alterar com o tempo[55] e a depender do país e da região (DE WIT, 1998; KNIGHT, 2012a; MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013; HUNTER; DE WIT; HOWARD, 2016; BAMBERGER; MORRIS; YEMINI, 2019).

---

[54] Knight (2016, p. 329, tradução nossa) define *rationales* no contexto da educação superior internacional como “as forças motrizes pelas quais uma instituição, um país, uma região (ou qualquer outro ator) quer investir em internacionalização”.

[55] Lima e Contel (2009, p. 3) enfatizam a questão da temporalidade ao argumentarem que “todo processo de internacionalização obedece a alguns períodos e é orientado por motivações que se alteram no tempo, em função dos interesses envolvidos”.

As *rationales* acadêmica, sociocultural, política e econômica tendem a ser consideradas pela literatura como funcionais à análise dos valores que permeiam os processos de 'internacionalização da educação superior' (KNIGHT, 2004; 2016; DE WIT *et al*., 2015; BAMBERGER; MORRIS; YEMINI, 2019). Knight (2004) reconhece que nem sempre as fronteiras entre as categorias são claras, principalmente diante das mudanças significativas na natureza e nas prioridades de cada 'grupo'[56]. Diversas pesquisas posteriores se embasam nesse quadro interpretativo para analisar os motivos pelos quais se busca 'internacionalizar'[57], embora, como afirmam Seeber *et al.* (2016, p. 2, tradução nossa), "a literatura ainda não tenha fornecido uma visão abrangente sobre os fatores que afetam as razões pelas quais instituições universitárias internacionalizam".

Um balanço da literatura sobre 'internacionalização da educação superior', com ênfase nas tendências e nos discursos mais contemporâneos, possibilita apontar para pelo menos dois grandes desenvolvimentos da área. O primeiro deles diz respeito à evolução do conceito e das práticas de 'internacionalização'. Em termos conceituais, o fenômeno tem sido cada vez mais definido como 'abrangente' ('*comprehensive internationalization'*), ideia inicialmente apresentada pelo *American Council on Education* (ACE) e adotada por Hudzik (2011) na publicação *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*, da *Association of International Educators* (NAFSA), para expressar a 'necessidade' de que o processo alcance a instituição universitária em sua totalidade, de modo a delinear sua razão de ser e seus valores, com vistas a alcançar objetivos como a 'excelência acadêmica' (THIENGO, 2018) e a formação de 'cidadãos globais' dotados de 'competências multiculturais' (RIZVI, 2007; JOOSTE; HELETA, 2016). Nas palavras de Hudzik (2011, p. 6, tradução nossa), a internacionalização abrangente é

> um compromisso, confirmado por meio da ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino, pesquisa e serviços da educação superior. A internacionalização abrangente molda o *ethos* e os valores institucionais e envolve todo o empreendimento universitário. É essencial que ela seja abraçada pela liderança e pela governança institucional, pelos professores, pelos

[56] Na mesma publicação, Knight (2004) faz referência à necessidade de que *rationales* mercadológicas sejam consideradas nas análises, dado que provedores de serviços educacionais têm direcionado seus esforços para criar reputação internacional como meio de garantir vantagem competitiva.

[57] No *1st Survey on Internationalization of Higher Education*, conduzido pela *International Association of Universities* (IAU) em 2003, são apresentadas nove *rationales* para internacionalizar: 1. Maior conscientização/engajamento internacional dos alunos com assuntos globais; 2. Melhoria da internacionalização do currículo; 3. Aperfeiçoamento da qualidade do ensino e da pesquisa; 4. Fortalecimento institucional da pesquisa e da capacidade de produção do conhecimento; 5. Maior prestígio para a instituição; 6. Oportunidade de comparar o desempenho institucional no contexto de boas práticas internacionais; 7. Aprimoramento da cooperação internacional e capacitação ('*capacity building*'); 8. Aumento da rede internacional por docentes e pesquisadores; 9. Aumento e diversificação da renda (SEEBER *et al*., 2016, p. 2-3, tradução nossa).

> estudantes e por todas as unidades de serviço e de apoio acadêmicos. Trata-se de um imperativo institucional, não apenas de uma possibilidade desejável.

Para a ACE (2019a, p. 1, tradução nossa), trata-se de "um processo estratégico, coordenado, que busca alinhar e integrar políticas, programas e iniciativas para posicionar *colleges* e universidades em instituições mais globalmente orientadas e internacionalmente conectadas". É, também,

> a obrigação dos *colleges* e das universidades de preparar as pessoas para um mundo globalizado, incluindo o desenvolvimento da capacidade de competir economicamente, operar efetivamente em outras culturas e contextos, usar o conhecimento para melhorar suas próprias vidas e de suas comunidades e compreender melhor as realidades do mundo contemporâneo, para cumprir melhor suas responsabilidades como cidadãos (ACE, 2011, p. 14, tradução nossa).

Em vez de indiscriminadamente associada a uma de suas 'dimensões' – a exemplo da mobilidade acadêmica internacional, sua manifestação mais recorrente (KEHM; TEICHLER, 2007) e visível (LIMA; CONTEL, 2011) – a 'internacionalização' nessa configuração particular adquire contornos mais estruturais; representa mudanças que buscam permear toda a estrutura universitária. Expressões desse desenvolvimento são a sua bifurcação em dois pilares distintos: '*abroad*' e *'at home'* (KNIGHT, 2012; KNIGHT; DE WIT, 2018); bem como a transição de um foco direto nos indivíduos, a exemplo dos programas governamentais de mobilidade acadêmica internacional historicamente promovidos em diversos sistemas de educação superior do mundo, para um foco direto nas universidades e institutos de pesquisa (PROLO *et al*., 2019). Como Mwangi (2017, p. 35, tradução nossa) observa, "as IES têm alterado sua ênfase da mobilidade transfronteiriça de alunos/professores individuais entre o Mundo Maioritário e Minoritário para a capacitação e a colaboração em nível institucional, envolvendo pesquisa, desenvolvimento de ensino /currículo e criação de programas e campi".

Segundo essa ideia de 'internacionalização' como 'necessidade estrutural', 'imperativo' ou 'obrigação', cada vez mais recorrente nos discursos políticos dominantes e em publicações sobre o tema[58], as comunidades universitárias devem comprometer-se e engajar-se em atividades de 'internacionalização' para que o processo cumpra seus propósitos. Todavia, como Buckner e Stein (2019) ressaltam, é comum que tais comunidades tenham pouco entendimento sobre o que internacionalização é, deveria ou poderia ser. A filosofia associada a tal prescrição é a crença generalizada sobre a inevitabilidade do

[58] Por exemplo: "A internacionalização de uma universidade não é mais 'opcional'. Praticamente tornou-se uma parâmetro sine qua non de qualidade. Um presidente ou um CEO de uma universidade hoje em dia não considera fazê-lo" (ROMO, 2015, p. 1, tradução nossa).

processo[59] (LIMA; CONTEL, 2011), tendo em vista o contexto de globalização e 'competitividade' (OREGIONI, 2015), que induz a maior parte das pesquisas sobre 'internacionalização' a orientar-se para o alcance de uma 'internacionalização bem-sucedida' ou 'inteligente'[60] e a lamentar o vácuo entre retórica e realidade (HUNTER; SPARNON, 2018). Nos termos de Hunter e Sparnon (2018, p. 160, tradução nossa), "a internacionalização deve envolver mais do que processos acadêmicos. [...] A internacionalização bem sucedida depende criticamente do engajamento ativo de todos, acadêmicos e administradores".

O segundo desenvolvimento observado no campo se refere a um maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores sobre o tema, de que ao lado das oportunidades que a 'internacionalização da educação superior' oferece, há questões políticas e éticas que são contraditórias e contestáveis (STEIN, 2017a; MWANGI *et al*., 2018)[61]; de que inexiste um modelo de 'internacionalização' que sirva a todos os contextos (DE WIT, 2019a); de que a despeito do discurso político dominante, a 'internacionalização' não é um bem incondicional *(*MORLEY *et al*., 2018).

Todavia, muito frequentemente tais dilemas são tratados de forma factual ou naturalizada, sem o aprofundamento da sua relação com o contexto mais amplo em que a educação superior se insere, sobretudo historicamente. Como Bedenlier, Kondakci e Zawacki-Richter (2018, p. 128, tradução nossa) argumentam em sua revisão de literatura sobre os principais temas abordados pelo *Journal of Studies in International Education* no período de 1997 a 2016, "a pesquisa e a prática precisam questionar de forma autocrítica os entendimentos e as abordagens da internacionalização no que diz respeito à sua contribuição para a desigualdade e dependência entre os sistemas de ensino superior e a consolidação da dominância ocidental".

Quando tal contextualização ocorre, a tendência é que se faça referência ao vínculo entre 'internacionalização' e 'globalização', com ênfase em uma tensa relação entre os dois fenômenos, com conotação positiva para o primeiro e negativa para o segundo. Por exemplo,

---

[59] Por exemplo: "Sem dúvida, o inglês continuará sendo o principal idioma científico global e um importante idioma de instrução para o futuro próximo. Mesmo nestes dias de nacionalismo e populismo, é provável que seu papel aumente" (ALTBACH; DE WIT, 2019, p. 2, tradução nossa).

[60] O termo 'internacionalização inteligente', por exemplo, foi tema do Simpósio *"Intelligent Internationalization: The shape of things to come"* (Boston/Estados Unidos, novembro de 2018), do qual tivemos a oportunidade de participar. Tal simpósio resultou na publicação do livro *Intelligent Internationalization: The Shape of Things to Come - A Festschrift in Honor of Dr. Laura E. Rumbley* (GODWIN; DE WIT, 2019)

[61] Como Dolby e Rahman (2008, p. 677, tradução nossa) constatam em sua revisão de literatura sobre a pesquisa em educação superior internacional, "está claro que existem forças econômicas globais que estão direcionando as práticas de educação internacional hoje: da pressão para recrutar estudantes internacionais, à diminuição do apoio estatal para a educação superior em todo o mundo, ao crescente interesse em estudar-se a língua chinesa".

argumenta-se que enquanto a ‘internacionalização’ busca incorporar à educação superior diferentes perspectivas e modelos por meio do intercâmbio entre nações e culturas, com vistas a descobrir maneiras de explorar as diferenças para o ‘bem maior’; a ‘globalização’ promove um modelo de homogeneização cultural, social, política e tecnológica para viabilizar maior integração e interdependência (MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013). Para Altbach e de Wit (2015, p. 9, tradução nossa),

> pode-se falar de uma internacionalização da educação superior globalizada, em que as formas tradicionais de cooperação e intercâmbio estão cada vez mais em conflito com as formas mais comerciais de internacionalização – como o recrutamento de estudantes, a competição por talentos e acadêmicos e a influência dos *rankings* universitários internacionais.

No contexto dessa ‘tensa relação’, a ‘internacionalização da educação superior’ é também situada como meio para subverter as consequências negativas da ‘globalização’, conforme observamos em Bamberger, Morris e Yemini (2019, p. 4, tradução nossa):

> A internacionalização é amplamente descrita como uma resposta positiva às formas destrutivas do neoliberalismo globalizado. As possibilidades humanísticas e progressivas da internacionalização são frequentemente enfatizadas, especialmente compreensão mútua, diversidade, consciência intercultural, cidadania global e tolerância.

Constam nas principais críticas à ‘internacionalização’ que as *rationales* econômicas/mercadológicas têm se sobressaído às demais (acadêmicas, socioculturais etc.) (YEMINI; SAGIE, 2015; DE WIT; GACEL-ÁVILA; JONES, 2017; HUNTER; SPARNON, 2018); que a ‘internacionalização’ está “perdendo o seu rumo” (KNIGHT, 2014, p. 76, tradução nossa); que nesse campo a ‘competição’ avança em detrimento da ‘cooperação’ (KEHM; TEICHLER, 2007; KNIGHT, 2014; HUNTER; DE WIT; HOWARD, 2016; DE WIT, 2019); que a internacionalização deve ser ‘mais inclusiva’ e ‘menos elitista’ (DE WIT, 2019); que o vínculo entre ‘internacionalização’ e ‘neoliberalismo’ tem se estreitado (BAMBERGER; MORRIS; YEMINI, 2019); que a colaboração internacional tem se tornado ‘complexa’ (REISBERG, 2019): “Em outras palavras: uma evidente mudança de (somente) cooperação para (mais) competição” (DE WIT, 2019, p. 12, tradução nossa).

É nesse contexto que mesmo pesquisadores com produção teórico-empírica predominantemente funcionalista, de origem europeia e norte-americana, começam a advogar pela necessidade de que a ‘internacionalização’ se guie (também) por valores distanciados da lógica econômica/mercadológica e ofereçam contribuições mais diretas à sociedade, por vezes

contestando o uso inadequado de seus conceitos[62]. De Wit *et al*. (2015) propõem uma definição atualizada de 'internacionalização'[63], que explicita tanto a intencionalidade do processo quanto uma *rationale* 'acadêmica' como guia para a sua condução. Em seus termos, trata-se do "processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções e à entrega da educação superior, com vistas a aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários e fazer uma contribuição significativa para a sociedade" (DE WIT *et al.,* 2015, p. 29, tradução nossa)[64].

De Wit e Jones (2014, p. 28, tradução nossa), tratando do impacto da 'globalização' na 'internacionalização da educação superior', argumentam que "a internacionalização não deveria mais ser considerada em termos de um paradigma ocidentalizado, amplamente anglo-saxão, e predominantemente de língua inglesa". De Wit, Gacel-Ávila e Jones (2017), no prefácio do livro *Voices and perspectives on internationalization from the emerging and developing world*, reconhecem que o conceito de internacionalização tradicionalmente adotado se insere em um paradigma dominante, proveniente da europa ocidental e dos países de língua inglesa. Por sua vez, Streitwieser *et al.* (2019) propõem a inclusão da *rationale* 'humanista' como uma quinta categoria de motivações/interesses para 'internacionalizar', tendo em vista as barreiras de acesso à educação superior para refugiados na América do Norte e na Europa.

Outros exemplos de direcionamentos recentes no centro do sistema mundial são a realização do evento *WES-CIHE Summer Institute: Innovative and Inclusive Internationalization in Higher Education*, em 2018 e 2019[65], dada a constatação de que "a internacionalização está se tornando um empreendimento cada vez mais comercial e elitista, focado principalmente no fluxo de estudantes, de acadêmicos e de programas internacionais em todo o mundo, em benefício de um pequeno e privilegiado grupo de interessados" (ASSEFA; RUMBLEY; DE WIT, 2018, p. 1, tradução nossa); bem como a formação de projetos de pesquisa nessa linha. A rede social *ResearchGate* demonstra que, em agosto de 2019, Brangenburg, de Wit, Leask e Jones (2019) criaram o projeto *Internationalisation in Higher Education for Society* (IHES), com os objetivos de "vincular melhor o trabalho da internacionalização com o engajamento social, a fim de ajudar a resolver as verdadeiras

[62] "Quando eu e Jane Knight estávamos na Austrália para a conferência IDP em educação superior em 1995, ficamos surpresos que nossos colegas australianos fizeram ampla referência à sua definição de trabalho de 1994 para advogar pelo recrutamento de estudantes internacionais" (DE WIT, 2019b, p. 1, tradução nossa).
[63] Em relação à definição de Knight (2004) para 'internacionalização da educação superior'.
[64] Em 2019, tratando dos 'equívocos sobre internacionalização', o autor reafirma: "internacionalização não é mais ou menos do que um caminho para melhorar a qualidade da educação e da pesquisa e de seus serviços à sociedade" (DE WIT, 2019, p. 14, tradução nossa).
[65] Do qual tivemos a oportunidade de participar.

questões sociais, como, por exemplo, xenofobia, populismo, mudança climática ou preservação da democracia" (tradução nossa)[66].

Observamos, assim, uma crescente preocupação geral do Norte Global sobre os rumos da 'internacionalização da educação superior' em curso. Esse reconhecimento das contradições e dos dilemas associados ao fenômeno, todavia, não parece desafiar a crença generalizada de que a sua intensificação é inevitável ou questionar pressupostos relacionados a questões estruturais de poder, de desigualdade ou de colonialidade. Dado esse cenário, em que medida as visões aqui mencionadas alcançam os problemas da 'internacionalização' em sua essência? Até que ponto deixam de reproduzir relações desiguais de poder, de saber e de ser? Que espaço para conversações críticas acerca de futuros alternativos a ideia de 'internacionalização como imperativo' promove? Existe, de fato, uma tensa relação entre os valores da 'internacionalização' e da 'globalização', ou, a despeito dos discursos que os distanciam, a 'internacionalização' se refere a um agente da 'globalização' e a um fenômeno de interesse do capital? O que significam, na prática, os propósitos acadêmicos e socioculturais – como qualidade, excelência, cidadania global, multiculturalismo, boas práticas – que a 'internacionalização' busca promover? Quais seus limites? Podemos distanciar as *rationales* econômicas/mercadológicas das acadêmicas ou, de forma subjetiva, elas atendem ao mesmo propósito? O que significa 'inclusão' e 'diversidade' nesse contexto? Quem tem o poder de incluir? Qual tipo de 'universidade' se ajusta à ideia de 'internacionalização como imperativo'?

Argumentamos, aqui, que a internacionalização não "está perdendo o seu rumo", como a grande maioria dos discursos acadêmicos sobre o tema afirma. Afinal, para os situados 'deste lado da linha abissal' – a divisão metafórica, invisível, antes epistêmica e política do que geográfica, que separa as sociedades metropolitanas dos territórios coloniais desaparecem enquanto realidade (SOUSA SANTOS, 2010) – as relações internacionais na educação superior, objetivas ou subjetivas, nunca foram igualitárias.

[66] No Brasil, a mesma plataforma demonstra que, em julho de 2019, Stallivieri (2019) cria o projeto "*Responsible internationalization*", com o objetivo de "verificar que tipo de internacionalização estamos visando para o futuro. O que estou propondo é que devemos começar a desenvolver uma internacionalização responsável de alta qualidade baseada em cinco princípios básicos: Equilíbrio, Responsabilização, Sustentabilidade, Inclusão e Conformidade" (tradução nossa).

3.2 ‘INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR’ NA ROTA DO CAPITALISMO UNIVERSITÁRIO GLOBAL

Diversas pesquisas evidenciam como as tendências globais na educação superior são ‘digeridas’ diferentemente, a depender da oportunidades estruturais e da constelação de interesses que se manifestam em cada contexto (DOBBINS, 2015). Conceitos como os de ‘internacionalização ativa’ e ‘internacionalização passiva’ (LIMA; MARANHÃO, 2009; LIMA; CONTEL, 2011) subsidiam tal entendimento, pois revelam, em nível estrutural, as distintas formas como a ‘internacionalização da educação superior’ tem se manifestado nos países centrais e da periferia e semiperiferia. Para Lima e Contel (2011, p. 18), “enquanto alguns países do centro do sistema-mundo assumem papeis mais protagonistas, a maioria dos demais se insere por uma relação de subordinação”.

Além das evidências empíricas trazidas pelos estudos mais problematizadores, os dados presentes em relatórios sobre educação superior mundial e os resultados dos ranqueamentos universitários globais refletem um flagrante descompasso em relação à colheita dos benefícios proporcionados pela ‘internacionalização da educação superior’ em curso. O relatório *Education at Glance 2018: OECD Indicators,* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), informa que em 2016, 3,5 milhões de estudantes internacionais estiveram matriculados nos países da OCDE, sendo mais da metade em somente quatro países de língua inglesa: 971.000 nos Estados Unidos, 432.000 no Reino Unido, 336.000 na Austrália e 189.000 no Canadá. A União Europeia – sobretudo França e Alemanha – também é um destino relevante, com 1,6 milhões de estudantes internacionais (OECD, 2018).

A edição de 2019 do *Times Higher Education World University Ranking* (THE) – ranqueamento mundial de universidades focado principalmente na produtividade da pesquisa – fortifica essa tendência, ao revelar que entre as cem primeiras universidades classificadas, 42 são norte-americanas e 26 são europeias. Nenhuma delas situa-se na América Latina ou na África (THE, 2019). O levantamento desenvolvido pelo *Clarivate Analytics* referente aos pesquisadores mais citados do mundo em 2018 na base *Web of Science*, por sua vez, revela que eles provêm sobretudo dos Estados Unidos, com 2639 pesquisadores[67] (CLARIVATE, 2018).

[67] Após os Estados Unidos (2639 pesquisadores), constam o Reino Unido (546 pesquisadores), a China 482 pesquisadores), a Alemanha (356 pesquisadores), a Austrália (245 pesquisadores), a Holanda (189

Finalmente, a análise da NAFSA (2019a) sobre os benefícios da recepção a estudantes internacionais nos Estados Unidos revela que, em termos econômicos, no ano acadêmico 2017-2018 estudantes internacionais em *colleges* e universidades norte-americanas adicionaram 39 bilhões de dólares[68] à economia nacional e deram suporte à criação ou à manutenção de 455.722 empregos. A organização também estima que cada sete estudantes internacionais matriculados, três empregos são criados e mantidos por gastos relacionados à educação superior, tais como acomodação, alimentação, aluguel, transporte, telecomunicações e seguro de saúde.

Dados como os exemplificados possibilitam apontar para a existência de uma "explícita coincidência entre capacidade de captação de estudantes, pujança acadêmica, poder político e econômico" (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 606), que põe em cheque a retórica sobre um isomorfismo na educação superior, já que "grandes disparidades continuam a existir e retratam as diferenças que sempre existiram entre universidades do Norte e do Sul" (MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013, p. 9, tradução nossa). Do mesmo modo, possibilitam evidenciar como as dinâmicas em curso subsidiam geografias desiguais de conhecimento, já que reforçam "assimetrias de poder antigas e novas entre indivíduos, grupos sociais e nações dentro e entre o Norte Global e o Sul Global" (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016, p. 1, tradução nossa).

Em termos de período histórico, podemos associar a ênfase depositada na 'internacionalização' ao surgimento de um projeto que contempla um mercado transnacional para a educação superior como um de seus pilares estruturais. Como Sousa Santos (2011) observa, o desinvestimento estatal e a globalização mercantil da universidade constituem-se como as bases da reconfiguração do papel exercido pela educação superior no mundo. O primeiro pilar, decorrente da perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas de Estado[69], se expande e se consolida entre o início da década de 1980 e meados da década de 1990.

---

pesquisadores), o Canadá (166 pesquisadores), a França (157 pesquisadores), a Suiça (133 pesquisadores) e a Espanha (115 pesquisadores).

[68] Segundo o *U.S. Department of Commerce*, estudantes internacionais nos Estados Unidos contribuíram com US$ 45 bilhões à economia do país em 2018 (IIE, 2019).

[69] Para Sousa Santos (2011, p. 18), essa perda de prioridade da universidade pública "foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas públicas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial".

O segundo se intensifica a partir do final da década de 1990 e, a despeito dos diversos antecedentes históricos de trocas universitárias a que possamos fazer referência[70], se difere das fases anteriores de transnacionalização pela sua vastidão e pelo seu caráter mercantil. Sousa Santos (2011) também distingue dois níveis nos quais esse projeto global se exterioriza: o primeiro voltado a induzir a universidade a gerar sua própria receita, especificamente por meio de parcerias com o capital (sobretudo o industrial)[71]; e o segundo orientado a transformar a instituição universitária em 'organização' ou 'empresa', entidade de produção e de controle que, ao mesmo tempo em que produz para o mercado, projeta a si mesma como tal. Trata-se de uma perspectiva de universidade que privilegia a formação técnica, sem compromisso social; uma "fábrica de profissionais" (TOMMASINO; STEVENAZZI, 2016, p. 125, tradução nossa) incomensurável com o paradigma institucional e político-pedagógico da universidade pública, uma vez que este não aceita

> que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e consumo de objetos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e se torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre 'os operadores do ensino' seja o estímulo para flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores (leia-se o recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido (SOUSA SANTOS, 2011, p. 31).

O modo como a dinâmica econômico-mercadológica se desenvolve na educação superior é complexo e envolve uma série de atores. Compreender a relação entre esse 'projeto global' e os desenvolvimentos relacionados à 'internacionalização' em curso requer, por exemplo, observar as pressões e os impactos exercidos por organizações supranacionais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia (UE) nos diferentes sistemas educacionais do mundo, que induzem as instituições universitárias a adequarem-se às normas percebidas como bem sucedidas nos ambientes em que se integram[72].

---

[70] Como o caso das universidades europeias medievais ou da formação em nível de pós-graduação de estudantes e pesquisadores de países periféricos e semiperiféricos nos países centrais após a segunda guerra mundial.

[71] Uma perspectiva de relação Universidade-Sociedade distante do conceito de 'extensão universitária' decorrente do Movimento de Córdoba, de 1918, de que tratamos na análise e discussão ds resultados.

[72] Relativamente à atuação de organizações supranacionais no contexto da educação superior mundial, pesquisadores como Leite e Genro (2012) e Dobbins (2015) apresentam evidências empíricas de que a UE se apresenta como um importante *player*: um ator que defende explicitamente a adoção de instrumentos orientados para o mercado, tais como a diversificação de recursos, o estabelecimento de vínculos entre instituições universitárias e empresas privadas e a 'autonomia universitária'. Gomes, Robertson e Dale (2012) relacionam a atual condição social da educação superior na América Latina à preponderância do viés globalizado nas políticas

Tais atores suscitam uma espécie de ‘comportamento/isomorfismo mimético’ sobretudo diante da ambiguidade de funções e incertezas na relação entre meios e fins (HANNAN; FREEMAN, 2007) que as instituições universitárias carregam. Frequentemente alinhados a autoridades públicas nacionais, encorajam o ‘empreendedorismo’ universitário por meio da competição e do controle do fluxo de novas ideias e imperativos (GOMES; ROBERTSON; DALE, 2012; SHAHJAHAN, 2016), consolidando diferentes formas de capitalismo universitário (SCHULTZE-CLEVEN; OLSON, 2017; JESSOP, 2017).

A lógica do ‘capitalismo universitário’ se pauta na transformação do *status* do conhecimento e da universidade, que passam a estar mais fortemente inseridos em um contexto de múltiplas formas de competição. Submetidos a um ‘regime de ranqueamentos’ – que determina, por exemplo, o que é ‘excelência’, ‘conhecimento válido’ ou ‘universidade de classe mundial’ (GONZALES; NÚÑEZ, 2014) – pesquisadores competem por reputação[73], enquanto que universidades competem por acumulação de capital. Trata-se de um mecanismo articulado à ‘economia global do conhecimento’: um imaginário social que normaliza a competição nas infraestruturas regionais, nacionais e institucionais, moldando as expectativas dos atores sobre seus futuros e os futuros dos outros (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016).

Considerando-se que imaginários sociais são cruciais à simplificação de mundos complexos para transformar e estabilizar relações sociais, ao mesmo tempo em que a ‘economia global do conhecimento’ situa o conhecimento como pilar do desenvolvimento da humanidade e exalta o papel da educação superior, faz com que o domínio da produção desse conhecimento seja pensado segundo uma perspectiva econômica, controlado por um mundo de mercados, com vistas à produção de avanço econômico (KIM, 2017; JESSOP, 2017).

Assim, a valorização da educação superior em escala mundial não emerge na atual conjuntura como bem público, mas como mercado atrativo, passível de ser negociado e intensivamente explorado com o aval e o suporte dos governos nacionais, das agências multilaterais e da regulação da OMC (LIMA; CONTEL, 2011). Com base no pressuposto de que as universidades funcionam melhor quando operam como empreendimentos econômicos, o setor é forçado, por meios objetivos e subjetivos, a acomodar-se e a responder

---

educacionais da região. Os autores concluem que a maior transformação evidenciada nesse setor foi sua subordinação aos poderes políticos e à economia global. Shahjahan (2016), por sua vez, argumenta que o Banco Mundial e a OCDE inadvertidamente reproduzem geopolíticas do conhecimento coloniais por meio das suas atividades epistêmicas, da limitação da tomada de decisão local e da promulgação de soluções ‘de tamanho único’ baseadas no conhecimento ocidental e no neoliberalismo.

[73] “Cientistas colaboram internacionalmente quando isso aumenta o seu prestígio acadêmico, reconhecimento científico e acesso ao financiamento da pesquisa, conforme indicado pelo ciclo de credibilidade, maximização do prestígio e modelos científicos globais” (KWIEK, 2020, p. 1, tradução nossa).

proativamente aos novos imperativos. É nesse sentido que a ‘internacionalização’ não pode ser apropriadamente compreendida sem uma exploração do contexto histórico-social em que a educação superior se insere. Se interpretarmos a ‘internacionalização’ como um fenômeno de interesse do capital, posicionando-a na rota do capitalismo como sistema mundial histórico, o padrão de poder estabelecido no período colonial pode incidir luz sob a estrutura na qual esse processo opera.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, expusemos o caminho metodológico que percorremos para desenvolver a presente tese. Iniciamente, descrevemos a caracterização do estudo. Na sequência, detalhamos a pesquisa exploratória, que contemplou a revisão da literatura em 'internacionalização da educação superior', a participação em eventos da área e a definição do enfoque analítico. Finalizamos com o relato da operacionalização da pesquisa em termos de coleta e análise de dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em conformidade com a orientação epistemológica com a qual nos identificamos, seguimos tradição de pesquisa qualitativa para construir a presente trabalho. Reconhecemos que reações à forma tradicional de fazer ciência, somadas à maior complexidade dos fenômenos estudados, contribuem para o surgimento de novas possibilidades epistemológicas (SOUSA SANTOS, 1988), sendo a pesquisa qualitativa um dos possíveis caminhos para essa abertura (CHUEKE; LIMA, 2012). Como Denzin e Lincoln (2006, p. 16) observam, o atual momento histórico dessa tradição de pesquisa "pede que as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade". Ballestrin (2013, p. 108), ao tratar especificamente do 'giro decolonial' proposto pelo Programa de Pesquisa *Modernidad/Colonialidad*, evidencia:

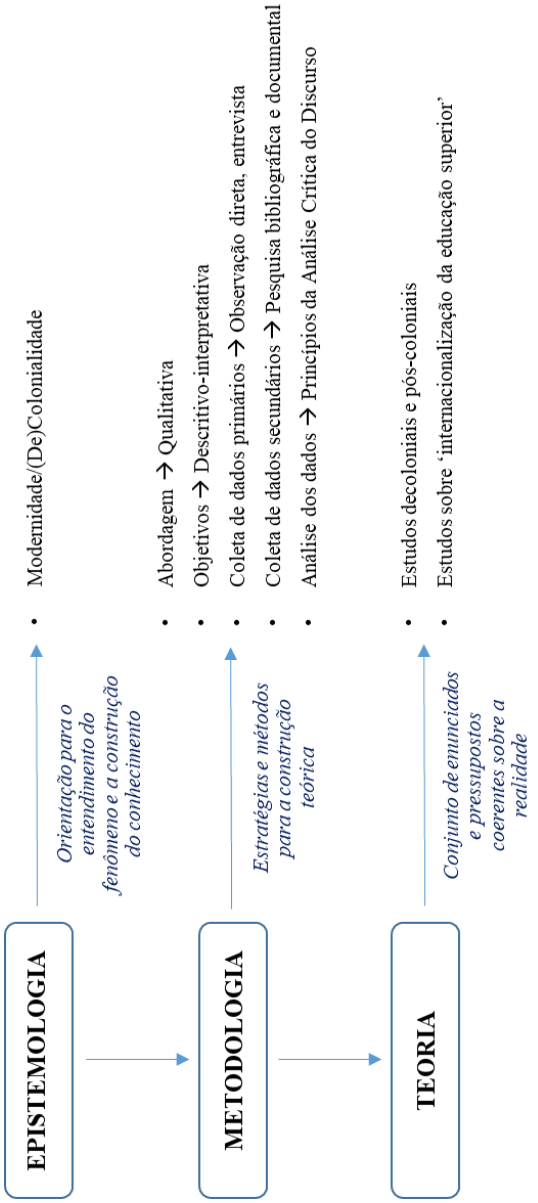
> Diversos autores e autoras, situados tanto nos centros quanto nas periferias da produção da geopolítica do conhecimento, questionam o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico contidos no *mainstream* das ciências sociais.

Evidenciamos que existe um reconhecimento de que o campo de pesquisa em 'internacionalização da educação superior' carece de abordagens que ponham ênfase no seu caráter circunstancial; que o problematizem a partir das conjunturas histórica, social, cultural, econômica e política mais amplas nas quais ele se situa, mas que também que se atenham às suas especificidades contextuais (WHITSED; GREEN, 2014).

No que se refere ao estudo da ‘internacionalização da educação superior’ na América Latina, Berry e Taylor (2014) evidenciam uma ausência de dados qualitativos sobre as experiências institucionais com esse fenômeno. Oregioni (2015, p. 16, tradução nossa), por sua vez, aponta para a necessidade de estudos de caso sobre como a ‘internacionalização’ tem se revelado nas diferentes instituições universitárias da América Latina, dado que “diferentes lógicas político-institucionais e contextuais se confluem na dinâmica da internacionalização universitária”.

A Figura 1 ilustra a caracterização da pesquisa em termos de epistemologia, metodologia e arcabouço teórico.

Figura 1 – Caracterização da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Em termos de objetivos, a pesquisa é descritivo-interpretativa. Isso porque, de maneira geral, se orienta a interpretar e descrever o comportamento de um fenômeno, atribuindo-lhe significados a partir de diferentes pontos de vista, de modo a produzir conhecimento aprofundado a seu respeito (CRESWELL, 2007; STAKE, 2011). No domínio da pesquisa qualitativa, a apreciação de múltiplas percepções permite esclarecer significados, verificar a reincidência de observações e interpretações e perceber distintas realidades (STAKE, 2005). Possibilita, ainda, atribuir maior riqueza de informações e ampliar a complexidade do estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006), bem como dar vozes aos participantes, com vistas a construir uma teia de significados sobre o fenômeno de interesse (CHUEKE; LIMA, 2012).

Tratando-se de uma investigação com interesses emancipatórios, buscamos nos desvincular do que é dado como certo para nos ater aquilo que é contraditório e não evidente. O caráter dinâmico e conflitivo do fenômeno, nesse sentido, se apresenta como oportunidade de reflexão e de articulação de suas especificidades à totalidade da qual ele é parte constitutiva, na busca pela sua essência (PAES DE PAULA, 2015).

Ainda no que se refere às questões metodológicas, realizamos uma pesquisa exploratória em que associamos a revisão de literatura à participação em eventos de ‘internacionalização da educação superior’, para nos familiarizar com o estado do conhecimento e os principais conceitos associados ao fenômeno e, assim, desenvolver um arcabouço teórico-analítico para o estudo da ‘internacionalização da educação superior’ a partir das lentes da Modernidade/(De)colonialidade (conforme objetivo específico ‘a’). Na sequência, desenvolvemos uma pesquisa de campo orientada a conhecer os discursos e as estratégias de ‘internacionalização da educação superior’ no contexto institucional da UFSC, com a coleta de dados primários e secundários por meio de observação direta e entrevistas, além de recursos bibliográficos e documentais.

Nesse aspecto, compreendemos que enquanto a observação diz respeito a um método de pesquisa flexível, que permite ao pesquisador presenciar as ações de pessoas em diferentes situações e o guia na direção de algumas das perguntas importantes a serem feitas aos participantes, as entrevistas o ajudam a interpretar as significações do que está sendo observado (MAY, 2004; JACCOUD; MAYER, 2008). Analisamos os dados empíricos com base nos princípios gerais da Análise Crítica do Discurso (ACD), com suporte do *software* ATLAS.ti 8®, conforme detalhamos na operacionalização da pesquisa.

4.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA

4.2.1 Revisão da literatura e observação em eventos relacionados à 'internacionalização da educação superior'

O propósito geral da tese, sobretudo o objetivo específico 'c' – *Relacionar os discursos e as estratégias dominantes de 'internacionalização da educação superior' no contexto em evidência à produção e à reprodução de conhecimento sobre o tema, bem como à conjuntura mais ampla na qual a educação superior contemporânea se encontra* – nos demandou uma profunda familiarização com as narrativas acadêmica e política enfatizadas no campo sobre o fenômeno. Dois recursos particulares foram fundamentais nessa empreitada: a revisão da literatura e a participação em eventos e cursos relacionados ao fenômeno de interesse.

Relativamente à literatura sobre 'internacionalização da educação superior', no decorrer do curso doutoral realizamos uma série de buscas[74] nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, do *Scopu*s e do *Web of Science*, além do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que nos possibilitou acompanhar as principais publicações sobre o tema no período. Para permanecermos atualizados com a literatura, também fizemos uso da plataforma *ResearchGate*[75] e do sistema de notificações da base *Scopus*.

Entre os artigos explorados, destacamos os seguintes, que se constituíram como revisões de literatura (nacional e internacional) sobre 'internacionalização da educação superior' e, portanto, foram particularmente contributivos ao entendimento dos temas e dos discursos predominantes no campo: Morosini (2006); Kehm e Teichler (2007); De Vita (2007); Kosmutzky e Krucken (2014); Sampaio e Saes (2014); Yemini e Sagie (2015); Kuzhabevoka, Hendel e Chapman (2015); Proctor (2016); Stein (2017a); Morosini, Corte e Guilherme (2017); Morosini e Nascimento (2017); Bendenlier, Kondakci e Zawacki-Richter (2018); Mwangi *et al.* (2018) e Kwiek (2020)[76]. Também no intuito de nos familiarizar com a literatura, cursamos duas disciplinas especificamente dedicadas à 'internacionalização da educação superior', uma no Programa de Pós-graduação em Gestão Universitária da UFSC

[74] Iniciadas no contexto da disciplina 'Seminário de Tese' (Prof.a Carolina Andion), em 2017.
[75] Alguns pesquisadores têm, inclusive, incluído seus *preprints* nessa plataforma, possibilitando o acesso aos seus trabalhos antes das publicações propriamente ditas.
[76] Os dois '*journals* internacionais' que mais publicam sobre 'internacionalização da educação superior' são o *Higher Education* e o *Journal of Studies in International Education*.

(em 2016)[77] e uma no *Center for International Higher Education* (CIHE) do *Boston College* (em 2018)[78], cujas leituras e discussões foram significativas nesse sentido.

A realização de duas revisões sistemáticas de literatura complementou esse processo: em Leal, Castro e Moraes (2017), levantamos a produção científica nacional e internacional sobre 'cooperação regional' e 'cooperação Sul-Sul' (CSS) e sua relação com a 'internacionalização da educação superior', dado o entendimento de que as contradições presentes no cenário contemporâneo da educação superior suscitavam a busca por debates sobre os papeis que essas modalidades específicas de 'cooperação internacional' desempenhavam nesse contexto. Constatamos que embora alguns autores abordassem explicitamente tal relação, havia uma ausência de discussões e pesquisas empíricas sobre as possibilidades de que tais modalidades contribuam para que os processos de 'internacionalização da educação superior' no Sul se desenvolvam em perspectiva menos subordinada[79]. Em Leal e Moraes (2018a), propusemos uma aproximação entre o campo teórico da 'internacionalização da educação superior' e a epistemologia decolonial, dada a constatação de existência de um debate científico internacional acerca de formas coloniais/neocoloniais presentes na educação superior, que indicavam haver espaço para o desenvolvimento de estudos decoloniais no campo[80].

Ainda sobre a revisão da literatura, desenvolvemos trabalhos que foram contributivos à familiarização com dois programas governamentais de mobilidade acadêmica internacional que, na pesquisa de campo, se apresentariam como relevantes à análise da 'internacionalização da educação superior' no contexto institucional de interesse: O PEC-G e o CsF. Em Leal e Moraes (2018c) sustentados pela análise documental e pelas teses e dissertações publicadas sobre o PEC-G, estabelecemos um diálogo entre o desenho/as características do Programa, os padrões históricos da Política Externa Brasileira (PEB) e a CSS[81]. Em Leal e Moraes (2019) e Leal (2019c), atualizamos a análise com considerações sobre a 'internacionalização da educação superior' em curso no Brasil.

---

[77] Ministrada pela Prof.a Luciane Stallivieri.

[78] Ministrada pela Prof.a Laura Rumbley. Em 2019, quando a disciplina foi novamente ofertada, tomamos conhecimento do Plano de Ensino e nos familiarizamos com as leituras que haviam sido incluídas.

[79] Em janeiro de 2019 repetimos as buscas com os mesmos critérios e 26 novos trabalhos emergiram, sendo que a vasta maioria deles demonstrava a imersão de tais modalidades em um paradigma de competitividade.

[80] Para nos mantermos atualizados com tal literatura, fizemos uso da *Plataforma ResearchGate*, do sistema de notificação da base Scopus e da rede *Critical Internationalization Studies Network*.

[81] Um dos meios pelos quais nos familiarizamos com a literatura sobre PEB e CSS foi a realização da disciplina 'Política Externa Brasileira' no Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais da UFSC (Prof.a Clarissa Dri).

Em Prolo *et al.* (2019), exploramos a literatura publicada sobre o CsF, que nos possibilitou identificar como uma das lacunas a incipiência de textos cujo conteúdo discutisse a contribuição do programa para o fortalecimento do processo de 'internacionalização' das universidades brasileiras[82].

Para além da familiarização e do estudo aprofundado da literatura, acompanhamos uma série de eventos relacionados à 'internacionalização da educação superior' no período entre 2016 e 2020, no Sul e no Norte Global, que seriam fundamentais tanto para a contextualização/delimitação do escopo e a construção da proposição da tese, quanto para as análises propriamente ditas, já que nos possibilitaram conhecer os discursos (oficiais e extraoficiais) recorrentes em torno do fenômeno. A *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) e o *Center for International Higher Education* (CIHE), Boston College – onde realizamos o doutorado-sanduíche, de setembro de 2018 a fevereiro de 2020 – nesse aspecto, se constituíram como espaços particularmente frutíferos nesse sentido.

Usamos de tais oportunidades para realizar conversações com pesquisadores e informantes-chave envolvidos nas dinâmicas em curso, sendo que parte desses diálogos compuseram o conjunto de dados de forma sistemática. Entre as dinâmicas de que participamos nesse período, destacamos as seguintes:

1. *Jornadas Jóvenes Investigadores* da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) em 2016 (São Pedro/SP, outubro de 2016) e em 2017 (Encarnación/Paraguai, outubro de 2017) – rede de universidades públicas da América do Sul da qual a UFSC faz parte – que incluíram a participação em reunião do secretário-executivo da AUGM com técnico-administrativos (*'referentes'*) responsáveis pelos programas e projetos da AUGM nas universidades-membro.
2. Conferências anuais da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI)[83] 2016 (Fortaleza/CE, abril de 2016); 2017 (Porto Alegre/RS, abril de 2017) e 2018 (Rio de Janeiro/RJ, abril de 2018), que incluíram palestras e apresentações de representantes da AUGM e da CAPES.

[82] Os temas recorrentemente tratados nos estudos sobre o CsF aprofundam aspectos relacionados aos estudantes bolsistas, tais como acesso à mobilidade acadêmica Internacional; experiências e efeitos imediatos da mobilidade acadêmica internacional sobre os bolsistas e desafios e conquistas do capital linguístico. Em menor escala, relacionam o CsF ao Estado nacional desenvolvimentista, à política externa brasileira e aos reflexos exercidos sobre campos do conhecimento e instituições de ensino superior brasileiras.

[83] Tais conferências, realizadas anualmente, envolvem cerca de 700 participantes de todos os continentes, dentre os quais se encontram dirigentes internacionais, reitores e vice-reitores de universidades, representantes de organizações internacionais, diplomatas, governos e empresas, além de especialistas, professores, pesquisadores do Brasil e do exterior.

3. II Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES 2018) (Córdoba/Argentina, junho de 2018), que incluiu o eixo temático *"La Educación Superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe"*.
4. Programa de formação "*Perfeccionamiento en gestión de la internacionalización en la Educación Superior* (PEGIES)" da *Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina* (RIESAL-Erasmus+) (2017–2018).
5. *Webinars* promovidos pela RIESAL-Erasmus+, tais como: *"Internacionalización e integración regional"*, ministrado por representante da AUGM (julho de 2018); *"Tendencias en la internacionalización de América Latina y el Caribe",* ministrado pela coordenadora do RIESAL-Erasmus+ e do eixo temático de internacionalização da CRES (janeiro de 2019) e "Planejamento Estratégico da Internacionalização" (novembro de 2018), ministrado pelo assessor-chefe de Relações Externas na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e ex-presidente da Faubai.
6. Curso online *"Dinámica de Internacionalización Universitaria en y desde América Latina"* da RIESAL/NEIES (Tandil, Argentina, 2018).
7. VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas e XXII Reunião de Representantes do Núcleo Disciplinário *"Educación para la Integración"* da AUGM (UFSC – Florianópolis/SC, setembro de 2017).
8. Acompanhamento das entrevistas para seleção de candidatos da UFSC ao Programa *Escala Estudiantes de Grado* da AUGM (UFSC – Florianópolis/SC, abril de 2018) e reunião com os selecionados pelo Programa (UFSC – Florianópolis/SC, maio de 2018).
9. Recepção a estudantes internacionais de graduação da UFSC, incluindo os que estavam realizando mobilidade na Instituição por meio do Programa *Escala Grado* da AUGM (UFSC – Florianópolis/SC, fevereiro de 2018) e os estudantes PEC-G.
10. Apoio à organização dos paineis científicos "Capes-PrInt e a política de internacionalização para as universidades brasileiras" (PROLO, 2018) do XLII Encontro da Anpad (EnAnpad 2018), que promoveu uma discussão acerca da política nacional de internacionalização para as instituições de educação superior brasileiras, como foco nesse Programa, bem como da mesa redonda "Universidade para quê? Universidade para quem? Reflexões sobre a Universidade Pública Brasileira" (BISPO et al., 2019) do XLIII Encontro da Anpad (EnAnpad 2019), que

envolveu discussões relacionadas à internacionalização da educação superior no Brasil.

11. Disciplinas "*Internationalization of Higher Education*" (Prof. Laura Rumbley); "*Global and Comparative Systems of Higher Education*" (Prof. Hans de Wit) e "*Global Perspectives on Teaching and Learning in Higher Education*" (Prof. Betty Leask), oferecidas pelo *Center for International Higher Education* (CIHE) (Boston College – Boston/Estados Unidos, setembro-dezembro de 2018 e setembro-dezembro de 2019).
12. Seminário *"Challenging times in higher education: A conversation with Lawrence Bacow, President of Harvard University"* (Harvard University – Cambridge, janeiro de 2019).
13. Semanas internacionais do *Boston College: "Embracing Challenging Conversations: Moving Towards Reconciliation Locally, Nationally, and Globally"* (2018) e *"Global Environmental (In)justice: How do we respond?"* (2019) (Boston College – Boston/Estados Unidos, novembro de 2018 e novembro de 2019).
14. Encontros virtuais da *Critical Internationalization Studies Network*: Dr. Chrystal George Mwangi (setembro de 2018); Dr. Riyad Shahjahan, Dr. Annabelle Estera e Dr. Vivek Vellanki (janeiro de 2019); Dr. Abigail Boggs (maio de 2019); Dr. Geraldo Blanco (setembro de 2019); Dr. Adriana Diaz (janeiro de 2020).
15. Seminários relacionadas a educação superior internacional apresentados por pesquisadores visitantes do CIHE, Boston College, de 2018 a 2020 (*Visiting Scholars' Presentation Series*): "*Reflections on International Higher Education*"; "*Academic cultures in Higher Education: Chile and Colombia*"; "*Indian Research Universities and Global Rankings*; "*Emergency education in Venezuela. The role of Catholic education and public universities in addressing the contemporary crisis*"; *"Digital Journeys and International Students: Understanding the Digital Pathways of International Students"*; *"The dynamic of university research evaluation systems and its impact on academic profession in China"*.
16. Simpósio *"Intelligent Internationalization: The shape of things to come"* (Boston/Estados Unidos, novembro de 2018), que incluiu a palestra "*Internationalization challenges and opportunities in Latin America*", apresentada pela coordenadora do RIESAL-Erasmus+ e do eixo temático de internacionalização da CRES.

17. Conferência *"International Exhibition and Conference on Higher Education: Transforming Saudi Universities in an era of change"* (Ríade/Arábia Saudita, abril de 2019).
18. Seminário *"Internationalization of Higher Education: Pushing the boundaries"* (Harvard University – Cambridge/Estados Unidos, maio de 2019).
19. Painel *"The Divestment Debate: A panel discussion"* (Harvard University – Cambridge/Estados Unidos, maio de 2019).
20. Painel "*La educación superior latinoamericana como bien público social, su compromiso histórico e intereses sectoriales en tensión*" da *Latin American Studies Association Conference* (LASA 2019) (Boston/Estados Unidos, maio de 2019).
21. Curso de verão "*Refugees and Migrants in Higher Education*" (Prof. Hans de Wit, Prof. Hakan Ergin, Prof. Lisa Unangst) (Boston College – Boston/Estados Unidos, maio de 2019).
22. Seminário *"2019 WES-CIHE Summer Institute: Innovative and Inclusive Internationalization in Higher Education"* (Boston College – Boston/Estados Unidos, junho de 2019).
23. Programa de formação "*IGLU Program at Boston College: Innovation and Internationalization in Higher Education*" (Boston College – Boston/Estados Unidos, junho de 2019), destinado a representantes de universidades latino-americanas, que incluiu visitas institucionais para conhecer os processos e as estratégias de internacionalização das instituições universitárias: Boston College; Northeastern University; Olin College; Babson College e Harvard University;
24. Seminário *"Demystifying the World Bank's Work in Tertiary Education"* (Universities: Past, present and future, Harvard University – Cambridge/Estados Unidos, outubro de 2019).
25. Aula sobre educação superior na América Latina da *disciplina "International and Comparative Higher Education"* do doutorado em *Higher Education* da *University of Arizona* (Prof. Jenny Lee e Prof. Santiago Castiello) (University of Arizona, Tucson/Estados Unidos, novembro de 2019).
26. Simpósio *"NAFSA Research Symposium: A critical discussion of theories, methodologies, and practices in international education"* (Galladeut University – Washington.DC, novembro de 2019).
27. Colóquio *"International student mobility between Asia and the United States"* (Dr. Stephanie Kim) (Boston College – Boston/Estados Unidos, novembro de 2019).

28. Colóquio *"Faculty agency and the price of quality in higher education: Precariousness and a call for radical hospitality"* (Dr. Geraldo Blanco) (Boston College – Boston/Estados Unidos, dezembro de 2019).
29. Seminário *"Methods and themes in contemporary refugee reseach" e "What can Boston College do to support displaced students and communities?"* (Boston College – Boston/Estados Unidos, janeiro de 2020).
30. Seminário *"(De)constructing and reimagining internationalization curricula – Case studies from the US and Ethiopia"* (Boston College – Boston/Estados Unidos, fevereiro de 2020).

Somados à bibliografia consultada, os discursos presentes em tais eventos sustentaram a construção do arcabouço teórico-analítico e a análise dos resultados propriamente dita.

4.2.2 Enfoque analítico e recorte temporal

A UFSC, o Capes-PrInt e a Faubai constituíram-se como as principais unidades sociais selecionadas para investigar os discursos dominantes de 'internacionalização da educação superior' em curso no Brasil, com o propósito mais amplo de incidir luz sobre as bases epistemológicas que sustentam o fenômeno nesse contexto.

Não se tratam de focos de análise desconexos. A UFSC é universidade-membro da Faubai e integra um seleto grupo de universidades selecionadas pelo primeiro edital do Capes-PrInt. Como as análises revelam, as perspectivas de 'internacionalização' propagadas tanto no contexto da Faubai quanto do Capes-PrInt têm influenciado de forma significativa a política de 'inserção internacional' definida pela gestão central dessa Instituição. Além disso, existe interação entre a Diretoria de Relações Internacionais da Capes e a Faubai, sobretudo desde o CsF e, atualmente, no contexto do Capes-PrInt.

Além da UFSC, do Capes-PrInt e da Faubai, incluímos à análise a contextualização dos seguintes atores/programas nacionais e transnacionais, que de forma direta ou indireta, objetiva ou subjetiva, ativa ou passiva, exercem influência nos discursos e nos rumos de 'internacionalização' da UFSC: Ciência sem Fronteiras (CsF) (Brasil); Idiomas sem Fronteiras (IsF) (Brasil); *American Council of Education* (ACE) (Estados Unidos), *Association of International Educators* (NAFSA) (Estados Unidos), Comissão *Fulbright* (Estados Unidos), *British Council* (Reino Unido) e Banco Mundial, bem como pressupostos estruturais da literatura cunhados por pesquisadores do Norte. Em grande medida, as visões de

‘internacionalização’ que tais atores propagam se complementam e se sobrepõem, resultando em uma hegemonia moderna/colonial em torno do que significa ‘internacionalizar’ ou do que é legitimado como ‘internacionalização’.

Por trás da escolha das unidades sociais de análise está o pressuposto de que a dimensão institucional da ‘internacionalização da educação superior’ não pode ser compreendida sem a articulação com outras dimensões de influência. Assim, compreendemos o processo de ‘internacionalização’ segundo uma perspectiva de múltiplos níveis ou escalas, em que tanto o contexto ‘local’ quando o contexto ‘global’ são relevantes à compreensão do fenômeno (MARGINSON; ORDORIKA, 2011; SEEBER *et al*., 2016).

No que diz respeito ao recorte temporal de pesquisa em cada unidade social de análise, no caso da UFSC cobrimos o período de janeiro 2013 – após a publicação da tese de Laus (2012) sobre a ‘internacionalização’ da Universidade (de 2008 a 2011) e a implementação do CsF (2012) – a fevereiro de 2020, dada a constatação de que foi nesse período que o processo adquiriu maior intencionalidade (DE WIT *et al*., 2015) e ‘abrangência’ (HUDZIK, 2011; 2015) naquele domínio[84].

No caso do Capes-PrInt, definimos o recorte temporal de janeiro de 2016 – após a descontinuidade do CsF, quando os discursos sobre uma nova estratégia governamental para a ‘internacionalização da educação superior’ começaram a emergir – a fevereiro de 2020. Portanto, cobrimos tanto o período que antecedeu a implementação do Programa propriamente dita, quanto o primeiro processo de seleção por vias do Edital n.º 41/2017-Capes-PrInt (CAPES, 2017b), além do início de sua operacionalização nas instituições selecionadas, com ênfase na UFSC.

Finalmente, no caso da Faubai, a pesquisa cobriu o período de 2013 – dada a constatação de que foi a partir desse período que a Associação alcançou um patamar diferenciado de destaque no cenário da ‘educação superior internacional’ e passou a advogar mais ativamente pela ‘internacionalização’ das universidades brasileiras – a fevereiro de 2020.

[84] Nas buscas sistemáticas que realizamos para fins de composição do conjunto de dados (por exemplo, buscas por notícias sobre ‘internacionalização da educação superior’ publicadas nos canais institucionais da Universidade) não estabelecemos restrição temporal com o propósito de ampliar a compreensão sobre como as narrativas se moldam à medida que o processo se institucionaliza. No Apêndice B, a Figura 3 apresenta uma linha do tempo sobre a ênfase dada à ‘internacionalização’ no contexto institucional da UFSC desde 2013.

4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

4.3.1 Coleta dos dados

Em concordância com a tradição de pesquisa qualitativa, adotamos como instrumentos de coleta de dados a observação direta e a entrevista, além do levantamento documental e bibliográfico. A condução da pesquisa de campo foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), conforme Parecer n.º 3.089.528/2018. Quanto aos dados primários, conduzimos a observação direta por meio do acompanhamento presencial de reuniões, apresentações e eventos entre 2016 e 2018, com o uso de anotações em diário de campo e de gravações[85]. Realizamos as entrevistas entre 2018 e 2020 e as transcrevemos na íntegra[86]. Os documentos e as notícias que integraram o conjunto de dados foram publicados a partir de 2013, sendo a maior parte da coleta/análise se refere ao período após a publicação da tese de Laus (2012) e o início da participação da UFSC no CsF (2012), até fevereiro de 2020.

No Quadro 1, descrevemos os instrumentos de coleta de dados usados em cada uma das unidades sociais de análise, incluindo os ambientes de observação, os participantes entrevistados e os materiais documentais e bibliográficos que deram suporte ao exercício interpretativo.

[85] As reuniões, apresentações e eventos cujos conteúdos foram gravados e transcritos na íntegra para fins de análise sistemática foram: 1. Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação da UFSC (2015) e 2. Evento de recepção aos estudantes internacionais da UFSC (2018) (com falas em português e inglês). Nos demais casos, fizemos uso de notas de campo, fotografias de slides e notícias publicadas sobre os eventos para compor as análises.

[86] Exceto a entrevista conduzida com o reitor da UFSC, que não foi gravada. Neste caso, fizemos anotações em diário de campo durante a entrevista e, após seu término, gravamos um áudio com um relato geral sobre os discursos.

Quadro 1 – Instrumentos de coleta, ambientes de observação, participantes entrevistados e materiais documentais e bibliográficos

UFSC				
Foco da análise	**Instrumentos de coleta de dados**	**Ambientes de observação direta**	**Participantes entrevistados**[87]	**Materiais documentais e bibliográficos que deram suporte à interpretação dos dados**
Discurso institucional de internacionalização	• Observação direta • Entrevistas individuais • Pesquisa bibliográfica	• Seminário Ciência sem Fronteiras - Graduação (2015) – Online[88] • Evento de recepção aos estudantes	• Reitor • Secretário de Relações Internacionais • Coordenadora de Programas Internacionais	• Notícias veiculadas sobre a 'inserção internacional' da UFSC e materiais institucionais produzidos para fomentar e divulgar a internacionalização da UFSC (até dezembro de 2019): a) Notícias sobre resultados de *rankings* acadêmicos globais[89] b) Notícias sobre ações e eventos institucionais de internacionalização[90] c) Publicações na página do Facebook da Sinter[91]

[87] Além das entrevistas em si, os discursos da gestão da UFSC sobre 'internacionalização da educação superior' puderam ser captados por meio dos comentários de representantes da administração central nas notícias veiculadas sobre a 'inserção internacional' da Universidade, que foram integradas ao conjunto de dados para análise. Tais comentários foram sobretudo recorrentes nas notícias sobre resultados de *rankings* universitários globais.

[88] Participamos diretamente da organização deste evento em 2015, antes do ingresso no curso de doutorado. Como o evento foi gravado, durante o período de organização e análise dos dados pudemos transcrever as falas dos palestrantes na íntegra.

[89] Para localizar referências diretas da instituição aos *rankings* universitários globais, fizemos buscas pelo termo '*ranking*', em 1 e 2 de julho de 2019, em dois meios: o portal de notícias da UFSC (https://noticias.ufsc.br) e o portal da Secretaria de Relações Internacionais (Sinter) (http://sinter.ufsc.br/sinter/), sem restrição temporal. Publicadas desde 2009, tais notícias divulgavam os posicionamentos alcançados pela UFSC em tais ferramentas. Os *rankings* mencionados em tais notícias foram: *Quacquarelli Symonds* (QS); *Times Higher Education* (THE); *Center for World University Rankings* (CWUR); *University Ranking by Academic Performance* (URAP); *Webometrics Ranking of World Universities* e *Nature Global Index*, além do *Ranking* Universitário da Folha (RUF) que tem escopo nacional mas considera a 'internacionalização' como uma de suas dimensões de análise. Entre 2009 e 2012, os únicos resultados divulgados foram os do *Webometrics Ranking of World Universities.* Nos casos do QS e THE – as ferramentas mais mencionadas na totalidade das notícias – a instituição também divulgou o seu posicionamento em edições com escopo específico, como: QS BRICS; QS *Latin America*; THE *BRICS & Emerging Economies*; THE *Latin America*; THE *Golden Age*. Em alguns casos, havia divulgação do mesmo resultado em notícia no portal de Notícias da UFSC e no portal da Sinter, porém com ênfase dada em aspectos distintos. Em outros casos, o portal da SINTER somente reproduziu a notícia publicada no portal de Notícias da UFSC, o que se considerou como uma única notícia. Para nos manter atualizados acerca das notícias sobre resultados de *rankings* acadêmicos globais, acompanhamos a página da Sinter e o portal de notícias da UFSC até dezembro de 2019.

[90] Para localizar notícias relacionadas a ações institucionais de internacionalização da UFSC, fizemos uma busca pelos termos 'internacionalização', entre 1 e 31 de julho de 2019, em dois meios: o portal de notícias da UFSC (https://noticias.ufsc.br) e o portal da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) (http://sinter.ufsc.br/sinter/), sem restrição temporal. As notícias que tratavam do tema do interesse e/ou apresentavam comentários de representantes da administração central sobre o processo de internacionalização foram incorporadas à análise. Para nos manter atualizados acerca das notícias sobre ações e eventos institucionais de internacionalização na UFSC, acompanhamos a página da Sinter e o portal de notícias da UFSC até dezembro de 2019.

[91] A primeira postagem no Facebook da Sinter for realizada em 14 de março de 2017. Desde então até 31 de dezembro de 2019, 344 postagens foram realizadas nessa página. No geral tais postagens tratavam dos seguintes aspectos: a) informações gerais sobre países e universidades com os quais a UFSC mantém acordos de cooperação; b) eventos internacionais realizados na UFSC (por exemplo, palestras sobre oportunidades de estudos em determinados países, recepção a estudantes internacionais, workshops relacionados a internacionalização etc.), c) programas internacionais e demais oportunidades (por exemplo: programa de apadrinhamento de estudantes internacionais; programas de mobilidade administrados pela Sinter; vagas de estágio na Sinter etc.).

	• Pesquisa documental	internacionais da UFSC (2018) – Presencial	• Ex Coordenadora Institucional do CsF | Atual coordenadora Institucional PEC-G	d) Textos da gestão no livro de Relatos de Experiências do Seminário CsF-Graduação (SINTER/UFSC, 2015e). e) Matéria sobre a política de internacionalização da UFSC na publicação "Universidades para o mundo: Desafios e oportunidades para a internacionalização" (BRITISH COUNCIL, 2018) f) Materiais institucionais "Apresentação da UFSC em Inglês" (SINTER/UFSC, 2018a; 2019a); '*Course Catalogue 2018-2019: Courses offered in foreign languages for graduate and undergraduate students*' (SINTER/UFSC, 2018a); "Passaporte UFSC" (em Inglês e Espanhol) (SINTER/UFSC, 2018b); 'Cartilha do Calouro SINTER 2019' (SINTER/UFSC, 2019b); "Guia de Redação em Língua Inglesa" (SINTER/UFSC, 2019c). • Documentos e comunicações internas sobre ações institucionais de internacionalização[92]: a) Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) 2010-2014 e 2015-2019 e Minuta de PDI 2020-2024 b) Documentos relacionados à designação de representantes para o apoio à internacionalização da UFSC ('Agentes de Internacionalização') (Memo C 26/GR/UFSC/2016; SD 056177/2016) c) Documentos de criação do Comitê Consultivo de Internacionalização da UFSC (SD 027369/2017; Portaria 1105/2017/GR) d) Documentos relacionados ao 'Plano Institucional de Internacionalização' da UFSC (Processo 23080.017478/2018-69) e) Documento de divulgação de informações de apoio à internacionalização no portal da SINTER (Menu 'Internacionalizando') (Memo C 7/SINTER/UFSC/2018) f) Relatório de atividades da SINTER 2018 (SINTER/UFSC, 2019d) g) Documentos e demais materiais relacionados ao CsF na UFSC h) Documentos e demais materiais relacionados ao Capes-PrInt na UFSC (SD 08624/2018; Edital 1/2018/PROPG/PROPESQ; Lista de Projetos Classificados/ Vídeo InfoCapes – Capes-PrInt 3 etc.)[93].

[92] Para localizar documentos e comunicações internas sobre ações institucionais de internacionalização da UFSC, fizemos uma busca pelo termo "internacionalização", em 3 de julho de 2019, no Sistema de Gestão de Processos Digitais (SOLAR). Trata-se de um sistema de comunicação interna adotado pela UFSC em 2010, portanto, a restrição temporal foi de 1 de janeiro de 2010 a 3 de julho de 2019. Emergiram 46 registros da busca, sendo que a grande maioria relacionada a autorizações para servidores da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) participarem em eventos nacionais e internacionais de internacionalização. O primeiro documento mais diretamente relacionado a indício de institucionalização da internacionalização é de 2016. Também fizemos uma busca pelo mesmo termo no sistema 'Notes' (http://notes.ufsc.br/aplic/prot2000.nsf/Processo?OpenView), que era comumente usado para o registro de processos nos anos anteriores a 2016, porém sem resultados.

CAPES				
Foco da análise	**Instrumentos de coleta de dados**	**Ambientes de observação direta**	**Participantes entrevistados**	**Materiais documentais e bibliográficos que deram suporte à interpretação dos dados**
• Discurso institucional de internacionalização • Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt)	• Observação direta • Pesquisa documental • Pesquisa bibliográfica	• Apresentação da diretora de Relações Internacionais da Capes na *Faubai 2017 Conference* "*Rethinking internationalization of Brazilian Higher Education Institutions"*	------	1. Relatório "A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES" (CAPES, 2017a) 2. Notícias veiculadas sobre o Capes-PrInt no portal da Capes[94] 3. Relatórios e vídeos 'InfoCapes' sobre cooperação internacional e o Capes-PrInt 4. Slides da apresentação da diretora de Relações Internacionais da Capes na *Faubai 2017 Conference*: "*Rethinking internationalization of Brazilian Higher Education Institutions"* 5. Edital n.º 41/2017-Capes-PrInt – Seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização (CAPES, 2017b) e respectivos anexos e alterações 6. Coletânea de entendimentos Capes-PrInt (CAPES, 2019a) 7. Resultados preliminares e final do Edital n.º 41/2017-Capes-PrInt
FAUBAI				
Foco da análise	**Instrumentos de coleta de dados**	**Ambientes de observação direta**	**Participantes entrevistados**	**Materiais documentais e bibliográficos que deram suporte à interpretação dos dados**
• Discurso institucional de internacionalização • Conferências anuais da Faubai	• Observação direta • Entrevista individual • Pesquisa documental • Pesquisa bibliográfica	• *Faubai 2017 Conference: New Trends on Internationalization of Higher Education – Social Engagement and Innovation* (2017) • *Faubai 2018 Conference:*	• Presidente	• Documentos institucionais da Faubai: a) Estatuto (FAUBAI, 2018a). • Notícias veiculadas pela e sobre a Faubai[95], sobre suas conferências anuais e sobre os projetos dos quais participa: a) Entrevistas da diretoria executiva e da presidência da Faubai para o *The Pie News* (THE PIE NEWS, 2014; 2019) b) Informações gerais e programas das conferências anuais da Faubai (FAUBAI, 2014; 2015; 2016; 2017b; 2018b; 2019b; 2020). • Publicações e apresentações realizadas pela Faubai: a) *Guide to Brazilian Higher Education Courses in English 2016*

[93] A página "PrInt-Capes UFSC" (https://propg.ufsc.br/cin/print/), constantemente atualizada com documentos e notícias relacionadas ao Programa, auxiliou na localização desse material.

[94] Para localizar tais notícias, acompanhamos a página oficial do Programa Capes-PrInt (https://capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print) e fizemos buscas pelos termos "PrInt" e 'Capes-PrInt' no portal de notícias da Capes (https://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias), em 14 de dezembro 2019, sem restrição temporal. No total, localizamos 26 notícias, que tratavam do Programa e foram incorporadas à análise.

[95] Para localizar tais notícias, acompanhamos a página oficial da Associação (http://faubai.org.br/pt-br/) e as publicações em sua página no Facebook (https://www.facebook.com/faubai/).

		Internationalization and research – Challenges and Strategies (2018)		(BRITISH COUNCIL BRASIL, 2016) b) *Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions* (2018-2019) (GIMENEZ *et al*., 2018) c) *Higher Education and Student Mobility, A Capacity Building Pilot Study in Brazil* (IIE, 2017) d) Política linguística para internacionalização do ensino superior: Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização (FAUBAI, 2017b) e) *Webinar* apresentado pela Faubai para a RIESAL-Erasmus+: Planejamento Estratégico da Internacionalização (RIESAL-ERASMUS+, 2018) f) Texto sobre internacionalização produzido pela Faubai nas publicações da RIESAL-Erasmus+ (ZICMAN, 2019).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como especificamos no Quadro 1, buscamos abranger uma diversidade de fontes de informação na coleta de dados, com vistas a ampliar a profundidade do estudo e construir uma teia de significados sobre o fenômeno em evidência. Além dos dados provenientes das três unidades sociais de análise – UFSC, Capes-PrInt e Faubai – e da contextualização dos atores/programas nacionais e transnacionais que, de forma direta ou indireta, objetiva ou subjetiva, ativa ou passiva, influenciam nos discursos e nos rumos da 'internacionalização' na UFSC, incluímos ao escopo da análise entrevistas com informantes-chave envolvidos com a educação superior e a 'internacionalização' no âmbito nacional e regional, que nos auxiliariam a conhecer os discursos em evidência nesses contextos:

1. O reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)[96], que integrou a comissão de reitores designada pela AUGM para elaborar o documento que subsidiou a proposta da rede para o futuro da educação superior da América Latina e o Caribe na III Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2018)[97];
2. O secretário-executivo da AUGM, da qual da UFSC faz parte;
3. O presidente da AUGM, da qual a UFSC faz parte.

Outros informantes com os quais tivemos a oportunidade de dialogar não foram integrados à pesquisa de forma sistemática, mas foram essenciais para a contextualização e a delimitação do tema. Além disso, seus relatos deram suporte ao exercício interpretativo. Aqui, a AUGM, associação criada em 1991 e atualmente constituída de 35 universidades públicas vinculadas à Argentina, à Bolívia, ao Brasil, ao Chile, ao Paraguai e ao Uruguai, serviu como ponto de partida.

A rede se fortalece por desenvolver atividades científicas, tecnológicas, educacionais e culturais conjuntas (AUGM, 2018). A literatura a reconhece como importante iniciativa de cooperação interuniversitária (NEVES; MOROSINI, 1995) e estratégia autônoma de integração, já que foi criada por iniciativa das próprias universidades, no exercício de sua autonomia, em um contexto cuja coerção externa impunha limites às suas liberdades. Perrotta (2008), Oregioni (2013) e Corti, Oliva e De La Cruz (2015) situam as relações promovidas pela AUGM como reação às políticas neoliberais impostas à educação superior latino-americana. Perrotta (2008, p. 72-73, tradução nossa), por exemplo, ao associar a

[96] Ex-reitor desde 2019.
[97] Tal entrevista foi publicada na revista *Education Policy Analysis Archives*, com comentários do Prof. Mário Azevedo (LEAL; LEHER; AZEVEDO, 2018).

intensificação da cooperação interuniversitária no Mercosul às pressões mercantis dos anos 1990, reconhece a AUGM como "exemplo perfeito de integração universitária regional que busca contribuir não somente para o avanço do conhecimento, mas também para a defesa da educação superior pública". Ela destaca que diante da mercantilização, a rede "tomou posição sobre o problema, rejeitando a liberalização" e "trabalhou com afinco durante as reuniões preparatórias da Conferência Mundial da Unesco sobre Educação Superior, bem como em nível regional; sempre em favor da ideia de bem público".

A AUGM contempla programas de mobilidade acadêmica internacional para graduandos, pós-graduandos, docentes e técnicos-administrativos. Outras áreas em que atua são os *Núcleos Disciplinários*, os *Comités Académicos* e as *Comisiones Permanentes*; as *Escuelas de Verano-Invierno*; as *Jornadas de Jóvenes Investigadores* e as articulações com a sociedade e os governos locais por meio da *Red de Ciudades y Universidades* e do *Seminario Universidad-Sociedad-Estado*. Abrange, ainda, uma série de convênios com organismos e instituições nacionais e multilaterais, mas é quase exclusivamente financiada com recursos oriundos das universidades-membro (AUGM, 2018).

Entre os informantes com os quais tivemos a oportunidade de dialogar no decorrer do desenvolvimento da tese (mas que não compuseram o conjunto de dados que foram analisados sistematicamente), mencionamos:

1. Professor da UFSC envolvido com a AUGM desde o ingresso da instituição à rede e que hoje coordena um de seus *Núcleos Disciplinários*;
2. Ex-reitor da UFSC que acompanhou a AUGM como membro da Comissão de Reitores por doze anos;
3. Coordenadora da *Comisión Permanente* "*Extensión Universitária*" da AUGM e pró-reitora de extensão da UFRGS.
4. Ex-presidente da AUGM e reitor da UMSA, Bolívia (Córdoba, junho de 2018);
5. Secretário de Relações Internacionais da UFRGS (Porto Alegre, julho de 2018);
6. Ex-diretor de Relações Internacionais da UFRJ (Rio de Janeiro, abril de 2018);
7. Assessor de Relações Internacionais em Exercício da UnB (Brasília, março de 2019);
8. Coordenador Administrativo da RIESAL-Erasmus+, México (a distância, julho de 2018);
9. Onze dos doze estudantes da UFSC – quatro de graduação, três de mestrado e quatro de doutorado – que participaram das *Jornadas Jóvenes Investigadores* da AUGM de

2017, realizada na *Universidade Nacional de Itapúa* (UNI), em *Encarnación*, Paraguai, por meio de grupos focais (Florianópolis, fevereiro e março de 2018);

10. Oito servidores técnico-administrativos em Educação da UFSC que realizaram mobilidade internacional de curta duração, por meio do Programa *Escala Gestores y Administradores,* em universidades-membro da AUGM entre 2017 e 2018 (três em 2017 e quatro em 2017), sendo que sete deles vivenciaram a experiência em universidades argentinas, enquanto que um se dirigiu para universidade boliviana (fevereiro, março, maio e junho de 2018).
11. 25 dos 28 estudantes de graduação da UFSC que realizaram mobilidade internacional, por meio do Programa *Escala Grado*, em universidades-membro da AUGM em 2017 (treze no primeiro semestre e doze no segundo semestre), sendo que dezoito deles foram para a Argentina, três para o Chile, dois para o Paraguai e dois para o Uruguai) (março, abril, maio e junho de 2018);
12. Nove dos onze servidores docentes professores da UFSC que realizaram mobilidade internacional de curta duração, por meio do Programa *Escala Docente*, em universidades-membro da AUGM em 2017, sendo que seis se dirigiram para universidades argentinas, um para universidade chilena e dois para universidades uruguaias (março e abril de 2018).
13. Quatorze servidores docentes da UFSC que representam a instituição em *Núcleos Disciplinários, Comités Académicos* e *Comisiones Permanentes* da AUGM.
14. A única estudante de pós-graduação da UFSC que realizou mobilidade internacional em 2017 pelo Programa *Escala Estudiantes de Posgrado*.

Complementarmente, em julho de 2019, como parte das atividades do Grupo de Pesquisa sobre a Instituição Universitária (SOCIUS)[98], entrevistamos os professores Philip Altbach e Hans de Wit, autores seminais da área de ‘internacionalização da educação superior’, que nos relataram suas perspectivas acerca de quais os temas merecem ser investigados quando se tem a Universidade contemporânea como elemento central de reflexão.

Finalmente, no contexto de desenvolvimento do trabalho “O secretário-executivo na gestão da internacionalização da educação superior” (LEAL; PAES; MORAES, 2019), aplicamos um questionário junto a dezesseis secretários-executivos que atuavam nos setores

[98] Coordenado pelos professores Ângelo Brigado Ésther (UFJF) e Manolita Correia Lima (ESPM). http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/382891.

responsáveis pela gestão das relações internacionais de doze universidades públicas federais de todas as regiões do país[99], com vistas a conhecer o espaço que eles ocupam na gestão da internacionalização das universidades públicas federais brasileiras, incluindo suas concepções sobre o fenômeno[100].

No Quadro 2, detalhamos informações sobre as entrevistas que integraram o conjunto dos dados sistematicamente analisados.

Quadro 2 – Informações sobre as entrevistas realizadas e os participantes da pesquisa

Instituição	Foco da análise	Funções	Local, data e duração da entrevista
UFSC	Discurso institucional de internacionalização	Reitor	Florianópolis/SC, 22/5/2018
		Secretário de Relações Internacionais	Florianópolis, 8/3/2018 | 1h35min
		Coordenadora de Programas Internacionais	Florianópolis/SC, 7/3/2018 | 49min
		Ex-coordenadora institucional do CsF | Atual responsável institucional pelo PEC-G	A distância, 7/1/2020 | 1h9min
FAUBAI	Discurso institucional de internacionalização	Presidente	A distância, 10/12/2019 | 41min
UFRJ	Panorama geral da educação superior e da 'internacionalização' na América Latina e, especificamente, no Brasil	Reitor | Integrante da comissão de reitores da AUGM para a CRES 2020	Rio de Janeiro/RJ, 19/4/2018 | 50min
AUGM	Panorama geral da educação superior e da 'internacionalização' na América Latina e participação da UFSC na AUGM	Secretário-executivo	Rio de Janeiro/RJ, 17/4/2018 | 39min
	Panorama geral da educação superior e da 'internacionalização' na América Latina e participação da UFSC na AUGM	Presidente	Córdoba, Argentina, 12/6/2018, 19min

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

[99] Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal dos Vales do Jequetinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).

[100] A análise integrada de três dimensões – 1. contexto de atuação; 2. entendimento sobre internacionalização; 3. (auto)avaliação da participação na gestão do processo – possibilita evidenciar que, do ponto de vista instrumental, tanto o contexto promissor de atuação dos secretários-executivos, quanto a visão pragmática que eles têm do processo e a (auto)avaliação que fazem de sua participação são altamente funcionais ao 'desenvolvimento' da internacionalização no nível institucional. Todavia, questiona-se a possibilidade de que eles contribuam com iniciativas de inserção internacional desvinculadas da racionalidade dominante.

Para conduzirmos as entrevistas, dispusemos de pré-roteiros (questionamentos orientadores)[101] elaborados com base nos objetivos da pesquisa e no arcabouço teórico-analítico construído a priori. Contudo, buscamos privilegiar o caráter dialógico da interação para que os discursos emergissem de forma mais autêntica e natural possível. Para fins de análise, transcrevemos as entrevistas na íntegra. Todos os entrevistados autorizaram o uso dos seus dados por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.3.2 Análise dos dados

4.3.2.1 Construção do arcabouço teórico-analítico

Antes de explorarmos o conjunto de dados coletados propriamente dito, desenvolvemos um balanço da literatura sobre 'internacionalização da educação superior', a partir das lentes da Modernidade/(De)Colonialidade. Esse balanço nos permitiu construir um arcabouço teórico-analítico (conforme o objetivo específico 'a')[102] constituído de treze dimensões, cujas descrições nos auxiliariam a revelar a orientação epistemológica dominante nos discursos presentes nas unidades abrangidas pelo recorte da pesquisa:

1. Antecedentes históricos e fundamentos;
2. Concepção e valores da educação superior e da universidade;
3. Concepção de conhecimento válido;
4. Motivações e interesses predominantes na 'internacionalização';
5. Âmbito de gestão da 'internacionalização';
6. Conceitos, dimensões e indicadores de 'internacionalização';
7. Orientação das políticas, dos programas e das estratégias de internacionalização;
8. Relações da Universidade com a Sociedade / Concepção de extensão universitária;
9. Concepção de 'Sul Global' e 'Norte Global';
10. Políticas avaliativas;
11. Políticas curriculares / Tipo de formação almejada;
12. Políticas linguísticas;
13. Agendas de pesquisa.

[101] Dispostos no Apêndice A.
[102] "Desenvolver um arcabouço teórico-analítico para o estudo da 'internacionalização da educação superior' a partir das lentes da Modernidade/(De)colonialidade".

De maneira ideal, o que fosse interpretado como alinhado a um paradigma economicista; concebido a partir de um imaginário global dominante e imerso na matriz cultural do poder colonial, seria considerado ‘internacionalização hegemônica’. Em contrapartida, aquilo que ‘habitasse a fronteira’ e ‘pensasse a fronteira’, no sentido de confrontar histórias locais com projetos globais e alinhar-se a um paradigma emancipatório, se aproximaria da ideia de ‘internacionalização contra-hegemônica’.

A realidade, todavia, viria a se expor de forma muito mais complexa; repleta de coexistências, latências conflitivas e hibridismos, dado o ambiente pluralístico e institucionalizado que caracteriza a educação superior, bem como as nuances da colonialidade. Assim, se por um lado tal arcabouço nos permitiria ‘ver’, por outro, sua dicotomia nos induziria a ‘não ver’, já que seu delineamento faria com que visões de mundo alternativas, não enquadradas aos pressupostos presentes na literatura disponível, fossem excluídas.

A despeito dessas limitações, consideramos que as relações desiguais em andamento no contexto da educação superior internacional necessitam ser nomeadas para que não continuem a ser compreendidas como naturais ou inevitáveis. Nesse sentido, não negligenciamos o exercício interpretativo de categorização empreendido *a priori* e fizemos uso das categorias descritas no Quadro 3 como uma espécie de guia geral para dar início ao tratamento dos dados empíricos. Muito embora não exploremos todos os conceitos presentes nas descrições das categorias ao longo do referencial teórico para facilitar a leitura, fazemos uso de notas de rodapé com essa finalidade.

Quadro 3 – Categorias gerais de análise

Categoria	**Dimensões de análise**	
	Internacionalização hegemônica	***Internacionalização contra-hegemônica***
1. Antecedentes históricos e fundamentos	• Colonialismo; • Consenso de Washington[103]; • Globalização; • Capitalismo de livre mercado/Neoliberalismo[104]; • Modelo gerencial *New Public Management*[105] • Ciência moderna.	• Conferência de Bandung; • Arranjos regionais e subregionais de integração dos anos 1960; • Movimento de Córdoba; • Ideais da cooperação Sul-Sul; • Programa de Pesquisa *Modernidad/Colonialidad*; • Estudos decoloniais e pós-coloniais.

[103] "Conhecido por 'consenso neoliberal' ou 'Consenso de Washington' por ter sido em Washington, em meados da ´década de oitenta, que ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado na economia" (SOUSA SANTOS, 2011b, p. 29).

[104] Neoliberalismo – ou 'Darwinismo Econômico', como Giroux (2014) o denomina – diz respeito às tendências e lógicas subjacentes a um discurso econômico amparado na crença de que o mercado é o caminho mais eficiente para a tomada de decisão e a promoção do bem-estar humano. Com base nessa premissa, o neoliberalismo reduz o papel do Estado à regulação do mercado e à proteção da propriedade privada e das fronteiras nacionais (HARVEY, 2005), situando o interesse individual no centro da vida cotidiana. Sob o argumento de que as determinações mercadológicas são capazes de resolver todos os problemas da humanidade, o neoliberalismo subsidia a busca pelo lucro em todos os espaços, relacionamentos e instituições possíveis (GIROUX, 2014). Portanto, "a racionalidad econômica torna-se a principal estrutura para a compreensão, avaliação e governo da vida social" (SHAHJAHAN; HILL, [s.d.], p. 1, tradução nossa). Na educação superior, a presença da perspectiva neoliberal é geralmente associada à propagação de políticas supranacionais, nacionais e institucionais de mercado livre; ao desinvestimento estatal massivo nas universidades públicas; bem como à privatização e à (des)regulação dos 'serviços educacionais' (SOUSA SANTOS, 2011; RUBIÃO, 2013; GIROUX, 2014; DIAS, 2017; SHAHJAHAN; HILL, [s.d.]).

[105] A influência do modelo gerencial *New Public Management* (NPM) na perspectiva hegemônica é bem sintetizada por Marginson e Ordorika (2011, p. 103, tradução nossa): "As perspectivas do NPM sobre a educação superior foram adotadas pelos setores financeiros mundiais, que exercem forte influência no governo e nas agências de políticas globais fora das Nações Unidas, especialmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. As reformas do NPM incluem a competição entre as instituições, a competição entre as unidades acadêmicas; a gestão modernizada e o empreendedorismo; a comercialização das instituições; sistemas com uma fusão de instituições públicas e privadas e instituições com uma fusão de financiamento público e privado, altas taxas, ênfase retórica do foco do cliente; pesquisa vinculada à indústria; medidas de desempenho e financiamento baseado em resultados; e relações com agências de financiamento com base em contratos, prestação de contas e auditoria. [...] Em sua forma completa, o NPM modela os sistemas nacionais como mercados econômicos e imagina universidades como empresas impulsionadas por receitas econômicas e participação no mercado, não ensino, pesquisa e serviço".

2. Concepção e valores da educação superior e da universidade	• Educação superior ou 'educação terciária' como um empreendimento econômico/comercial e privado; um serviço a ser comercializado, que se integra à OMC e é regrado pelo GATS, com suporte de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE e aderência por parte dos blocos regionais e governos nacionais; • Promoção de um modelo de universidade global/emergente ("*world-class university*"), sustentado no paradigma econômico ("*economically-oriented paradigm*"); • Universidade concebida como organização/empresa. • Valores, lógicas e instrumentos transplantados do mundo dos negócios para o mundo acadêmico: eficiência, individualidade, independência, possessividade, rivalidade, parcimônica, risco, lucratividade, empreendedorismo, consumismo, tomada de decisão descentralizada, empréstimos e dívidas estudantis; • Autonomia universitária condicionada à lógica do mercado, submetida a interesses econômicos e comerciais; • Massificação usada como argumento de que o financiamento público da educação superior é inviável.	• Educação superior como um bem público, responsabilidade social, agente de transformação social, direito para o exercício da cidadania e dever do Estado; • Meio para enfrentar as conotações negativas do 'mundo globalizado'; local para gerar conhecimento relevante à sociedade e promover conversações reflexivas e críticas sobre futuros alternativos, no complexo balanço entre as necessidades locais, nacionais, regionais e internacionais; • Promoção de um modelo de universidade integral, com um compromisso social inerente, em articulação com atores universitários e pluriversitários ('universidade participativa'); • Universidade concebida como instituição social; • Democratização/acesso, relevância social e equidade, engajamento/justiça social; • Autonomia universitária condicionada à sociedade (paradigma de emancipação social): liberdade acadêmica (condição *sine qua non* para a produção de conhecimento e de inovação) em equilíbrio com responsabilidade social (comprometimento com um projeto de desenvolvimento social integral, inclusivo e responsável).
3. Concepção de conhecimento válido	• Superioridade epistêmica/'império cognitivo' da perspectiva eurocêntrica de conhecimento (pressupostos da Ciência Moderna/Positivismo): dicotomia cartesiana binária e dualista, com diferenciação hierárquica radical entre a superioridade da humanidade e a inferioridade da natureza; • Conhecimento objetivo, factual e rigoroso, que não tolera a interferência de valores ('rigor científico' e observação 'livre e descomprometida') e que avança pela especialização (fragmentação disciplinar/ simplificação arbitrária da realidade); • Negação do caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus próprios princípios epistemológicos e regras metodológicas.	• Reconhecimento da complexidade e da pluralidade epistemológica do mundo; entendimento de que a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade; valorização dos saberes que resistiram à colonização ocidental; antipositivismo; reflexividade; transformação radical da distinção sujeito/objeto; • Concepção de conhecimento total/local (fragmentação temática, não disciplinar); • Diálogo horizontal com diferentes formas de conhecimento ('ecologias de saberes').

4. Motivações e interesses predominantes na internacionalização	• Acomodada aos preceitos da governança internacional neoliberal; • *Rationales* econômicas/ instrumentais: internacionalização orientada a atender às demandas do mercado capitalista mundial; meio para a proliferação de novos "investidores", "provedores" e "consumidores"; forma para diversificar recursos e gerar renda; meio para alcançar prestigio e reconhecimento de "excelência".	• Contrária às tendências de mercantilização da educação superior; • *Rationales* acadêmicas e socioculturais: internacionalização orientada a promover diálogos e trocas de experiências no ensino, na pesquisa e na extensão, fortalecer as instituições universitárias, superar desigualdades sociais, promover diversidade cultural e integrar povos.
5. Ámbito de gestão da internacionalização	• Conformação material e ideológica aos poderes e às políticas supranacionais por meio de uma agenda global 'de tamanho único' para a gestão da internacionalização; • Orientação '*top-down*': realizada a partir de diretrizes de outras políticas e programas e de modelos de internacionalização prontos, frequentemente desalinhados às realidades contextuais; sobreposição do 'global' em detrimento do 'local'.	• Universidade, em interação com a sociedade e mediante redes cooperativas de produção e de difusão do conhecimento, como âmbito/espaço apropriado para a gestão estratégica e integral de seu processo de internacionalização; • Orientação '*bottom-up*': construção coletiva, com a participação da comunidade universitária e da sociedade civil, em constante diálogo e intercâmbio;
6. Conceitos, dimensões e indicadores de internacionalização	• Conceitos de internacionalização oriundos da literatura positivista sobre o tema; • Concepção naturalizada de internacionalização; • Exógenos, de natureza quantitativa e centrados na produtividade da pesquisa (publicações e citações); • Desconsideração das missões, das funções e das especificidades das diferentes instituições universitárias; • Exclusão da diversidade local e cultural e supressão das histórias, das contextualidades e do cotidiano vivido pelos diferentes indivíduos inseridos nas instituições universitárias, nas organizações e nos movimentos sociais.	• Conceitos de internacionalização próprios; • Endógenos, de natureza qualitativa e centrados nas funções/propósitos sociais específicos das diferentes instituições universitárias; • Consideração dos três pilares da educação superior (ensino, pesquisa, extensão).

7. Orientação das políticas, dos programas e das estratégias de internacionalização	• ‘ Competitiva/lucrativa: imperialismo benevolente e sutil, uso de *soft power* e do *imaginário social global dominante*; práticas de racismo epistêmico e ontológico; • Priorização automática das relações com o Norte Global; • Relações hierárquicas e assimétricas; não busca reduzir assimetrias; assistencialismo; imposição de condicionalidades; • *Marketing* agressivo no recrutamento de estudantes para geração de receita; mobilidade acadêmica enfatizada como necessidade estrutural; comércio de talentos; exploração de estudantes estrangeiros por meios financeiros e/ou oferta de programas de baixa qualidade; ênfase em produtos de fácil comercialização.	• Internacionalização contemplada de uma perspectiva contextual, localizada no tempo e no lugar em que se manifesta, com a preservação das particularidades de cada cultura e integrada e ajustada às demandas sociais; • Práticas próprias de internacionalização, concebidas ‘no Sul para o Sul’. • Cooperativa: solidariedade entre as nações, respeito à soberania; autonomia; equidade; horizontalidade; complementaridade e partilha de conhecimentos; reciprocidade/benefícios mútuos; diversificação de relações; diálogo; valorização das experiências, identidades e realidades locais; relações éticas. • Práticas com condições certas de viabilidade e pensadas a partir das diferentes realidades existentes; busca reduzir assimetrias.
8. Relações da Universidade com a Sociedade/ Concepção de extensão universitária	• Extensão universitária em sentido reducionista: filantropia/ assistencialismo; • Extensão universitária orientada para o Mercado: empresas privadas como parceiros-chave.	• Extensão universitária em sentido amplo: parcerias orientadas para a transformação e a justiça social; democratização e empoderamento comunitário; • Práticas de extensão articuladas com programas pedagógicos, variando de acordo com cada realidade social, com participação ativa das comunidades (um processo dialógico, no qual as universidades não somente fornecem conhecimento, mas também compreendem as particularidades locais, em busca coletiva por soluções de longo prazo).
9. Concepção de ‘Sul Global’ e ‘Norte Global’	• Constituição do Sul Global como ‘cliente’ e ‘atrativo mercado educacional’, que se insere passivamente no contexto da internacionalização da educação superior; • Concepção naturalizada do Norte Global como fonte de progresso e de felicidade; assimilação do sujeito do Sul em condição de inferioridade.	• Reconhecimento do Sul Global como campo heterogêneo; respeito e promoção da diversidade e da pluralidade decorrentes da riqueza cultural e social dos povos; interlocução com a diferença; • Autoconscientização coletiva por meio de um modo de ver histórico, que permita situar-se como próprio centro de referências e inserir-se ativamente no contexto da internacionalização da educação superior, reconhecendo-a como um fenômeno complexo, que envolve atores, motivações e interesses distintos.

10. Políticas avaliativas	• Supervalorização das políticas de avaliação, acreditação, de regulações externas e de reputação internacional com valor estratégico: ranqueamentos, classificações e indicadores de *performance*; "produtivismo acadêmico" e competição excessiva entre pares e universidades; • Uso de conceitos, categorizações e indicadores "neutros" e abstratos, que são adotados como se todos os sistemas e universidades contemplassem as mesmas missões, funções e objetivos; desconsideração do contexto estrutural de desigualdade mais amplo em que as avaliações são feitas; • Qualidade avaliada pela produção dos docentes e pesquisadores e índices de citação de seus trabalhos.	• Valorização da autoavaliação e consideração das diferentes missões, funções e objetivos que permeiam os sistemas educacionais e as universidades ao redor do mundo; • Elaboração de conceitos e categorizações que representem as realidades dos diferentes sistemas e universidades em termos de missões, funções e objetivos; • Qualidade entendida de maneira integral, sem distinção entre docência, pesquisa e extensão e relacionada à capacidade de contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades; qualidade como pertinência.
11. Políticas curriculares / Formação almejada	• Convergência acrítica com os padrões curriculares do Norte Global; • Homogeneização e padronização cultural (em sentido ocidental/eurocentrado) por meio da internacionalização curricular com lógica reprodutivista demandada pelo sistema de capital; • Defesa de uma forma particular de cultura sob o discurso da 'cidadania global', da 'competência intercultural' e da 'experiência cultural'; • Hegemonia da concepção de conhecimento da ciência moderna; o 'outro' como objeto de conhecimento; • Disciplinaridade. • Formação do 'cidadão' global: sujeito capitalista, articulado e conectado ao mundo globalizado; • Educação profissional (aquisição das ferramentas intelectuais necessárias para inserir-se no mercado de trabalho globalizado, capital humano) no lugar da formação cidadã; • Focada no desenvolvimento individual, na competitividade e na meritocracia; meio para ascensão social.	• Manutenção da relação com o entorno local; busca por complementariedade de propostas; • Políticas curriculares dotadas de interpretatividade e criticidade; valorização dos saberes alternativos; ética e pluriversalidade, pautada na multiplicidade de conhecimento e de formas de ser, em oposição a desenhos globais e totalitários; • Posicionamentos críticos frente a ideologias imperialistas, racistas e sexistas; • Interdisciplinaridade; • Formação do 'cidadão' reflexivo: indivíduo político, com valores éticos. • Educação não limitada à técnica e à profissão, mas focada no seu potencial emancipatório; • União de interesses individuais (individualidade) e coletivos (coletividade).

12. Políticas linguísticas	Sustentação do monolinguismo; 'Inglês Global'.	• Pluridiversidade linguística; • Inclusão de minorias linguísticas ao contexto da internacionalização da educação superior.
13. Agendas de pesquisa	• Alinhadas aos 'padrões' internacionais e à funcionalidade da pesquisa em termos de capacidade de publicação (cientificismo, lógica '*publish or perish*'); • Desvalorização de agendas de pesquisa contextualizadas; conformação com interesses econômicos e políticos; • Bases referenciais sustentadas na produção acadêmica Europeia e Norte-americana; soberania do positivismo que caracteriza a ciência moderna (ciência utilitarista).	• Com importância contextual, alinhadas ao ensino e à extensão para além de sua funcionalidade; • Relevantes às sociedades nas quais se integram (consideração das demandas e especificidades locais); • Consideração de bases referenciais sustentadas em epistemologias e paradigmas alternativos ao positivismo da ciência moderna (ciência crítica e reflexiva).
Epistemologia dominante	• Modernidade/Colonialidade/Eurocentrismo; • Imersa na matriz cultural do poder colonial; concebido e desenvolvido com base em um imaginário global dominante; Paradigma econômico.	• Potencial de decolonialidade; • 'Habita a fronteira' e 'pensa na fronteira'; é epistemologicamente desobediente; confronta histórias locais com projetos globais. • Paradigma emancipatório.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quando demos início à análise do material empírico propriamente dito, buscamos nos desprender da dicotoma de tais descrições, de modo a priorizar as vozes emergentes na pesquisa de campo. Com um 'projeto' para cada unidade social de análise, inicialmente dividimos o material conforme o seu tipo/natureza.

No caso da UFSC, agrupamos os dados primários em: 1. Transcrições de entrevistas; 2. Transcrições de observações diretas e 3. Notas de campo de observações diretas. Os dados secundários, por sua vez, organizamos da seguinte forma: 1. Documentos, comunicações oficiais e expedientes institucionais relacionados a 'internacionalização' (Portarias, memorandos, editais, relatórios de atividades; Plano de Desenvolvimento Institucional; Plano Institucional de Internacionalização etc.); 2. Materiais de divulgação da Universidade relacionados à 'internacionalização' (Apresentação sobre a UFSC em inglês; Catálogo de cursos oferecidos em inglês; Glossário de tradução Português/Inglês para elaboração de documentos; Instruções para elaboração de planos de ensino em inglês; 'Passaporte UFSC'; 'Cartilha do Calouro' etc.); 3. Notícias sobre eventos e iniciativas de 'internacionalização'; 4. Notícias relacionadas a *rankings* universitários; 5. Notícias relacionadas ao CsF e 6. Notícias relacionadas ao Capes-PrInt.

No caso do Capes-PrInt, agrupamos os dados primários em: 1. Notas de campo de observações diretas; e os dados secundários em: 1. Documentos relacionados ao Programa (Edital do Programa e respectivos anexos e alterações; coletânea de entendimentos; resultados preliminares e final etc.); 2. Notícias publicadas sobre o Programa, incluindo relatórios e vídeos InfoCapes; 3. Outras publicações (Relatório sobre internacionalização nas universidades brasileiras etc.).

No caso da Faubai, agrupamos os dados primários em: 1. Transcrições de entrevistas; 2. Transcrições de observações diretas e 3. Notas de campo de observações diretas; e os dados secundários em: 1. Notícias publicadas pela e sobre a Faubai; 2. Entrevistas publicadas com representantes da Faubai; 3. Informações gerais e programas das conferências anuais; 4. Demais publicações relacionadas à 'internacionalização' (Guia de cursos ministrados em inglês nas universidades brasileiras; documento do grupo de trabalho de políticas linguísticas para a 'internacionalização'; texto sobre a Faubai em livro da Riesal-Erasmus+ etc.); 5. Vídeos (Webinar apresentado pela Faubai na Riesal-Erasmus+).

Enquanto fazíamos a leitura integral do material coletado e já agrupado conforme o seu tipo/natureza, selecionávamos 'citações livres' com comentário que, mais tarde, subsidiariam nossas análises. Após essa etapa, organizamos os conteúdos das 'citações livres' conforme as convergências encontradas nas narrativas. Então, transformamos tais

convergências em ‘dimensões’ ou ‘categorias de análise’, por meio das quais expusemos os resultados da pequisa[106]. As dimensões emergentes foram: 1. ‘Internacionalização’ como imperativo e bem incondicional; 2. ‘Internacionalização’ como objeto resultante de determinações exteriores; 3. “Exclusivamente *in English, of course*”; 4. ‘Internacionalização’ como meio para a diferenciação e a condição concorrencial generalizada; e 5. ‘Internacionalização’ como meio para a difusão de retóricas coloniais. Para organizarmos o material da forma relatada, contamos com o suporte do *software* ATLAS.ti 8® (SOUZA NETO *et al*., 2019).

4.3.2.2 Análise Crítica do Discurso

Após organizarmos o conjunto de dados, fizemos uso de princípios da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2003, 2006, 2012, 2016) para o exercício interpretativo, buscando por indicativos de colonialidade (e de desprendimento da lógica colonial) nas narrativas sobre ‘internacionalização da educação superior’ que predominam na UFSC, no Capes-PrInt e na Faubai. Trata-se de uma abordagem metodológica dialética, que busca integrar uma variedade de perspectivas e que é particularmente compatível com os objetivos e o pressuposto geral da pesquisa, além da orientação epistemológica decolonial (que busca revelar a ‘face oculta’ e o lado mais sombrio da modernidade).

Em essência, a ACD se propõe a examinar o papel da linguagem tanto na reprodução de práticas sociais e ideologias quanto na transformação social, dado o pressuposto de que o discurso é, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social. Isso significa que, para a ACD, a forma como as práticas discursivas são configuradas (em termos de ‘ordem do discurso’) podem favorecer a reprodução ou a transformação do sujeito; ou que a a mudança discursiva frequentemente antecede e facilita a mudança social (FAIRCLOUGH, 2006, 2016):

> Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo

[106] Em resumo, de maneira geral seguimos as etapas proposta por Creswell (2010) para a análise de conteúdo de dados qualitativos. Tais etapas se inter-relacionam intimamente e, portanto, ocorrem de forma interativa na prática: 1. Organização e preparação dos dados para a análise; 2. Leitura de todos os dados para obter uma percepção geral das informações e refletir sobre seu significado global; 3. Codificação dos dados em segmentos de texto para atribuir significados às informações disponíveis; 4. Descrição dos temas/categorias para análise; 5. Comunicação dos resultados da análise, constituída de subtemas interconectados; e 6. Interpretação/extração de significados das descrições.

> de ação, uma forma que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis [...] (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

Discurso, para Fairclough (2016), não é apenas representação, mas prática: construção e reconstituição do mundo em significados. Particularmente, a ACD atém-se à linguagem do 'novo capitalismo' e do 'globalismo' – compreendidos como uma rearrumação de práticas sociais nos campos econômicos e não-econômicos; frequentemente baseados em pressupostos neoliberais – para discutir a expansão da lógica econômica para outros domínios. Enfatiza, assim, questões como estruturas institucionais, ideologias, hegemonias, dinâmicas de poder e instâncias de resistências que se manifestam na atividade social por meio da semiose e da língua:

> Toda aquela ideia de uma economia baseada em conhecimento, na qual conhecimento e informação têm um novo e decisivo significado, é fruto de uma economia baseada no discurso: os conhecimentos são produzidos, circulam e são consumidos como discursos, os quais são operados como novas formas de agir e de interagir [...] e inculcados como novas formas de ser, novas identidades (FAIRCLOUGH, 2012, p. 315).

A teoria de Fairclough (2003, 2006, 2012, 2016) constitui-se de três dimensões: a) discurso como texto; b) discurso como prática discursiva e c) discurso como prática social. A exemplo de Abdalla (2014) e Buckner e Stein (2019) em seus trabalhos sobre a instituição universitária e a educação superior, nesta tese nos inspiramos principalmente na dimensão 'discurso como prática social' para analisar os dados da pesquisa[107].

Tal dimensão enfatiza o discurso tanto em relação à ideologia[108] e ao poder quanto à hegemonia. No que diz respeito à ideologia e ao poder, assume que "as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126). No que se refere à hegemonia, considera que o conceito fornece ao discurso

[107] "Não há procedimento fixo para fazer análise do discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneira, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso" (FAIRCLOUGH, 2016)

[108] "Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação" (FAIRCLOUGH, 2016)

> tanto uma matriz – uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder isto é, se essas relações reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes – como um modelo – uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens do discurso existentes (FAIRCLOUGH, 2016, p. 131).

No Quadro 4, descrevemos os princípios da ACD que nos inspiramos atemos durante o exercício interpretativo do conjunto de dados:

Quadro 4 – Princípios da ACD que guiaram o exercício interpretativo dos dados

- Preocupação com o uso da linguagem em contextos nos quais a ideologia, o poder e a hegemonia são exercidos;
- Análise dos textos com ênfase em seu contexto (em vez de como objetos isolados);
- Foco em problemas sociais e dinâmicas de poder associadas, incluindo sistemas hegemônicos de dominação e instâncias de resistência e emancipação;
- Ênfase nas formas nas quais o conhecimento, os sujeitos e as relações de poder são produzidas, reproduzidas e transformadas em discurso;
- Foco nos chamados 'perdedores' dentro de certas formas de vida social, com objetivos emancipatórios;
- Configuração do discurso como ideológico quando contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação;
- Reflexividade e apreciação crítica do pesquisador, considerando sua contribuição para a emancipação social, posicionamento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Fairclough (2003, 2006, 2012, 2016), Abdalla (2014) Leitch e Palmer (2010), Salles (2014) , Buckner e Stein (2019) e Passoni (2019).

Em resumo, a ACD procura "desnaturalizar questões ideológicas sustentadas pelos discursos, porém, de maneira geral, não conscientes para as pessoas em suas práticas sociais" (SALLES, 2014, p. 28), com vistas a criticamente compreender como desigualdades são estabelecidas ou sustentadas pela linguagem. Como Buckner e Stein (2019, p. 3, tradução nossa) – que fazem uso de pressupostos da ACD para tratar do fenômeno da 'internacionalização da educação superior' nos contextos estadunidense e europeu – argumentam, "discursos criam 'regimes de verdade' que não somente explicam o mundo social, mas também ajudam a constituir tal realidade". Nesse sentido, a abordagem tem o potencial de ajudar a incidir luz sobre um movimento subjetivo e um imaginário social que limitam o pensamento sobre 'internacionalização' e fazem da educação superior ocidental um produto desejável.

5 “A POPULAÇÃO COLONIAL É UMA POPULAÇÃO QUE COMPRA”: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO GLOBAL DOMINANTE POR VIAS DA ‘INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR’

> As colônias se tornaram um mercado. A população colonial é uma clientela que compra (FANON, 2005, p. 83).

Neste capítulo, buscamos responder aos seguintes objetivos específicos:

b) Conhecer discursos e estratégias dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ em curso no contexto da Universidade Federal de Santa Catariana (UFSC).

c) Relacionar os discursos e as estratégias dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no contexto em evidência à produção e à reprodução de conhecimento sobre o tema, bem como à conjuntura mais ampla na qual a educação superior contemporânea se encontra.

d) Propor bases com indícios de desprendimento da lógica moderna/colonial na educação superior brasileira, que forneçam pistas para conceber outras ‘internacionalizações da educação superior’.

Aqui, expusemos os resultados obtidos a partir do estudo dos dados empíricos da tese. Ao analisarmos os discursos e as estratégias de ‘internacionalização’ que se manifestam no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), denotamos o que a Instituição considera e deixa de considerar em suas abordagens. Investigamos, também, de quais fontes as concepções presentes na política institucional de ‘internacionalização’ provêm, o que nos possibilita incidir luz sobre as bases epistemológicas dos discursos dominantes acerca do fenômeno em curso no Brasil.

Os resultados revelam a absorção de uma perspectiva moderno/colonial hegemônica acerca da ‘internacionalização da educação superior’. Uma das bases em que tal perspectiva se ampara é na própria produção e reprodução do conhecimento sobre o tema, que neutraliza tensões e contradições relacionadas ao fenômeno e estabelece zonas de ‘não ser’ ao universalizar o que é situado. Diante dos limites da ‘crítica neoliberal’ para justificar a

existência da ‘internacionalização da educação superior’ (BAMBERGER; MORRIS; YEMINI, 2019)[109], situamos o fenômeno na matriz cultural do poder colonial.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma universidade federal brasileira, pública e gratuita, criada em dezembro de 1960 por meio da Lei n.º 3849 e sediada em Florianópolis. Sua estrutura administrativa e didática atual foi regulamentada por meio do Decreto 64.824, de julho de 1969, e decorre da Reforma Universitária que visava a alinhar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico atrelado ao interesse estadunidense[110] (UFSC, 2019a; 2019c).

Sua comunidade universitária, presente na sede e nos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, constitui-se de aproximadamente setenta mil pessoas, entre estudantes de pós-graduação, de graduação e de ensino médio, fundamental e básico, além de servidores docentes (aproximadamente 2500) e técnico-administrativos em Educação (STAEs) (aproximadamente 3200) (UFSC, 2019a; 2019c). Em termos de abrangência, a Universidade oferece 108 cursos de graduação presenciais; quatorze cursos de graduação à distância; doze cursos de especialização; 63 mestrados acadêmicos; quinze mestrados profissionais e 55 cursos de doutorado. Além disso, abrange em sua estrutura o Colégio de Aplicação, que oferece ensino fundamental e médio à comunidade, bem como o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, que atende crianças de até cinco anos e onze meses (UFSC, 2019a; 2019b).

Trata-se de uma universidade interiorizada para todas as regiões do estado[111], e que promove atividades de ensino, pesquisa e extensão, dada a seguinte missão institucional:

> Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na

[109] Como Bamberger, Morris e Yemini (2019) constatam, embora a literatura faça referência à relação entre ‘neoliberalismo e ‘internacionalização’, poucas pesquisas exploraram como esses fenômenos se entrelaçam e quais os efeitos desse emaranhado.

[110] A Política Externa Brasileira (PEB) foi historicamente construída em torno de um empreendimento majoritário: o desenvolvimento econômico do país por meio de autonomia e de um papel significativo no sistema internacional. Em certos momentos, tal empreendimento se traduziu em um alinhamento, automático/ideológico ou pragmático, a determinada potência. Dois paradigmas sustentaram alternadamente a PEB entre 1889 e 1990: o *americanismo*, caracterizado pela busca de um alinhamento com os Estados Unidos como forma de elevar os recursos financeiros e tecnológicos de poder; e o *globalismo*, voltado à diversificação das relações exteriores como condição do aumento de sua barganha no cenário internacional. O paradigma *americanista* predominou a PEB na ditadura militar (1964 a 1985), exceto durante o chamado *pragmatismo responsável* de Geisel (1974 a 1979), quando o *globalismo* retornou como o paradigma dominante na inserção internacional do país (LEAL; MORAES, 2018c). Dada a histórica estreita relação a PEB e o desenvolvimento econômico do Brasil, interpretamos que a Reforma Universitária de 1969 integra o contexto de alinhamento externo com o interesse estadunidense.

[111] Com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

> perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 2019c).

O processo de 'internacionalização' da UFSC foi previamente explorado na tese doutoral de Laus (2012), que estudou as motivações, as principais políticas, as estratégias e os programas desenvolvidos nessa Universidade durante o período de 2008 a 2011. A autora observa que até meados dos anos 2000 a estrutura institucional para a 'internacionalização' se desenrolou predominantemente em torno do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G). Diante da "necessidade de reestruturação do setor responsável pelas relações internacionais" (LAUS, 2012, p. 194) – sinalizada, por exemplo, pela candidatura de estudantes ao Programa *Erasmus Mundus* e pela assinatura de convênios com o Banco Santander para aderir a programas de mobilidade acadêmica – a UFSC criou a Secretaria de Relações Internacionais (Sinter)[112] (LAUS, 2012).

Essa 'elevação de *status*' (e de autonomia) do setor responsável por institucionalizar as relações internacionais na estrutura da UFSC teve como objetivo estimular a 'internacionalização' da Universidade de forma mais estratégica, como observamos nos discursos dos atores diretamente envolvidos com o processo e no texto do PDI 2010-2014 (LAUS, 2012), que já expressavam a intenção política de transformar a UFSC em uma 'universidade de classe mundial'. Todavia, em sua análise referente ao período de 2008 a 2011, Laus (2012) concluiu que nesse espaço institucional

> a definição de políticas de internacionalização obedece a uma lógica mais 'instrumental' do que substantiva, haja vista que centros, cursos e programas se internacionalizam em decorrência de ações definidas *ad hoc* e de modo individualizado e não com base em um planejamento estratégico por diretores, pesquisadores e responsáveis instrumentais (LAUS, 2012, p. 247).

Argumentamos que após a publicação da tese doutoral de Laus (2012), com o impulso da participação da UFSC nos programas Ciência sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2012, e sobretudo, no Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt), em 2018, a ideia de 'internacionalização' adquiriu conotações mais expressivas no domínio da gestão institucional dessa Universidade. O levantamento e a exploração dos documentos e das notícias publicadas sobre 'internacionalização' nesse contexto; as declarações e as entrevistas conduzidas com gestores envolvidos com o processo; bem como a observação direta em eventos institucionais a ele relacionados[113] nos possibilita apontar para

[112] Em substituição ao Escritório de Assuntos Internacionais (Esai), que existia desde os anos 1970.
[113] Conforme descrevemos no Quadro 2 (Percurso metodológico – Coleta dos dados).

diversos indícios de que nesse contexto específico a ideia 'internacionalização' ganha intencionalidade (DE WIT *et al*., 2015) e 'abrangência' (HUDZIK, 2011; 2015); transforma-se em um valor e uma 'estratégia transversal' que impactam a instituição em sua essência.

Os seguintes episódios mapeados, evidentes sobretudo a partir de 2013, sustentam esse entendimento[114]:

a) A crescente divulgação de notícias, a partir de 2013, acerca dos resultados alcançados pela UFSC nos *rankings* acadêmicos globais – sobretudo o THE e o QS;
b) O aumento, desde 2013, da participação de representantes da Administração Central da UFSC em eventos nacionais e internacionais diretamente relacionados à 'internacionalização da educação superior';
c) A realização, em 2013, do '1º Seminário sobre Mobilidade Internacional de Estudantes de Graduação' (SINTER/UFSC, 2013a) e do '1º Seminário de Internacionalização' (SINTER/UFSC, 2013b);
d) A criação, em 2013, da página de "Oportunidades Internacionais" pela SINTER, com o objetivo de *"divulgar à comunidade universitária as oportunidades em relação a cursos, eventos etc. de instituições internacionais, conveniadas ou não com a UFSC"* (SINTER/UFSC, 2013c, p. 1);
e) O início do registro público, em 2014, das "visitas internacionais" recebidas pela SINTER (SINTER/UFSC, 2019e);
f) A referência mais explícita ao processo de 'internacionalização' no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019 do que no PDI 2010-2014, inclusive com uma seção intitulada *"A internacionalização que a UFSC quer"* (UFSC, 2015, p. 106)[115];
g) A realização, em 2015, de Seminário para ex-participantes do CsF relatarem suas experiências de mobilidade à comunidade universitária, com a presença de representantes da Capes e da Faubai (AGECOM/UFSC, 2015a);

[114] No Anexo A disponibilizamos uma figura que ilustra tais episódios de forma sucinta, por meio de uma linha do tempo.
[115] No PDI 2010-2014 a 'internacionalização' também é mencionada. Todavia, neste caso não há uma seção exclusiva para tratar do processo, como no caso do PDI 2015-2019. As relações internacionais são abordadas juntamente com as nacionais, na seção "4.2 Interações institucionais nacionais e internacionais" (UFSC, 2010). Como Laus (2012, p. 193) observa, nos valores institucionais do PDI 2010-2014 a "intenção de firmar-se no cenário acadêmico internacional como uma instituição de excelência" é explicitada pela primeira vez.

h) A designação, em 2016, de "Agentes de Internacionalização" para os campi da UFSC, com o objetivo de "socializar o conhecimento dos procedimentos relativos à internacionalização universitária" (SINTER/UFSC, 2016a);

i) A criação, em maio de 2017, do 'Comitê Consultivo de Internacionalização' – *"o grupo na UFSC responsável por elaborar e discutir estratégias de promoção de internacionalização na instituição"* (AGECOM/UFSC, 2019a, p. 1) – a pedido e sob a presidência do secretário de Relações Internacionais, com representantes de todas as instâncias da Administração Central (vice-reitor, pró-reitores e secretários) e a atribuição de uma hora semanal aos integrantes, para fins de desempenho das atividades (GR/UFSC, 2018);

j) A disponibilização de versões em inglês dos portais das pró-reitorias e secretarias da UFSC, justificada pelo processo de 'internacionalização institucional' (SINTER/UFSC, 2018c);

k) A publicação, em março de 2018, da "Proposta de Plano Institucional de Internacionalização", que descreve políticas, diretrizes, objetivos e ações de inserção internacional a serem adotadas pela Universidade (SINTER/UFSC, 2018d), seguida da aprovação do Plano, em abril de 2018[116];

l) A escolha do tema 'importância da internacionalização' como tema do "11º Workshop do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento" (EGC/UFSC, 2018);

m) A oferta, em maio e em junho de 2018, do curso "Iniciativa de internacionalização – *English as a Medium of Instruction* (EMI)", voltado a *"dar suporte aos professores que ministram ou irão ministrar disciplinas em língua inglesa" no contexto da 'internacionalização'* (SINTER/UFSC, 2018e);

n) A realização, em agosto de 2018, de *Workshop* para debater a 'internacionalização' da UFSC, organizado em parceria com a Capes e a Comissão *Fulbright* (AGECOM/UFSC, 2018a);

o) A inclusão, em agosto de 2018, do critério de avaliação 'Potencial de Internacionalização' na seleção de cursos de verão e de inverno para a Escola de Extensão da UFSC, compreendido como *"oferecimento de curso em idiomas*

[116] Tal Plano, desenvolvido pelo Comitê Institucional de Internacionalização sob coordenação da Sinter, foi disponibilizado à comunidade universitária para consulta pública pelo período de 7 dias (de 19 a 26 de março de 2018) e aprovado na íntegra pela Câmara de Pós-graduação (CPG) em abril de 2018, com a justificativa de estar alinhado *"com a Visão de Internacionalização constante no PDI[116] (2015-2019) e na missão da UFSC"* (CPG/UFSC, 2018, p. 1).

diferentes do português, capacidade de atração de participantes estrangeiros, visibilidade internacional" (PROEX/UFSC, 2018);

p) A oferta de cursos de verão e de inverno em língua inglesa, como *"parte da estratégia de internacionalização da UFSC"* (SINTER/UFSC, 2018e; SINTER/UFSC, 2018g, p. 1);

q) A realização, em setembro de 2018, do "1º Colóquio de Internacionalização da UFSC", *"voltado para docentes, técnicos-administrativos em Educação e estudantes interessados em participar da internacionalização da Universidade"* (AGECOM/UFSC, 2018a; 2018b; TV UFSC, 2018, p. 1);

r) A publicação do catálogo "*Course Catalogue 2018-2019: Courses offered in foreign languages for graduate and undergraduate students*"[117], que apresenta a lista de cursos de graduação e pós-graduação ministrados em idiomas estrangeiros[118] na UFSC (SINTER/UFSC, 2018a);

s) A decisão, em setembro de 2018, de exigir conhecimentos em língua estrangeira nos próximos concursos públicos para os cargos de nível médio e superior dos técnico-administrativos em Educação (TAEs), como estratégia explicitamente relacionada aos esforços para o fomento da 'internacionalização' (AGECOM/UFSC, 2018d);

t) A criação, em outubro de 2018, do menu "Internacionalizando" no portal da SINTER, *"com o objetivo de dar suporte aos diferentes setores da UFSC em seus esforços para a internacionalização"* (SINTER/UFSC, 2018h), no qual constam, por exemplo, instruções sobre como elaborar planos de ensino e ementas de disciplinas em língua inglesa (SINTER/UFSC, 2018i) e um glossário de termos em inglês para uso em documentos oficiais (SINTER/UFSC, 2018j);

u) O indicativo, no Projeto submetido pela Pró-Reitoria de Pós-graduação (PROPG) ao Capes-PrInt, em outubro de 2018, de que a UFSC criará uma 'Resolução de Internacionalização' (PROPG/UFSC, 2018);

v) A realização, em dezembro de 2018, da "1ª Capacitação aos Agentes Internacionais da UFSC" para seus campi (SINTER/UFSC, 2018k);

w) A publicação de matéria sobre a política de 'internacionalização' da UFSC na revista "Universidades para o Mundo: Desafios e Oportunidades para a Internacionalização", do *British Council* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21);

---

[117] "Catálogo de disciplinas 2018-2019: Disciplinas oferecidas em idiomas estrangeiros para estudantes de graduação e pós-graduação" (tradução nossa).

[118] 54 disciplinas no total, sendo cinquenta em inglês e quatro em espanhol; 51 na pós-graduação e três na graduação.

x) A realização de uma mesa redonda, em fevereiro de 2019, para discutir a construção de um ‘Centro Institucional de Internacionalização’ na UFSC, no âmbito do Programa Capes-PrInt na UFSC (AGECOM/UFSC, 2019b);

y) A inclusão, em abril de 2019, do critério de avaliação *“contribuição das atividades para a excelência da formação dos alunos, para a internacionalização do programa [...]”* no processo seletivo para a contratação de professores visitantes na UFSC (DDP/PRODEGESP/UFSC, 2019);

z) A criação, em agosto de 2019, da “Coordenadoria de Internacionalização” (CIN) na Pró-Reitoria de Pós-graduação (PROPG).

aa) A realização, em outubro de 2019, do “1º Simpósio de Integração e Internacionalização das Pós-graduações do Centro de Ciências Agrárias” da UFSC, no âmbito de subprojeto da UFSC contemplado pelo Capes-PrInt (CCA/UFSC, 2019);

bb) A inclusão, em outubro de 2019, da ‘internacionalização’ como um valor e uma área transversal da UFSC na Minuta do PDI 2020-2014 (UFSC, 2019b), com maior importância dada ao processo do que nos PDIs de 2010-2014 e 2015-2019;

cc) A publicação, em outubro de 2019, do “Guia de Redação em Língua Inglesa”, para *“contribuir para os esforços de internacionalização da instituição”* (SINTER/UFSC, 2019e, p. 1);

dd) O lançamento, em outubro de 2019, do primeiro processo seletivo do “Programa de Mobilidade Internacional de Curta Duração”, categorizado como uma ação *“de promoção e apoio à internacionalização da UFSC”* (SINTER/UFSC, 2019g, p. 1);

ee) A organização, em dezembro de 2019, do “Encontro Faubai Regional Sul”, *“como parte das atividades previstas para apoio e fomento da internacionalização”* (SINTER/UFSC, 2019g, p. 1) e a expectativa de sediar a *Faubai 2021 Conference*, especificamente focada em ‘internacionalização’;

O aumento progressivo na quantidade e o ineditismo das iniciativas descritas, associados ao enquadramento de atividades internacionais historicamente existentes naquele contexto como ‘atividades/estratégias de internacionalização’ e ao crescente interesse da gestão em registrar as relações internacionais promovidas pelos diversos atores universitários, sinalizam que o nível de importância depositado no fenômeno se intensifica.

Além da presença marcante nos PDIs mais recentes – sobretudo na minuta do PDI 2020-2024, compartilhada com a comunidade universitária em outubro de 2019, que classifica

a ‘internacionalização’ como um valor[119] e uma área transversal[120] da Universidade – pela primeira vez em sua história a UFSC dispõe de um “Plano Institucional de Internacionalização” que lhe possibilita sustentar a formalização as ações empreendidas nesse sentido. Afinal, como a literatura estratégica ressalta, planos institucionais de internacionalização servem como mecanismo para a ‘conscientização’ da comunidade universitária; veículo para estimular o engajamento de participantes-chave; além de roteiro para a operacionalização da estratégia definida (CHILDRESS, 2009; HUDZIK, 2015; LEAL; CÉSPEDES; STALLIVIERI, 2017).

Assim, distintivamente do constatado por Laus (2012) em sua análise referente ao período de 2008 a 2011, cuja tendência era de que os engajamentos internacionais partissem antes dos integrantes da comunidade universitária (sobretudo professores/pesquisadores) do que da gestão central, observamos que no atual estágio a Administração é um agente que não somente intermedia, mas também fomenta e direciona o processo.

Entre os órgãos da gestão central, a atuação mais explícita é a da SINTER, que se distancia do seu papel de ‘intermediador’ das relações internacionais universitárias para determinar, de forma mais sistemática, os rumos que tais relações devem tomar. Esse setor assume a para si a missão de ‘internacionalizar’ a Universidade, como observamos nas seguintes declarações:

> “*A Sinter tem realizado diversas atividades como forma de fomentar a internacionalização*” (Notícia: “UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização”) (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1);
>
> *“A Secretaria de Relações Internacionais tem como missão coordenar, desenvolver e expandir o processo de internacionalização da UFSC”* (Missão da Sinter) (SINTER/UFSC, 2019f, p. 1);
>
> *“A UFSC tem um escritório dedicado à internacionalização”*[121] (Passaporte UFSC) (SINTER/UFSC, 2018b, p. 12, tradução nossa);
>
> *“A Sinter é responsável pelas ações que relacionam a Universidade com instituição estrangeiras, promovendo a integração da UFSC, visando à internacionalização do ensino de graduação e pós-graduação, além da pesquisa e extensão”* (Minuta do PDI 2020-2024) (UFSC, 2019b, p. 51).
>
> *“É com muita satisfação que a SINTER reafirma seu compromisso em promover e apoiar o processo de internacionalização da Universidade Federal de Santa*

[119] “Internacionalizada: Uma instituição referência na internacionalização do ensino superior, capaz de intensificar parcerias e convênios com instituições internacionais para os mais diversos ramos de pesquisa, ensino e extensão, com compromisso ético com a comunidade acadêmica nacional e internacional, promovendo o desenvolvimento da Universidade, do Brasil e o de outras nações” (UFSC, 2019c, p. 13).

[120] Juntamente com: Cultura e Arte; Esporte, Saúde e Lazer; Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo; Interdisciplinaridade; Inclusão Social e Diversidade; Sustentabilidade Ambiental (UFSC, 2019b).

[121] *“UFSC has an office dedicated to internationalization”*.

> *Catarina"* (Notícia: "Ações de promoção e apoio à internacionalização da UFSC) (SINTER/UFSC, 2019g)

Destacamos, também, os papeis desempenhados pela Pró-Reitoria de Pós-graduação (PROPG), que ao implementar e operacionalizar o Capes-PrInt no âmbito institucional conduz o processo conforme os interesses do Governo Federal[122]; além do Gabinete da Reitoria (GR), que legitima as iniciativas de ambos os órgãos. A difusão da ideia de 'internacionalização' se estende, ainda, aos demais órgãos da administração central da UFSC, tais como a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PRODEGESP) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), como observamos, por exemplo: a) na participação de representantes de todas as pró-reitorias e secretarias no "Comitê Consultivo de Internacionalização" (GR/UFSC, 2018); b) na atribuição de responsabilidades a todas as pró-reitorias e secretarias no Plano Institucional de Internacionalização[123] (SINTER/UFSC, 2018d); c) em ações concretas como o estabelecimento de novos critérios para a contratação de STAEs (AGECOM/UFSC, 2018d) e de professores visitantes (DDP/PRODEGESP/UFSC, 2019)[124]; d) no vínculo entre escola de extensão e 'internacionalização' (PROEX/UFSC, 2018); e e) em intenções/comprometimentos como: "estudar a possibilidade de inserção no domínio de línguas estrangeiras nos critérios de seleção de docentes em editais de concursos públicos", constante na minuta do PDI 2020-2014 (UFSC, 2019b, p. 197).

Para além da constatação do novo patamar que a 'internacionalização' alcança na gestão da UFSC, a análise dos dados primários (notas de campo relacionadas às observações diretas e transcrições das entrevistas) e secundários (155 arquivos, somados a 344 postagens da página no Facebook da Sinter, organizados em seis grupos por meio do *software* Atlas.TI®: 1. Documentos, comunicações oficiais, vídeos e expedientes institucionais relacionados a 'internacionalização'; 2. Materiais de divulgação da Universidade relacionados a 'internacionalização'; 3. Notícias sobre eventos e iniciativas de 'internacionalização'; 4. Notícias relacionadas a *rankings* universitários; 5. Notícias relacionadas ao CsF; 6. Notícias

[122] "A PROPG é estruturada para melhor atender as demandas da gestão acadêmica e de fomento da pós-graduação, assim como para incrementar as ações de internacionalização" (UFSC, 2019c, p. 65).

[123] *"As ações estratégicas sugeridas acima são de gestão compartilhada entre Pró-Reitorias, Secretarias e a Sinter, cujo conjunto de ações deverá ser planejado no âmbito de cada uma dessas instâncias. As instâncias integrantes das Políticas de Internacionalização da UFSC terão as seguintes atribuições: [...]"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 20, grifo nosso).

[124] Consta entre as ações da "Política de mobilidade para servidores docentes e colaboração em pesquisa" do Plano Institucional de Internacionalização: "Participação da SINTER no processo de contratação de professores visitantes junto à PRODEGESP" (SINTER/UFSC, 2018e, p. 14). No Edital n.º 22/2019/DDP – Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professor Visitante, lê-se: *"Na análise do plano de trabalho, o Coordenador do Programa deverá considerar a contribuição das atividades para a excelência da formação dos alunos, para a internacionalização do programa e à consolidação de área de concentração ou linha de pesquisa"* (DDP/PRODEGESP/UFSC, 2019, p. 8, grifo nosso).

relacionadas ao Capes-PrInt) foi reveladora no que diz respeito àquilo que a gestão da Universidade considera (e, sobretudo, deixa de considerar) como ‘internacionalização’.

Com base nas convergências encontradas nos textos e nas narrativas orais e com o suporte do arcabouço teórico-analítico previamente desenvolvido a partir do balanço da literatura e da participação em eventos, observamos que à medida que se institucionaliza, o processo de ‘internacionalização’ da UFSC se torna mais reducionista e hegemônico, em conformidade com as visões e os interesses do núcleo do sistema mundial.

Para apresentar nossa tese, organizamos os resultados da análise em cinco ‘dimensões’ ou ‘categorias’, assim denominadas: 1. ‘Internacionalização’ como imperativo e bem incondicional; 2. ‘Internacionalização’ como objeto resultante de determinações exteriores; 3. “Exclusivamente *in English, of course*”[125]; 4. ‘Internacionalização’ como meio para a condição concorrencial generalizada e 5. ‘Internacionalização’ como meio para a difusão de retóricas modernas/coloniais.

Na dimensão 2, “‘Internacionalização’ como objeto resultante de determinações exteriores”, estendemos a pesquisa às demais unidades sociais da análise, o Capes-PrInt e a Faubai, além de contextualizarmos outros atores nacionais e transnacionais que usufruem de alto poder discursivo no contexto de interesse e, direta ou indireta, objetiva ou subjetiva, ativa ou passivamente, contribuem para o direcionamento dos rumos de ‘internacionalização’ da Universidade.

Embora organizadas dessa forma, tais categorias se inter-relacionam e se sobrepõem de forma significativa. Juntas, representam a imersão da ‘internacionalização’ advogada pelos discursos dominantes da UFSC – além do Capes-PrInt e da Faubai – na matriz cultural do poder colonial.

Expusemos as citações diretamente extraídas de notícias, documentos e declarações que integram o material de análise em itálico, para que sejam mais facilmente diferenciadas das demais citações proveninentes da literatura. Além disso, fazemos uso de grifos nas citações para enfatizar os elementos textuais em análise nos discursos.

5.1 ‘INTERNACIONALIZAÇÃO’ COMO IMPERATIVO E BEM INCONDICIONAL

Quando referenciada em documentos, notícias e declarações da UFSC, a ‘internacionalização’ tem conotação predominantemente positiva e prescritiva. É caracterizada como um fenômeno inevitável e uma *“realidade irreversível”* (UFSC, 2015, p.

[125] “Exclusivamente em inglês, é claro” (tradução nossa).

106); um caminho que está *"na ordem do dia no mundo inteiro"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 22) e contra o qual *"não há como lutar"* ou "*fugir"*[126] (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista). Trata-se, conforme as aspirações de Hudzik (2011; 2015; HUDZIK; MCCARTHY, [s.d.]), de um imperativo institucional que necessita alcançar a Universidade em sua totalidade.

O conceito de internacionalização transversal[127], integral[128] ou abrangente, (*comprehensive internationalization*)[129], que em grande medida expressa o pensamento contemporâneo das agências norte-americanas ACE (2002; 2005; 2006; 2019a; HELMS, 2015; BRAJAKOVIC; HELMS, 2017) e NAFSA (HUDZIK, 2011; NAFSA, 2019c) sobre esse processo, integra a essência da política de inserção internacional adotada pela UFSC e se reflete nos diversos discursos usados para explicar a abordagem. Segundo tais narrativas, a 'internacionalização' deve ir além da mobilidade acadêmica internacional para estar *"presente no dia a dia"* (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1) de *"todas as instâncias da instituição"* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 20). A responsabilidade de fazer com que o processo aconteça, portanto, deve expandir-se por todos os setores da Universidade.

Hudzik (2015) é categórico em relação a essa demanda[130] em suas análises; argumenta sobre a impossibilidade de que a 'internacionalização' seja implementada de forma estratégica se os seus princípios não estiverem difundidos para além do escopo do setor de Relações Internacionais. Esse é, em sua visão, o grande desafio da 'internacionalização abrangente'. Trechos como os seguintes sinalizam a absorção desse entendimento particular no contexto da UFSC:

---

[126] *"[...] Dentro do mundo globalizado <u>não há como lutar, você tem que participar</u> para trazer esse desenvolvimento da qualidade de ensino que a gente tanto precisa, da qualidade para pesquisa, da qualidade para a extensão, do ensino, do próprio ensino"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso). *"[...] Agora que a internacionalização chegou ela tem que ser resolvida agora, sinto muito! Vai estudar! Vai fazer curso, <u>não tem como fugir</u>"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

[127] Conforme tradução da UFSC no "Plano Institucional de Internacionalização".

[128] Morosini (2019) recentemente traduziu o conceito de *'comprehensive internationalization'* para o português dessa forma.

[129] Conceito definido por Hudzik (2011, p. 6, tradução nossa) nos seguintes moldes: "A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado por meio da ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino, pesquisa e serviços da educação superior. A internacionalização abrangente molda o *ethos* e os valores institucionais e envolve todo o empreendimento universitário. É essencial que ela seja abraçada pela liderança e pela governança institucional, pelos professores, pelos estudantes e por todas as unidades de serviço e de apoio acadêmicos. Trata-se de um imperativo institucional, não apenas de uma possibilidade desejável".

[130] Em seção intitulada "Internacionalização é o trabalho 'deles', não meu" (HUDZIK, 2015, p. 83, tradução nossa) do capítulo "Barreiras e redução de barreiras" (HUDZIK, 2015, tradução nossa).

> *"[...] Eles acham que a internacionalização é só aqui. A internacionalização é em toda a universidade, é em todas as pró-reitorias e as pessoas não entendem isso. Elas não entendem, elas acham que, falou internacional, é Sinter"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"[...] também desafiador é fazer com que a comunidade acadêmica seja mais internacionalizada, que não veja Sinter como uma ilha de internacionalização; o ideal seria que todos os centros, todos os departamentos tivessem interesse na internacionalização, [que] não fosse à luta só de um ou dois. Então desafiador é que todos conheçam e queiram internacionalizar a universidade [...]. Que nos ajudem."* (Coordenadora de Programas Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

As demais declarações reforçam o enquadramento da política de inserção internacional em curso na UFSC no paradigma específico da 'internacionalização abrangente':

> "*É uma estratégia transversal, que abarca todas as instâncias da instituição*" (Matéria: "Passos certeiros: Como a Universidade Federal de Santa Catarina está encaminhando a internacionalização") (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 20, grifo nosso);
>
> *"Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão atuando em sinergia para que o processo de internacionalização esteja presente no dia a dia de estudantes, professores, técnico- administrativos em educação e atores externos"* (Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1, grifo nosso);
>
> "*A capacitação, por exemplo, entra como um suporte para preparar gestores, estudantes e servidores para incluírem a internacionalização em suas rotinas, ações e projetos de trabalho*" (Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 2, grifo nosso);
>
> *"O objetivo é inserir a internacionalização em todas as rotinas, ações e projetos de trabalho*" (Notícia: "Colóquio de Internacionalização, aberto à comunidade, nesta terça") (AGECOM/UFSC, 2018b, p. 1, grifo nosso)*;*
>
> *"Um dos desafios levantados foi a necessidade de desmistificar o conceito de que a internacionalização passa pelo simples envio de estudantes e docentes para fora do país"* (Notícia: "Internacionalização da UFSC: Comunidade consciente e comprometida com as estratégias") (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 1, grifo nosso);
>
> *"A visão de internacionalização é transversal porque não compete apenas à Sinter, pertence a todas as instâncias da UFSC"* (Notícia: "Internacionalização da UFSC: Comunidade consciente e comprometida com as estratégias") (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 2, grifo nosso);
>
> *"A internacionalização cobre todos os aspectos de uma universidade"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 11, grifo nosso);
>
> *"[O secretário de Relações Internacionais], entretanto, não se limitou às recentes conquistas e avanços e apontou os desafios postos, apontando que os programas de pós-graduação, cursos, servidores e estudantes devem se integrar nesses esforços conjuntos"* (Notícia: "Último dia do evento sobre 30 anos do PPGAQI debate internacionalização") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 2, grifo nosso);
>
> *"[...] Para isso, a participação de servidores neste processo [de internacionalização] é indispensável"* (Notícia: "Último dia do evento sobre 30

> anos do PPGAQI debate internacionalização") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 2, grifo nosso);
>
> *"Este Comitê [de internacionalização] foi criado com o objetivo de pensar e viabilizar políticas de gestão que promovam a internacionalização da UFSC de forma transversal"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 7, grifo nosso);
>
> *"Para garantir e ampliar o perfil internacional, aborda-se a internacionalização como estratégia transversal, abarcando todas as instâncias da instituição. Nesse sentido, por comprometimento de todas as pró-reitorias e demais órgãos de gestão, foi criado o comitê de internacionalização [...]"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 8, grifo nosso);
>
> *"[...] é um problema. No sentido que a coisa acontece, mas a coisa não é nem um pouco institucional"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"Internacionalização é muito mais que apenas incentivar e promover o intercâmbio de estudantes da UFSC para fora do país. 'A internacionalização é ter, também, uma comunidade capaz de interagir com o mundo globalizado, capaz de ter conexões em pesquisa e extensão… Ela aparece em todas as áreas aqui da UFSC'"* (Diretor de Relações Internacionais. Notícia: "UFSC sedia evento da Associação Brasileira de Educação Internacional") (SINTER/UFSC, 2019j, p. 1, grifo nosso).

Em resumo, quanto mais ampla a cobertura da perspectiva de 'internacionalização' advogada pela gestão central na estrutura universitária, melhor. Segundo esse mesmo paradigma, para que todos sigam o mesmo percurso, de modo a permitir que o modelo de 'internacionalização' idealizado pela gestão se consolide, é necessário impulsionar uma mudança cultural, que se inicia pela conscientização coletiva dos sujeitos[131]. O argumento em torno da necessidade de criar uma *"cultura de apoio"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 11) para eliminar a "lacuna entre retórica e ação"[132] (HUDZIK, 2015, p. 76, tradução nossa) e fazer com que a 'internacionalização' esteja *"arraigada no DNA da Universidade"* (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1) e molde "o *ethos* e os valores institucionais" (HUDZIK, 2011, p. 6, tradução nossa) se manifesta em diversos discursos institucionais, a exemplo dos seguintes:

> "*A proposta do evento é ressaltar a necessidade da internacionalização, que envolve todas as áreas da UFSC e uma mudança de cultura e visão internacional da universidade*" (Matéria: "Ujá: Colóquio de Internacionalização") (TV-UFSC, 2018, grifo nosso).
>
> "*o primeiro passo foi estabelecer contato com todos os secretários da universidade e pró-reitores, a fim de conscientizá-los e comprometê-los com a tarefa*" (Matéria:

[131] O "1º Colóquio de Internacionalização da UFSC", realizado em 2018, teve esse propósito específico, como retratam os títulos das notícias publicadas sobre o evento: *"Internacionalização da UFSC: comunidade consciente e comprometida com as estratégias"* (AGECOM/UFSC, 2018c, grifo nosso) e "*UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização*" (AGECOM/UFSC, 2018e, grifo nosso).

[132] ou "retórica e realidade" (HUNTER; SPARNON, 2018, p. 155, tradução nossa).

"Passos certeiros: Como a Universidade Federal de Santa Catarina está encaminhando a internacionalização") (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 20, grifo nosso);

"A proposta é envolver todas as áreas da UFSC em uma mudança de cultura, que fomente a visão internacional da Universidade" (Notícia: "Colóquio de Internacionalização, aberto à comunidade, nesta terça") (AGECOM/UFSC, 2018b, p. 1, grifo nosso);

"Ao passo que a internacionalização envolve todas as áreas, a mudança cultural de dentro para fora é primordial" (Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 2, grifo nosso);

"[...] intensificar ações em torno da construção de uma cultura de internacionalização são reflexões em desenvolvimento e ajustes [...]" (Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1, grifo nosso)*;*

"Essas ações contribuem para que a cultura de internacionalização quebre paradigmas e incentive as pessoas para novas possibilidades" (Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 2, grifo nosso)*;*

"Para que essa cultura esteja arraigada no DNA da Universidade, os esforços precisam ser coletivos e constantes" (Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1, grifo nosso);

"A internacionalização na UFSC deu um passo importante. [...] Estudantes e servidores participaram da Etapa de Conscientização sobre o Plano de Internacionalização da Universidade" (Notícia: "Internacionalização da UFSC: Comunidade consciente e comprometida com as estratégias") (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 1), grifo nosso;

"A Sinter almeja despertar o comprometimento entre servidores e estudantes para que a internacionalização seja cultural nos âmbitos de ensino, pesquisa, extensão e gestão" (Notícia: "Internacionalização da UFSC: Comunidade consciente e comprometida com as estratégias") (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 1, grifo nosso);

"[...] conscientizar a comunidade interna visa [a] mostrar o que está acontecendo na UFSC para se criar uma cultura de internacionalização e fomentar o comprometimento" (Notícia: "Internacionalização da UFSC: Comunidade consciente e comprometida com as estratégias") (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 2, grifo nosso).

"Primeiramente precisa conscientizar essa universidade e pedir que essa universidade se comprometa com o processo de internacionalização" (Secretário de Relações Internacionais, em entrevista concedida à TV UFSC (TV-UFSC, 2018, grifo nosso);

"Nós precisamos do comprometimento de todas as pró-reitorias, de todas as secretarias, de todos os órgãos administrativos, de todas as unidades de ensino, [...] nós precisamos do apoio dos alunos, dos técnico-administrativos, dos professores, de toda a comunidade universitária para que esse processo se consolide. Não há como fazer uma internacionalização sem ter esse apoio geral" (Secretário de Relações Internacionais, em entrevista concedida à TV UFSC) (TV-UFSC, 2018, grifo nosso);

> *"A instituição irá investir numa mudança de cultura para receber estudantes, professores e visitantes estrangeiros"* (pró-reitora de Gestão de Pessoas, Notícia: "Novo concurso da UFSC irá exigir conhecimentos em língua inglesa e sustentabilidade" (AGECOM/UFSC, 2018d, p. 1, grifo nosso);
>
> *"Há, contudo, uma série ainda de desafios às instâncias da UFSC externas aos programas nesse desafio que [o secretário de Relações Internacionais] denomina de 'quebra de paradigma': o desenvolvimento de uma cultura de internacionalização"* (Notícia: "Último dia do evento sobre 30 anos do PPGAQI debate internacionalização") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 2, grifo nosso);
>
> *"A comissão de internacionalização espera conseguir uma verdadeira mudança de cultura na Universidade"* (Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso);
>
> *"[o secretário de Relações Internacionais] afirma que é essencial aperfeiçoar o que já é oferecido pela UFSC nas atividades de internacionalização e implementar novos serviços [...]"* (Notícia: "UFSC recebe 170 estudantes de diversos países para o primeiro semestre") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso);
>
> *"Todo mundo tem que tomar consciência [de] que a internacionalização é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e da pós. E tem que apostar nisso* (pró-reitor de Pós-graduação. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 3, grifo nosso);
>
> *"[...]Assim, é necessário criar uma 'cultura' de receptividade a atividades realizadas em outras instituições, razão pela qual se preveem atividade de divulgação e de formação não só de pessoal técnico-administrativo, mas também de docentes e gestores de diferentes níveis"* (Projeto UFSC/Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 7, grifo nosso);
>
> *"A gente tem que conscientizar toda a comunidade e criar o que ela chama de cultura de apoio, porque sem essa cultura de apoio, as pessoas vão se sentir excluídas e pensar que a internacionalização pertence só a um grupo pequeno de pessoas, e aí isso não vai ajudar no processo de internacionalização"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"Internacionalizar é [...] conscientizar as pessoas a respeito dessa tríade, convencê-las de que isso é importante [...]"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"[...] todas as suas instâncias precisam estar cientes das questões envolvidas para que possam participar do processo"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 11, grifo nosso);
>
> *"Sinter promoveu o 1º Colóquio de Internacionalização com objetivo de envolver todas as áreas da UFSC em uma mudança de cultura, que fomente a visão internacional da Universidade"* (Relatório de Atividades 2018 da SINTER) (SINTER/UFSC, 2018n, p. 17, grifo nosso);
>
> *"[...] É necessário o esforço de toda a comunidade universitária para atingir a internacionalização da Instituição"* (Minuta do PDI 2020-2014) (UFSC, 2019b, p. 24, grifo nosso).

A ideia de 'conscientizar' para 'internacionalizar' recorrente em tais narrativas tem fonte específica; provém do "ciclo de internacionalização" concebido por de Wit e Knight

(1995). Trata-se de obra financiada pela OCDE por meio do *Programme in Institutional Management in Higher Education* (IMHE) e especificamente direcionada aos contextos da Austrália, do Canadá, da Europa e dos Estados Unidos. Segundo de Wit e Knight (1995), a etapa de conscientização visa a "criar consciência da necessidade, do propósito e dos benefícios da internacionalização para estudantes, técnicos, docentes, sociedade" (DE WIT; KNIGHT, 1995, p. 26, tradução nossa, grifo nosso). A ênfase, portanto, não reside em discutir a finalidade do processo para a universidade – considerando suas especificidades contextuais e seus propósitos mais amplos, que não necessariamente vinculam-se aos valores comumente propagados – ou em promover análises sistêmicas sobre os motivos e as formas para engajar-se com diferentes culturas, reside em *como* fazer para que o processo de 'internacionalização' se consolide.

Assim como tais autores, a gestão central UFSC se ampara, em suas narrativas, em uma rede de pressupostos que situa a 'internacionalização' como um processo objetivo ao qual toda a comunidade universitária deve se curvar. Como consequência de um imaginário dominante que categoriza esse processo como irreversível, a ausência de uma *"cultura organizacional voltada para a internacionalização"* (PROPG/UFSC, 2018, p. 6) e a diversidade de abordagens para relacionar-se 'internacionalmente' são postas em termos deficitários:

> *Um ponto fraco da UFSC na internacionalização é a heterogeneidade na receptividade e no andamento de atividades de intercâmbio acadêmico internacional na instituição"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 6, grifo nosso);
>
> *"Só que a partir do momento que você decide internacionalizar, essa diversidade em termos de objetivo não pode existir [...]"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"[...] porque num mundo globalizado, você não tem como fazer diferente. Ou você faz isso, ou você fica pra trás"*(Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

Segundo tal racionalidade, os atores institucionais desengajados da busca ativa pelo 'bem maior' que a 'internacionalização' representa – os "observadores passivos", segundo Hudzik (2015, p. 85, tradução nossa) – necessitam adquirir consciência sobre os seus benefícios: é preciso *"tentar convencer as pessoas que vale a pena internacionalizar"* (Secretário de Relações Internacionais, em entrevista concedida à TV UFSC) (TV-UFSC, 2018, p. 1). A confiança epistemológica e o senso de superioridade sobre o que significa 'internacionalizar', bem como a perspectiva adequada de 'internacionalização' a ser

perseguida, induzem a gestão a "desenvolver (civilizar, melhorar, educar)" (DUSSEL, 1993, p. 75, tradução nossa) os atores institucionais que 'se opõem' à consolidação desse processo.

Muito embora se transmita a noção de tratar-se de opção ou mero convite – como em "*o evento é voltado para docentes, técnicos-administrativos em Educação e estudantes interessados em participar da internacionalização da Universidade*" (AGECOM/UFSC, 2018b, p. 1, grifo nosso) – a própria estrutura limita as possibilidades de escolha quando define 'internacionalização' em termos de imperativo ou quando posiciona os "aliados" (HUDZIK, 2015, p. 85, tradução nossa) – "*aqueles que contribuem ativamente para a internacionalização"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 11, grifo nosso) ou que *"trabalham diretamente com a internacionalização"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 12) – em patamares distintos.

É nesse sentido que nos debates sobre os desafios e as estratégias para 'internacionalizar' a UFSC, aspectos como a dificuldade de estabelecer a *"mudança de cultura institucional"* (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 2) e a falta *"de interesse entre os docentes pela internacionalização"* (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 2) são recorrentemente tratados como barreiras à implementação do desejado 'ambiente internacional'. Como Hudzik (2015, p. 85, tradução nossa) insiste, "se já é prejudicial o suficiente quando os docentes não são aliados da internacionalização, é 'fim de jogo' quando eles se opõem ou são hostis ao processo".

Nesse paradigma específico, que, em última instância, compele a instituição a superar os "obstáculos ao desenvolvimento" (RAMOS, 1967, p. 9) de modo a cumprir os "pré-requisitos da modernização" (RAMOS, 1967, p. 9), ainda pior do que os "observadores passivos" (HUDZIK, 2015, p. 85, tradução nossa) da 'internacionalização' (que podem vir a ser 'conscientizados' ou 'convertidos') são os "oponentes" (HUDZIK, 2015, p. 85, tradução nossa) ao processo.

O propósito do 'diálogo' com a comunidade universitária, portanto, consiste no estabelecimento de uma espécie de propaganda interna[133] voltada a "comunicar os benefícios"

[133] Os seguintes exemplos de enquadramento de relações internacionais historicamente desenvolvidas na UFSC como 'atividades de internacionalização' são indicativos desse investimento em uma espécie de 'propaganda interna': a) Pela primeira vez o Programa de mobilidade Escala Docente, da AUGM, foi referenciado como um 'programa de internacionalização': *"Inscrições para o programa de internacionalização Escala Docente 2019 vão até 29 de outubro"* (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1, grifo nosso); b) Também o recebimento de técnicos e professores visitantes internacionais passou a ser anunciado dessa forma: *"Internacionalização da Agência de Comunicação da UFSC"* (AGECOM/UFSC, 2017b, p. 1, grifo nosso); *"Internacionalização: Pós-graduação em Educação Física da UFSC recebe professor Rob Duffield"* (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1, grifo nosso); *"A internacionalização na prática no Programa de Pós-graduação em Enfermagem"* (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1, grifo nosso); e c) Na recepção de 'estudantes internacionais' no primeiro semestre de 2018, o secretário de

(HUDZIK; MCCARTHY, [s.d.], p. 1, tradução nossa) para "produzir uma cultura de apoio para a internacionalização abrangente" (HUDZIK, 2015, p. 88, tradução nossa), e "recompensar comportamentos que levam aos resultados almejados" (HUDZIK, 2015, p. 88, tradução nossa). Dado um contexto institucional mais adequado a um sistema de persuasão do que a um sistema de poder e autoridade, é necessário instituir um sistema de recompensas para os bons samaritanos. Afinal, "quanto mais aliados, mais ampla a cultura institucional de apoio" (HUDZIK, 2015, p. 89, tradução nossa):

> *"[...]. Nesta fase do ciclo, o objetivo é desenvolver uma cultura dentro da instituição que apoie sua internacionalização através de formas concretas ou simbólicas de valorizar e premiar aqueles que trabalham diretamente com a internacionalização"* (Plano Institucional de Internacionalização e Projeto submetido ao Capes-PrInt) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 12; PROPG/UFSC, 2018, p. 11, grifo nosso);
>
> *"Consultoria e encorajamento proativo para pesquisadores que desejam participar de programas e prêmios internacionais;"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 11);
>
> *"Por fim, pretende-se valorizar as atividades de internacionalização através de premiação aos docentes e discentes com destaque em produção científica com colaboração com instituições estrangeiras, por temática e por ano, ao longo da execução do Projeto Capes-PrInt na UFSC"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 233);
>
> *"[...] Então você tem aquele professor de nota 3, programa nota 3 [em referência à avaliação Qualis Capes], que quer continuar nota 3, que com certeza não quer internacionalizar, porque vai ter que sair da zona de conforto. Vai ter que repensar as suas práticas. Só que a gente não pode focalizar nessas pessoas, nesses professores, tem técnico aí que está feliz da vida de fazer curso de línguas"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"Nesse sentido, Butterfield [consultor da Fulbright] sugeriu que cada programa ou departamento tenha algum tipo de incentivo para que os docentes invistam na internacionalização"* (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 2. Grifo nosso).

Inerente a essa visão específica de mundo está o pressuposto de que internacionalizar depende exclusivamente do esforço e da vontade individuais e de que a ênfase deve estar no fortalecimento daqueles com maior potencial de alcançar o feito; uma percepção que normaliza desigualdades à medida que vincula o fenômeno ao contexto da racionalização meritocrática. No intuito de "forçar comportamentos que apoiem sua racionalidade específica" (RAMOS, 1984, p. 6) – "*Vai fazer curso, não tem como fugir"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista) – os indivíduos da Universidade não são

---

relações internacionais anunciou: *"It's really important to have your presence. You know, this is part of our internationalization process"*. Também a vice-reitora, na recepção aos 'estudantes internacionais' do semestre seguinte, acrescentou: *"É uma oportunidade ímpar para incrementar a internacionalização"* (SINTER/UFSC, 2018n, p. 1, grifo nosso).

percebidos pelo discurso dominante como capazes de construir projetos de inserção internacional que sejam significativos à Universidade, mas como instrumentos que necessitam fazer com que uma perspectiva específica de 'internacionalização' se consolide. Em outros termos, a relação entre gestão e comunidade universitária fomentada pela 'internacionalização' segue um padrão de poder característico de relações extrativistas (DUSSEL, 1993; ESCOBAR, 2003; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2010; WALSH, 2018).

A despeito da 'abrangência' e do requinte que acompanham o conceito dominante de 'internacionalização', o "modelo de homem" almejado pela política de inserção internacional para os seus sujeitos e, em última instância, "reativo"; aquele positivamente estimulado de modo a "ajustar-se às chamadas mudanças organizacionais" (RAMOS, 1984, p. 6), não muito distante de um "recurso organizacional a ser maximizado em termos de produto físico mensurável" (RAMOS, 1984, p. 5).

Para implementar tal perspectiva de inserção internacional (concebida com a única verdadeira/legítima), é necessário marginalizar tudo aquilo que se encontra em seu caminho. À medida que a gestão determina, em seus discursos (objetivos ou subjetivos), o que conta (e o que não conta) como 'internacionalização', contribui para que perspectivas que não estejam imersas na ideia dominante se volatizam e desapareçam. Docentes, técnico-administrativos e estudantes desengajados desse entendimento particular são naturalizados como inferiores; oponentes ao processo civilizatório que a 'internacionalização' promove; fabricados pelos discursos como 'os outros': aqueles que necessitam ser aperfeiçoados; que são menos racionais e humanamente inferiores (DUSSEL, 1993; FANON, 2005; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017). Os que saem da *"zona de conforto"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista) para 'internacionalizar', por outro lado, são compreendidos como os evoluídos[134]; dotados de razão.

Tal racionalidade, que dicotomiza os indivíduos da Universidade em 'internacionalizados' e 'não internacionalizados' (ou aliados e oponentes; racionais e irracionais), ganha legitimidade diante do discurso dominante de que a 'internacionalização' é um *"ganho institucional em que todos vencem"* (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1). Em grande medida, os discursos propagados pela gestão atêm-se exclusivamente aos seus benefícios/ao seu triunfo e a situam como meio para conquistas como a amizade entre os países; o fortalecimento da instituição; o fomento do desenvolvimento regional; a construção da

134 *"[...] eu vejo a internacionalização como uma oportunidade da instituição, das pessoas que fazem parte dessa instituição, que criam essa instituição, de elas crescerem, de elas evoluírem, de elas saírem da zona de conforto"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista).

excelência acadêmica; a obtenção de reconhecimento internacional; a participação em uma comunidade global; o autoconhecimento; a melhoria das condições de vida da sociedade. As seguintes declarações são sugestivas nesse sentido:

> *"Eu tenho um sonho, o da paz. E acredito que o melhor jeito de promover a amizade entre os países é criar a internacionalização da universidade"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "UFSC recebe representantes de universidades dos Estados Unidos") (SINTER/UFSC, 2015b, p. 1, grifo nosso);
>
> *"É preciso compreender que a troca de conhecimento com outras nações fortalece a instituição, fomenta o desenvolvimento regional e permite à universidade conhecer o seu melhor*" (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 1, grifo nosso);
>
> *"A internacionalização é um ganho institucional, em que todos vencem"* (Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1, grifo nosso);
>
> *"Esses três termos se complementam e juntos representam a riqueza na amplitude e profundidade da internacionalização"* (Plano Institucional de Internacionalização, em referência ao conceito de internacionalização adotado pela Universidade) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 9, grifo nosso);
>
> *"A internacionalização das universidades está na ordem do dia no mundo inteiro porque ela remete à construção da excelência e à busca pelo reconhecimento internacional, contribui decisivamente para o posicionamento estratégico do país num cenário global e melhora as condições de vida do nosso povo"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 22, grifo nosso);
>
> *"A internacionalização das universidades pautada na construção da excelência académica e na busca do reconhecimento internacional contribui de forma decisiva para o posicionamento estratégico do país no cenário global e traz impactos positivos na melhoria das condições de vida da população"* (CPG/UFSC, 2018, p. 1, grifo nosso);
>
> *"[...] Ou seja, a internacionalização visa a excelência acadêmica no ensino, pesquisa e extensão"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "Último dia do evento sobre 30 anos do PPGAQI debate internacionalização") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1, grifo nosso);
>
> *"[...] Fazer com que as pessoas [...] entendam que a internacionalização, ela é benéfica. Que ela vai fazer com que a gente saia muitas vezes da zona de conforto e vamos começar, entendeu, a nos envolver como cidadãos internacionais, por exemplo. A gente vai poder participar dessa vila global aí de uma maneira mais empoderada, com mais voz [...] E as vantagens são em vários níveis. Nível econômico, o nível acadêmico, o nível pessoal"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"Eu entendo a internacionalização assim de uma maneira muito positiva. Obviamente tem as pessoas que ficam com o pé atrás, porque envolve, se você for pensar por uma perspectiva capitalista e tal, mas eu vejo a internacionalização como uma oportunidade da instituição, das pessoas que fazem parte dessa instituição, que criam essa instituição, de elas crescerem, de elas evoluírem, de elas saírem da zona de conforto"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"A internacionalização é considerada por universidades do mundo inteiro como um processo necessário para elevar os índices de excelência em pesquisa e*

> *proporcionar uma formação e capacitação ampla para que a comunidade acadêmica transite em um mundo cada vez mais globalizado"* (Plano Institucional de Internacionalização e Projeto submetido ao Capes-PrInt) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 4; PROPG/UFSC, 2018, p. 9, grifo nosso);

Em contraponto à ênfase depositada na necessidade e nos benefícios do processo[135], não há discussões precisas sobre de que formas tais benefícios serão alcançados na prática. O caráter prescritivo que expõe somente o triunfo e o lado emancipatório da 'internacionalização' remete à retórica da modernidade e às suas promessas/narrativas parciais de "felicidade e salvação por vias da conversação, do progresso, da civilização, da modernização, do desenvolvimento e da democracia de mercado" (MIGNOLO, 2018a, p. 142, tradução nossa). Enquanto que a 'internacionalização' é celebrada pelo progresso, desenvolvimento e crescimento que promove para o país, para a Universidade e para a sociedade em seu entorno, a lógica da colonialidade que carrega consigo é silenciada ou designada como um problema a ser resolvido pela própria 'internacionalização'.

O foco no 'triunfo' da 'internacionalização' e a advocacia para que o processo ocorra sob quaisquer circunstâncias e a qualquer custo deixam pouco espaço para debates sobre as contradições e os dilemas a ele atrelados; para responsabilidades éticas para engajar-se interculturalmente; ou para discussões sobre o que internacionalização é ou pode ser naquele contexto. Em grande medida, tanto a decisão de 'internacionalizar' quanto o percurso específico de 'internacionalização' a ser seguido já estão definidos, e mesmo que se trate de um projeto que não sirva a toda a diversidade presente naquele contexto, mas a uma parcela que se beneficia da perspectiva adotada, prevalece a crença de que somente há um caminho a seguir. Os passos percebidos como *"certeiros"* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 20, grifo

[135] Em Leal, Paes e Moraes (2019) aplicamos um questionário junto a dezesseis secretários-executivos que atuavam nos setores responsáveis pela gestão das relações internacionais de doze universidades públicas federais de todas as regiões do país. Tal questionário esteve voltado a conhecer, entre outros aspectos, o entendimento desses profissionais sobre a 'internacionalização da educação superior'. Em alinhamento com os achados desta tese, percebemos uma visão predominantemente positivista e prescritiva acerca do fenômeno. Em termos de definição, de maneira geral os participantes concebem 'internacionalização' como meio para o alcance de objetivos de natureza acadêmica, relacionados principalmente ao aprimoramento da qualidade, como revelam os seguintes relatos: *"São medidas, no âmbito acadêmico, que visam à troca de conhecimentos e culturas com o intuito de aprimorar práticas dentro das instituições bem como formar cidadãos globais"*; *"consiste em esforços conjuntos de professores, pesquisadores e administração central para o compartilhamento de saberes e práticas para aperfeiçoamento do conhecimento no sentido lato e universal"*; *"é o processo de integrar às atividades da instituição uma dimensão internacional, visando melhorar a qualidade do ensino e preparar os estudantes para viverem em um mundo cada vez mais global e multicultural".* A predominância do viés positivista/prescritivo também se manifesta quando os secretários-executivos expõem os pontos negativos/desvantagens e positivos/vantagens que atribuem à 'internacionalização'. Entre os problemas que enfatizam, constam: *"resistência de uma parcela da comunidade em fazer parte deste ambiente"* e *"dificuldade em acompanhar o avanço de IES mais destacadas"*. Em alguns casos, inclusive, os participantes afirmam não haver desvantagens no processo: *"eu só vejo pontos positivos. [...]. Com a internacionalização da Universidade pode haver troca de informações de técnicas que são utilizadas em um país e desconhecidas no outro"*; *"não acredito que haja pontos negativos em ampliar visões sobre o mundo"*.

nosso) são aqueles ancorados na retórica da modernidade e em sua lógica colonial, que tendem a reforçar hierarquias globais.

O mundo da ‘internacionalização’ advogado pelas narrativas dominantes da gestão da UFSC, portanto, é um mundo compartimentalizado, de efeito totalitário, no qual prevalece a negação do caráter racional de quaisquer outros pensamentos que não se atenham aos seus princípios específicos. Muito embora diversas iniciativas que poderiam ser consideradas ‘internacionais’ ou ‘interculturais’ (KNIGHT, 2004) ocorram no escopo da Universidade, somente uma pequena parcela de iniciativas é classificada pelos discursos dominantes como ‘internacionalização’. Da perspectiva da gestão central, em última instância a UFSC limita ‘internacionalização’ a:

1. Uso do inglês no ensino, na pesquisa e na administração
2. Publicação de artigos em *journals* indexados
3. Mudança curricular para atender às expectativas do ‘mercado mundial capitalista’
4. Atração de estudantes e pesquisadores de ‘universidades de classe mundial’
5. Parcerias com instituições bem posicionadas nos ‘*rankings* universitários globais’
6. Uso da ‘cooperação regional’ e da ‘cooperação Sul-Sul’ para fins do seu próprio reconhecimento como ‘líder internacional’.

Dado esse enquadramento, todas as outras possibilidades são implicitamente negligenciadas. Ainda que nossa tese tivesse esse objetivo, mapear tais iniciativas seria um trabalho árduo (se é que possível), dada a complexidade da Instituição universitária em evidência e, sobretudo, a subjetividade inerente a tais conceitos. Exemplificamos, aqui, alguns iniciativas de interação ‘internacional’ e ‘intercultural’ que ocorrem na realidade da UFSC mas que não são contempladas pelas construções narrativas em torno da ‘internacionalização’ e tampouco integram (ou integram de forma extrativista, como explicitamos no tópico “‘Internacionalização’ como meio para a diferenciação e a condição concorrencial gerenalizada”) a política institucional da UFSC para a ‘internacionalização’.

Em maior ou menor grau, tais iniciativas de ‘inserção internacional’ (ou, ao menos, os grupos para os quais se direcionam) desvinculam-se do viés hegemônico de ‘internacionalização’ que a instituição favorece estruturalmente:

1. A UFSC é sede da Cátedra da UNESCO “Políticas Linguísticas para o Multilinguismo”, que tem por objetivo “promover um sistema integrado de pesquisa,

treinamento, informação e documentação sobre o entendimento global para a sustentabilidade" com vistas a facilitar "a colaboração entre pesquisadores de alto nível reconhecidos internacionalmente e professores da Universidade e outras instituições da América Latina e do Caribe, Europa, África, Ásia e Pacífico e Europa" (UNESCO, 2018, p. 1). Inclusive, promoveu em agosto de 2018 o "I Seminário da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo".

2. O Núcleo de Pesquisa e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e o Direito Internacional" (EIRENÈ) da UFSC coordena o Projeto Cátedra Sérgio Vieira de Mello – "uma iniciativa do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e do Comitê Nacional para Refugiados", que "objetiva efetivar ações na área de Refúgios". Tal projeto envolve ações de ensino, pesquisa e extensão, sendo que no âmbito da extensão o Projeto executa as seguintes atividades: 1) Atendimento diário a imigrantes e refugiados no Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante (CRAI), nas áreas de Direito Consular, Direito Internacional Humanitário e Direitos Humanos; 2) Organização de eventos; 3) Implantação de banco de dados sobre a imigração na grande Florianópolis; 4) Promoção de ações concretas destinadas à integração de imigrantes e refugiados na UFSC e na região; 5) Militância no Grupo de Trabalho de Apoio aos Imigrantes e aos Refugiados (GTI) da ALESC, e no Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados da grande Florianópolis (GAIRF); 6) Efetivação de ações sociais para auxiliar imigrantes em situação de vulnerabilidade". Até o presente momento, "o Projeto já realizou mais de 30 mil atendimentos a imigrantes e refugiados de 56 nacionalidades" (EIRENÈ/UFSC, 2019, p. 1). Entre os eventos recentes organizados pelo Eirenè no campus de Florianópolis, constam "Novembrada Negra - Imigração e educação: vivências e perspectivas de estudantes de origem africana na UFSC" (novembro de 2019) e o minicurso "Teoria decolonial e os aportes de gênero e raça" (novembro de 2019).

3. A UFSC contempla em seu escopo a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, voltada aos "povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingáng (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC)" e estruturado segundo a pedagogia de alternância: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Até o momento, o curso "já formou 79 professores indígenas, oriundos da primeira turma iniciada em 2011, e estão em fase

de conclusão 41 estudantes, integrantes da segunda turma, de 2016, pertencentes aos povos Guarani, Laklãnõ/Xokleng e Kaingang" (LII/UFSC, 2019, p. 1);

4. A UFSC recebe em diversos dos seus cursos de graduação estudantes do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), a maior e mais tradicional iniciativa governamental de cooperação Sul-Sul na educação superior brasileira (LEAL; MORAES, 2018c). Em abril de 2019, havia na UFSC 115 estudantes PEC-G, provenientes de 28 nacionalidades do Sul-Global.

A orientação da gestão da 'internacionalização' atrelada aos discursos dominantes é necessariamente '*top-down*' (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista), não participativa, em que a administração central, absorvida em princípios abstratos e universais sobre esse processo, define o caminho a ser seguido e trata de fazer com que os demais se comprometam. Assim, a despeito da almejada 'abrangência' em termos de alcance estrutural – como em *"Especial atenção será dada à questão da descentralização encorajando a participação e iniciativas dos departamentos, unidades de ensino, laboratórios e grupos de pesquisa"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 11) – os discursos não favorecem a autonomia de decisão quanto às formas de interagir 'internacionalmente' ou com quem interagir 'internacionalmente'[136]:

> *"A gestão vai dizer, olha, nesse momento a gente vai focalizar nessas áreas. 'SINTER, vocês têm que procurar quais são as melhores universidades dentro das relações Sul-Sul e dentro das relações várias que nós temos. [...]. Quais são os tops nessa área? [...]. E a gente vai fazer o contato. Parte de cima, não é bottom-up é top-down."* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"A internacionalização não se faz só com associações. As secretarias, as diretorias de relações internacionais das universidades, elas precisam de certa forma, investir também, elas precisam direcionar isso, o direcionamento agora não é feito pela gente"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"A gente apoia aquela área, então quer dizer, direcionar a coisa. Isso é institucionalização"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"Agora se a gente quer realmente ter uma instituição, isso tem que ser dito, [...] é que às vezes as pessoas acham 'ah, isso aí é você criar amarras para o pesquisador'. Não. Quando eu falo isso não é tornar a vida do pesquisador difícil, muito pelo contrário, é poder registrar tudo isso que eles fazem, que às vezes ao preenchermos o ranking das universidades, nós não temos essa informação"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

[136] Muito embora a gestão se disponibilize a discutir o "Plano Institucional de Internacionalização" com a comunidade universitária quando disponibiliza o documento para consulta pública, a ênfase na necessidade do processo e o direcionamento de das mudanças almejadas para tanto já estão impostos.

> *"[...] Só que isso [ser uma universidade de classe mundial] não se faz dentro da perspectiva bottom-up, a gente nunca vai alcançar isso dentro da perspectiva bottom- up. A instituição ela tem que assumir o seu papel. Ela tem que focalizar, ela tem que dizer e planejar estrategicamente, como é que você vai melhorar alguma coisa se não tem planejamento estratégico?"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"Os indicados serão responsáveis [...] por executar as políticas de internacionalização definidas. Salientamos que a SINTER oferecerá treinamento para a execução dessas atividades"* (Memorando Circular n.º 26/2016/GR – Indicação de representantes para apoio à internacionalização da UFSC) (GR/UFSC, 2016, p. 1)[137].

O imaginário positivista/eurocentrado de 'ordem e progresso' de que existe um caminho linear, fixo e controlável a seguir e de que tal caminho induzirá a um patamar superior de 'desenvolvimento' (RAMOS, 1967; DUSSEL, 1993) faz com que a 'internacionalização' no contexto da UFSC seja igualmente compreendida como meio para e engajar-se 'internacionalmente' *"de forma efetiva e sistematizada"* (PROPG/UFSC, 2018, p. 236) e *"arrumar a casa"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista): um pensamento global linear que concebe diversidade como desordem e faz com que as "chamadas sociedades desenvolvidas ou modernizadas" sirvam como uma "imagem do futuro" (RAMOS, 1967, p. 9) que se quer chegar.

> *"[...] E a gente tá tão próximo, a UFSC está muito próxima, ela não é internacional ainda, a gente tem que consolidar essa internacionalização [...]. A gente acabou, agora, de criar o primeiro rascunho do plano institucional de internacionalização [...]"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista);
>
> *"O que que é ter 400 [convênios internacionais assinados] e não sermos internacionalizados? E não termos relações realmente sólidas de pesquisas, de redes de pesquisa com essas instituições? Não adianta nada"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista).

Em sintonia com esse entendimento, a inserção 'internacional' da Universidade é desvinculada de sua própria contextualidade histórica e política; é situada como se estivesse *"no início do processo"* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 20); dando *"o primeiro passo"* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 20) para tornar-se uma instituição 'internacional'. De fato, não constam discursos analisados quaisquer referências significativas às relações internacionais historicamente estabelecidas pela UFSC, tampouco às demais políticas

[137] Documento emitido no contexto de designação de "agentes de internacionalização", com vistas a *"socializar o conhecimento dos procedimentos relativos à internacionalização universitária, principalmente no que tange ao atendimento da comunidade UFSC nacional e internacional"* (SINTER/UFSC, 2016a, p. 1).

nacionais que influenciaram a estrutura da Universidade ou os ideais de 'internacionalização' contemporaneamente almejados pela gestão.

Alternativamente, persistem argumentos favoráveis à reestruturação da forma 'desordenada' como a inserção internacional da Universidade foi até então conduzida, ainda que tal forma seja descrita somente de forma abstrata. Discursos como os seguintes sinalizam a negação da historicidade (AHMED, 2010) e o negligenciamento do sistema de referências (FANON, 2005) promovido pela ideia dominante de 'internacionalização'[138]:

> *"A internacionalização das universidades é um tema novo no Brasil, que teve um grande impulso a partir de 2011 com a criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF) pelo governo federal"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 4, grifo nosso);
>
> *"Considerando que as tratativas de internacionalização da instituição são recentes, não há implantada uma estrutura física para alojar os docentes e discentes estrangeiros que recebe"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 7)*;*
>
> *"[...] os vários esforços e iniciativas de internacionalização já realizados pela UFSC necessitam de uma reestruturação sistematizada que permita a implementação, coordenação e avaliação dessas atividades"* (Plano Institucional de Internacionalização e Projeto submetido ao Capes-PrInt) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 4; PROPG/UFSC, 2018, p. 9);
>
> *"Tudo começou aqui no Brasil com o Ciência Sem Fronteiras, que foi o grande abre alas, que apesar das críticas foi o primeiro e o maior programa do governo federal para a internacionalização"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"[...] Agora que a internacionalização chegou [...]"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);
>
> *"Assim, a internacionalização supera os anteriores esforços difusos, muitas vezes de pesquisadores individuais ou de Programas de Pós-graduação isolados, e passa a uma política institucional transversal que a Sinter apoia"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "Último dia do evento sobre 30 anos do PPGAQI debate internacionalização") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1, grifo nosso).
>
> *"Apesar de suas falhas, o CsF foi o único e primeiro programa de internacionalização das universidades"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso).

[138] Interessante notar que essa mesma abordagem parece ser colocada de lado quando surge a necessidade de defender a Universidade. Diante do lançamento do Programa "Future-se", que tem a internacionalização como um de seus eixos, a Administração Central da UFSC divulgou manifestação que explicita as relações internacionais de longo prazo estabelecidas pela Universidade: *"4 – Em termos de internacionalização, também as IFES mantêm, há muito tempo, convênios, acordos e parcerias com instituições do mundo todo, promovendo mobilidade de docentes, técnicos e estudantes, com transferência de conhecimento e troca de experiências enriquecedoras"* (Notícia: "Administração Central de UFSC divulga manifestação sobre o programa Future-se") (AGECOM/UFSC, 2019b, p. 1).

A despeito da predominância dessa abordagem, podemos fazer referência ao forte envolvimento da UFSC nas relações internacionais historicamente estabelecidas tanto pelo Estado brasileiro quanto pelos seus agentes internos. Laus (2012) discorre sobre atuação dessa Universidade no período de forte interação entre a educação superior brasileira e organizações internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a *United States Agency for International Development* (USAid) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Enfatiza, por exemplo, o relativo protagonismo exercido pela Instituição no contexto dos acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAid entre os anos 1960 e 1970[139]. Ao ocultar sua própria história de relações internacionais, incluindo o seu envolvimento (direto ou indireto) em relações internacionais desigualmente constituídas ao longo da história, além de negligenciar discussões mais amplas sobre desigualdades geopolíticas e de poder, a UFSC nega os efeitos continuados do colonialismo e inscreve sua perspectiva institucional de 'internacionalização' em uma hierarquia radical que articula histórias culturais diversas e heterogêneas em torno de uma única ordem global.

A imposição, pelos discursos dominantes, do processo de 'internacionalização' como um imperativo (HUDZIK, 2011; 2015) ao qual toda a comunidade universitária devem se submeter; a orientação *'top-down'* proposta para a gestão do processo; a negação à diversidade de propósitos e de meios para 'internacionalizar'; o escopo limitado das atividades associadas à 'internacionalização'; o negligenciamento da diversidade institucional; bem como a desconsideração das relações internacionais em que a Universidade

[139] A presença norte-americana no sistema de educação superior nacional entre os anos 1960 e 1970, principalmente por meio da *United States Agency for International Development* (USAid), que exerceu influência direta no Ministério da Educação (MEC), materializa essa abordagem. Além de atuar diretamente na reorganização do sistema, o estreitamento com os Estados Unidos ocorreu por meio ações como a vinda de professores/consultores, investimentos na pós-graduação e multiplicação do número de bolsas de estudos com vistas a ampliar a quantidade de mestres e doutores (LIMA; CONTEL, 2009). Como Lima e Contel (2009, p. 6) descrevem, "para se ter ideia da influência exercida pelas agências do governo norte-americano sobre a reorganização do sistema universitário brasileiro, na década de 60 dois projetos foram determinantes para a reforma educacional, inicialmente implantada pelo presidente Castello Branco: a) o programa MEC-UsAid (junho/1965), que se comprometia a criar a Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) dedicada à formulação de diagnósticos e planos de reestruturação para o sistema universitário, capazes de edificar bases que suportassem a rápida expansão e significativa melhoria deste nível de ensino; e b) o Plano Atcom (1966), que se comprometia a modernizar a administração das universidades pelo envio de experientes consultores norte-americanos". Segundo Laus (2012, p. 208), "em meio às visitas técnicas dos consultores norte-americanos às universidades brasileiras" a UFSC recebeu a visita de Rudolph Atcon, que nas conclusões de seu relatório a apontou como bom exemplo de 'gestão acadêmica moderna': [...] 'O que a transforma em um local promissor é, por um lado, a orientação que lhe proporciona o Reitor e os seus colaboradores, e, por outro lado, a grande novidade que ali encontrei no que diz respeito a um sistema administrativo verdadeiramente modelar. Em Florianópolis encontrei a solução administrativa para as universidades brasileiras' (LAUS, 2012 *apud* ATCON, 1966, p. 69-70).

esteve historicamente envolvida sinalizam a imersão do seu processo de ‘internacionalização’ na matriz cultural de poder colonial.

5.2 ‘INTERNACIONALIZAÇÃO’ COMO OBJETO RESULTANTE DETERMINAÇÕES EXTERIORES

A análise dos discursos presentes em notícias, documentos e declarações sobre a ‘internacionalização’ da UFSC revela a influência, direta e indireta, objetiva e subjetiva, ativa e passiva, que atores externos à Instituição exercem nos rumos desse processo.

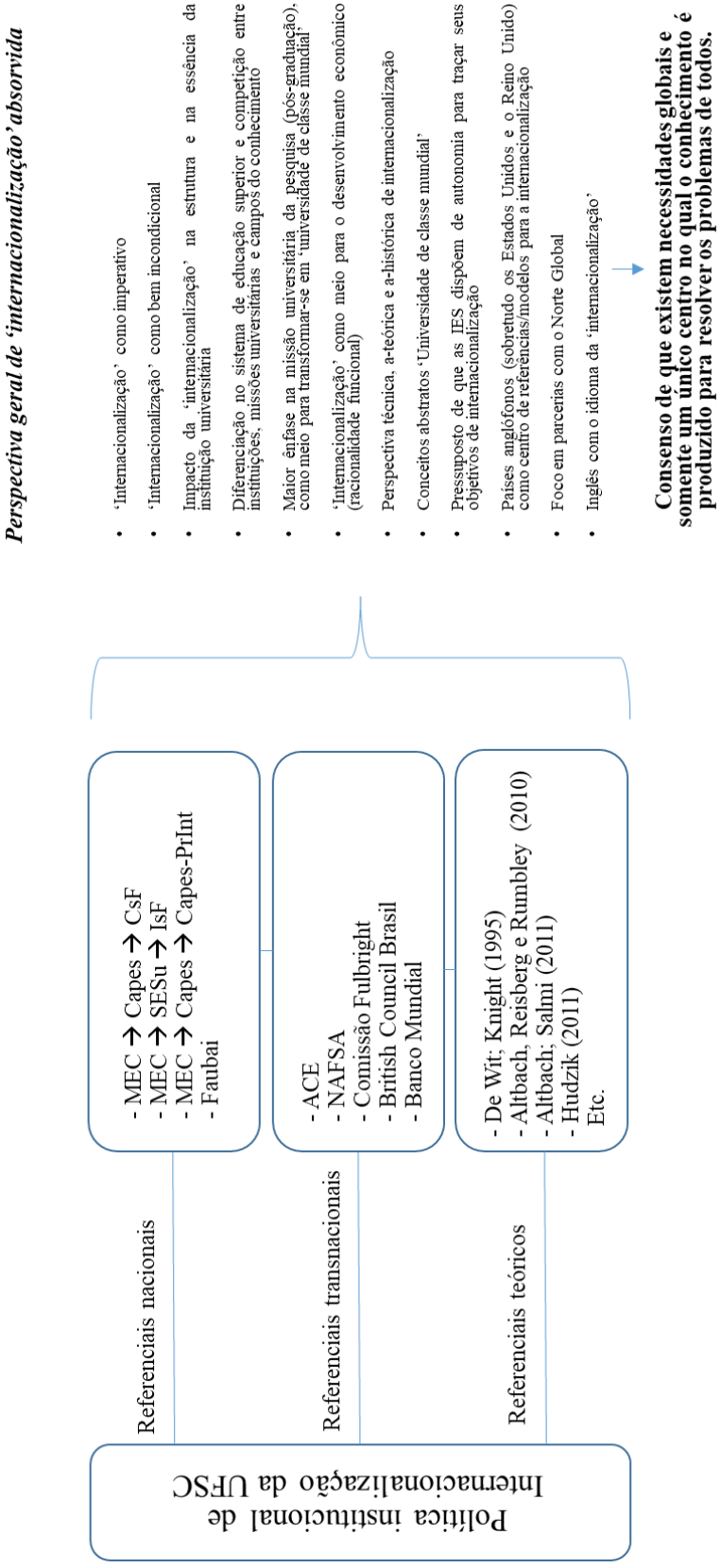
> No plano da experiência imediata, o colonizado, que viu o mundo moderno penetrar até os cantos mais remotos da mata, toma uma consciência muito aguda daquilo que ele não possui” (FANON, 2005).

Essencialmente, o que tais atores, como forças de convergência, pressupõem em comum nas suas visões de ‘internacionalização’ é o mito de que existem necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos. Como consequência dessa orientação epistemológica, a ‘internacionalização’ pela qual advogam tem caráter predominantemente técnico, apolítico e a-histórico: distancia-se de discussões mais amplas sobre desigualdades estruturais geopolíticas, responsabilidades éticas e possibilidades alternativas de engajamento entre culturas.

Dado que mudanças discursivas frequentemente pressagiam e facilitam mudanças sociais concretas (FAIRCLOUGH, 2006), a transposição acrítica (RAMOS, 1996) que a gestão da UFSC faz dessa perspectiva pretensamente universal, idealizada (segundo os moldes eurocentrados) de ‘internacionalização’ contribui para que esse processo avance em seu contexto de forma hegemônica, reforçando o seu estabelecimento como uma instituição a serviço de “projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Na Figura 2, buscamos ilustrar as principais referências externas identificadas nas narrativas sobre o processo institucional de ‘internacionalização’ da UFSC. Organizamos os atores identificados como influentes em três blocos: 1. Referenciais nacionais; 2. Referenciais transnacionais (incluindo organismos supranacionais) e 3. Referenciais teóricos.

Figura 2 – Origens dos principais conceitos presentes na política institucional de internacionalização da UFSC



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Conforme a Figura 2, em nível nacional são evidentes os papeis desempenhados pelo Governo Federal – sobretudo por vias do Ministério da Educação (MEC) e de sua agência atuante na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – além da Associação de Educação Superior Internacional (Faubai). Em nível transnacional, podemos fazer referência às perspectivas de 'internacionalização' difundidas por organizações norte-americanas como a NAFSA, a ACE e a *Fulbright*, bem como pela agência britânica *British Council*[140]. Mencionamos, também, a reprodução da ideia de 'universidade de classe mundial' (frequentemente associada à ideia de 'excelência') cunhada pelo Banco Mundial, como previamente explorado por Thiengo (2018) em sua tese doutoral. Finalmente, destacamos a absorção de conceitos elaborados por pesquisadores situados no centro do sistema mundial, cuja produção teórica, de caráter predominante funcionalista, enquadra a 'internacionalização' tanto como um fenômeno inevitável quanto como um fato social estável e isolado no tempo, frequentemente deixando de abordar questões de poder e de hegemonia presentes no campo.

Em grande medida, os conceitos associados à 'internacionalização' que tais atores propagam se complementam e se sobrepõem, resultando em uma hegemonia moderna/colonial em torno do que significa 'internacionalizar'. Por exemplo, observamos que as perspectivas nacionais que mencionamos coincidem, em grande medida, com as perspectivas dos atores transnacionais a que também fazemos referência. Além disso, constatamos que em alguns casos – como no da Capes, da Faubai, do *British Council* e da *Fulbright* – a influência na UFSC ocorre de forma mais direta e ativa (por vias dos critérios de avaliação da pós-graduação; dos programas de 'internacionalização' dos quais a Universidade participa; da presença mais atuante de tais agências na 'internacionalização da educação superior' brasileira).

Inclusive, identificamos interações concretas entre esses atores especificamente na área da 'internacionalização da educação superior' brasileira (direcionadas, sobretudo, às instituições universitárias contempladas pelo Capes-PrInt), tais como: 1. O lançamento da publicação *Universidades para o Mundo: Desafios e oportunidades para a internacionalização*, do *British Council*, na *Faubai 2018 Conference: Internationalization and Research: Challenges and Strategies* (Rio de Janeiro/RJ, abril de 2018); 2. O patrocínio do *British Council* às conferências anuais sobre 'internacionalização' promovidas pela

[140] Constatamos que os ranqueamentos universitários britânicos THE e Q&S também influem a orientação da política institucional de 'internacionalização' da UFSC de forma significativa. Tratamos dessas ferramentas no item "Internacionalização como meio para a condição concorrencial generalizada".

Faubai; 3. A publicação conjunta, entre *British Council* e Faubai, do *Guide to English as Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions*[141] (GIMENEZ *et al*., 2018); 4. A realização, pelo *British Council*, de Seminário em Londres, em 2018, e respectiva publicação, em 2019, dedicados a discutir o Capes-PrInt, também com matéria dedicada ao IsF; 5. A equivalência nos critérios para participação nos programas do *British Council* e do Capes-PrInt; 6. A realização, pelo *British Council*, na sede da Capes em Brasília, em 2019, de workshops sobre a 'qualidade' na 'internacionalização' para IES brasileiras aprovadas pelo Capes-PrInt; 7. A realização conjunta, entre *Fulbright* e Capes-PrInt, dos seminários "*Fulbright Specialists Workshop Series: Strategic Planning for the Internationalization of Brazilian Higher Education Institutions"*[142] em universidades selecionadas pelo Capes-PrInt, entre agosto e setembro de 2018[143].

Em outros casos – como no da ACE e da NAFSA – a absorção dos conceitos se dá sem o contato direto ou aprofundado da gestão da UFSC com tais organismos; mas ancora-se igualmente no imaginário global dominante que eles promovem. De todo modo, nosso objetivo não reside em avaliar o nível específico de influência exercido por cada um desses atores, mas em demonstrar como as suas perspectivas de 'internacionalização' se enquadram em uma epistemologia que, acriticamente transposta ao contexto da UFSC, hegemoniza sua política institucional de internacionalização.

5.2.1 Referenciais nacionais

Relativamente à influência exercida pelo Governo Federal na política de inserção internacional da UFSC, observamos que muito embora a vasta maioria da literatura sobre 'internacionalização da educação superior' aborde esse fenômeno antes como uma resposta institucional das universidades do que dos Estados, dada uma suposta autonomia de tais instituições para forjar suas estratégias de inserção internacional (BAMBERGER; MORRIS; YEMINI, 2019), no contexto brasileiro esse processo esteve historicamente subordinado às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas nacionais (LIMA; CONTEL, 2009; 2011; PROLO *et al*., 2019).

A forte indução do Governo Federal na definição das relações internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e nos rumos dessas instituições de forma

[141] "Guia para Inglês como meio de instrução em instituições de educação superior brasileiras" (tradução nossa).
[142] "Série de Workshops de Especialistas da Fulbright: Planejamento Estratégico para a Internacionalização das Instituições de Educação Superior Brasileiras" (tradução nossa).
[143] Além da atuação conjunta da *Fulbright* e da Capes em diversos outros programas.

mais ampla nos possibilita questionar os limites da autonomia da UFSC para a definição da sua política de 'internacionalização'. O Brasil é um contexto em que o estabelecimento de políticas dependentes de relações internacionais se confunde com o próprio desenvolvimento do sistema nacional de educação superior, haja a vista a participação de atores externos – sobretudo dos Estados Unidos – em processos históricos como a instituição das primeiras universidades públicas, entre 1930 e 1950; a modernização do sistema, entre 1960 e 1970; e a expansão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, entre 1980 e 1990 (LIMA; CONTEL, 2009; 2011).

Sob novos contornos, essa histórica subordinação prevalece por meio de mecanismos como os critérios definidos pela Capes para a avaliação da pós-graduação[144], além de programas governamentais como o Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), iniciado em 2011[145]; o Ciência sem Fronteiras (CsF), vigente de 2011 a 2015; o Idiomas sem Fronteiras (IsF), iniciado em 2012, e se consolida com o Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt), iniciado em 2018. Não por acaso, a evolução do entendimento do Governo Federal sobre 'internacionalização da educação superior' como um sinônimo de mobilidade acadêmica internacional, centrada nos indivíduos, para uma concepção mais 'abrangente', focada na transformação da instituição universitária (representada pela transição do CsF ao Capes-PrInt) (LEAL, 2019b), se manifesta no contexto da política institucional de 'internacionalização' da UFSC.

5.2.1.1 Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)[146], vigente de 2011 a 2015, é constantemente referenciado como a primeira e mais ambiciosa iniciativa governamental explicitamente orientada a 'internacionalizar' a educação superior brasileira, segundo uma

[144] No último quadriênio de seu processo avaliação da pós-graduação brasileira (2013 a 2016), a Capes consolidou o entendimento de que o grau de 'internacionalização' de um programa de pós-graduação determina em grande medida a sua 'excelência' (representada pelas notas máximas 6 e 7) (PAIVA; BRITO, 2019).

[145] "Em substituição ao Doutorado Sanduíche Balcão e ao Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior" (CAPES, 2011, p. 1).

[146] Em Prolo *et al.* (2019), realizamos um balanço da literatura publicada sobre o CsF. Tal levantamento aponta para a existência de lacunas em relação ao conhecimento sobre o Programa, sendo uma delas a incipiência de textos cujo conteúdo discuta a contribuição do Programa para o fortalecimento do processo de internacionalização das universidades brasileiras. Os temas recorrentemente tratados nas publicações existentes aprofundam aspectos relacionados aos estudantes bolsistas, tais como acesso a mobilidade acadêmica internacional; experiências e efeitos imediatos da mobilidade acadêmica internacional sobre os bolsistas; desafios e conquistas do capital linguístico, entre outros. Em menor escala, relacionam o CsF ao Estado nacional desenvolvimentista, à política externa brasileira e aos reflexos exercidos sobre campos do conhecimento e instituições de educação superior brasileiras.

concepção contemporânea desse processo. Sua racionalidade, alinhada à maior parte das iniciativas de inserção internacional empreendidas ao longo da história da educação superior brasileira, foi criar condições que favorecessem a instalação de processos de modernização, inovação e competitividade no país, por vias do intercâmbio e da mobilidade internacional (PROLO *et al*., 2019; LEAL, 2019a).

Com desenho semelhante ao das estratégias de 'internacionalização' adotada pela maioria dos países semiperiféricos, nos quais a dimensão privilegiada do processo é a mobilidade acadêmica para o centro do sistema mundial, o CsF esteve amplamente focado na mobilidade de jovens brasileiros para universidades na América do Norte e da Europa, sobretudo dos Estados Unidos, do Reino Unido, do Canadá, da França, da Austrália, da Alemanha e da Espanha[147]. O Programa envolveu cerca de dez bilhões de reais e concedeu mais de cem mil bolsas, das quais 78% estiveram direcionadas a alunos de graduação[148]. Nesse sentido, diferenciou-se de estratégias anteriores de inserção internacional empreendidas pelo Governo brasileiro devido ao seu foco em acadêmicos iniciantes em detrimento de acadêmicos iniciados (pós-graduação *stricto sensu* e estágio pós-doutoral) (PROLO *et al*., 2019; LEAL, 2019a).

Apesar da visibilidade nacional e internacional alcançadas em virtude do número de bolsistas, volume de recursos financeiros, quantidade de universidades e países envolvidos, além da promessa de colaborar para a inserção do Brasil no cenário 'internacional', o CsF foi alvo de críticas tanto por parte de representantes da academia e da mídia impressa e digital, quanto do próprio Governo na gestão posterior à que institucionalizou o Programa[149] (PROLO *et al*., 2019). Tais críticas estiveram relacionados a questões como: a quantidade excessiva de recursos públicos investidos; a prioridade dada a estudantes de graduação em vez de pesquisadores mais experientes; a exclusão das ciências humanas e sociais; o negligenciamento das relações com a América Latina; o papel secundário das universidades brasileiras na gestão do Programa; a qualidade questionável de algumas instituições de destino; o posicionamento do Brasil como um 'cliente de produtos educacionais'[150]; as dificuldades enfrentadas pelos candidatos para alcançar os níveis de proficiência linguística

[147] Como revelam os dados do CsF, universidades situadas nos Estados Unidos e no Reino Unido concentraram a maioria dos bolsistas, respectivamente com 27.821 e 10.740 estudantes.
[148] O Programa também voltou-se à atração de pesquisadores seniores e recém-doutores estrangeiros interessados em colaborar com a produção e a difusão do conhecimento em universidades brasileiras (PROLO *et al*., 2019).
[149] Em relatório sobre o estado do conhecimento em internacionalização nas universidades brasileiras, a Capes explicitamente classifica o CsF como *"internacionalização passiva"* (CAPES, 2017a, p. 6).
[150] O discurso da diretora de Relações Internacionais da Capes em sua palestra durante a *Faubai 2017 Conference*, em que apresentou a estratégia de inserção internacional que 'substituiria' o CsF, esteve amplamente sustentado nesse argumento.

requeridos; os problemas relacionados ao reconhecimento de créditos das atividades acadêmicas realizadas no exterior e, sobretudo, a ausência de monitoramento e de avaliação dos resultados alcançados e a falha na capitalização dos esforços de 'internacionalização' por parte das IES brasileiras (FREIRE JUNIOR, 2017; PROLO *et al*., 2019).

Em Prolo *et al.* (2019), constatamos que a despeito dessas críticas, o CsF cumpriu os propósitos de expor as IES brasileiras ao ambiente 'internacional' ambicionado pelo Governo brasileiro e de fomentar relações universitárias e acadêmicas de forma significativa, com o estabelecimento de parcerias que favoreciam sobretudo os interesses dos Estados Unidos e do Reino Unido. Forneceu, também, terreno para iniciativas governamentais e institucionais de 'internacionalização' no decorrer de sua vigência e posteriores. Como o coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes ressalta em sua apresentação na UFSC em 2015, *"[...] em função do CsF nós tivemos que criar diferentes ferramentas no decorrer desses quatro anos para que a meta pudesse ser atingida"* (SINTER/UFSC, 2015d, p. 6).

No nível institucional, foi com a implementação do Programa que universidades brasileiras passaram a receber mais representantes de governos, universidades e empresas estrangeiras[151]; formularam estratégias para lidar com questões como validação de créditos e monitoramento de estudantes no exterior; institucionalizaram ou expandiram departamentos para gerenciar a 'cooperação' internacional e incluíram a 'internacionalização' como uma missão nos seus planejamentos estratégicos.

Especificamente na UFSC, o CsF atribuiu 2.766 bolsas para estudantes (regulares e egressos), pesquisadores e professores, sendo 2.213 para graduação-sanduíche; 347 para doutorado-sanduíche; 68 para doutorado pleno; setenta para pós-doutorado; 36 para pesquisador visitante especial e um para mestrado pleno (SINTER/UFSC, 2016b). A partir desse momento, a SINTER necessitou dispor de mais servidores em seu quadro técnico[152]; a organizar-se para monitorar seus estudantes no exterior[153]; a participar com maior frequência

---

151 *"[...] Esse também é um efeito muito positivo: universidades brasileiras, CAPES, CNPq, têm recebido enxurradas de delegações interessadas em receber os estudantes brasileiros"* (Coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 6).

152 Conforme memorandos enviados pela SINTER à PRODEGESP que solicitavam mais servidores para expandir a 'internacionalização' da Universidade.

153 Como o secretário de Relações Internacionais enfatiza na apresentação do Livro de Relatos de Experiências do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação, *"[...] Naquele ano [2012], aproximadamente 220 alunos da UFSC foram contemplados com bolsas do CsF para diversos lugares do mundo. E dizemos aproximadamente porque na época ainda havia muitas dificuldades de controle da saída dos alunos, ao mesmo tempo em que o Programa ainda estava se "ajustando". Nos anos seguintes, o Programa só cresceu e a UFSC conseguiu se*

de eventos nacionais e internacionais diretamente relacionados à ‘internacionalização da educação superior’; a receber maior quantitativo de representantes advindos sobretudo do Norte Global[154], além de ser convidada para participar de missões no exterior[155] (SINTER/UFSC, 2019e).

> *“Era tudo muito desorganizado no começo, as universidades não tinham nenhum controle sobre o que estava acontecendo, a gente homologava a candidatura de milhares de estudantes e depois não via quem tinha sido selecionado, a menos que o estudante viesse falar pra gente [...]. simplesmente porque era um programa imenso, montado num espaço de tempo muito curto, com pessoas que nunca tinham feito nada daquilo antes, sem nenhum know-how”* (Ex-coordenadora institucional do CsF na UFSC, 2018, em entrevista).

> *“Um desses alunos que queria se candidatar [no início do CsF, que exigia uma carta de aceite da Instituição de destino], queria ir pra universidade de Toronto, mas nós não tínhamos convênio com a universidade de Toronto, aí eu mandei um e-mail para o international office da universidade de Toronto, explicando o que que era o Ciências sem Fronteiras, explicando que as bolsas cobriam tudo e explicando que pra isso o aluno precisava de uma carta de aceite. E eles me responderam: nós não temos nenhum interesse em fazer nada com vocês, com essas palavras. [...], Fast forward one year, todas as universidades de todos os lugares do mundo queriam a gente, porque eles viram que era muito dinheiro envolvido, chegou ao ponto de toda semana ter, no mínimo, uma visita estrangeira lá na UFSC, porque as universidades estrangeiras também não sabiam como funcionava o Ciências sem Fronteiras, elas achavam que se ficassem cortejando a gente, a gente mandava alunos pra eles”* (Ex-coordenadora institucional do CsF na UFSC, 2018, em entrevista)[156].

> *“Acho que, pelo Ciências sem Fronteiras, 2012/2013, eu viajei para o Canadá, eu viajei pra Austrália, eu viajei para São Paulo e pra Porto Alegre para diferentes eventos, por exemplo, do British Council eu fiz um evento em São Paulo, mandou pra mim passagem, pagou hotel, pagou tudo, para chegar lá e fazer aqueles speed dating de universidade, sabe?”* (Ex-coordenadora institucional do CsF na UFSC, 2018, em entrevista).

> *“De fato, naquela época nós não tínhamos nada ou quase nada de disciplinas oferecidas em inglês, eu acho que nada, o máximo que acontecia era que quando um aluno de mestrado ou doutorado vinha para o laboratório, ele era estrangeiro, o professor que soubesse em inglês seria em inglês, o professor que soubesse em francês recebia em francês. Depois disso começou uma pressão institucional, [...]. Mas não só na UFSC, isso aconteceu nas outras universidades também, os esforços*

---

preparar muito bem para gerenciá-lo (Secretário de Relações Internacionais) (SINTER/UFSC, 2015e, p. 4, grifo nosso).

[154] Conforme “Calendário de visitas internacionais” disponível ao público no sítio da SINTER desde 2014.

[155] *“Junto com outras universidades brasileiras de excelência, nossa Universidade foi convidada para missões na Austrália, Japão, Estados Unidos, Nova Zelândia, França, Reino Unido e Rússia”* (Secretário de Relações Internacionais) (SINTER/UFSC, 2015e, p. 4). *“Eu tive o privilégio, aqui na Universidade, em 2013, de participar de uma comitiva da embaixada norte-americana para realizar uma visita aos nossos estudantes do CsF nos Estados Unidos”* (pró-reitor Adjunto de Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 1).

[156] Também o reitor da UFRJ expressa: *“[...] Não havia nada mais constrangedor no período do Ciência Sem Fronteiras do que a romaria de reitores que nós recebíamos aqui, o que sempre me deixava constrangido. Ele vinha com os manuais e mostrava aqui: “reitor, esse curso aqui, este curso aqui [...]. Enfim, era constrangedor para um reitor ter de vender curso”* (Reitor da UFRJ, 2018, em entrevista) (LEAL; LEHER; AZEVEDO, 2018, p. 9).

> *das outras universidades são bem grandes"* (Ex-coordenadora institucional do CsF na UFSC, 2018, em entrevista).

Diante de tais dinâmicas, os discursos e as ações em torno da 'internacionalização' na Instituição se intensificaram. Seu alcance no âmbito da graduação – em contraponto às iniciativas de 'internacionalização' do Governo Federal historicamente direcionadas à pós-graduação – contribuiria para que, mais tarde, a ideia de 'internacionalização abrangente' se propagasse nesse contexto. Além disso, por conta de demandas especificamente relacionadas ao CsF, a exemplo do reconhecimento dos créditos cursados pelos bolsistas do Programa, a UFSC passou a advogar de forma mais sistemática pela necessidade de mudanças estruturais em seu contexto, incluindo *"a flexibilização curricular para validação de disciplinas cursadas no exterior"* (SINTER/UFSC, 2015e, p. 5) (coordenadora institucional do CsF na UFSC) e a necessidade de *"modernização da legislação interna relacionada à internacionalização"* (Secretário de Relações Internacionais) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 9). Passou, também, a enxergar o Programa como meio para impulsionar outras iniciativas de 'internacionalização', tais como *"conseguirmos de um forma mais elaborada e aprofundada a realização de algo como a dupla diplomação"* (pró-reitor adjunto de Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 1). O estudante participante do CsF, nesse cenário, é concebido como um recurso para 'internacionalizar' a Universidade:

> *"[...] e que os relatos que são aqui narrados, falados, permitam não somente estimulá-los a participar desse programa, mas especialmente de poderem colaborar na formalização dele, no aprofundamento desse programa em vista da consolidação na estrutura das universidades"* (pró-reitor Adjunto de Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 2, grifo nosso).

> *"A gente tem também a experiência da Universidade, que depois [da participação do seu aluno no CsF] ela tem que lidar com o reconhecimento de crédito [...]. Então são diferentes efeitos que a gente tem sentido já com o retorno*" (coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Abertura do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 5).

Em seminário organizado pela SINTER em 2015 para compartilhar as experiências de ex-bolsistas de graduação do CsF[157], observamos a ampla convergência na visão de 'internacionalização' da UFSC com a Capes e a Faubai. Em alinhamento com o que ambas as instituições difundem, as narrativas da gestão central da UFSC enquadram o CsF como um

[157] Com 1300 inscrições realizadas e a participação das seguintes autoridades: reitora da UFSC; secretário de Relações Internacionais da UFSC; pró-reitor adjunto de Graduação da UFSC; pró-reitora de pós-graduação da UFSC; coordenadora do IsF Inglês na UFSC; coordenadora institucional do CsF na UFSC; diretores de centros e coordenadores de cursos de graduação da UFSC; coordenador do CsF na Capes; vice-presidente do IsF no MEC; representante da Faubai.

programa de ‘internacionalização’[158], benéfico à universidade brasileira, com raras referências aos seus dilemas[159]. Trechos como os seguintes ilustram a ênfase depositada no ‘triunfo’ desse processo:

> *“Na maioria das vezes a gente pensa que os resultados do CsF ficam apenas no Brasil. Não é isso que acontece. Além de termos um retorno positivo para a Universidade brasileira, nós temos com certeza um retorno positivo pra todo o mundo, e valorizar essa oportunidade é o que esse seminário está fazendo”* (Reitora. Vídeo da Reportagem “Universidade Já – Ciência sem Fronteiras” da TV UFSC (TV-UFSC/UFSC, 2015, grifo nosso).

> *“[...]Um programa inclusivo, um programa que deu oportunidades a muitas pessoas, muitos jovens, e muitas vezes não tão jovens, para que pudessem ter experiências em outros lugares do mundo. Por isso, a oportunidade de pensar num mundo sem fronteiras”* (Reitora. Abertura do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 3, grifo nosso).

Como reflexo de um imaginário global dominante que associa, de forma automática, a ideia de ‘internacionalização’ à aproximação com o centro do sistema mundial, nas referências às relações fomentadas para fins de operacionalização do CsF ou como resultado de sua implementação, somente países e universidades do Norte Global são lembrados, tanto pelos membros da gestão central da UFSC quanto pelos representantes da Capes e da Faubai que participaram da programação do evento. Integrar-se a tal contexto significa estar *“no mapa da educação”* (Coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 6) ou *“no mapa da internacionalização do ensino superior”* (Representante da Faubai) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 7)[160]. As seguintes declarações são ilustrativas nesse sentido:

---

[158] Inclusive, uma das mesas redondas que integraram a programação do evento chamou-se “O Programa Ciência sem Fronteiras e o processo de internacionalização das universidades brasileiras”. Como o representante da Faubai explicitou na ocasião: “*Ele [o CsF] evoluiu para um programa de internacionalização para as universidades”* (SINTER/UFSC, 2015d, p. 7).

[159] Embora o representante da Faubai tenha apresentado os pontos do CsF que avalia como negativos, compreendemos que nenhum dos aspectos abordados constituiu-se em crítica desvinculada da perspectiva moderna/colonial suscitada pelo Programa. Nos únicos momentos em que questionou desafios mais estruturais a serem enfrentados pelo Brasil no contexto do CsF, faz referência aos Estados Unidos (no caso do currículo, do tempo de formação do engenheiro e da formação geral oferecida naquele contexto) e à Europa (no caso do reconhecimento de créditos) como modelos a serem seguidos pelo Brasil. O secretário de Relações Internacionais da UFSC, por sua vez, finalizou sua fala contrapondo a visão que o Banco Mundial tem de educação superior como um ‘negócio’, mas sustentou seu argumento no ideal da internacionalização como meio para alcançar a ‘excelência’ universitária.

[160] *“O Brasil está se tornando mais conhecido também e está no mapa da educação em função do CsF”* (Coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 6). *“O Ciência sem Fronteiras colocou o Brasil no mapa da internacionalização do ensino superior”* (Representante da Faubai. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 7).

"Eu tive o privilégio [...] de participar de uma comitiva da embaixada norte-americana para realizar uma visita aos nossos estudantes do CsF nos Estados Unidos [...]. E vejam só o quanto nós podemos aprender com um programa de iniciativa do governo federal [...] no sentido de tentar aprofundá-lo e melhorá-lo cada vez mais [...]. Naquela visita às universidades públicas norte-americanas, tivemos a oportunidade também de termos uma palavra junto [...] ao departamento de Estado dos Estados Unidos sobre a importância de consolidar a o programa CsF na direção da dupla diplomação. Fomos bem acolhidos na proposta e havia um compromisso dos próprios pró-reitores que participavam na ocasião daquele evento de levarem essa demanda junto ao Ministério da Educação [...]" (pró-reitor adjunto de graduação) Abertura do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 3, grifo nosso).

"Eu vi isso no Palácio do Planalto, nos testemunhos de uma bolsista Ciência sem Fronteiras, da emoção de uma jovem que nunca tinha imaginado que um dia poderia estar no Canadá. Eu tenho certeza que muitos e muitas que estão aqui tiveram essa emoção e eu espero que essa emoção vocês compartilhem com muitos e muitos jovens" (Reitora. Abertura do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 3, grifo nosso).

"A ideia [do Programa CsF] surgiu durante a visita do presidente Obama em maio de 2011. Foi quando o Programa começou a ser pensado [...]. Os primeiros alunos seguiram já em janeiro [de 2012] para os Estados Unidos, [...] antes mesmo do lançamento do Decreto" (Coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 4, grifo nosso).

"A origem do Programa foi uma conversa pública entre a Presidente Dilma e o Presidente Obama, dos Estados Unidos. Diz a lenda [...] que o Presidente Obama reclamou pra Dilma que nós só temos 7500 estudantes brasileiros nos Estados Unidos [...]" (Representante da Faubai. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 7, grifo nosso).

"Nós vemos que ali na primeira colocação nós temos os Estados Unidos, como o principal país receptor, que é algo que a gente já esperava, é um país que tem um sistema, uma rede de universidades muito ampla, com várias universidades qualificadas, e isso faz com que vários estudantes brasileiros tenham interesse em estudar nos Estados Unidos" (Coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 4, grifo nosso).

"[...] Mas nós temos ali Reino Unido em segundo; Canadá, que para a Capes pode ser considerado um parceiro recente, porque nós ampliamos muito a cooperação com o Canadá depois do Ciência sem Fronteiras; França, que já era um parceiro antigo, ali ocupando a quarta colocação; Austrália, também um novo parceiro, que também conseguiu números muito expressivos no Ciência sem Fronteiras ;Alemanha; Espanha, e por aí vai" (Coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 4).

"Ilustrando as redes, então nós temos os parceiros, ali, DAAD na Alemanha, Latino na Austrália, AAI nos Estados Unidos, nós temos o Itamaraty, que também nos ajuda [...], a Faubai, eu coloquei ali como representante das universidades brasileiras, o coordenador do CsF de cada universidade, e ali as universidades estrangeiras também [...]" (Coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 5).

"A gente ainda não entende aqui no Brasil, e isso é uma coisa que a Europa passou anos com o Projeto Erasmus para entender, que é tão importante a experiência que

> *o estudante tem fora da sua instituição, que não importa se ele fez exatamente o que ele faria aqui"* (Representante da Faubai. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 7, grifo nosso).
>
> *"Eu conto com os estudantes para fazer pressão nos coordenadores pra que isso mude. [...] A pergunta que eu sempre faço é: como é possível formar um engenheiro em quatro anos nos Estados Unidos, ele passando quinze horas por semana em sala de aula, enquanto no Brasil a gente precisa de cinco anos com trinta horas em sala de aula?"* (Representante da Faubai. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 7, grifo nosso).
>
> *"Semana passada [...] eu tava em um evento, no evento mais importante do ensino superior do British Council, que se chama Going Global, que foi em Londres, e o ex-ministro do Ensino Superior do Reino Unido [...] falou que ele tem inveja do Brasil que tem um programa como o Ciência sem Fronteiras"* (Representante da Faubai. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 8, grifo nosso).
>
> *"Nós recentemente fizemos convênios com uma empresa de petróleo norueguesa, Statoil, que vai aportar ainda mais recursos às bolsas do Ciência sem Fronteiras para alunos da Engenharia do Petróleo e áreas afins. Fizemos também um outro acordo com a BPOil, que é britânica. [...] Nós estamos sendo procurados"* (Secretário de Relações Internacionais. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 8, grifo nosso).

Finalmente, percebemos nos discursos da Faubai e da UFSC a demanda por maior participação e 'autonomia' da instituição universitária na gestão do CsF. Contudo, tal demanda não se aplica para todas as universidades que compõem o sistema de educação superior brasileiro, mas àquelas que já se diferenciam das demais por já usufruírem de certo nível de atividade 'internacional' (incluindo a UFSC). Segundo tais discursos, essas instituições teriam mais condições de selecionar seus parceiros no exterior, daí a necessidade de terem *status* diferenciado:

> *"[...] Eu queria chamar atenção da importância de o Programa Ciência sem Fronteiras mudar no sentido das universidades terem maior governança sobre o programa. [...] Seria interessante em vez de ter uma chamada para o indivíduo se inscrever no Ciência sem Fronteiras, uma chamada institucional, onde a UFSC [...] ganharia um número X ou Y de bolsas, e onde nós, internamente, faríamos a seleção para os alunos, mais direcionada àquelas universidades com as quais nós temos convênio, porque isso traz frutos para nós"* (Secretário de Relações Internacionais. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 8).

Hoje, a UFSC integra um grupo seleto de universidades públicas brasileiras que compartilham características como o fato de terem sido as mais participativas no CsF (a quarta do país); usufruírem de maior destaque nos *rankings* universitários; expressarem em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) o desejo de transformarem-se em

‘universidades de classe mundial’ (THIENGO, 2018); que estão credenciadas ao IsF e desempenham maior quantidade de atividades vinculadas a esse programa e que tiveram seus projetos submetidos ao Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) aprovados.

Muito embora o impacto do CsF na UFSC seja em grande medida subjetivo, os padrões observados nos possibilitam enquadrá-lo como um dos fatores que contribuíram para que a noção hegemônica do processo de ‘internacionalização’ se expandisse nesse contexto específico, sobretudo no que diz respeito à associação automática da ‘internacionalização’ às relações com o centro do sistema mundial, à naturalização de que determinados campos do conhecimento sejam priorizados em detrimento de outros e à diferenciação entre universidades de pesquisa e as demais instituições universitárias que compõem o sistema de educação superior brasileiro.

5.2.1.2 Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

Outra política nacional com forte presença na abordagem de ‘inserção internacional’ priorizada pela gestão da UFSC, alinhada à lógica hegemônica do CsF, é o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Trata-se de um desdobramento imediato do CsF[161], criado em 2012 pela Secretaria de Educação Superior (SESu) como “Inglês sem Fronteiras” e que, em 2014, foi reestruturado de modo a incorporar outros idiomas ao seu escopo.

A motivação imediata para a criação do IsF foi a prestação de auxílio aos estudantes que, à época do CsF, enfrentavam dificuldades para alcançar os níveis de proficiência linguística exigidos pelas universidades anglófonas (SILVA, 2018). O Programa emergiu, portanto, “como uma resposta relativamente rápida à demanda por melhoria da proficiência em inglês de estudantes brasileiros de graduação” (PASSONI, 2019, p. 3),

---

161 *“Houve essa dificuldade inicial que foi identificada, já era um pouco esperada, mas nos primeiros editais a gente começou a perceber que um fator que estava excluindo bons candidatos era a língua. Então algo precisava ser feito. [...] Diferentes iniciativas foram tomadas. Primeiro foi criado o MyEnglishOnline, que é um curso online gratuito para os estudantes brasileiros. [...]. Outro fator que foi identificado: o TOEFL, por exemplo, é um teste muito caro, e alguns alunos não estavam conseguindo participar do programa porque gastar 200 dólares numa prova [...] é um investimento significativo. Então o MEC adquiriu testes TOEFL também para a distribuição e realização dos estudantes. Em função dessas diferentes medidas, pensou-se no Inglês sem Fronteiras [...] e agora já avançamos para o Idiomas sem fronteiras”* (Coordenador geral de bolsas e projetos da Diretoria de Relações Internacionais da Capes. Abertura do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 5).

Explicitamente subordinado a objetivos de 'internacionalização'[162] – *"Promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras"* (ISF, 2018, p. 1, grifo nosso) – atualmente, o IsF compreende três linhas de atuação: 1. Formação de professores; 2. Capacitação em língua estrangeira e 3. Capacitação de estrangeiros. Para tanto, concentra-se na aplicação de testes de nivelamento e de proficiência, bem como na oferta de cursos a distância e/ou presencial dos idiomas Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, além de Português para Estrangeiros. Até novembro de 2018, o Programa ofertou 1.347.354 vagas para a realização do TOEFL e 364.517 vagas para a realização de cursos de idiomas (IsF, 2018).

Tais ações se concretizam por vias de parcerias estabelecidas pelo Programa, organizadas em três grupos: a) IES brasileiras credenciadas, b) países estrangeiros[163] e c) empresas e organizações[164], sendo que os países e empresas/organizações priorizados em tais parcerias situam-se no centro do sistema mundial.

Apesar da quantidade de idiomas atualmente abrangidos pelo IsF (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, além de Português para estrangeiros), o inglês assume visível prioridade: corresponde ao único idioma contemplado por todas as instituições credenciadas – em sua vasta maioria públicas e pertencentes ao sistema federal de educação superior, como no caso do CsF e do Capes-PrInt – e foco da maior quantidade de ações concretizadas[165]. Como Passoni (2019, p. 26, tradução nossa) observa,

---

[162] Consta em seu histórico: *"O Programa tornou-se uma importante iniciativa para auxiliar no processo de internacionalização e para contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras, além de promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras"* (ISF, 2018, p. 1, grifo nosso). Consta, também, na lista de "parceiros do programa": "Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas: *"Estão estruturadas para atender a demanda de internacionalização por meio do ensino de idiomas estrangeiros e formação de professores de línguas no Brasil"* (ISF, 2018, p. 1, grifo nosso). Em palestra na UFSC, a representante do IsF no MEC afirma: *"A língua estrangeira deve vir junto com a internacionalização, sendo uma ferramenta fundamental"* (Coordenadora do IsF) (SINTER/UFSC, 2015b, p. 1, grifo nosso).

[163] *"Países parceiros do IsF ofertam, entre outras ações, cursos on-line e tutoria com profissionais de língua estrangeiras, atuantes em parceira com nossos profissionais. Além disso, trazem professores visitantes ao Brasil, estreitando as relações entre ensino e pesquisa e nossos NucLis e universidades"* (ISF, 2018, p. 1). O sítio oficial do Programa faz referência às parcerias com a embaixada britânica, a embaixada americana, a embaixada francesa e a embaixada italiana, além de mencionar a existência de memorandos de entendimento com China, Canadá, Japão e Bélgica.

[164] *"Empresas e organizações parceiras especializadas garantem a alta qualidade e autenticidade dos testes de proficiência e de cursos on-line, além de investirem em laboratórios e línguas em instituições selecionadas"* (ISF, 2018, p. 1). O sítio oficial do Programa menciona as seguintes empresas/organizações parceiras: a) DAAD (Alemão); b) Langauges Canada, AUF e Wallonie Bruxelles (Francês); c) MasterTest, Cengage Learning, Grupo + Unidos, Fulbright Brasil/Capes e Languages Canda (Inglês) e d) Fundação Japão (Japonês).

[165] Por exemplo, em "professores e vagas ofertadas por idioma", o inglês contemplou 1140 professores e 337.317 vagas ofertadas no período de 2014 a 2018. Enquanto que os outros idiomas contemplaram o seguinte: Espanhol (2016 a 2018): 88 professores / 6240 vagas ofertadas; Francês (2016 a 2018): 72 professores / 5400 vagas

> Atualmente, das 70 universidades onde o IsF está sediado, apenas algumas oferecem cursos ou testes em outros idiomas, mais especificamente: francês em dezessete instituições, espanhol em vinte instituições, italiano em sete instituições, italiano em sete instituições, alemão em vinte instituições, japonês em cinco instituições; e não há informações oficiais sobre português para falantes de outras línguas.

A autora, que em sua tese doutoral analisa textos da esfera jurídica, educacional e jornalística sobre a promulgação do IsF–Inglês, por meio da "abordagem do ciclo de políticas" e da "análise crítica do discurso" conclui que os discursos em torno do Programa alimentam a tendência de posicionar o inglês como hegemônico no contexto da 'internacionalização da educação superior' (PASSONI, 2019). Narrativas como as seguintes sinalizam a adoção do IsF (e da mesma priorização do inglês, como tratamos no item *"*Exclusivamente *in English, of course"*) *"como mecanismo para alavancar as iniciativas de internacionalização da UFSC"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 19)[166]:

> *"A UFSC também apresentou bom desempenho em relação ao Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF). Em 2014, 5.044 membros da comunidade acadêmica realizaram os testes TOEFL, 1.245 participaram dos cursos presenciais de línguas estrangeiras e 11.484 participaram dos cursos online, totalmente gratuitos a seus alunos. Essas ações têm resultado no reconhecimento do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu), de que a UFSC tem alcançado altos níveis de desempenho no quesito Internacionalização*" (Secretário de Relações Internacionais. Livro de Relato de Experiências – Ciências sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015e, p. 4).

> *"A gente está seguindo a mesma linha dos Idiomas Sem Fronteiras, focaliza-se no inglês com abertura para as outras línguas. Você sabe, funciona o inglês, tem lá o espanhol, alemão , francês, italiano [...], mas obviamente se você quer começar e quer começar a trabalhar com as grandes, você tem que começar com inglês, [...] eu estou pensando na operacionalização da coisa, e pra operacionalizar você tem que priorizar o inglês e já trazer as outras junto"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

> *"Vou te dar um exemplo, nós deixamos de renovar alguns convênios aqui com universidades suecas por conta de nós não oferecermos disciplinas de língua inglesa"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

> *"[...] a gente toma as decisões em cima de situações práticas, cotidianas, então essa decisão do inglês, [...] veio daquilo que a gente vê participando dessas feiras, como a EAIE, como a própria FAUBAI, no Brasil, que é a maior do Brasil, então você vê claramente, não tem como ser diferente, eu fui, a gente esteve agora em Sevilha, e o inglês estava lá [...]"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

---

ofertadas; Italiano (2016 a 2018): 24 professores / 2810 vagas ofertadas; Japones (2016 a 2018): 32 professores / 2110 vagas ofertadas; Alemão (2016 a 2018): 40 professores / 2388 vagas ofertadas; Português (2017 a 2018): 100 professores / 8254 vagas ofertadas (dados referentes a novembro de 2018) (ISF, 2018).

[166] Dada a priorização dada à política linguística na política institucional de internacionalização da UFSC, exploramos essa questão na próxima categoria analítica, intitulada "Exclusivamente *in English, of course"*.

> *"[...] Doutorado tem que ter inglês, e <u>não adianta fugir do inglês, não</u>"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

Embora limitado à questão linguística, o IsF é mais amplo do que o CsF à medida que não se direciona somente a estudantes, mas a toda a comunidade universitária das instituições cadastradas. Assim, docentes e técnico-administrativos também têm acesso às ofertas. É nesse sentido que, em certa medida, o Programa reflete uma emergente transição no entendimento dominante que o governo federal tem de 'internacionalização da educação superior': de sinônimo de mobilidade internacional para um fenômeno mais amplo que afeta a razão de ser e os valores da instituição universitária.

5.2.1.3 Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt)

A crítica ao CsF, refletida em relatório da Diretoria de Relações Internacionais da Capes sobre o estado do conhecimento sobre a 'internacionalização' nas universidades brasileiras (CAPES, 2017a), forneceu elementos discursivos para justificar a implementação do Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt).

> Esses resultados são o retrato da situação da internacionalização das instituições brasileiras após o programa CsF ou, ainda, como elas se declaram sobre o assunto. Além disso, mostra as metas e prioridades das IES e permitirá a Capes avaliar se essas estão alinhadas com os objetivos e planejamento do novo programa de internacionalização a ser desenvolvido (CAPES, 2017a, p. 14).

Organizado a partir dos dois eixos de um questionário aplicado a IES brasileiras que dispõem de programas de pós-graduação avaliados com nota de 3 a 7[167] – 1. "Situação atual de internacionalização da Instituição" e 2. "Projeto de internacionalização" – o relatório classifica o processo de 'internacionalização' nas IES brasileiras como "não [...] mais incipiente", porém carente de "ajustes [...] para torná-lo mais eficiente" (CAPES, 2017a, p. 4).

Os discursos presentes em tal documento são sugestivos em relação à perspectiva de 'internacionalização' que predomina na Diretoria de Relações Internacionais da Capes e que fundamentou o desenho da nova estratégia. Relativamente à definição e à qualificação dos conceitos atrelados ao fenômeno, observamos:

[167] No total, o questionário foi enviado para 430 IES brasileiras, das quais 312 constituíram o corpus de análise.

1. O uso, embora simplificado[168] e não referenciado, da definição genérica de ‘internacionalização’ proposta por Knight (2004) – “integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, funções das instituições de ensino superior” (CAPES, 2017a, p. 6) – caracterizando a preferência da agência por uma abordagem técnica e ‘neutralizada’ de ‘internacionalização’ – acompanhado de uma qualificação positiva para o fenômeno, que enfatiza somente os seus ‘benefícios’: “A internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas” (CAPES, 2017a, p. 4).
2. O reducionismo[169] na aplicação dos conceitos de ‘internacionalização ativa’ e ‘internacionalização passiva’, cunhados por Lima e Maranhão (2009) e trabalhados por Lima e Contel (2011, p. 16) para fazer referência às diferentes formas como o processo de ‘internacionalização’ tem se manifestado nos países do centro do sistema-mundo e da periferia e semiperiferia. Para esses autores (teoricamente inspirados em Milton Santos, Boaventura de Sousa Santos e Immanual Wallerstein), tais conceitos se relacionam à existência de atores hegemônicos e hegemonizados no contexto da ‘educação superior internacional’, cujos posicionamentos resultam de longos processos históricos e incluem uma dimensão subjetiva (em nossa perspectiva, relacionada ao imaginário moderno/colonial dominante): “a maior parte [...] segue a reboque esse comando ativo dos países centrais, fornecendo cérebros, recursos financeiros e comprando produtos educacionais ali produzidos” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 16). A Capes, todavia, atribui a ‘internacionalização ativa’ e ‘internacionalização passiva’ uma conotação exclusivamente objetiva e limitada à mobilidade internacional acadêmica: *“Conceitualmente, podemos dividi-la [a internacionalização] em dois tipos: a passiva, onde ocorre a mobilidade de docentes e discentes para o exterior; e a ativa, onde o fluxo é inverso”* (CAPES, 2017a, p. 6).
3. A reprodução combinada das ideias de ‘internacionalização abrangente’, da ACE e da NAFSA, e de ‘universidade de classe mundial’, do Banco Mundial, segundo as quais o foco de intervenção deve se direcionar antes à instituição universitária (incluindo em

[168] Sem menção às dimensões ‘intercultural’ e global’ que compõem o conceito original.
[169] Uma vez que “tende a explicar a realidade social através de uma de suas partes somente” (RAMOS, 1967, p. 8).

termos de razão de ser e de valores) do que aos indivíduos[170], daí a "necessidade de um plano estratégico" de 'internacionalização' (CAPES, 2017a, p. 45) que contemple aspectos como "[...] infraestrutura para internacionalização, utilização de idiomas estrangeiros, escritório de relações internacionais, projetos para receber estudantes/pesquisadores estrangeiros, treinamento da sua equipe técnica, apropriação do conhecimento adquirido pelo bolsista após o retorno ao país, entre outras ações [...]" (CAPES, 2017a, p. 7). Apesar da retórica da 'abrangência', no mesmo documento a Capes demonstra que seu interesse se concentra nos "cursos de pós-graduação *stricto sensu* considerando que eles são o elemento primordial da missão institucional da Capes" (CAPES, 2017a, p. 8)[171]. É nesse sentido que estabelece como parâmetro essencial de análise o número de bolsas de mobilidade internacional utilizadas por vias do PDSE, "por se tratar de um parâmetro que indique internacionalização da instituição" (CAPES, 2017a, p. 9).

4. O uso, para fins de realização da pesquisa, de indicadores de 'internacionalização' limitados a: a) número de professores/pesquisadores estrangeiros (professores visitantes, pós-doutores e do quadro permanente) na instituição; b) número de projetos internacionais de pesquisa; c) publicações internacionais (número de artigos publicados em revistas com JCR e de artigos publicados com coautoria estrangeira); d) percentual de disciplinas ministradas em outro idioma e número de estudantes inscritos em tais disciplinas; e) número de estudantes estrangeiros (regularmente matriculados, de graduação e de pós-graduação) na instituição; f) número de estudantes que obtiveram dupla titulação/cotutela com instituição estrangeira e g) número e estudantes em doutorado-sanduíche e percentual de estudantes de pós-graduação e de técnicos com fluência em outros idiomas; h) existência de estrutura institucional para a 'internacionalização' (escritório de relações internacionais, plano institucional de internacionalização etc.).
5. A carência de definições precisas sobre diversos conceitos potencialmente passíveis de imersão na matriz moderna/colonial, tais como: integração da dimensão internacional [...]" (CAPES, 2017a, p. 6, grifo nosso) ; "[...] requisitos e desafios de uma sociedade

---

170 *"A internacionalização é encorajada de uma maneira ampla, não apenas através da mobilidade de discentes e docentes [...]"* (CAPES, 2017a, p. 6, grifo nosso). *"A internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade [...]*" (CAPES, 2017a, p. 6, grifo nosso).

171 *"O projeto terá como enfoque principal estudantes que desenvolvam atividades de pesquisa e produção de conhecimento na pós-graduação"* (SINTER/UFSC, 2017a, p. 1).

globalizada" (CAPES, 2017a, p. 6, grifo nosso); "[...] construindo um ambiente internacional no dia a dia da Universidade" (CAPES, 2017a, p. 7, grifo nosso); "[...] preparação de estudantes que se tornarão profissionais com visões globalizadas" (CAPES, 2017a, p. 31, grifo nosso); além de um viés de 'internacionalização' que pressupõe a existência de um caminho linear, fixo e controlável que induzirá a um patamar superior de 'desenvolvimento': "[...] as necessidades das IES de cada grupo são diferenciadas por se encontrarem em diferentes momentos do processo de internacionalização" (CAPES, 2017a, p. 44, grifo nosso); "Um programa [...] que aperfeiçoe o processo de internacionalização naquelas instituições que estão no estágio mais avançado do processo e inicie a internacionalização em outras que se encontram com o processo em fase incipiente" (CAPES, 2017a, p. 45-46, grifo nosso)[172].

6. O enquadramento de 'internacionalização' como um "recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada" (CAPES, 2017a, p. 6), daí a ênfase na "apropriação dos conhecimentos adquiridos no exterior" e no "impacto no setor produtivo desde o fomento ao desenvolvimento tecnológico e da inovação" (CAPES, 2017a, p. 7). Tal enquadramento e se materializa no relatório pela segmentação das IES contempladas pelo recorte da pesquisa em dois grupos que, em essência, caracterizam aquelas com maior e menor potencial de inserir o país em um contexto de competitividade do capitalismo global, de modo a responder a tais 'requisitos e desafios'[173].

7. Certa prescrição quanto aos parceiros internacionais e aos modelos de estratégia de 'inserção internacional' que interessam à Capes. Embora o relatório discorra sobre a 'liberdade' que as IES terão diante do novo Programa, a Capes é precisa ao indicar os países que "têm se mostrado, ao longo dos anos, melhores parceiros institucionais [...] [:] Estados Unidos, seguidos por França, Alemanha, Reino Unido e Canadá" (CAPES, 2017a, p. 19-20) e é crítica em relação a determinadas escolhas feitas pelas IES

[172] Em vídeo sobre o Capes-PrInt, o presidente da Capes também justifica a existência do Programa em tais retóricas: *"Nós temos dois tipos de motivação para a internacionalização das instituições. Esse não é apenas um desafio para as universidades brasileiras é um desafio para as universidades em todos os países. A primeira grande motivação é o fato de que nós vivemos cada vez mais em uma sociedade globalizada. As fronteiras nacionais estão se desfazendo, no campo da economia. O mercado de trabalho é cada vez mais global. [...]"* (presidente da Capes) (CAPES, 2019b, p. 2).

[173] *"[...] existem, pelo menos, dois grupos distintos de IES no Brasil em termos de internacionalização. Um dos grupos (agrupamento 2), nos últimos anos, vêm se aproveitando melhor das oportunidades de fomento oferecidas, o que reflete em um maior número de bolsas implementadas, maior número de acordos de cooperação internacional, e maior número de projetos. Porém, esse grupo também possui o maior número de cursos de pós-graduação (PPG), ou seja, permite uma ação ampla da instituição"* (CAPES, 2017a, p 43, grifo nosso).

> respondentes, sugerindo, também quais os modelos ideais a seguir: "Ao confrontarmos o fator de impacto das publicações em parceria, vemos que Portugal fica aquém do desejado" (CAPES, 2017a, p. 45, grifo nosso) "China que é alvo prioritário de outros países em termos de mobilidade, como é o caso do Canadá, para o Brasil, não aparece entre os 10 primeiros países citados como prioritários para acordos que fomentem a internacionalização" (CAPES, 2017a, p. 45, grifo nosso).

Tais delineamentos, também recorrentes nas narrativas de representantes da Capes desde antes do lançamento da nova estratégia propriamente dita, refletem a mudança de idealização do CsF para o Capes-PrInt:

> *"Agora, nós investiremos nas instituições em vez de investirmos nos indivíduos. As universidades serão o foco"* (diretora de Relações Internacionais) (THE PIE NEWS, 2017, p. 3, tradução nossa);
>
> *"Quando se trata sobre internacionalização, não é suficiente pensar apenas em mobilidade, mas em estratégias que envolvem também a participação e organização das universidades"* (diretora de Relações Internacionais) (CAPES, 2019a, p. 1);
>
> "*Para além da mobilidade de professores e alunos, o PrInt busca promover a internacionalização estratégica das instituições"* (Notícia: "InfoCapes: Parcerias envolvem 450 projetos de pesquisa") (CAPES, 2019a, p. 1)
>
> *"[...] esse não é um projeto de reitoria, mas, sim, da universidade como um todo"* (diretora de Relações Internacionais) (Notícia: "Programa de internacionalização é lançado na UFRGS") (CAPES, 2019c, p. 1).
>
> *"A estratégia atual é a internacionalização abrangente, que vá além da mobilidade e envolva toda a instituição e não pesquisas isoladas"* (membro da Diretoria de Relações Internacionais) (Notícia: "Novidades na avaliação, bolsa e internacionalização") (CAPES, 2019d, p. 2).

Na palestra *Rethinking internationalization of Brazilian Higher Education Institutions*[174] na abertura da *Faubai 2017 Conference*[175], em que 560 participantes de 28 países estiveram presentes, a diretora de Relações Internacionais da agência caracteriza o CsF como um programa que fez do Brasil um 'comprador de serviços internacionais', argumentando: "Se as universidades estrangeiras desejam continuar sendo nossos parceiros, financiaremos colaborações internacionais, mas não queremos ser apenas compradores de serviços" (FAUBAI, 2017c, p. 1, tradução nossa).

---

[174] "Repensando a internacionalização das instituições de educação superior brasileiras" (Tradução nossa).

[175] *"[...], Diretora de Relações Internacionais da CAPES (Brasil), apresentou as linhas gerais do novo programa de internacionalização das IES brasileiras, que serão lançados no segundo semestre de 2017, voltado mais à pós-graduação e com maior envolvimento, proatividade e planejamento estratégico das instituições para acesso ao financiamento"* (FAUBAI, 2017c, p. 1, tradução nossa).

Sua avaliação de que o aumento quantitativo de publicações científicas do país nos últimos anos não acompanhou um aumento do seu 'impacto' (conforme dados da Elsevier apresentados na ocasião) – reflete a concepção de que 'internacionalização' se faz por vias da publicação científica com indexação elevada. O caminho vislumbrado é, portanto, fornecer a estrutura adequada por vias da *"internacionalização em casa"* (PIMENTEL, 2017, p. 48) para realizar uma *"transformação profunda na estrutura e no funcionamento"* (THE PIE NEWS, 2017, p. 1, tradução nossa) das IES que já apresentam maior potencial de alcançar tal feito. Dado o foco na pesquisa por vias da publicação científica como meio para 'desenvolver' economicamente o país, o Programa foi inicialmente divulgado como Mais Ciência, Mais Desenvolvimento (MCMD).

Em alinhamento com tais projeções, a Capes consolidou a estratégia (enfim denominada Capes-PrInt), por vias da portaria n.º 220, de 4 de novembro de 2017, seguida da publicação do Edital n.º 41/2017[176]. Segundo os discursos que vinha projetando desde o encerramento do CsF, definiu como objetivos imediatos do Programa a consolidação dos planos estratégicos de 'internacionalização' no nível institucional; a criação de redes internacionais de pesquisa para o aprimoramento da produção acadêmica; a expansão de ações para dar suporte à 'internacionalização' dos programas de pós-graduação (incluindo a mobilidade de docentes, doutorandos e pós-doutorandos); a recepção de 'acadêmicos internacionais' e a promoção de um 'ambiente internacional' nas instituições participantes (CAPES, 2017b).

Diferenças aparentemente significativas do Capes-PrInt em relação ao CsF são, portanto, a mudança de foco direto nos indivíduos para as instituições; a centralidade conferida à pesquisa; bem como a inclusão de dimensões complementares da 'internacionalização' para além da mobilidade, que dialoga com a tendência global contemporânea de 'internacionalização em casa'. Em tese, o Capes-PrInt também implica em atuação mais ativa e 'autônoma' das instituições participantes, uma vez que elas que definem os projetos, os parceiros internacionais e os campos do conhecimentos a serem priorizados (LEAL, 2019b):

> *"Para esse novo programa, a proposta é que as IES definam seus parceiros nacionais e internacionais e apresentem suas propostas de internacionalização"* (CAPES, 2017a, p. 7).

[176] A promessa é investir "R$ 300 milhões anuais para apoio a Projetos Institucionais de Internacionalização" (CAPES, 2018c, p. 2).

> *"O novo programa a ser desenvolvido e implementado pela Capes aumentará a autonomia das IES, incluindo a prerrogativa de definir o plano estratégico de internacionalização"* (CAPES, 2017a, p. 46).
>
> *"A gestora [representante da Diretoria de Relações Internacionais da Capes] reforçou que o CAPES-PrInt transfere mais responsabilidade e autonomia para as universidades e espera que o programa colabore no aumento da visibilidade e do impacto das pesquisas desenvolvidas nas instituições brasileiras"* (Notícia: Encontro faz balanço do 1º ano do projeto Capes-PrInt da UNESP) (UNESP, 2019, p. 1).
>
> *"As protagonistas são as nossas instituições"* (diretora de Relações Internacionais) (Notícia: "Seminário reúne gestores do CAPES-PrInt" (CAPES, 2019e, p. 1).

Todavia, a nova estratégia se ampara em uma base competitiva mais explícita: coloca as instituições e os programas de pós-graduação brasileiros para disputar pelos recursos disponíveis, do mesmo modo que estabelece critérios que excluem a maior parte das instituições universitárias do país. Em conformidade com o 'agrupamento' das IES apresentado no relatório sobre o estado do conhecimento sobre a 'internacionalização' nas universidades brasileiras (CAPES, 2017a), a agência define que somente IES com *"ao menos quatro Programas de Pós-Graduação (PPG) recomendados pela Capes na avaliação trienal de 2013 e na quadrienal de 2017, entre os quais deverá haver, pelo menos, dois com cursos de doutorado"* (CAPES, 2017b, p. 1) podem se inscrever no Programa.

> *"[...] Poucas IES têm planos de internacionalização e algumas ainda não têm condições sequer de implementar um. O primeiro passo é implementar estratégias em universidades que já têm os pré-requisitos. Após essa primeira etapa, a intenção é ajudar as demais instituições a construir seus planos" (diretora de Relações Internacionais)* (CAPES, 2019a, p. 1, grifo nosso).
>
> *"Para as instituições que não foram selecionadas pelo PrInt, a CAPES estrutura um novo programa que pretende auxiliá-las na modelagem de seus planejamentos institucionais de internacionalização. A iniciativa visa a preparação para o próximo edital do CAPES-PrInt, que deverá ser lançado em 2019, com implementação no final de 2020"* (CAPES, 2018d, p. 1, grifo nosso).

Embora não esteja explicitamente anunciado, os discursos em torno do Capes-PrInt refletem a vontade do Governo Federal de inserir o país ativamente na 'economia global do conhecimento'. Para tanto, a Capes busca investir na mudança comportamental de um número específico de instituições – as que "*vêm [...] aproveitando melhor das oportunidades de fomento oferecidas [...] [e que portanto] permite[m] uma ação ampla [...]"* (CAPES, 2017a, p 43, grifo nosso) – para transformá-las em 'universidades de classe mundial': instituições de pesquisa que se apresentam como mais produtivas do ponto de vista da capitalização de recursos e que ocupam posições significativas nos *rankings* universitários.

> "*Para internacionalizar de fato, é preciso ter um approach institucional, que passa por uma mudança de cultura dentro da universidade"* (membro da Diretoria de Relações Internacionais da Capes) (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 15, grifo nosso).
>
> *"As propostas, que foram aprovadas por meio do Edital n.º 41/2017, terão ações focadas em inovação, produtividade e visibilidade da produção científica brasileira por meio de financiamento"* (CAPES, 2018a, p. 1, grifo nosso).
>
> *"[...] os objetivos e as estratégias para que a pós-graduação brasileira ganhe visibilidade na pesquisa científica mundial"* (CAPES, 2019b, p. 1, grifo nosso).

O Programa dialoga com demais iniciativas de 'excelência' que têm sido implementadas em diferentes países 'desenvolvidos' e 'emergentes' e suas características nos possibilitam enquadrá-lo como qual[177]. Dada a articulação entre o contexto mais amplo de perda de prioridade da universidade nas políticas públicas de Estado (SOUSA SANTOS, 2011a) e a concepção dominante de que "universidades de pesquisa são inevitavelmente mais caras para operar e requerem mais fundos do que outras instituições acadêmicas" (ALTBACH; BALÁN, 2007, p. 5, tradução nossa), um sistema de educação superior diferenciado é compreendido tanto como um pré-requisito para dispor de 'universidades de classe mundial' quanto como uma "necessidade para países em desenvolvimento" (ALTBACH; BALÁN, 2007, p. 5, tradução nossa).

Como Schendel e McCowan (2016) argumentam, a estratégia de concentrar fundos em algumas *'flagship institutions'*, diante das restrições de financiamento público, tem sido ativamente apoiada por agências internacionais como o Banco Mundial, por meio do Programa de Centros de Excelência Acadêmica (*Centers of Academic Excellence*), e alimentada por uma febre global em torno da criação de 'universidades de classe mundial'. É nesse sentido que o resultado final do primeiro processo seletivo do Capes-PrInt não surpreende: de 109 instituições que competiram, somente 36 foram selecionadas[178], sendo a

[177] Em texto assinado pelo presidente da Faubai publicado em 2017, consta que o programa que substituiria o CsF chegou a ser provisoriamente denominado *"Iniciativa de Excelência em Universidades Brasileiras"* (FREIRE JUNIOR; SPADARO, 2017, p. 3, tradução nossa).

[178] 1. Fundação Getúlio Vargas (FGV); 2. Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); 3. Universidade Federal do Rio Grande (FURG); 4. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE); 5. Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); 6. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO); 7. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS); 8. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 9. Universidade Federal do ABC (UFABC); 10. Universidade Federal da Bahia (UFBA); 11. Universidade Federal do Ceará (UFC); 12. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); 13. Universidade Federal Fluminense (UFF); 14. Universidade Federal de Lavras (UFLA); 15. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); 16. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); 17. Universidade Federal da Paraíba (UFPB); 18. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); 19. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); 20. Universidade Federal do Paraná (UFPR); 21. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 22. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); 23. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); 24. Universidade Federal Rural de Pernambuco; 25. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); 26. Universidade Federal de São Carlos

vasta maioria pública, com sólida tradição de pesquisa e certo nível de reputação internacional – entre elas da UFSC[179].

Embora se tratem de programas com objetivos imediatos distintos, o CsF (e o IsF, como seu desdobramento) forneceram recursos para que a idealização em torno do Capes-PrInt se consolidasse no contexto da educação superior brasileira. O imaginário dominante, no caso da nova estratégia, é de que as instituições contempladas aumentarão a capacidade de inovação e de competitividade do país, daí a necessidade de fornecer as condições que as incentivem a caminhar nessa direção. Não ser um 'comprador de serviços educacionais', portanto, não significa uma mudança na racionalidade econômica historicamente predominante nas políticas de inserção internacional para a educação superior brasileira; expressa tão somente a vontade do Governo de inserir-se mais 'ativamente' nesse contexto diante dos 'novos imperativos'.

Já em seu VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), referente ao período de 2011 a 2020, a Capes dedicou um capítulo exclusivo à 'internacionalização', no qual apresenta uma clara proposta de participação do país nos grandes blocos capitalistas por vias da implementação de parcerias entre universidade, Estado e empresas (PAIVA; BRITO, 2019). Como Paiva e Brito (2019, p. 496) observam, "o VI PNPG [...] assume o interesse neoliberal de inclusão do Brasil no capitalismo transnacional, globalizado". Portanto, compreende 'internacionalização' como "ferramenta para que o país se coloque em posição de destaque no mercado econômico mundial, produzindo tecnologia"[180].

Imerso nessa percepção específica, porém permeado por um atraente discurso de 'autonomia'[181], o Capes-PrInt suscita entre as IES contempladas (e organizações que as representam, como a Andifes e a Faubai) o otimismo de que *"aprimorará as parcerias simétricas com instituições estrangeiras*" (Presidente da Faubai) (THE PIE NEWS, 2017, p.

(UFSCAR); 27. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); 28. Universidade Federal de Uberlândia (UFU); 29. Universidade Federal de Viçosa (UFV); 30. Universidade de Brasília (UnB); 31. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); 32. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); 33. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); 34. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); 35. Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); 36. Universidade de São Paulo (USP).

[179] Evidentemente, instituições universitárias com vocações 'internacionais', porém consideradas sem potencial para cumprir o papel instrumental projetado pelo Governo, a exemplo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFF), passaram longe da lista.

[180] Uma vez que para a Capes o processo de 'internacionalização' tem a função de fomentar áreas nacionais menos desenvolvidas em termos de tecnologia e de inovação, a priorização do financiamento se dá nessas áreas específicas do conhecimento (PAIVA; BRITO, 2019).

[181] *"A grande vantagem do PrInt é que a instituição recebe a verba e tem liberdade para definir como usá-la: se vai usar mais para certo tipo de bolsa, se vai mandar mais gente para o exterior ou atrair mais gente do exterior, os eventos que vai realizar. Há muita flexibilidade na definição do uso dos recursos"* (presidente da Capes) (CAPES, 2018f, p. 3).

3, tradução nossa) e de que o Programa *"é bem sucedido ao colocar o desafio da internacionalização das instituições com um enraizamento institucional"* (Vice-presidente da Andifes) (CAPES, 2018c, p. 3).

Todavia, sob o seu escopo a 'internacionalização' permanece majoritariamente atrelada aos interesses do Estado, em conformidade com o padrão histórico que concebe educação superior como um instrumento para alcançar objetivos desenvolvimentistas*: "As pesquisas que serão realizadas ajudam a desenvolver estrategicamente o país"* (presidente da Capes) (CAPES, 2019h, p. 1). Seu desenho sugere antes a continuidade de um projeto hegemônico para a universidade pública brasileira – com foco em uma de suas competências básicas: a atividade de pesquisa e inovação (CORRÊA; CHAVES; SOUSA, 2018) – do que algo que verdadeiramente *"muda o paradigma da internacionalização na universidade"* (Reitor da UNESP) (UNESP, 2019, p. 1)[182].

O que difere no âmbito institucional com o Capes-PrInt é que medidas de resultado atrelados a 'internacionalização' se proliferam com vistas a adaptar a instituição universitária aos moldes consagrados pelo ambiente internacional hegemônico. Enquanto que no caso do CsF a gestão do Programa era majoritariamente exercida pelo próprio Governo Federal, a nova estratégia demanda reestruturações mais aprofundadas no contexto das IES.

> *"[...] as obriga a serem proativas na solicitação de financiamento. Também exige que elas articulem um meio de apropriação institucional do conhecimento adquirido por pesquisadores no exterior"* (presidente da Faubai) (FREIRE JUNIOR; SPADARO, 2017) (FREIRE JUNIOR, 2017, p. 4, tradução nossa).
>
> *"Ele [o Capes-PrInt] nos obrigou a organizar a nossa política de internacionalização"* (coordenadora geral de Pós-graduação da Fiocruz) (Notícia: "InfoCapes: Diferentes estratégias para ganhar visibilidade no mundo") (CAPES, 2018e, p. 1)
>
> *"O programa impulsionará mudanças na instituição. É uma política que vai ficar, porque vai redesenhar o ensino universitário no país, adequando-o às universidades do mundo inteiro"* (pró-reitora de Pós-graduação da UFSC) (Notícia: "InfoCapes: Diferentes estratégias para ganhar visibilidade no mundo") (CAPES, 2018e, p. 1)
>
> *"Ao estimular o debate sobre a organização estratégica, temos o começo de uma reflexão ainda mais ampla sobre o modelo da pós-graduação e onde queremos levar nosso sistema. O CAPES/Print é também um estímulo à discussão, à organização e ao desenvolvimento da pós-graduação brasileira"* (presidente da Capes) (Notícia: *Workshop* debate planejamento estratégico para universidades brasileiras) (CAPES, 2018c, p. 2).
>
> *"Seguindo o modelo instituído pelo PrInt, haverá mudanças no PDSE, a partir de 2019. As utilizações das cotas de doutorado-sanduíche devem refletir a política institucional de internacionalização, como forma de contribuir para a melhoria da*

[182] "*É um novo paradigma, com mais objetivo na aplicação dos recursos*" (pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação da UFPE) (CAPES, 2018f, p. 3).

> *qualidade da pesquisa e pós-graduação no Brasil"* (Notícia: InfoCapes – "Doutorado-sanduíche muda para fortalecer o planejamento institucional") (CAPES, 2018e, p. 1).

Como inferimos da descrição das competências do gestor do Programa e dos coordenadores dos Projetos de Pesquisa (CAPES, 2019a), embora esteja em seu início, o Programa tem demandado uma série de ações e articulações das instituições participantes, incluindo adaptações estruturais como a criação de novos setores e a designação de servidores para administrá-lo[183]. Por exemplo, um ano após a implementação do Capes-PrInt no âmbito da UNESP, a pró-reitora de Pesquisa da instituição sinaliza adaptações estruturais que aquela instituição necessitou realizar para fins de gestão do Programa: *"Atuar como uma agência de fomento dentro da universidade demandou adaptar em poucos meses a estrutura da pró-reitoria para atividades que envolvem, por exemplo, a organização de editais, seleção de pareceristas ou fluxo financeiro*" (pró-reitora de Pesquisa) (UNESP, 2019, p. 2).

O monitoramento de resultados (atrelado ao controle do fluxo de ideias e imperativos) também se expandem, o que nos possibilita confrontar a retórica da 'autonomia' que o Capes-PrInt pressupõe e enquadrá-lo como elemento contributivo ao avanço da lógica do capitalismo universitário/acadêmico global. No atual estágio em que se encontra, tal lógica implica em maior intervenção estrutural no âmbito da instituição universitária:

> *"Vocês têm os recursos e a liberdade (de gestão), agora precisa (sic) dar respostas, com impacto dos resultados"* (diretora de Relações Internacionais da Capes) (AGECOM/UFSC, 2019c, p. 1, grifo nosso);
>
> *"Na etapa seguinte, cada instituição precisa deslanchar o processo. Esse momento de início do processo de implementação da estratégia institucional precisa ser acompanhado de mecanismos de monitoramento do que está sendo feito e dos resultados que vão começar a ser obtidos a partir desse processo"* (presidente da Capes) (CAPES, 2019b, p. 1, grifo nosso).

Além do estabelecimento de requisitos para que as IES pudessem participar do edital (a exemplo da criação do 'Plano Institucional de Internacionalização')[184] e da definição de uma série de instrumentos para fins de *"acompanhamento e das avaliações do projeto de internacionalização"* (CAPES, 2017b, p. 12), o que têm incluído visitas regulares da Capes às

[183] Nessa linha, em agosto de 2019 a UFSC criou a "Coordenadoria de Internacionalização" (CIN) na Pró-Reitoria de Pós-graduação (PROPG) (Portaria n.º 1833/GR, de 13 de agosto de 2019).

[184] *"Dentre os requisitos, cada IES participante deverá apresentar um plano quadrienal para internacionalizar atividades de ensino e pesquisa da instituição. Além disso, essas atividades deverão prever parcerias estratégicas com IES renomadas em áreas de conhecimento específicas que sejam de interesse da IES participante"* (SINTER/UFSC, 2017b, p. 1).

instituições selecionadas[185] e encontros/*workshops* promovidos pela Capes (e seus parceiros) para tratar de temas relacionados ao Programa[186], existe relativa prescrição em relação aos 'parceiros desejáveis'.

Esse viés se materializa tanto no relatório sobre o estado do conhecimento de 'internacionalização' nas universidades brasileiras (CAPES, 2017a) quanto no Anexo I do Edital n.º 41/2017, que apresenta a *"Relação dos países com os quais a cooperação científica e acadêmica com o Brasil sem se mostrado mais efetiva"* e para os quais *"ao menos 70% dos recursos para parcerias devem ser alocados"* (CAPES, 2018a, p. 1). Dos 26 países listados, 23 são europeus ou pertencentes ao BRICS, sendo que da América Latina constam somente a Argentina e o México; enquanto que da África consta somente a África do Sul (CAPES, 2018a; PAIVA; BRITO, 2019). O controle subjetivo, todavia, é mais amplo; se inscreve em uma estrutura complexa, composta de domínios, níveis e fluxos (QUIJANO, 2010; RESTREPO; ROJAS, 2010; MIGNOLO, 2018a), que determina quais países e instituições universitárias são 'dignas' de associação: *"Estamos buscando parcerias estratégicas com as melhores universidades do mundo"* (presidente da Capes) (CAPES, 2019g, p. 1).

O rompimento com o paradigma de 'comprador de produtos educacionais' é igualmente questionável. Para que fossem implementados e executados, não somente o CsF, quanto também o IsF e o Capes-PrInt dependeram do estabelecimento de consultorias externas e de parcerias com governos e empresas estrangeiras, sobretudo dos Estados Unidos e do Reino Unido. As vozes desses dois mesmos governos e suas respectivas instituições são particularmente perceptíveis no decorrer da nova estratégia, segundo uma perspectiva em que eles se configuram como 'portadores' do conhecimento, enquanto que as instituições brasileiras se configuram como 'receptoras' .

> *"Em parceria com o Conselho Britânico, a CAPES fará o seminário 'Garantia da Qualidade na Internacionalização', [...]. Na ocasião serão discutidos métodos e ações para apoiar medidas que garantam a qualidade (Quality Assurance) nos processos, de acordo com a estratégia de internacionalização Universidades para o Mundo"* (Notícia: "Qualidade na internacionalização é tema de seminário") (CAPES, 2019f, p. 1).

---

[185] *"O acompanhamento e monitoramento dos projetos será feito pela CAPES, considerando as metas propostas pelas próprias instituições. As avaliações de cumprimento das metas dos projetos serão realizadas anualmente"* (CAPES, 2018d, p. 1); "*Apoiar o planejamento e a execução dos projetos que serão desenvolvidos no bojo do Programa CAPES-PrInt. Conhecendo a importância deste acompanhamento, a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) iniciou nesta sexta-feira, 15, uma série de visitas às Instituições de Ensino Superior (IES) sob administração federal*" (CAPES, 2019m, p. 1).

[186] De 26 a 27 de novembro de 2019 ocorreu o I *Workshop* para Gestores do Programa Capes-PrInt, voltado a "*acompanhar o Programa, por meio da troca de experiências entre as IES e os institutos de pesquisa participantes aprovados no edital 41/2017*" (CAPES, 2019e, p. 2).

> *"Representantes do British Council e de instituições de ensino superior (IES) [aprovadas no PrInt] participaram [...] de workshops sobre a qualidade na internacionalização [...] durante seminário organizado pela Coordenação em parceria com o Conselho Britânico* (Notícia: British Council e instituições de ensino participam de workshops) (CAPES, 2019a, p. 1).

> *[...] o especialista norte-americano trouxe um panorama sobre o novo ambiente da educação superior no século XXI e como pensar estrategicamente diante deste cenário. [...] 'O mais difícil não é o planejamento, ter um plano feito, o verdadeiro desafio é como fazer com que toda a instituição, todo o corpo de funcionários, da diretoria, ao apoio técnico, passando pelos professores, pense estrategicamente. Saibam para onde estão indo e para onde querem ir', definiu* (Notícia: Workshop debate planejamento estratégico para universidades brasileiras) (CAPES, 2018c, p. 2).

> *"Também presente no workshop [Traçando o Curso para a Excelência: Aplicando o Planejamento Estratégico para Compreender os Desafios do Século 21 – Uma Perspectiva Norte-Americana], o conselheiro para Educação, Cultura e Imprensa da Embaixada dos EUA no Brasil, [...], definiu o encontro como demonstração do comprometimento da criação de planos sustentáveis e inclusivos para internacionalização da educação brasileira. Nosso pilar é a bilateralidade. Nós da missão diplomática trabalhamos para aumentar as conexões com o Brasil e somos gratos a CAPES por fazer do EUA um dos principais parceiros do novo programa CAPES/Print, afirmou* (Notícia: Workshop debate planejamento estratégico para universidades brasileiras) (CAPES, 2018c, p. 3).

> *"[...] CAPES participará, por meio de representantes da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), de palestras e mesas-redondas nas universidades federais [selecionadas pelo Capes-PrInt] do país, no âmbito do Programa Fulbright Specialists Workshop Series: Strategic Planning for the Internationalization of Brazilian Higher Education Institutions. Os encontros, organizados pela Comissão Fulbright, trarão temas para debater a internacionalização das universidades no Brasil.* [...] (CAPES, 2018c, p. 1).

> *"O DAAD tem grande experiência na construção de parcerias estratégicas entre universidades alemãs e estrangeiras. Nesse processo, geralmente, as direções das unidades precisam fazer um planejamento estratégico para suas políticas de internacionalização, o que naturalmente leva a um aprimoramento das estruturas para internacionalização, como uma maior oferta de disciplinas em inglês, criação de programas de dupla titulação, estabelecimento de regras claras para aproveitamento de disciplinas, oferta de apoio para reconhecimento de diplomas, entre outros"* (diretora do DAAD Brasil) (Notícia: "Parceria inédita concede bolsas para doutorandos alemães no Brasil") (CAPES, 2019l, p. 2).

Em vez de uma mudança de paradigma, portanto, evidenciamos continuidade, amparada em novos discursos, que sinalizam a expansão da lógica econômica capitalista para novos domínios (FAIRCLOUGH, 2006). O CsF, direcionado à mobilidade internacional, representa o fluxo de mobilidade Sul-Norte (sobretudo Brasil-Estados Unidos). O IsF, por sua vez, privilegia o Inglês Global em detrimento dos outros idiomas. O PrInt-Capes, finalmente, impõe um regime competitivo de alocação de recursos, legitima a diferenciação entre instituições, funções universitárias e campos do conhecimento.

Frente às limitações orçamentárias, o Programa atinge reduzido número de projetos, associados a poucas universidades, predominantemente públicas, fortemente orientadas para

pesquisa. O foco ocorre naquilo em que o sistema de educação superior e as IES selecionadas têm de 'melhor', ou seja, aquilo que é mais 'comercializável' do ponto de vista da capitalização de recursos no contexto da 'economia global do conhecimento':

> *"Essa iniciativa vai ajudar as universidades a identificar a sua vocação para atuarem em acordos específicos e mais produtivos para o desenvolvimento da ciência"* (coordenadora-geral de Programas da Diretoria de Relações Internacionais da Capes) (CAPES, 2019f, p. 1, grifo nosso);
>
> *O Print ajudou a UFSC a identificar aquilo em que é referência [...]"* (Secretário de Relações Internacionais da UFSC) (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1, grifo nosso);
>
> *"As instituições selecionadas para o PrInt desenvolveram diferentes estratégias de internacionalização para ganhar visibilidade na pesquisa científica mundial e estruturaram seus projetos de acordo com as suas expertises*" (CAPES, 2018e, p. 6, grifo nosso).
>
> *"O que determinará as áreas de pesquisa será a oferta das pós-graduações das universidades brasileiras envolvidas no programa. 'Cada uma possui determinadas áreas de excelência, que têm, por isso, mais chances de atrair pesquisadores e alunos estrangeiros'* (diretora do DAAD Brasil) (CAPES, 2019l, p. 2, grifo nosso).
>
> *"[...] a ideia é estimular as instituições a definir sua própria estratégia de internacionalização nas áreas temáticas nas quais a instituição se destaca e é vocacionada para atuar"* (Notícia: "Programa disponibiliza R$ 300 milhões para projetos de internacionalização") (CAPES, 2017c, p. 1, grifo nosso).

Os efeitos colaterais dessa lógica são previsíveis: haverá reforço da lógica dual que separa universidades de pesquisa e de ensino; universidades orientadas para o 'global' e para o local; universidades para a massa e universidades para poucos (PROLO et al., 2019). Trata-se, em última instância, de um Programa sustentado na lógica da diferenciação, que depende de um imaginário global hierárquico para existir. É epistemologicamente obediente ao eurocentrismo à medida que se move pelos seus modelos e suas retóricas.

No contexto da UFSC, *"a estratégia para internacionalizar as instituições de educação superior brasileiras após a extinção do CsF"* (FAUBAI, 2017a, p. 1, tradução nossa), foi recebida e legitimada pela gestão com entusiasmo. Narrativas como as seguintes corroboram com essa percepção:

> *"O principal impacto do novo programa, segundo concordam o pró-reitor de Pós-Graduação, [...], e o secretário de Relações Internacionais[...], será levar as instituições a se internacionalizarem"* (Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 1, grifo nosso);
>
> *"Até agora a Capes não tinha uma política de internacionalização que fosse sistêmica, articulada. Temos várias atividades que fomentam a internacionalização, como os editais para bolsas-sanduíche, bolsas de pós-doutorado no exterior, ações isoladas. Agora resolveram agregar isso tudo para fazer com que as universidades*

> *tivessem uma política de internacionalização mais estruturada"* (pró-reitor de Pós-graduação. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 1, grifo nosso);
>
> *"Vai ser muito bom para o aluno, mas extremamente importante para a instituição"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso);
>
> *"Apesar de suas falhas, o CsF foi o único e primeiro programa de internacionalização das universidades. O MCMD vem para melhorar essas falhas e eu estou vendo com bons olhos. Terá estrutura, controle, e tudo vai depender do projeto que vamos construir"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso);
>
> *"O MCMD é um avanço, principalmente porque nos obriga a trabalhar com metas, com indicadores, pensando na evolução das atividades internacionais da UFSC."* (pró-reitor de Pós-graduação. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 3, grifo nosso);
>
> *"Esse programa vai mudar a cara da UFSC. É um apoio centralizado da Capes, que fará a internacionalização de forma sustentável. Estamos apostando nisso"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 3, grifo nosso);
>
> *"A institucionalização do plano de internacionalização tem no Edital da CAPES uma oportunidade ímpar de contemplar praticamente a totalidade dos seus objetivos, para o âmbito da pós-graduação da Universidade"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 11, grifo nosso);
>
> *"Eu vejo a oportunidade que a gente tem agora com esse programa, de se conhecer melhor. Se conhecer melhor, não pensando em pessoas, mas pensando na instituição da universidade, no sentido de saber o que que a universidade tem de melhor. [...] Então esse projeto da CAPES eu acho que ele contribui de maneira muito positiva para isso, sabe, para que nós comecemos a realmente pôr em prática essa visão de interdisciplinaridade, que nas maiores universidades do mundo isso já acontece, então eles até falam que são programas aplicados, né?"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso);

Segundo tais perspectivas, o Capes-PrInt tem o potencial de induzir a UFSC a alcançar um patamar diferenciado de 'internacionalização' pela forma *centralizada, articulada, estruturada, controlada* como se propõe a conduzir o processo. Nesse sentido, o Programa reforça a ideia de 'internacionalização' como meio para *"arrumar a casa"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista), uma perspectiva de desenvolvimento linear que articula histórias diversas e heterogêneas em torno de uma só ordem.

Ainda na fase de apresentação do Capes-PrInt – anterior ao lançamento do Edital n.º 41/2017 (CAPES, 2017b) – já eram perceptíveis a expectativa e o movimento da gestão para que a UFSC tivesse condições de apresentar-se como uma forte candidata ao recebimento de

recursos do Programa. As narrativas transmitem, sobretudo, a urgência de que se invista no inglês como o idioma do ensino da pós-graduação e da pesquisa, bem como no estabelecimento de parcerias com as *"melhores [universidades] do mundo"* (pró-reitor de Pós-graduação) (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 1).

Refletem, ainda, a diferenciação intrainstitucional que o Capes-PrInt promove à medida que, além de direcionar-se exclusivamente a uma das funções universitárias (a pesquisa), delimita seu alcance aos programas de pós-graduação com maior potencial de elevar o posicionamento da Instituição nos ranqueamentos universitários globais por vias da publicação científica de alto impacto, reduzindo a Universidade a uma instituição a serviço dos interesses instrumentais/econômicos do Governo[187]:

> *"No último edital, foram abertas 32 vagas para a Universidade receber docentes de universidades que estejam entre as 150 melhores do mundo, para que essa interação resulte em novas parcerias para a UFSC"* (pró-reitor de Pós-graduação. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 1 , grifo nosso).
>
> *"Ficou claro, segundo o pró-reitor de Pós-Graduação, [...], que os programas de pós-graduação que estiverem melhor (sic) estruturados terão maior sucesso"* (pró-reitor de Pós-graduação. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso).
>
> *"Uma das principais ações que precisam ser desenvolvidas será oferecer disciplinas em língua estrangeira. [...] Essa ação [...] deve ser uma das primeiras a acontecer para que a UFSC consiga participar efetivamente do novo programa da Capes"* (pró-reitor de Pós-graduação, em referência ao PrInt-Capes na UFSC. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso).
>
> *"Após março de 2018, quando a Capes deve divulgar os resultados dos editais do MCMD, o que se espera é que a UFSC tenha cursos de pós-graduação oferecendo disciplinas em inglês, ministradas por professores da UFSC e por professores visitantes estrangeiros"* (pró-reitor de Pós-graduação. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso).
>
> *"Além disso, a PROPG espera implantar provas de proficiência em inglês que sejam mais rigorosas, que avaliem a capacidade do aluno não só ler e entender o que lê, mas também que possa escrever, falar e ser entendido. 'Vamos nos aproximar do padrão Toefl [exame internacional de proficiência em inglês como*

[187] *"Na ocasião do lançamento do edital da Capes, a Pró-Reitoria de pós-graduação (PROPG) elaborou um edital interno para submissão de propostas de projetos de internacionalização em cinco áreas identificadas como prioritárias e transversais a todos os programas de pós- graduação da UFSC. Foram elencadas premissas para limitar o número de propostas e promover a integração"* (Notícia: "Workshop debate projeto de internacionalização com pesquisadores de Cambridge") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 2). No Projeto Institucional de Internacionalização Capes-PrInt/UFSC, a UFSC engloba 40 de 43 programas de pós-graduação com nota de avaliação Capes 5, 6 ou 7.

> *língua estrangeira] e queremos que os programas da UFSC que hoje têm conceito 5, 6 e 7 adotem essa nova prova de proficiência, principalmente para a seleção de alunos do doutorado'* (pró-reitor de Pós-graduação. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso).
>
> *"A pró-reitoria planeja, também para 2018, um catálogo de disciplinas em inglês, com características de cursos mais transversais, que possam ser oferecidos para programas de diversas áreas. [O pró-reitor de Pós-graduação] acrescenta que a medida é urgente, assim como traduzir as páginas dos programas de pós-graduação para o inglês e o espanhol. 'Hoje em dia só temos 20 por cento das páginas dos programas traduzidas para o inglês. Precisamos dos cursos de conceito 6 e 7 com as páginas traduzidas, pelo menos. Os programas que não fizerem serão prejudicados na avaliação quadrienal*', salienta". (pró-reitor de Pós-graduação. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2, grifo nosso).

Com a candidatura e a subsequente aprovação do projeto submetido pela UFSC à Capes (PROPG/UFSC, 2018) por vias do Edital n.º 41/2017, os esforços institucionais de 'internacionalização' da Universidade passaram a estruturar-se significativamente em seu entorno, reforçando a já existente – embora menos explícita, até então – projeção da UFSC como uma 'universidade de classe mundial'.

Exemplo claro dessa influência foi o fato de que o Capes-PrInt foi decisivo para a criação do 'Plano Institucional de Internacionalização' da UFSC (SINTER/UFSC, 2018d), já que demandou a existência desse documento como pré-condição para concorrer aos recursos disponíveis. Consta no Edital n.º 41/2017, *"são elegíveis ao presente edital as Instituições de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa [...] que possuam um Plano Institucional de Internacionalização ou documento congênere, [...]"* (CAPES, 2017b, p. 3, grifo nosso). Como a própria gestão da Universidade reconhece, a maioria das ações institucionais vigentes em prol da 'internacionalização' foi impulsionada pela sua candidatura ao Capes-PrInt e implementada no decorrer do desenvolvimento e após a aprovação desse documento orientador:

> *"As atividades começaram a ser implantadas, de fato, após o lançamento do edital do Programa Institucional de Internacionalização [...]. Após um trabalho meticuloso de elaboração do plano, a UFSC teve sua participação aprovada. [...] O Print ajudou a UFSC a identificar aquilo em que é referência e compete à Sinter proporcionar oportunidades que dialoguem com essas afinidades"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1, grifo nosso).
>
> *"Nós, quando fomos desenhar o edital do PrInt aqui pra Universidade Federal de Santa Catarina, escolhemos 5 áreas, e essas 5 áreas temáticas foram escolhidas com base na expertise já existente dentro da instituição"* (pró-reitora de Pós-graduação. Vídeo InfoCapes – Capes-PrInt 3. Notícia: "Plano de Internacionalização

da UFSC é tema de série de vídeos da CapesTV") (AGECOM/UFSC, 2018f, p. 1, grifo nosso).

"Desde o lançamento do Programa Institucional de Internacionalização Capes-PrInt na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2017 diversas ações vêm sendo desenvolvidas com foco na internacionalização da universidade" (Notícia: "Workshop sobre 'internet das coisas' compreende atividades de internacionalização da UFSC") (AGECOM/UFSC, 2019b, p. 1, grifo nosso).

"Com o Print, a perspectiva da UFSC é dar maior visibilidade à pesquisa científica, incentivando o estabelecimento de redes de pesquisa internacionais e facilitando a mobilidade internacional de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação" (Notícia: "Encontros com a Capes apresentam detalhes do Projeto Institucional de Internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2019c, p. 1, grifo nosso).

"Para tal, além do departamento de convênios já existente, foi incluído no escopo da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC, as ações que envolvem a internacionalização da pós-graduação, e será instituída uma gestão exclusiva para as atividades compreendidas no PRINT na Pró-Reitoria de Pós-Graduação." (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 234, grifo nosso).

"Esta política prevê a criação da Resolução de Internacionalização da UFSC, assim como o aperfeiçoamento da Resolução Nº 17/CUn/97, de 30 de setembro de 1997, que rege os procedimentos de validação de disciplinas e reconhecimento de créditos cursados fora da IEs em instituições conveniadas" (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 236, grifo nosso).

"[...] o pesquisador australiano Tim Cadman realizou uma mesa-redonda, [...]. O encontro, o qual teve como participantes os coordenadores de subprojeto e os coordenadores de programas vinculados ao Projeto Institucional de Internacionalização, visou discutir as bases para a construção de centro institucional de internacionalização no âmbito do PRINT/UFSC" (Notícia: "PROPG promove mesa-redonda para discutir a construção de centro institucional de internacionalização") (PROPG/UFSC, 2019a, p. 1, grifo nosso).

"A Diretora de Relações Internacionais da CAPES [...] visitou a UFSC [...]. A visita teve como propósito o alinhamento das ações de execução do Projeto Institucional de Internacionalização – PrInT. Participaram também da reunião os membros do Grupo Gestor, coordenadores de programas de Pós-Graduação, coordenadores de subprojetos e docentes no âmbito do PrInt" (Notícia: "Diretoria de Relações Internacionais da CAPES visita a UFSC") (PROPG/UFSC, 2019b, p. 1, grifo nosso).

"A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde a implementação do Programa Institucional de Internacionalização – Capes/Print em outubro de 2018, ampliou o financiamento às bolsas e participação em eventos internacionais" (Notícia: "UFSC alavanca processo de internacionalização com Programa Capes/PrInt") (AGECOM/UFSC, 2019d, p. 1, grifo nosso).

"A realidade da UFSC foi transformada com o programa Capes/Print até agora. Nossa posição, que já era de internacionalização em alguns programas, agora é de internacionalizar como um todo, um movimento orgânico que chega às principais linhas de pesquisa da Universidade" (pró-reitora de Pós-graduação. Notícia: "UFSC alavanca processo de internacionalização com Programa Capes/PrInt") (AGECOM/UFSC, 2019d, p. 1, grifo nosso).

"E realmente começar a pensar assim ó, na avaliação, será que esse convênio com essa instituição realmente vale a pena? Será que ele funciona? Será que de repente não seria interessante a gente tentar focalizar um pouco, lá nas 100 primeiras, as

> *100 do topo do ranking? Que é isso que a CAPES quer"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

Tais discursos sugerem que o Capes-PrInt não se direciona à UFSC em sua totalidade, mas a uma parcela específica daquilo que a representa: precisamente, aos setores e indivíduos com mais poder e capital social, cultural e simbólico acumulado (BORDIEU; PASSERON, 2009); passíveis de atender às demandas do Programa pelo posicionamento em que se encontram. Apesar da compartimentalização que promove em diferentes níveis, o Capes-PrInt ocupa lugar central na política institucional de 'internacionalização' da UFSC, com implicações que afetam toda a estrutura universitária.

A filosofia do Programa – que reflete a vontade do Governo Federal de inserir o país ativamente na 'economia global do conhecimento' pela indução da mudança comportamental em um número específico de instituições, buscando transformá-las em universidades com posições significativas nos *rankings* acadêmicos globais – se manifesta de forma precisa no 'Plano Institucional de Internacionalização'.

> *Já em relação à criação de universidades de classe mundial, destacamos três principais abordagens conhecidas: (i) Melhorar universidades com alto potencial de excelência: abordagem que escolhe as melhores universidades ("picking winners") e promove as mudanças necessárias para aprimorar as três características anteriores. Este exemplo tem sido usado por países como Alemanha desde 2006 e recentemente pela Rússia; [...] Dentre as três abordagens elencadas acima, a primeira seria a abordagem mais plausível a ser adotada pela UFSC, levando em consideração sua atual inserção internacional e sua estrutura em termos de gestão, ensino, pesquisa e extensão, que também lhe oferece um grande potencial de internacionalização* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 5-6, grifo nosso)**.**

Ao defender sua própria configuração como uma das instituições privilegiadas pelo Estado nacional ("*picking winner*") para atender aos interesses nacionais de "inclusão [...] no capitalismo transnacional, globalizado" (PAIVA; BRITO, 2019, p. 496) por vias da ênfase na produtividade e no impacto da pesquisa[188], a 'internacionalização' da UFSC se traduz – e se reduz, em última instância – a uma "ferramenta para que o país se coloque em posição de destaque no mercado econômico mundial, produzindo tecnologia" (PAIVA; BRITO, 2019, p. 496). Como tal, demanda alinhamento de ações e controle de resultados:

---

[188] *"O objetivo do PRINT é incentivar a internacionalização da UFSC como forma de incrementar o impacto da produção acadêmica e científica realizada no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. Com o PRINT a UFSC trará maior visibilidade à pesquisa científica, incentivará o estabelecimento de redes de pesquisa internacionais e facilitará a mobilidade internacional de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação"* (Notícia: "Projeto de internacionalização dos programas de pós-graduação da UFSC é aprovado pela CAPES") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1).

> "*Uma série de reuniões entre Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) definiu o alinhamento de ações para execução do Projeto Institucional de Internacionalização (Print), aprovado em agosto de 2018. Foram três encontros nesta quinta-feira, 21 de fevereiro, envolvendo a UFSC e a Diretoria de Relações Internacionais da Capes: com os programas de pós-graduação (incluindo coordenadores e docentes); com membros do grupo gestor do Print da UFSC; e com a equipe da Pró-Reitoria de Pós-Graduação* (Notícia: "Encontros com a Capes apresentam detalhes do Projeto Institucional de Internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2019c, p. 1, grifo nosso)".

Todavia, os discurso institucionais a seu respeito não admitem de forma explícita seu cunho normativo e sua consequente limitada utilidade funcional atrelada aos pressupostos de uma sociedade centrada no mercado (RAMOS, 1989). Por trás da retórica da eficiência e da justiça – como em "*o Print ajudou a UFSC a identificar aquilo em que é referência"* (Secretário de Relações Internacionais) (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1); e *"[o Capes-PrInt] chega às principais linhas de pesquisa da Universidade"* (pró-reitora de Pós-graduação) (AGECOM/UFSC, 2019d, p. 1, grifo nosso) – naturaliza-se a competição econômica pautada na hierarquização e na desigualdade que essa perspectiva de 'internacionalização' promove.

5.2.1.4 Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai)

Uma terceira referência externa nacional identificada nas narrativas de 'internacionalização' da gestão da UFSC é a Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai), definida nesse contexto como *"entidade da qual participam responsáveis pelos setores de relações internacionais de cerca de 250 instituições de ensino superior brasileiras"* (AGECOM/UFSC, 2018b, p. 1). Criada em 1988 como Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais, a Faubai explicita como seu propósito fundamental

> promover o aperfeiçoamento do intercâmbio e da cooperação internacionais como instrumentos para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração das instituições filiadas, procurando estimular o constante aperfeiçoamento da gestão do intercâmbio e da cooperação internacionais (FAUBAI, 2019, p. 1).

Reconhecida (e auto-reconhecida) como a organização brasileira que mais advoga pela 'internacionalização da educação superior' no país (recorrentemente referenciada nos discursos informais como a 'NAFSA' do Brasil), a agência promove seminários, *workshops*, reuniões regionais e conferências anuais sobre o tema e se propõe a divulgar as IES brasileiras *"junto às agências de fomento, representações diplomáticas, organismos e programas*

internacionais" (FAUBAI, 2019, p. 1). Os seguintes discursos exemplificam percepções acerca do papel desempenhado pela Faubai, bem como a busca pela legitimação *"para atuar como interlocutor privilegiado na tomada de decisões na área de relações internacionais acadêmicas"* (STALLIVIERI, 2004, p. 10):

> *"O Faubai, atualmente, tem sido apontado como o órgão mais capacitado para opinar nas questões de políticas de cooperação internacional nas instituições de ensino superior brasileiras, sendo constantemente consultado pelos organismos mais representativos em nível nacional, como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, o Ministério da Educação - MEC e o Ministério de Relações Exteriores do Brasil – MRE"* (STALLIVIERI, 2004, p. 9, grifo nosso);
>
> *"A maior associação da América Latina de internacionalização universitária"* (Assessor Adjunto das Relações Internacionais e Interinstitucionais da UNIOESTE) (UNIOESTE, 2019, p. 1, grifo nosso).
>
> *"Uma organização dedicada ao aprimoramento da gestão do intercâmbio e da cooperação internacional"* (IIE, 2017, p. 3, tradução nossa. Grifo nosso);
>
> *"O papel da Faubai tem sido crucial no avanço da internacionalização das instituições brasileiras de ensino superior em todo o mundo, compartilhando conhecimentos e experiências pessoais, abrindo-os ao mundo e conscientizando o mundo das instituições brasileiras de alta qualidade"* (FALCÃO E CUNHA, 2018, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"Existem muitos poucos estudos que analisam o processo das instituições de educação terciária na região. Podemos citar [...] as pesquisas de associações regionais como [...] a Faubai*" (GACEL-ÁVILA, 2019a, p. 12, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"[...] Associações latino-americanas que promovem a internacionalização da educação superior na região, a saber: AMPEI, ASCUN, AUGM e Faubai"* (GACEL-ÁVILA, 2019a, p. 16, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"A Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) é um dos principais atores no processo de internacionalização nacional"* (TORRENS *et al*., 2019, p. 70, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"Ela [a Faubai] é reconhecida não só nacionalmente mas internacionalmente. Ela tem essa função de conector. Muita gente procura a Faubai pra chegar a um grupo maior de instituições. A gente é um canal de conexão, de oportunidades, de contatos, e isso a gente percebe com muita clareza. Acho que foi uma conquista que foi se dando ao longo do tempo, uma associação que consegue ter uma articulação no país inteiro e que tem um leque de associados que bem representa o sistema do país. [...] Todas as federais estão com a gente, estaduais estão com a gente [...]"* (Presidente, 2019, em entrevista, Grifo nosso).

Por vias da *"capacitação, da advocacia e da promoção da educação superior brasileira no exterior*" (diretora-executiva) (THE PIE NEWS, 2014, p. 1, tradução nossa), a Faubai assume para si a missão de impulsionar o processo de 'internacionalização' nas instituições associadas e considera desempenhar "*um papel importante no desenvolvimento de estratégias, planos, prioridades e objetivos em termos da internacionalização da educação*

superior brasileira" (diretora-executiva) (THE PIE NEWS, 2014, p. 1, tradução nossa): *"[...] o que a gente mais defende é a importância da internacionalização no processo de formação"* (Presidente, 2019, em entrevista).

A Faubai alcançou um patamar diferenciado de destaque no cenário da 'educação superior internacional' e passou a advogar mais ativamente pela 'internacionalização' sobretudo no contexto de implementação e desenvolvimento do CsF, como os seguintes discursos sugerem:

> *"O programa de mobilidade brasileiro [CsF] tem influenciado positivamente os trabalhos desenvolvidos pela Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai)"* (CUNHA; ROCHA NETO, 2016, p. 139).
>
> *"A coordenação doméstica [do CsF] foi alcançada principalmente por meio da Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) e através de eventos e reuniões organizados pela Capes e o CNPq"* (NERY, 2018, p. 378, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"Desde 2014, junto aos associados efetivos, representados por assessores ou responsáveis pelas relações internacionais de instituições de educação superior públicas ou privadas brasileiras, a Faubai passou a acolher associados colaboradores, representados por indivíduos ou instituições, brasileiros ou não, vinculados ou interessados na internacionalização da educação superior"* (ZICMAN, 2019, p. 254, tradução nossa).
>
> *"Nos últimos anos, como resultado da intensificação do processo de internacionalização da educação superior brasileira e da inserção do Brasil no cenário mundial, a Faubai teve uma ação importante na implementação do programa Ciência sem Fronteiras"* (ZICMAN, 2019, p. 255, tradução nossa).
>
> *"O crescimento significativo das conferências da Faubai nos últimos cinco anos demostra que a internacionalização da educação superior se tornou uma questão importante no Brasil. Esse crescimento coincide com a implementação da Ciência sem Fronteiras, que, apesar das críticas, colocou o Brasil no mapa global do ensino superior e ajudou (ou impulsionou) na implementação ou, pelo menos, na organização dos escritórios de Relações Internacionais em todo o país"* (BAUMVOL; SARMENTO, 2019, p. 51, tradução nossa).
>
> *"As questões da internacionalização eram muito incipientes na universidade, e a Faubai vai ganhando força, vai ganhando expressão e vai se modificando como associação, sai de Fórum [...] pra uma associação à medida que a internacionalização vai crescendo no mundo inteiro e também no Brasil"* (Presidente, 2019, em entrevista).
>
> *"Com todos os problemas, que acho que são absolutamente comuns para um programa do porte que foi o CsF [...] talvez seja a iniciativa mais importante que a gente tenha no Brasil, chegar num contexto que colocou o Brasil no mapa da internacionalização, sem sombra de dúvida. Eu acho que é um mérito sim do Programa. Os problemas foram pequenos em relação aos ganhos que o Programa trouxe não só para as instituições [...] Todas as que mais participaram do CsF passaram a receber missões, a receber convites para conhecer, a gente [a Faubai] passou a ser conhecido também. [...]. Pra Faubai foi um componente importante na virada que a Faubai deu na sua própria forma de estruturas as conferências, [...] nesse contexto a Faubai conseguiu desenvolver muito bem o seu papel de articulador, soube aproveitar bem o momento no seu papel de advogar pela*

> *internacionalização do ensino superior no Brasil"* (Presidente, 2019, em entrevista. Grifo nosso).

Foi nesse cenário que a agência começou a interagir, em maior nível de intensidade, com governos e universidades do Norte Global, além de integrar projetos financiados por programas como o Erasmus+, da União Europeia[189]. Passou, também, a organizar missões para o exterior com representantes das universidades mais bem posicionadas do Brasil, bem como estandes junto às feiras anuais da NAFSA e da *European Association for International Education* (EAIE) (União Europeia), *"os dois maiores eventos mundiais da área de educação internacional"* (Diretora-executiva) (ZICMAN, 2019, p. 255, tradução nossa).

Hoje, a Faubai integra a *Network of International Education Associations* (NIEA), rede de associações de educação internacional voltada a promover a 'internacionalização da educação superior', *que "inclui entre seus membros associações [norte-americanas] como NAFSA, EAIE, Association of International Education Administrators (AIEA), IAU e IIE"*, tendo atuada na coordenação geral da rede de 2016 a 2018 (ZICMAN, 2019; FAUBAI, 2019c) (ZICMAN, 2019, p. 256, tradução nossa); dispõe de IES associadas em todas as regiões do Brasil (6% no Norte, 20,5% no Nordeste, 17,1% no Centro-Oeste; 31,2% no Sudeste e 25,2% no Sul), sendo que 53,3% de seus membros são instituições públicas, que reúnem 24,7% da matrícula da pós-graduação no Brasil (ZICMAN, 2019); e a usufrui de maior interação com o governo brasileiro (sobretudo por intermédio do MEC e da Capes, no contexto do CsF, do IsF e do Capes-PrInt).

> *"Eu diria que a Faubai tem desempenhado um papel cada vez mais importante [junto ao governo brasileiro] e tem um diálogo aberto com representantes do governo brasileiro - o Ministro da Educação, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento e o Ministro das Relações Exteriores - os três com quem trabalhamos em estreita colaboração"* (Diretora-executiva) (THE PIE NEWS, 2014, p. 2, tradução nossa).

> *"Na última terça-feira (18), a diretoria da Faubai participou de oficinas sobre a qualidade da internacionalização oferecidas pela Capes junto ao British Council, durante o seminário "Garantia de Qualidade na Internacionalização"* (Notícia: *"Faubai participates in workshops in internationalisation provided by CAPES/British Council"*) (FAUBAI, 2019d, p. 1, tradução nossa).

Entre os projetos mais recentes dos quais a Faubai participou[190], destacamos o seguintes, respectivamente desenvolvidos em parceria com a organização norte-americana

---

[189] *"Várias dessas atividades foram desenvolvidas no âmbito de projetos do programa Erasmus da Comissão Europeia, como os projetos Be Mundus, EBW + e Alisios"* (ZICMAN, 2019, p. 254, tradução nossa).

[190] Em entrevista com a presidente da Faubai, também houve menção ao desenvolvimento (ainda incipiente), em parceria com o *British Council* (no âmbito do Programa Universidades para o Mundo) para o desenvolvimento

Institute of International Education (IIE) e o governo australiano; a União Europeia por meio do Programa Erasmus+, bem com o *British Council* (Reino Unido):

1. A coleta de dados para o relatório *Higher Education and Student Mobility, A Capacity Building Pilot Study in Brazil*, em parceria com a Capes, para o IIE *Center for Academic Mobility Research and Impact* (IIE, 2017), organização norte-americana focada na pesquisa aplicada e na análise de políticas no campo de mobilidade estudantil internacional. Tal publicação integrou o *Project Atlas*[191], voltado a *"desenvolver recursos e ferramentas que possam ser usados por instituições e agências nacionais para criar ou melhorar seus processos de coleta de dados de educação superior e mobilidade internacional"* (IIE, 2017, p. 3, tradução nossa) e contou com o apoio do Departamento de Educação do governo da Austrália.
2. A *Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina* (RIESAL-Erasmus+), concebida no âmbito do Programa Erasmus+ e coordenada pela *Universidad de Guadalajara* (UdG), México. Tal projeto, iniciado em 2016 e finalizado em 2019, teve o objetivo de *"contribuir para a melhoria da cultura de gestão para a internacionalização nas instituições de educação superior da América Latina e o Caribe"* (RIESAL-Erasmus+, 2019, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso) e abrangeu as seguintes linhas de ação: a) Programa de Formação *Perfeccionamiento en gestión de la internacionalización en la Educación Superior* (PEGIES), realizado em duas edições (2017 e 2018)[192]; b) *Webinars*, promovidos pelos sócios da rede, sobre temas relacionados à 'internacionalização' e focados principalmente no compartilhamento de 'boas práticas'[193]; c) Cursos, seminários presenciais e conferências[194]; e d) Publicações de estudos/livros sobre

---

de indicadores de avaliação e de monitoramento da 'internacionalização' nas universidades associadas, integrando a *"experiência"* britânica com a *"demanda"* brasileira (Presidente da Faubai, 2018, em entrevista).

[191] Desenvolvido pela Secretaria de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos Estados Unidos.

[192] O curso, do qual tivemos a oportunidade de participar na edição de 2017, constituiu-se de 108 horas distribuídas entre quatro módulos: 1. *Estrategias de internacionalización*; 2. *Gestión de proyectos de cooperación universitaria al desarrollo*; 3. *Gestión de proyectos internacionales*; e 4. *Universidad emprendedora e innovadora*. No total, teve 700 inscritos e 240 participantes no total (ZICMAN; MAGLIA, 2019).

[193] Quinze *webinars*, realizados entre fevereiro e junho de 2019, com 1120 inscritos no total (ZICMAN; MAGLIA, 2019).

[194] Um curso intensivo presencial aconteceu na UNINORTE, em Barranquilla, Colômbia, de 12 a 16 de março de 2018, abrangeu a mesma estrutura de conteúdo do Programa de Formação e contou com 80 participantes (ZICMAN; MAGLIA, 2019).

'internacionalização da educação superior' na América Latina e o Caribe[195]. Durante *2019 Conference of the Americas on International Education*, os membros do RIESAL-Erasmus+ lançaram a RIESAL *Network*, de modo que ações relacionadas à capacitação para a 'internacionalização' sejam desenvolvidas mesmo após o término do Projeto (THE PIE NEWS, 2019; Presidente da Faubai, 2019, em entrevista).

3. O Projeto *Recognition Matters* (REC-MAT-Erasmus+), concebido no âmbito do Programa Erasmus+, com o objetivo de *"contribuir para facilitar e promover o intercâmbio entre estudantes da Europa e da América Latina"*, além de *"sensibilizar o staff docente para a importância do reconhecimento académico completo, bem como para a relevância da internacionalização das Instituições de Ensino Superior"* . Para tanto, busca *"reunir professores latino-americanos (resistentes à realidade da mobilidade internacional e distantes do raciocínio de Bolonha) e colegas mais experientes e 'pró-internacionalização' nas suas instituições, bem como os principais parceiros europeus"* (REC-MAT-ERASMUS+, 2019a, p. 1, grifo nosso). Na *Faubai 2019 Conference*, a coordenadora do Projeto realizou a sessão *"O Reconhecimento Académico Importa – Porquê Reconhecer?"*, na qual abordou *"a importância do pleno reconhecimento académico das mobilidades entre a Europa e a América Latina"* (REC-MAT-ERASMUS+, 2019b, p. 1). No mesmo evento, o Projeto promoveu o *Segundo Fórum de Reconhecimento Acadêmico*, destinado a *"instituições de Ensino Superior e outros representantes de organizações relevantes, com interesse em debater e compreender as questões relacionadas com o reconhecimento académico, no sentido de promover uma colaboração mais próxima entre a América Latina e a Europa"* (REC-MAT-ERASMUS+, 2019c, p. 1, grifo nosso).

4. A publicação conjunta com o *British Council* do *Guide to Brazilian Higher Education Courses in English* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2016)[196] e do *Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions* (GIMENEZ *et al*., 2018), que dispõe de um portal para a busca de cursos/disciplinas ofertados em inglês nas universidades brasileiras (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2019a). Na abertura do *Guide to Brazilian Higher Education Courses in English* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2016), o presidente da Faubai ressalta:

---

[195] *"La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe"* (GACEL-ÁVILA, 2019a)*; "Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe"* (GACEL-ÁVILA, 2019b)*; "Guía de Fundamentos para la gestión de las estrategias de la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe"* (GACEL-ÁVILA, 2019c) . Também disponíveis em inglês.

[196] *"O relatório demonstra pela primeira vez o número de cursos ministrado em inglês no sistema de educação superior brasileiro"* (THE PIE NEWS, 2016, p. 1, tradução nossa).

> *"Temos certeza de que as informações contidas neste guia poderão estimular mais instituições de ensino superior a desenvolver cursos e disciplinas em inglês, aumentando as possibilidades de atrair estudantes internacionais para o Brasil e contribuindo com o processo de internacionalização do ensino superior brasileiro* (Presidente) (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2016, p. 4, tradução nossa. Grifo nosso).

No contexto da publicação do *Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions* (GIMENEZ *et al*., 2018), a diretora-executiva explicita o papel da Associação na advocacia pelo uso do inglês como meio de instrução: *"Temos [dito] às universidades que, oferecendo oportunidades em inglês [elas] poderão receber estudantes internacionais"* (Diretora-executiva) (THE PIE NEWS, 2018, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso); visão que já havia compartilhado em entrevista de 2014 ao mesmo portal: *"Às vezes, não é tão fácil para as universidades brasileiras e latino-americanas, mas precisamos começar oferecendo cursos ou diplomas em inglês […] Não podemos ser globais nesta parte do mundo sem oferecer cursos ou diplomas em inglês".* (Diretora-executiva) (THE PIE NEWS, 2014, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso). Atribui, também, equivalência entre 'atividade internacional' e uso do inglês como meio de instrução: *"A diretora executiva da Faubai […] destacou que das 2.400 IES brasileiras, muitas não ofertam atividades internacionais"* (THE PIE NEWS, 2018, p. 1, tradução nossa).

O ex-presidente da Faubai, em *Webinar* da RIESAL-Erasmus+, ao expressar os significados que atribui a 'internacionalização', faz relação direta com o uso do inglês como meio de instrução e de difusão de produção do conhecimento, denotando certeza em relação à necessidade desse idioma e dúvida em relação aos demais:

> *"O que seria internacionalização? [...] Internacionalização é ensinar em inglês? Sim, cada vez mais internacionalização é ensinar em inglês. Só em inglês? Talvez não, talvez seja necessário ensinar em outras línguas, mas uma questão que nós temos que enfrentar e ter consciência é que é impossível sair dessa questão de ensinar em inglês. Muitas das vezes na América Latina nós nos defrontamos com problemas relacionados a esse ensino em inglês"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018. Grifo nosso).
>
> *"Internacionalização é publicar em inglês? Sim, é publicar em inglês. Em outras línguas, sim, outras línguas também, mas novamente, temos que aceitar a questão do inglês como língua franca. Difundir o conhecimento que produzimos faz sim necessária a publicação em inglês"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em *Webinar* da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018. Grifo nosso).
>
> *"A maior importância dos programas ministrados em inglês, isso é fundamental nos países que não são anglófonos [em referências às tendências globais no ensino de pós-graduação a serem seguidas pelas IES brasileiras]"* (Ex-presidente da Faubai,

> 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018. Grifo nosso).

Na mesma linha, a presidente da Associação, questionada em entrevista ao *The Pie News* sobre a recepção de estudantes internacionais e as oportunidades na educação superior em inglês no país, também faz tal equivalência, atribuindo aos demais idiomas condição acessória no contexto da 'internacionalização'. Em suas palavras:

> *"Sim. E está aumentando. A Faubai desenvolveu um projeto com o British Council para conhecer as atividades internacionais, como cursos de curta duração, disciplinas, estágios, oferecidos por seus membros - 220 IES, do setor público ao privado, das cinco regiões brasileiras. Resultou em um Guia de Inglês como Meio de Instrução publicado recentemente e encontrado para download nos sites da Faubai e do British Council. Lá você pode ter um panorama do que é oferecido não apenas em inglês, mas também em outros idiomas, incluindo o português para estrangeiros*[197]*. É importante enfatizar que a linguagem é fundamental para qualquer processo internacional e não pode ser ignorada pelas IES brasileiras que pretendem promover a internacionalização"* (Presidente da Faubai) (THE PIE NEWS, 2019, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso).

Ainda no domínio da relação entre idioma e 'internacionalização', em 2017 a Faubai criou um Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas para Internacionalização, *"composto por assessores de relações internacionais e pesquisadores ligados à área de Linguística Aplicada"*, com o objetivo de *"elaborar sugestões norteadoras para a política linguística de internacionalização do ensino superior das instituições brasileiras"* (FAUBAI, 2017b, p. 4). Embora reconheça que *"é fundamental considerar sempre, no planejamento e na execução das ações de internacionalização, as questões linguísticas a partir dos interesses específicos apresentados pelas comunidades acadêmicas"*, o documento faz uso de um referencial teórico funcionalista para tratar tanto de 'internacionalização da educação superior' quanto de 'políticas linguísticas' e confere ao idioma o *status* de instrumento para fazer avançar o processo de 'internacionalização' no contexto institucional (enfatizando a necessidade de indicadores para avaliá-lo e de reconhecer as ações individuais empreendidas nesse sentido).

Além da participação da Faubai nos projetos mencionados, as conferências realizadas anualmente pela Associação alcançam um contingente expressivo de participantes do Brasil e do exterior. Em 2018, foram 770 participantes de 29 países, representando todos os continentes, dentre os quais se encontravam dirigentes internacionais, reitores e vice-reitores de instituições de ensino superior, representantes de organizações internacionais, diplomatas,

[197] Contudo, *"os cursos de inglês representam cerca de 85 a 90% dos cursos disponíveis em idiomas diferentes do português"* (THE PIE NEWS, 2018, p. 1, tradução nossa).

governos e empresas, além de especialistas, professores e estudantes/pesquisadores (FAUBAI, 2018c). A reputação da conferência no domínio da 'educação superior internacional' é expressada por diferentes atores do campo:

> *"O maior evento sobre internacionalização da educação no Brasil, a conferência anual promovida pela Faubai"* (BAUMVOL; SARMENTO, 2019, p. 31, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"Cerca de 600 pessoas participam da conferência, metade de todo o Brasil e a outra metade do exterior. Eu diria que é um dos eventos mais importantes da América do Sul discutindo esse assunto"* (Presidente da Faubai) (THE PIE NEWS, 2019, p. 2, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> "*Mais importante evento sobre internacionalização da educação superior do Brasil"* (DAAD BRASIL, 2018, p. 1, grifo nosso); *"Brasil foi o centro do mundo universitário ao acolher, esta semana, dois eventos de grande envergadura [...] De 14 a 18 de abril se realizou a Conferência Faubai, sobre o tema 'Internacionalização e Pesquisa: Desafios e Estratégias', organizada pela Associação Brasileira de Educação Internacional*" (OUI-IOHE, 2018, p. 1, grifo nosso);
>
> *"A FAUBAI é o mais importante evento de internacionalização do ensino superior na América do Sul e se concentra nos desafios e estratégias para implementar políticas abrangentes de internacionalização e atratividade da pesquisa brasileira"* (EMBAIXADA E CONSULADOS DOS EUA NO BRASIL, 2018, p. 1, grifo nosso)
>
> *"Anualmente, a Faubai organiza uma conferência internacional que contribui para a capacitação das universidades brasileiras e ajuda a conectar as instituições do país com instituições e organizações estrangeiras"* (NERY, 2018, p. 378, tradução nossa. Grifo nosso).

Um olhar para as características proeminentes nas conferências mais recentes da Faubai (2017, 2018 e 2019)[198], incluindo os conteúdos abordados nas respectivas programações, nos possibilita apontar para os seguintes padrões (FAUBAI, 2017b; 2018b; 2019b):

5. Predomínio do uso do inglês como idioma de comunicação em detrimento do português e do espanhol, tanto nas palestras de abertura e de encerramento quanto nas apresentações, nos *workshops* e nas mesas-redondas, embora as conferências aceitem a submissão de trabalhos nos três idiomas. Além disso, o expressivo crescimento de questões linguísticas (e do inglês) como temas de discussão, como demonstram Baumvol e Sarmento (2019, p. 45, tradução nossa) na análise das conferências da

[198] Nas edições de 2017 e 2018 tivemos a oportunidade de participar e de realizar observação direta, além de fazer uso dos recursos documentais. No caso da edição de 2019, desenvolvemos nossa análise com base nos recursos documentais disponíveis.

Faubai de 2013 a 2017: “Em relação ao idioma inglês, vale ressaltar que, devido ao seu status de idioma global no ambiente acadêmico e científico, [...] era de longe o idioma mais frequente em todos os programas de conferências da Faubai analisados”.

6. Foco na operacionalização/nas ‘boas práticas’ do processo de ‘internacionalização’ no contexto das IES brasileiras (com raras discussões que problematizam questões mais estruturais relacionadas ao fenômeno), refletida no grande quantitivo de apresentações voltadas a esse fim e na abordagem prescritiva e hegemônica adotada na maioria dos casos, tais como: “Como administrar um escritório de Relações Internacionais” (PUC-MINAS; UNESP; UFV); *“Double (undergrad) degrees: what, why and how do you make them happen?”*[199] (UFRGS); *“Cotutelles: Current procedures analysis and proposition of a new model”*[200] (UFRJ); *“The use of the English Language in a Brazilian University: The Praxis of implementation”*[201] (UEM);*“EMI: Teaching your subject in English”*[202] (UFRGS e UFCSPA); *“Como preparar um bom projeto Erasmus+ Capacity Building”* (IPP, Portugal); *“Good practices in international offices”*[203] (IFMT); *“Funding International Collaboration – How to write a winning funding proposal with little time, experience or resources”*[204] (Uppsala University); *“Supporting the Internationalisation of Higher Education through English”*[205] (*British Council* e UEL); *“A good practice experience of the Erasmus+ Project”*[206] (UFVJM)*; “Parana speaks English: a program to support internationalization in Parana State”*[207] (UENP e Cambridge Assessment English);
7. Maior importância geral depositada nas relações com o centro do sistema mundial, refletida principalmente:

a) no grande quantitativo de *workshops*/apresentações especificamente voltados ao fortalecimento de tais relações, com frequente predomínio de abordagens que, de forma objetiva ou subjetiva, situam o Norte como modelo, provedor de serviços ou receptor de fluxos de acadêmicos, tais como: *“Expanding exchange opportunities in*

[199] “Duplos diplomas de graduação: o que, por que e como você faz com que aconteçam?” (tradução nossa).
[200] “Cotutelas: análise de procedimentos atuais e proposição de um novo modelo” (tradução nossa).
[201] “O uso do idioma inglês em uma universidade brasileira: a prática da implementação” (tradução nossa).
[202] “Inglês como Meio de Instrução: ministrando sua disciplina em inglês” (tradução nossa).
[203] “Boas práticas em escritórios internacionais” (tradução nossa).
[204] “Financiamento de colaboração internacional – Como escrever um projeto de financiamento vencedor com pouco tempo, experiência ou recursos” (tradução nossa).
[205] “Apoio à internacionalização da educação superior por meio de inglês” (tradução nossa).
[206] “Uma experiência de boas práticas do Projeto Erasmus+” (tradução nossa).
[207] “O Paraná fala inglês: um programa para apoiar a internacionalização no estado do Paraná” (tradução nossa).

the Americas"[208] (U.S. Embassy Brazil e EducationUSA); *"The 100,000 Strong In The Americas Innovation Fund: Facilitating Strategic Higher Education Partnerships And Student Exchange"*[209] (U.S. Department of State); *"Strengthening relationships with Canada – Showcasing innovative programs and bilateral partnerships that bring significant advances to language learning"*[210] (Canadian Consulate, Smrt English e UENP); *"Increasing collaboration through institutional partnerships and recruitment of international students"*[211] (U.S. Department of State; Bureau of Western Hemisphere Affairs; University of California); "*Living Labs* Brasil X Holanda: Cases de sucesso de cooperação em pesquisa aplicada utilizando o modelo *Triple Helix*"[212] (Nuffic Neso Brazil); *"The impact of Erasmus Mundus partnership projects on Brazilian universities and the way forward"*[213] (Sapienza University of Rome e USP*); "Academic reputation of universities in Latin America"*[214] (QS Intelligente Unit); *"Academic Recognition Matters: Why to recognize? The importance of full academic recognition in European Union and Latin America"*[215] (REC-MAT-Erasmus+) – Além da escolha de representante do Banco Mundial como principal palestrante (*keynote speaker*) da edição de 2019.

b) na presença significativa de representantes de governos e de consultores de organizações dos Estados Unidos e da Europa, inclusive como apresentadores de trabalhos, tais como: U.S. Embassy Brazil (Estados Unidos); U.S. Department of State (Estados Unidos); EducationUSA (Estados Unidos); NAFSA (Estados Unidos); IEE (Estados Unidos); SUNY COIL Center (Estados Unidos); EURAXESS Brazil (União Europeia); Delegation of the European Union to Brazil (União Europeia); Erasmus (União Europeia); Embaixada da República Federal da Alemanha no Brasil (Alemanha); DAAD (Alemanha); Nuffic Neso Brazil (Holanda); Embaixada da França no Brasil (França); Embaixada da Itália no Brasil (Itália); Ministério da

[208] "Expandindo as oportunidades de intercâmbio nas Américas" (tradução nossa).
[209] "Fundo de inovação de 100.000 fortes nas Américas: facilitando parcerias estratégicas de educação superior e intercâmbio de estudantes" (tradução nossa).
[210] "Fortalecendo as relações com o Canadá – Apresentando programas inovadores e parcerias bilaterais que trazem avanços significativos ao aprendizado de idiomas" (tradução nossa).
[211] "Aumentando a colaboração por meio de parcerias institucionais e recrutamento de estudantes internacionais" (tradução nossa).
[212] "Laboratórios vivos Brasil x Holanda: casos de sucesso de cooperação em pesquisa aplicada utilizando o modelo Hélice Tripla" (tradução nossa).
[213] "O impacto dos projetos de parceria *Erasmus Mundus* nas universidades brasileiras e o caminho a seguir" (tradução nossa).
[214] "Reputação acadêmica de universidades na América Latina" (tradução nossa).
[215] "Reconhecimento acadêmico importa: por que reconhecer? A importância do pleno reconhecimento acadêmico na União Europeia e América Latina" (tradução nossa).

Educação e Pesquisa da Itália (Itália); Swissnex Brazil (Suiça); Education New Zealand (Nova Zelândia); Australian Embassy in Brazil (Austrália); Latin America Cape (Austrália); QS Intelligence Unit (Reino Unido); Cambridge Assessment English (Reino Unido).

c) No destaque concedido aos parceiros da Faubai e patrocinadores nas cerimônias de abertura e no decorrer das conferências, sendo que, desde 2014, todos os patrocinadores provêm dos Estados Unidos ou da Europa. Por exemplo, na edição de 2018, a Faubai homenageou os seguintes parceiros na abertura do evento: DAAD (Alemanha), Campus France (França), EducationUSA (Estados Unidos), *Eduational Testing Service* (ETS) (Estados Unidos), Education in Ireland (Irlanda) e British Council (Reino Unido). Além disso, concedeu espaço para que o embaixador dos Estados Unidos no Brasil realizasse uma palestra na ocasião. Nesse aspecto, demonstramos, no Quadro 5, que no período de 2014 a 2020[216] os patrocionadores das conferências anuais da Faubai foram: 1. Empresas recrutadoras de estudantes internacionais (como a FPPEDUMedia e a BMI) e empresas desenvolvedoras de produtos e testes educacionais (como o ETS); 2. Missões diplomáticas governamentais (como a Missão Diplomática dos EUA e a Embaixada da França no Brasil); 3. Agências oficiais de educação superior de governos (como a *Campus France*, da França; o *British Council*, do Reino Unido; a *Education in Ireland*, da Irlanda e *a Latino New Zealand*, da Nova Zelândia); e 4. O governo brasileiro por intermédio do MEC e da Capes.

Quadro 5 – Patrocinadores das conferências anuais da Faubai

Ano | Categoria	***Diamond***	***Platinum***	***Gold***	***Silver***
2014	-----	• ETS • *British Council Latino Australia Education* • Ministério da Educação	• BMI • *Campus France* • Fapesc	• *Group of Eight Australia* • *Education in Ireland* • *IntelligenceUnit* • Missão Diplomática dos EUA • *Latino New Zealand*
2015	• ETS • *British Council* • *Latino Australia Education* • Embaixada da França no Brasil	-----	• Capes • *Australian Technology Network* • BMI	• Missão Diplomática dos EUA • *Group of Eight Australia* • *Latino New Zealand*

[216] Embora tais conferências já acontecessem antes de 2014, foi a partir desse ano que a Faubai passou a disponibilizar informações mais sistemáticas *online* (como patrocinadores, programação etc.).

	• Ministério da Educação			
2016	• ETS • *British Council* • *Latino Australia Education* • Embaixada da França no Brasil	-----	-----	-----
2017	• ETS-TOEFL	-----	• Missão Diplomática dos EUA • Capes • Ministério da Educação • *University of Arizona*	• *Education in Ireland*
2018	• ETS • FPPEUMedia	-----	• *Campus France*	• *British Council* • Missão Diplomática dos EUA • *Education in Ireland*
2019	• ETS-TOEFL • FPPEUMedia	-----	• *Education in Ireland*	• Missão Diplomática dos EUA
2020	-----	-----	• ETS-TOEFL • FPPEUMedia	• *Education in Ireland*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Faubai (2014; 2015; 2016; 2017b; 2018b; 2019b; 2020).

8. Marginalização geral das relações com o Sul Global/com a América Latina, refletida principalmente:

a) na quantidade reduzida de apresentações que tratavam de tais relações;

b) na quantidade reduzida de brasileiros nas sessões sobre a América Latina, o que induziu o diálogo sobre o tema a permanecer restrito aos demais países latino-americanos presentes[217];

c) na crescente presença de um discurso abstrato/naturalizado de que os países latino-americanos não cooperam entre si e de que necessitam expandir as relações[218], sem discussões reflexivas sobre os motivos pelos quais isso ocorre. Nesse aspecto, constatamos em grande medida as apresentações de indivíduos de países latino-americanos trouxeram um viés mais problematizado sobre a 'internacionalização da educação superior' às conferências. Os conteúdos dos seguintes trabalhos relevam esse viés: *"La internacionalización universitaria desde una perspectiva no-hegemónica*.

[217] Observamos esse padrão especificamente nas edições de 2017 e 2018, nas quais tivemos a oportunidade de realizar observação direta. Inclusive, na edição de 2017 houve uma discussão entre os participantes da sessão sobre a América Latina relacionada à falta de interesse do governo brasileiro nas relações com a região, que foi impulsionada por uma declaração da representante da Capes na palestra de abertura do evento sobre as relações com o Chile.

[218] inclusive pelo principal palestrante *(keynote speaker)* da edição de 2018.

Aportes de la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina"[219] (CONICET-UNICEN; UNDAV); *"Celebramos la diversidad y procuramos la solidariedad en términos de internacionalización"*[220] (Universidad Católica de Santa Fe); *"Percepciones, concepciones y prácticas de la internacionalización: Miradas desde diferentes actores*"[221] (Universidad Nacional de Comahue; Universidad Nacional de San Martín); *"Internacionalización e integración del compromiso social y la inovacción desde las universidades públicas de AUGM"*[222] (AUGM); *"Estrategias de internacionalizacion universitaria en Argentina. Perspectivas y desafíos de cara a la CRES 2018"*[223] (REDCIUN); *"One hundred years of the Cordoba Movement: Genealogy for a Latin American perspective of internationalization of higher education"*[224] (UDESC).

Com suas ações, priorizações, abordagens e atividades epistêmicas em torno da 'internacionalização', a Faubai – associação de 'educação superior internacional' mais bem articulada e com mais 'voz' no Brasil – incluindo no âmbito das IES brasileiras públicas e junto às agências do Governo – tende a favorecer o avanço desse processo principalmente nas universidades de pesquisa e mais bem posicionadas do país, como se reflete na sua participação ativa e no seu apoio irrestrito ao Capes-PrInt[225].

Com o argumento de que a 'internacionalização' é um imperativo para as universidades – *"Impossível ser uma IES moderna sem um alto grau de internacionalização"; "É imprescindível ter um corpo dirigente que apoie [a internacionalização] e que tenha uma compreensão mínima do tema [...] É fundamental que*

[219] "Internacionalização universitária a partir de uma perspectiva não-hegemônica. Contribuições da Rede de Estudos sobre Internacionalização do Ensino Superior na América Latina" (tradução nossa).
[220] "Celebramos a diversidade e buscamos solidariedade em termos de internacionalização" (tradução nossa).
[221] "Percepções, concepções e práticas de internacionalização: olhares de diferentes atores" (tradução nossa).
[222] "Internacionalização e integração do compromisso social e inovação das universidades públicas da AUGM" (tradução nossa).
[223] "Estratégias de internacionalização universitária na Argentina. Perspectivas e desafios para a CRES 2018" (tradução nossa).
[224] "Cem anos do Movimento de Córdoba: genealogia para uma perspectiva latino-americana de internacionalização da educação superior" (tradução nossa).
[225] *"Mais recentemente, a Faubai contribuiu com discussões para a implementação do novo Programa Institucional de Internacionalização do Ministério da Educação do Brasil (CAPES-PrInt), que busca promover a construção, implementação e consolidação de planos estratégicos de internacionalização das IES brasileiras"* (ZICMAN, 2019, p. 255, tradução nossa); *"O papel que será desempenhado pelas IES é o principal avanço do novo programa. [...] O programa estimulará estratégias e colaboração mais abrangentes. [...] As instituições de ensino superior terão que ser mais proativas e mais envolvidas"* (Presidente da Faubai) (THE PIE NEWS, 2017, p. 2, tradução nossa); *"a Iniciativa Brasileira de Excelência em Universidades [consolidada como Capes-PrInt] é uma sucessora digna do Ciência se Fronteiras, que se concentra na qualidade, na transformação de todo o sistema e no desenvolvimento de uma base sólida para a internacionalização que perdure"* (Presidente da Faubai) (FREIRE JUNIOR; SPADARO, 2017, p. 4, tradução nossa).

eles [os reitores] estejam engajados de alguma forma na questão da internacionalização do ensino superior. Sem isso, é impossível que a gente tenha uma instituição altamente internacionalizada" (Ex-presidente, em *webinar* na Riesal-Erasmus+, 2018. Grifo nosso) (RIESAL-ERASMUS+, 2018) – e na presunção de que há somente um caminho adequado de inserção internacional a seguir (o caminho estabelecido por atores situados e com interesses específicos, alguns dos quais equivalem aos seus principais parceiros), considera que as instituições não contempladas por esse Programa, mas que desenvolveram planos institucionais de 'internacionalização' para concorrer aos seus recursos, devam seguir os mesmos passos.

Em grande medida, a Faubai concebe o inglês como o idioma da 'internacionalização', inclusive como meio para receber 'estudantes internacionais', o que transparece sua preferência por um tipo específico de estudante internacional: o sujeito ocidentalizado. De forma análoga, transpõe acriticamente os conceitos abstratos e as retóricas de 'internacionalização' do Norte para o contexto brasileiro, sem problematizar os dilemas associados ao fenômeno:

> *"Internacionalização em casa é cada vez mais importante"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018).
>
> *"A internacionalização não pode ser um fim em si mesmo"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018).
>
> *"Um fator importante: vocês têm aí um link [...] pra esse livro. E ele é gratuito, vocês podem baixar [...] e pra ter um primeiro contato é um excelente material. O Professor Hudzik lançou nesse ano uma segunda publicação desse livro, que ainda não tá disponível gratuitamente, mas a primeira versão é um material bastante rico que vale a pena ser consultado [em referência à obra 'Comprehensive Internationalization (HUDZIK, 2011) publicada pela NAFSA]"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018, Grifo nosso).
>
> *"Uma outra figurinha, desenvolvida pela American Council on Education, é essa figurinha que vocês têm sobre a tela. Ela mostra que a internacionalização abrangente tem que ser algo transversal na sua instituição. Ela tem que ser um compromisso articulado com todos os setores da instituição, ela tem que estar presente na liderança administrativa da tua administração, ela tem que estar presente no currículo que oferecemos aos nossos estudantes* [...] (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018. Grifo nosso).
>
> *"Essa apresentação tá muito mais focada na estratégia para se construir um projeto de internacionalização, mas é impossível que a gente fale desse projeto sem darmos as duas visões que a gente tem pra internacionalização: uma delas é a internacionalização no exterior, ou internationalization abroad, [...]. A outra questão, o outro lado, a outra fase, é da internacionalização em casa, e aqui é importante a gente guardar essa sigla: IaH. Todos os lugares onde formos falar de internacionalização a gente vai encontrar essa questão da Internationalization at Home ou IaH. [...] Ela inclui a questão da Internacionalização do Currículo"* (Ex-

> presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018).
>
> *"Por que internacionalizar a educação superior? Em relação ao ensino, cada vez mais é necessário que nossas instituições formem cidadãos com talentos globais, com talentos interculturais e isso só vai acontecer, ou é facilitado que isso aconteça, com a internacionalização do ensino superior"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018. Grifo nosso).
>
> *"Outra questão é propor uma dimensão internacional, intercultural, tanto no ensino como na pesquisa e na extensão, e isso é naturalmente uma garantia do aumento da qualidade e do fortalecimento das nossas instituições"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018. Grifo nosso).
>
> *"Como a gente pode internacionalizar? Eu acho que compreendendo os benefícios que a internacionalização traz para a instituições de ensino superior [...], e vendo como isso pode ver beneficiar as nossas instituições. Conscientizando efetivamente os gestores, os engajando para a internacionalização. Eu sou convencido de que sem o comprometimento dos nossos gestores, sem o comprometimento dos nossos reitores, é impossível que nós tenhamos um processo de internacionalização da educação superior de sucesso"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018. Grifo nosso).

A Associação também privilegia, por diversos meios, as relações com o Norte Global, que são naturalizadas em seus discursos como as mais fortes e tradicionais. Não por acaso, considera a União Europeia como a principal referência para o Brasil e, nas menções aos seus principais parceiros, restringe-se a organizações e países do Norte:

> *"E a maioria deles [dos estudantes internacionais em mobilidade no Brasil] é europeia, porque nossos parceiros europeus foram os mais importantes no Brasil, especialmente Alemanha, França e Reino Unido"* (Diretora-executiva) (THE PIE NEWS, 2014, p. 2, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"Agora eu queria passar rapidamente por algumas tendências na internacionalização. E pra isso eu vou usar dados do EAIE Barometer 2018. Eles fizeram uma pesquisa com 2317 instituições em toda a Europa, como vocês podem ver aí [...]. Talvez seja uma surpresa pros Brasileiros, mas o primeiro tópico [...] dos objetivos buscados pela internacionalização é preparar os estudantes para o mercado Global. Muitas vezes a gente não dá a atenção necessária aos nossos estudantes [...] e vejam que na Europa esse é um dos principais objetivos buscados pelas universidades [...] em relação à internacionalização"* (Ex-presidente da Faubai, 2018, em Webinar da RIESAL-Erasmus+) (RIESAL-ERASMUS+, 2018).
>
> *"[...] Ao lado de uma interlocução qualificada e reconhecida no Brasil e no exterior com órgãos e agências governamentais voltados à internacionalização da educação superior - destacando representações e agências diplomáticas europeias, como DAAD (Alemanha), Campus France (França), Nuffic (Holanda), SEPIE (Espanha) e outros* (ZICMAN, 2019, p. 254, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"Eu diria pra você que a gente tem vários parceiros importantes, a gente tem Alemanha, a gente tem a Nova Zelândia, a gente tem a Irlanda, a gente tem o Reino Unido, que têm sempre procurado a gente, têm sempre participado da Faubai, têm sempre, de certa forma, patrocinado a nossa conferência [...]. Tem o Canadá, tem os Estados Unidos, que têm estado sempre presente com a gente, e eu acho que eles*

> *veem na Faubai um espaço de articulação muito importante"* (Presidente, 2019, em entrevista).

Muito embora os discursos mais recentes da Associação enfatizem a necessidade de fomentar relações com os países do Sul, tais contextos são percebidos pela Associação como estranhos, desconhecidos, de difícil interação:

> *"[...] No entanto, eu diria que nos últimos 10 anos, observamos um aumento na colaboração Sul-Sul, envolvendo não apenas países da América Latina, mas também a África e o Pacífico Asiático. De fato, sabemos pouco sobre os sistemas educacionais nesses continentes e nos conhecermos é um passo crítico para melhorar a colaboração. Eu diria que a maioria dos estudantes quer ir para a Europa, EUA, Canadá, em vez de Colômbia, Chile, Argentina ou Peru. As instituições de ensino superior brasileiras sabem mais sobre os sistemas de ensino superior, sua qualidade e avaliação na Europa e nos EUA do que em qualquer país da América Latina. O que estou dizendo é que precisamos nos conhecer melhor e criar confiança. [...]* (Presidente) (THE PIE NEWS, 2019, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"É importante enfatizar que o Brasil é o único país de língua portuguesa na América Latina e a barreira da língua é uma preocupação que deve ser enfrentada"* (Presidente) (THE PIE NEWS, 2019, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"A gente conhece muito pouco das demais estruturas. A gente conhece muito pouco das estruturas da América Latina [...] A gente conhece muito pouco das estruturas e dos procedimentos da África, da Ásia/Pacífico. Então, a gente tem muito mais aproximações de longa décadas com os países europeus, com o Canadá, com os Estados Unidos, do que, por exemplo, com o Chile, com a Colômbia, com a Argentina"* (Presidente, 2019, em entrevista).

Nesse sentido, as relações com o Sul tendem a serem concebidas como algo a parte da 'verdadeira internacionalização' (a eurocentrada, 'universalmente' válida pelos valores arbitrários capazes de se impor como legítimos); uma alternativa (inclusive em 'tempos de crise') à interação com universidades norte-americanas e europeias, tratadas como modelos nesse sentido. Ademais, na prática as interações com o Sul estabelecidas com a participação da Faubai tendem a ocorrer por intermédio de atores do centro de sistema mundial:

> *"A Faubai participou de um projeto Erasmus + chamado RIESAL [...], que visa a criar capacidades nas instituições de ensino superior da região para o desenho, a implementação e gestão do processo de internacionalização da educação superior. Envolveu 14 instituições de ensino superior e três associações de educação internacional (FAUBAI, AUGM e ASCUN). [...] É um tipo de iniciativa com alto potencial para promover parcerias internacionais na região da América Latina".* (Presidente) (THE PIE NEWS, 2019, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"O RIESAL é um projeto que está no escopo dos Erasmus, voltado para a América Latina exatamente na área de capacitação para a internacionalização do ensino superior. A ideia é exatamente capacitar quem lida – principalmente os escritórios de relações internacionais – diretamente com a internacionalização em diversos países da América Latina. [...]. O projeto foi tão exitoso que a gente resolveu criar*

> *uma rede agora no último CAIE, a gente criou a rede RIESAL, uma rede onde a gente pudesse continuar com a iniciativa de articulação entre instituições da América Latina até pra que a gente conheça melhor quem são, como são os processos, como são os procedimentos"* (Presidente, 2019, em entrevista).
>
> *"Juntamente com a cooperação com as maiores instituições do mundo, a Faubai reconhece que a cooperação entre instituições com perfis semelhantes também deve ser uma prioridade para as instituições de ensino superior brasileiras"* (Diretora-executiva) (ZICMAN, 2019, p. 256, tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"Nesses contexto de maior dificuldade é quando a gente vê o quanto de possibilidades esse contexto pode trazer para parcerias concretas, reais, [...] novas possibilidades que até então as instituições não tinham pensado"* (Presidente, 2019, em entrevista).

Ao advogar pela 'internacionalização' (especificamente, por um tipo particular de 'internacionalização') a qualquer custo, preocupando-se antes em estimular 'boas práticas' que façam o processo avançar do que em desafiar as estruturas subjacentes em que ele opera, a Faubai tende a desconsiderar questões de poder, de privilégio, de marginalização, de hegemonia e de desigualdade que se manifestam nesse domínio. Ao conceber a 'internacionalização' como uma espécie de bem incondicional, a Associação tampouco demonstra reflexividade em relação às implicações de suas escolhas nos rumos da educação superior brasileira – *"Na realidade é como se a internacionalização fortalecesse, ampliasse a nossa capacidade de diálogo"* (Presidente, 2019, em entrevista) – embora reconheça sua capacidade de influenciar e moldar discursos e estratégias no campo.

Essa perspectiva de 'internacionalização' promovida pela Faubai se reflete no domínio institucional da UFSC. Nesse contexto específico, a Faubai é reconhecida como uma organização com autoridade para *"implementar políticas abrangentes de internacionalização e a atratividade da pesquisa brasileira"* (AGECOM/UFSC, 2018g, p. 1), sendo que tal prestígio se relaciona substancialmente à conexão que a agência nutre, de diferentes formas, com os grandes centros.

Tanto o 'Plano Institucional de Internacionalização' da UFSC (SINTER/UFSC, 2018e) quanto o parecer que aprova esse plano (CPG/UFSC, 2018) iniciam com referência à Faubai como uma importante liderança nacional nesse domínio, já que impulsiona as universidades brasileiras, públicas ou privadas, a alcançarem a almejada 'internacionalização'. Segundo esse entendimento, para manter o posicionamento da UFSC como *"parte de um grupo de destaque das instituições brasileiras"* (Presidente da Faubai, em entrevista à TV-UFSC, 2018), é relevante que a UFSC participe ativamente das iniciativas da Faubai:

> *"No Brasil a FAUBAI, Associação Brasileira de Educação Internacional, lidera o processo de condução das universidades nacionais, públicas e privadas, rumo à internacionalização. A UFSC participa ativamente das atividades promovidas pela FAUBAI e atualmente faz parte do Grupo de Trabalho sobre indicadores de internacionalização, que tem como um de seus objetivos criar um sistema capaz de diagnosticar o nível de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) em território nacional"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 4, grifo nosso).

> *"A [...] FAUBAI, vem liderando o processo de condução das universidades brasileiras, públicas e privadas rumo à internacionalização e a UFSC integra este grupo de trabalho"* (CPG/UFSC, 2018, p. 1).

Além da participação assídua da gestão da UFSC (sobretudo por vias da Sinter) nas atividades empreendidas pela Faubai – por exemplo, em suas conferências anuais e encontros regionais; em viagens organizadas pela Associação (em parceria com agências, governos e universidades do exterior); nos estandes das feiras de educação superior internacional da NAFSA (Estados Unidos) e da EAIE (Europa), bem como em grupos de trabalho relacionados à 'internacionalização da educação superior' – em pelo menos quatro ocasiões dos últimos anos representantes da Faubai compareceram à UFSC para tratar da 'internacionalização da educação superior': no Seminário promovido pela Sinter para abordar as experiências vividas por ex-bolsistas do Programa CsF (2015); no "1º Colóquio de Internacionalização da UFSC" (2018); no 11º Workshop do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento" (2018) e no "Encontro Regional Faubai Sul" (2019). Além disso, há expectativa de que a UFSC seja a sede da conferência anual da Faubai em 2021 (SINTER/UFSC, 2019j).

Em 2015, durante o seminário promovido pela Sinter para abordar as experiências vividas por ex-bolsistas do CsF, a Faubai reforçou o papel desse Programa como um possível indutor de 'modernização' dos currículos. Mencionou, também, a relevância de que a 'internacionalização' seja mantida pelas universidades independentemente da existência do CsF; bem como a necessidade de que tais instituições invistam em disciplinas em inglês como forma de atrair estudantes internacionais:

> *"[...] afirmou que o CsF pode ser um indutor da modernização, no Brasil, dos currículos de Engenharia, ultrapassados desde a década de 1930. 'Nós copiamos o currículo deles naquela época; eles o mudaram, e nós continuamos com o mesmo'. Ele lembrou ainda que a internacionalização deve ser mantida pelas universidades, mesmo sem o Ciência sem Fronteiras. "É um programa fundamental para a internacionalização, mas esta deve ser sustentável, com pesquisa, colaboração e intercâmbios. É uma via de duas mãos, e devemos incluir aulas em inglês em nossos currículos'"* (SINTER/UFSC, 2015c, p. 2, grifo nosso).

> *"Nós não vamos receber um número expressivo de estudantes estrangeiros se nós não ensinarmos em inglês"* (Representante da Faubai. Mesa redonda do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 7).

No "1º Colóquio de Internacionalização da UFSC", em 2018, um dos eventos realizados para promover a requerida 'mudança de cultura' da comunidade universitária, a presidência da Faubai foi convidada a apresentar "*ideias gerais sobre internacionalização"* (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 1), com clara autoridade concedida para falar *"o que fazer, como fazer e porque fazer*" (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 1) com que a 'internacionalização' aconteça.

Também em 2018, a Faubai participou, na condição de *"especialista em internacionalização"* (EGC/UFSC, 2018, p. 2), do "11º Workshop do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento", quando tratou das *"conquistas e desafios da internacionalização na educação superior"* (EGC/UFSC, 2018, p. 1), com vistas à *"conscientização e discussão de prioridades e diretrizes que guiarão o planejamento estratégico da internacionalização"* (EGC/UFSC, 2018, p. 2) do Programa.

Finalmente, em 2019, a Sinter assumiu a organização e a recepção em suas dependências do Encontro Regional Faubai Sul, com o tema *"Desafios e oportunidades para a internacionalização do ensino superior brasileiro"*[226] (SINTER/UFSC, 2019h, p. 1). Em seu relatório de atividades de 2018 (SINTER/UFSC, 2018n, p. 34), a Sinter categorizou a iniciativa como um dos seus *"desafios para 2019"* e, na divulgação do evento, o relacionou às estratégias institucionais previstas *"para apoio e fomento da internacionalização"* (SINTER/UFSC, 2019h, p. 1). Em consonância com a orientação geral seguida pela Faubai, o evento parte do pressuposto de que a 'internacionalização' é um imperativo a ser seguido. Os temas abrangidos na programação situam o processo como *"o caminho em tempos de crise"* (SINTER/UFSC, 2019h, p. 2), sem, contudo, incluir discussões o papel da 'internacionalização' em curso no desenvolvimento da própria crise.

Em grande medida, as estratégias de inserção internacional propostas pela Faubai às universidades brasileiras – e especificamente à UFSC, nas ocasiões mencionadas – seguem percurso semelhante ao advogado pelos grandes centros e pelo governo brasileiro por meio de instrumentos como o Capes-PrInt e o IsF. Assim como as agências norte-americanas NAFSA e ACE, a Faubai expressa seu entendimento de 'internacionalização' como um processo

[226] Em 20 de novembro de 2019, quando desenvolvemos a presente análise, poucas informações sobre o evento estavam disponíveis. Constava no sítio da Sinter uma programação geral, que incluía as seguintes palestras/mesas-redondas: 1. *"Responsible internationalization: Linguistic policies as a case in point"*; 2. *"Desafios para a internacionalização dos programas de pós-graduação/Porquê (sic) a internacionalização é o caminho em tempos de crise?"*; 3. *"Como dinamizar ações de internacionalização em tempos de crise de financiamento"*; 4. *"Movimentos migratórios: desafios e oportunidades para a internacionalização"* e 5. *"Internacionalização: estreitando os laços entre universidade, sociedade e iniciativa privada"* (SINTER/UFSC, 2019h, p. 1-2), sem informações sobre os participantes.

"*abrangente, transversal"* (Presidente da Faubai) (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 4), que necessita alcançar a estrutura universitária em sua totalidade. Além disso, valoriza o Capes-PrInt pelo seu mérito de dar "*foco às universidade, as motivando a terem um Plano Estratégico de Internacionalização"* (Presidente da Faubai) (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 4).

A Faubai sugere que a UFSC tem desenvolvido um bom trabalho de 'internacionalização' pela posição de destaque 'internacional' que ocupa em relação a outras IES brasileiras, o que revela seu entendimento de 'internacionalização' em termos de nível de reputação internacional alcançada. Ao expressar suas ideias para a UFSC 'internacionalizar' – "*como o site e documentos em inglês*" (Presidente da Faubai) (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 4) – revela sua preferência por uma clara perspectiva hegemônica de inserção internacional para as universidades brasileiras.

5.2.2 Referenciais transnacionais

Os discursos institucionais da UFSC caracterizam a 'internacionalização da educação superior' como um processo 'em atraso' no Sul Global.

Ao invisibilizar a história e contexto de relações internacionais dos situados deste lado da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2010), tais discursos conferem hipervisibilidade e universalidade à história e ao contexto do Norte Global, que é idealizado como o centro de referências nos esforços da Universidade para 'internacionalizar'. Como consta no início do 'Plano Institucional de Internacionalização',

> *Nos países do hemisfério norte este tema [da internacionalização] vem sendo tratado há décadas, principalmente no âmbito de associações de educação internacional, como a NAFSA nos EUA e a EAIE na Europa, que promovem eventos anuais e produzem vasto material bibliográfico sobre experiências, melhores práticas e dicas sobre internacionalização* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 4, grifo nosso).

Em nível transnacional, identificamos na política de 'internacionalização' da UFSC a forte presença da filosofia de 'internacionalização abrangente' difundida pelas agências norte-americanas ACE e NAFSA (como argumentamos no item "Internacionalização como imperativo e bem incondicional"), além das perspectivas propagadas pela *Fulbright* (Estados Unidos) e pelo *British Council* (Reino Unido)[227]. Tais organizações – intimamente articuladas

[227] Identificamos, nos materiais analisados, outros referenciais transnacionais além desses que mencionamos, porém de forma mais pontual. Embora não os exploremos individualmente nesta tese, eles sinalizam reforçar a perspectiva de 'internacionalização' que consideramos imersa no padrão de poder colonial. O trecho a seguir,

às visões e aos interesses de seus respectivos governos e universidades que representam – compartilham entre si uma visão geral de 'internacionalização' que é abstrata, eurocêntrica e altamente funcional aos seus posicionamentos como líderes nesse cenário. Tal visão é acriticamente transplantada ao contexto da UFSC.

O conceito de 'internacionalização abrangente' que tais atores propagam é ambicioso: busca transformar a instituição universitária em termos de essência e de valores, por vias da inclusão de "perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino, pesquisa e serviços" (HUDZIK, 2011, p. 6, tradução nossa). Apesar desse discurso amplo, nenhum deles apresenta, em suas publicações sobre o tema (ACE, 2002; 2005; 2006; 2019a; HELMS, 2015; BRAJAKOVIC; HELMS, 2017; HUDZIK, 2011; NAFSA, 2019c), descrições dos significados específicos que atribuem a "perspectivas internacionais e comparativas". Do mesmo modo, não ponderam sobre as realidades contextuais de 'internacionalização' e de educação superior de seus contextos específicos (Estados Unidos e Reino Unido, respectivamente).

Como Maringe, Foskett e Woodfield (2013) observam em seu estudo sobre o impacto da 'globalização' na educação superior de diferentes partes do mundo, representantes de universidades anglófonas[228] tendem a relacionar o conceito de 'internacionalização' à noção de comércio de talentos, sendo que os contextos de recrutamento de estudantes e pesquisadores internacionais em que tais instituições se inserem dão subsídio a tal entendimento[229]. Tommasino e Stevenazzi (2016) enfatizam como a Europa e os Estados

---

extraído do Projeto submetido ao Capes-PrInt em 2018, que categoriza o Processo de Bologna como uma referência para tornar os cursos de graduação e pós-graduação da UFSC 'mais internacionais', é um exemplo do que queremos dizer: *"Pretende-se promover como estratégia inovadora a integração entre cursos de graduação e programas de pós-graduação com vistas a torná-los mais internacionais. Em particular, será incentivada a possibilidade de que o último ano de curso de graduação seja associado a um correspondente curso de mestrado. A ideia é, seguindo a filosofia do processo de Bolonha, adaptar o conteúdo dos estudos universitários de graduação (primeiro ciclo) ao 'master´s degree' (segundo ciclo)"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 233. Grifo nosso). Enquanto a literatura funcionalista/eurocentrada vincula ao Processo de Bologna os objetivos de "trazer compatibilidade e garantia de qualidade através dos muitos e variados sistemas de ensino superior da Europa, promovendo simultaneamente a transparência, a mobilidade, a empregabilidade e a aprendizagem centrada no aluno", dado o argumento de que "todos esses desenvolvimentos exigem mudanças potencialmente enormes em como acadêmicos e instituições entendem e abordam o ensino e a avaliação" (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p. 106, tradução nossa), os estudos mais problematizadores inserem o Processo de Bologna no contexto de neoliberal de competitividade econômica da educação superior na Europa (ROBERTSON, 2009; LEITE; GENRO, 2012; GOMES; ROBERTSON; DALE, 2012; AZEVEDO, 2014; DOBBINS, 2015; BOTTO, 2016). Leite e Genro (2012, p. 770), tratando especificamente do Processo de Bologna, argumentam: "A intencional implementação de uma política internacional de educação, de um padrão europeu, visando atingir o mundo na totalidade, inclui a América Latina e o Caribe; expressa o exercício do poder europeu numa busca para atingir interesses capitalistas através de corações e mentes".

[228] Dos Estados Unidos, do Canadá, da Austrália, da Nova Zelândia, da Europa e do Reino Unido.

[229] Segundo Maringe, Foskett e Woodfield (2013), "mais de 85% dos representantes dessas universidades considera o comércio de talentos, nas formas de aumento do recrutamento de estudantes e acadêmicos, como

Unidos se caracterizam como contextos onde o conhecimento é cada vez mais privatizado. Walker (2014) e Parker (2019), por sua vez, associam a educação superior internacional do Reino Unido a uma indústria, enquanto que Mwangi (2017, p. 57, tradução nossa) define a 'internacionalização da educação superior' estadunidense como promotora de "uma agenda elitista, hegemônica". Buckner e Stein (2019), na mesma linha, alertam para o potencial de que abordagens de 'internacionalização' empreendidas nos Estados Unidos reflitam e reproduzam discursos dominantes, que são reforçados pelo histórico isolacionismo das universidades desse país.

Assim como na maioria da literatura sobre 'internacionalização da educação superior', o conceito de 'internacionalização abrangente' direciona-se exclusivamente ao domínio das IES, sem referências significativas aos papeis desempenhados pelos Estados nacionais e demais atores, dado o pressuposto de que tais instituições dispõem de altos níveis de autonomia para forjar suas estratégias de inserção internacional.

De fato, diferentemente da maioria dos sistemas nacionais de educação superior do mundo, nos Estados Unidos as IES são significativamente independentes da regulação do Governo Federal, de modo que "cabe aos próprios *colleges* e universidades avançar a internacionalização da educação superior" (HELMS, 2019, p. 90, tradução nossa). O próprio *U.S. Department of Education* reconhece:

> Os Estados Unidos têm um sistema educacional amplo, diversificado e descentralizado. Nosso governo federal tem um papel muito limitado na administração da educação em qualquer nível. Governos estaduais, autoridades locais e institucionais e organizações não-governamentais têm papéis mais importantes (USNEI, 2008, p. 1, tradução nossa).

'Internacionalização abrangente', portanto, integra-se ao contexto específico altamente privatizado dos Estados Unidos, no qual sequer existe uma política nacional de 'internacionalização da educação superior'[230] e no qual "os *colleges* e universidades já estão

---

estratégias criticamente importantes para a internacionalização institucional" (MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013, p. 28, tradução nossa).

[230] Um tema recorrente de debate em cursos e eventos nos Estados Unidos dos quais tivemos a oportunidade de participar, entre 2018 e 2019, é se o país deveria ou não dispor de uma política/estratégia nacional de internacionalização. Em publicação recente, Helms (2019), representando o ACE, expõe argumentos contrários à existência de tal política. Em suas palavras, "embora vários pedidos para essa política nos EUA tenham sido feitos na década anterior - inclusive pelo ACE - em 2015, com base em nossa análise de iniciativas e esforços governamentais existentes, nossa resposta a essa pergunta foi: não. [...] Dada a estrutura descentralizada do governo dos EUA e o tamanho e a diversidade do sistema de educação superior, parece improvável que uma política nacional única e abrangente seja realmente eficaz para promover a internacionalização da educação superior em todo o país. Em vez disso, os EUA precisam de um conjunto amplo e bem coordenado de iniciativas bem financiadas que apoiem a internacionalização abrangente da educação superior dos EUA" (HELMS, 2019, p. 89, tradução nossa).

acostumados a buscar esforços de internacionalização por conta própria" (HELMS, 2019, p. 90, tradução nossa).

5.2.2.1 American Council of Education (ACE)

O *American Council of Education* (ACE) foi fundado nos Estados Unidos como "*Emergency Council on Education*", no contexto da Primeira Guerra Mundial, em 1918, e transformado em "*American Council on Education*" naquele mesmo ano. Tal organização afirma ter desempenhado um papel central na construção da educação superior dos Estados Unidos, tendo liderado programas, defendido a legislação e empreendido iniciativas que formaram o cenário 'pós-secundário' do país no último século (ACE, 2019b).

Relativamente ao seu papel na 'internacionalização da educação superior', o *Center for Internationalization and Global Engagement* (CIGE) da ACE afirma promover "o avanço da internacionalização em c*olleges* e universidades por meio de uma variedade de programas empreendimentos colaborativos, pesquisas e publicações" (HELMS, 2019, p. 89, tradução nossa). A agência considera a si própria como "um grande líder nos esforços globais de educação superior" (ACE, 2019b, p. 1 tradução nossa, grifo nosso), e explicita*: "Em sua história mais recente, o ACE tem apoiado fortemente os esforços de internacionalização dos campi e está na vanguarda dos esforços de engajamento global* (ACE, 2019b, p. 1 tradução nossa. Grifo nosso).

Entre suas iniciativas mais difundidas para 'internacionalizar' a educação superior estão o "*ACE Model for Comprehensive Internationalization"* ("Modelo da ACE para internacionalização abrangente"), composto de seis pilares interconectados, *"por meio dos quais as IES podem se organizar e prestar contas de suas agendas de internacionalização"* (RUMBLEY, 2019, p. 6, tradução nossa): 1. Comprometimento institucional articulado; 2. Liderança administrativa, pessoal e estrutura; 3. Currículo, Co-currículo e resultados de aprendizagem; 4. Políticas e práticas docentes; 5. Mobilidade estudantil e 6. Colaborações e parcerias) (BRAJAKOVIC; HELMS, 2017, p. 2, tradução nossa), além da publicação de diversos relatórios (em sua vasta maioria prescritivos e voltados ao contexto das universidades estadunidenses) sobre 'internacionalização'[231].

Atrelada aos interesses nacionais e, particularmente, às universidades que representa e com as quais desenvolvem um "trabalho programático" (HELMS, 2019, p. 92, tradução

[231] Tais como: "*Internationalizing to Co-curriculum*"; "*Engaging Faculty in Internationalization*"; "*Internationalizing U.S. Higher Education: Current Policies, Future Directions*"; "*The Internationalization Committee: Strategies for Success*", entre outros.

nossa), o ACE propõe a criação de uma estratégia abrangente de 'internacionalização' para *"restaurar o status da América como um imã para estudantes e acadêmicos internacionais"* (HELMS, 2015, p. 30, tradução nossa). Portanto, sua 'crítica' à realidade atual da 'internacionalização' direciona-se aos aspectos que ameaçam o posicionamento das universidades estadunidenses como líderes nesse contexto, por exemplo, como maiores receptoras de estudantes e pesquisadores internacionais do mundo e respectivo impacto econômico que esse posicionamento lhes confere. De forma alguma, o ACE questiona a hegemonia de que os Estados Unidos usufruem em relação aos demais países no contexto da 'internacionalização'[232]. Ainda assim, seu modelo é o que sustenta o 'Plano Institucional de Internacionalização' da UFSC[233].

5.2.2.2 Association of International Educators (NAFSA)

A Association of International Educators (NAFSA), por sua vez, é uma associação de profissionais da educação superior, fundada nos Estados Unidos em 1948 como "*National Association of Foreign Students Advisers"* para promover o desenvolvimento profissional de funcionários de universidades norte-americanas responsáveis por auxiliar e aconselhar os 25 mil estudantes estrangeiros que foram estudar nos Estados Unidos no contexto da Segunda Guerra Mundial. Com o passar dos anos, expandiu seu escopo e, em 1964, alterou seu nome para *"National Association for Foreign Student Affairs"* (NAFSA, 2019c).

As relações da NAFSA com o governo federal norte-americano se intensificaram em 1976, quando a associação passou a também promover estudos no exterior. Em 1990, quando o número de estudantes internacionais nos Estados Unidos se aproximava de quatrocentos mil, a associação abrangia 6.400 membros de 1.800 campi. Para refletir seu papel nesse contexto mais amplo, mudou de nome novamente, dessa vez para *"Association of International Educators"* (NAFSA, 2019c).

Entre as diversas atividades atualmente desenvolvidas pela NAFSA na área de educação superior internacional, constam a *Annual Conference and Expo*, da qual cerca de dez mil participantes de mais de cem países participam (NAFSA, 2019c), cursos e treinamentos para sócios, além de uma série de publicações prescritivas, voltadas a

[232] "Talvez o cenário político do governo dos EUA mude favoravelmente no futuro, mas, por enquanto, nossas instituições [de educação superior] estão admiravelmente enfrentando o desafio da internacionalização por conta própria" (HELMS, 2019, p. 90, tradução nossa).
[233] No tópico "1.2 Dimensões da Internacionalização", o Plano faz referência direta à ACE, além de reproduzir a figura que ilustra o modelo (em inglês).

‘internacionalizar’ as universidades norte-americanas (frequentemente por vias do recrutamento de estudantes internacionais) e a impulsionar a carreira individual de profissionais da área de educação superior internacional daquele contexto específico, por meio do desenvolvimento de competências[234].

Como Buckner e Stein (2019) observam, no Século 21 a NAFSA tem sido uma forte defensora da educação superior global. Além dos treinamentos e das publicações que oferece, um exemplo de política ativa voltada à promoção da ‘internacionalização’ é a premiação *“Senator Paul Simon Award for Campus Internationalization”*, que *“reconhece colleges e universidades dos Estados Unidos que estão fazendo um progresso significativo, bem planejado, bem executado e bem documentado em direção à internacionalização abrangente”* (NAFSA, 2019c, p. 1, tradução nossa). Além disso, a associação define a si própria como *“a mais abrangente associação dedicada à educação e ao intercâmbio internacionais”* (NAFSA, 2019c, p. 1, tradução nossa).

Como uma organização fundada e integrada aos Estados Unidos, no contexto específico das relações internacionais daquele país, e cuja grande maioria da filiação encontra-se nele, é provável que, assim como o ACE, a NAFSA conceba o contexto estadunidense tanto como o seu centro de referências quanto como sua principal audiência, o que se reflete e potencialmente se reproduz em sua abordagem para ‘internacionalização’[235] (BUCKNER; STEIN, 2019).

---

[234] Publicações recentes incluem: *“Carreers in international education: A guide for news professionals”* (“Carreiras em educação internacional: uma guia para novos profissionais”) (FRIEDMAN; REZA, 2019); *“Senior international officers: essential roles and responsibilities”* (“Altos executivos internacionais: funções e responsabilidades essenciais”) (DI MARIA, 2019); *“The international education handbook: Principles and practices of the field”* (“Manual internacional de educação: Princípios e práticas do campo”) (PUNTENEY, 2019); *“International education professional competencies”* (“Competências profissionais para a educação internacional”) (NAFSA, 2015); *“Internationalizing the campus 2019”* (“Internacionalizando o campus 2019”) (WEST, 2019); *“NAFSA’s guide to international student recruitment”* (“Guia da NAFSA para o recrutamento de estudantes internacionais” (SANDBERG, 2017).

[235] Em novembro de 2019, tivemos a oportunidade de apresentar o trabalho “*The epistemological bases of internationalization at a Brazilian Public University”* no *“NAFSA Research Symposium: A Critical Discussion of Theories, Methodologies, and Practices in International Education”*. Com excessão do nosso trabalho, que tratava do contexto brasileiro, e do trabalho de Soetan (2019), que tratava no contexto canadense, todas as outras apresentações relacionavam-se ao contexto dos Estados Unidos e expressavam preocupações diretamente relacionadas à educação superior desse país. Um tema de significativo interesse dos participantes durante o evento foi a integração de estudantes chineses às universidades estadunidenses, por tratar-se da maior população de estudantes internacionais no país. Segundo o *Institute of International Education* (IIE) (IIE, 2019), no ano acadêmico 2018/2019, o país contava com 1.095.299 estudantes internacionais, dos quais 369.548 eram da China.

5.2.2.3 Comissão Fulbright

Fulbright é uma iniciativa de intercâmbio educacional e cultural do Governo dos Estados Unidos, criado em 1946 com o principal objetivo de *"ampliar o entendimento entre os EUA e outros países"* (FULBRIGHT BRASIL, 2019, p. 1). O programa, que atua em mais de 140 países do mundo, dispõe de uma comissão de especialistas no Brasil (a "Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e o Brasil") desde 1857 e afirma ter concedido mais de 3500 bolsas para brasileiros estudarem nos Estados Unidos e aproximadamente 3000 bolsas para norte-americanos realizarem mobilidade acadêmica no Brasil (FULBRIGHT BRASIL, 2019).

A *Fulbright* atua junto à Capes desde 1984, com cinco programas ativos atualmente, além do Prêmio Capes-*Fulbright* de Tese: 1. Programa Capes-*Fulbright* de Doutorado Pleno nos EUA; 2. Programa Capes-*Fulbright Master of Fine Arts* (MFA), 3. Programa Capes-*Fulbright* de *English Teaching Assistant* (ETA) para Projetos Institucionais; 4. Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) e 5. Programa Brasil-Estados Unidos de Modernização da Educação Superior na Graduação (PMG) (FULBRIGHT BRASIL, 2019; CAPES, 2019b).

No domínio específico de implementação do Capes-PrInt, a *Fulbright* e a Capes promoveram conjuntamente o Projeto *Fulbright Specialists Workshop Series: Strategic Planning for the Internationalization of Brazilian Higher Education Institution*[236], que consistiu na realização de *"palestras e mesas-redondas nas universidades federais do país […] "para debater a internacionalização das universidades no Brasil"* (CAPES, 2018, p. 1).

Especificamente, esse Projeto teve como propósito "*reunir informações sobre os esforços de internacionalização em universidades brasileiras e, em seguida, realizar workshops com elas sobre como ampliar e melhorar seus planos de internacionalização"* (WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY, 2018, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso). Foi nessa conjuntura que um especialista da *Fulbright*[237] compareceu ao campus de Florianópolis da UFSC, em agosto de 2018, para "*conhecer as estratégias de internacionalização e apresentar os resultados de suas observações à comunidade universitária*" (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 1. Grifo nosso).

[236] "Série de Workshops de Especialistas da Fulbright: PlanejamentoEstratégico para a Internacionalização de Instituições de Educação Superior Brasileiras" (tradução nossa).
[237] Professor do Departamento de Ciência Política da *Western Michigan University*, Estados Unidos.

O imaginário global dominante de superioridade dos Estados Unidos e de suas respectivas universidades no contexto de 'internacionalização da educação superior' situam o especialista da *Fulbright* na posição de avaliar a(s) forma(s) de inserção internacional praticadas pelas universidades brasileiras e, especificamente, pela UFSC, ensinando-a o caminho *certo* a seguir. Como ele argumenta, *"as universidades brasileiras estão em estágios iniciais do processo [de internacionalização] e, por meio desse Projeto, buscam orientação"* (Especialista da *Fulbright*) (WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY, 2018, p. 1, tradução nossa. Grifo nosso).

É nesse sentido que, embora a política de 'internacionalização' da UFSC contenha os elementos gerais que defende, em sua perspectiva ainda não é boa o suficiente. Como Césaire (1978, p. 24) observa, "que cada um faça aquilo para o qual está talhado e tudo irá bem" :

> *"O plano de vocês é um bom começo, mas falta pensar estrategicamente. Instituições acadêmicas são muito conservadoras, difíceis de mudar, e os professores são os mais resistentes. Então sejam realistas, façam um plano que não é perfeito, mas bom o suficiente"* (Especialista da Fulbright, em visita à UFSC – Notícia: UFSC debate desafios e estratégias para a internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 1-2, grifo nosso).

Muito embora o especialista enfatize que *"os Estados Unidos estejam trabalhando duro para internacionalizar o currículo de suas universidades"* (PUC-RS, 2018, p. 2, tradução nossa), em momento algum faz referência a como o país é um contexto onde o conhecimento é cada vez mais privatizado ou à agenda de internacionalização elitista, hegemônica que caracteriza a educação superior estadunidense (TOMMASINO; STEVENAZZI, 2016; MWANGI, 2017). Ainda assim, a autoridade concedida à agência pela gestão da UFSC para falar de 'internacionalização' e da inserção da Universidade nesse contexto é evidente:

> *"[...] a reunião [...] foi palco para que Butterfield pudesse fazer sugestões e apontamentos de estratégias que poderão favorecer a UFSC em seu processo de inserção internacional*" (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 1, grifo nosso).
>
> *A pró-reitora de Pós-Graduação, em reunião com o colegiado da Administração Central da UFSC ressaltou a importância da visita do especialista. "Ele atestou o que já sabíamos, que a UFSC é uma das universidades mais internacionalizadas do país"* (pró-reitora de Pós-graduação. Notícia: "UFSC debate desafios e estratégias para a internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 2, grifo nosso).
>
> *"No nosso plano de internacionalização demos pouca ênfase para a graduação, mas vamos direcionar nossas atividades e essas contribuições do professor Butterfield nos farão pensar melhor sobre como estabelecer prioridades para a pós-graduação e como fazer isso repercutir na graduação"* (Professor organizador do

> evento na UFSC. Notícia: "UFSC debate desafios e estratégias para a internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 2, grifo nosso).

Observamos que a *Fulbright* se sustenta na ideia 'internacionalização abrangente' defendida pela ACE e a NAFSA, que também se reflete na política institucional de 'internacionalização' da UFSC. Como nos demais casos, todavia, a 'abrangência' advogada pelo especialista da *Fulbright* é questionável, já não representa a universidade pública brasileira em sua totalidade e tampouco questiona as relações de poder existentes no contexto da 'internacionalização':

> *"A maioria pensa na mobilidade estudantil e de professores e não em internacionalização de uma forma abrangente. A UFSC é uma das poucas instituições que têm essa visão. Internacionalizar significa estimular a colaboração entre docentes de diferentes países, oferecer cursos de graduação e pós-graduação em língua estrangeira, além de pensar também nos alunos que não vão viajar"* (Especialista da *Fulbright* em visita à UFSC) (AGECOM/UFSC, 2018d, p. 1. Grifo nosso).
>
> *"A internacionalização em larga escala insta as universidades a convidar toda a comunidade a contribuir, em vez de apenas os escritórios internacionais ou grupos fechados de professores e estudantes. Pessoas de qualquer área, [...] precisam entender pelo menos o básico da comunicação transcultural"* (Especialista da *Fulbright* em visita à PUC-RS) (PUC-RS, 2018, p. 1. Grifo nosso).
>
> *"O especialista [da Fulbright] elogiou o Programa Institucional de Internacionalização (PrInI) da UFSC, recentemente aprovado pela Capes. 'Esta é a primeira instituição que eu visitei, dentre 17 ou 18 universidades brasileiras, que tem um plano que fala sobre internacionalização de forma abrangente, o que é algo muito positivo'"* (AGECOM/UFSC, 2018d, p. Grifo nosso).
>
> *"Um exemplo de atividade que não é dispendiosa e ajuda consideravelmente no processo de internacionalização é oferecer disciplinas para ajudar estudantes a escrever bons artigos científicos em inglês"* (Especialista da *Fulbright*, em visita à UFSC – Notícia: UFSC debate desafios e estratégias para a internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 2).
>
> *"Ampliar os números das disciplinas em língua estrangeira também na graduação é outro diferencial que a UFSC deve buscar para fortalecer sua internacionalização"* (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 4).

A centralidade dada ao conceito de 'internacionalização abrangente' também se manifesta no material desenvolvido pelo especialista para dar suporte às suas apresentações nas universidades brasileiras (BUTTERFIELD, 2018). Entre os adjetivos usados para definir o processo estão "imperativo", "obrigação" e "não opcional" (BUTTERFIELD, 2018, p. 1). Ao descrever suas recomendações (indicriminavelmente aplicáveis a todas as instituições que visitou no contexto do Projeto *Fulbright Specialists Workshop Series: Strategic Planning for the Internationalization of Brazilian Higher Education Institution*), ressalta:

> *"Determine que a internacionalização é uma prioridade. Se isso ainda não estiver declarado, deve fazer parte da missão da Universidade e ser um elemento regular do discurso, tanto internamente quando externamente. Na linguagem dos negócios ,a internacionalização deve fazer parte da 'marca' da Universidade"* (BUTTERFIELD, 2018, p. 3, tradução nossa).
>
> *"Garanta que os estudantes saibam a importância de internacionalizar sua educação e os vários meios pelos quais podem fazê-lo"* (BUTTERFIELD, 2018, p. 9, tradução nossa).

Percebemos, assim, que o discurso de 'internacionalização' propagado pela *Fulbright* não pode ser desvinculado do contexto nacional em que a agência se insere e ao qual representa.

5.2.2.4 British Council

Outra referência transnacional identificada nas narrativas de 'internacionalização' da UFSC é o *British Council*, fundado em 1934 como *"British Committee for Relations with Other Countries"*. Trata-se de um órgão público executivo do Reino Unido, que atua em mais de cem país do mundo nas áreas de "artes e cultura, língua inglesa, educação e sociedade civil" (BRITISH COUNCIL, 2019b, p. 1, tradução nossa). O *British Council* foi criado em um contexto histórico de "grande instabilidade global" (BRITISH COUNCIL, 2019c, p. 1, tradução nossa), quando a influência britânica no mundo estava enfraquecida. Foi, portanto, uma estratégia de política externa que, sob novos contornos, ainda hoje se vincula ao propósito mais amplo de *"melhorar o posicionamento internacional, a prosperidade e a segurança do Reino Unido"* (BRITISH COUNCIL, 2019c, p. 1, tradução nossa).

Desde 1940, quando incorporado pelo *Royal Charter*, o *British Council* tem a missão oficial de *"promover um conhecimento mais amplo do [Reino Unido] e do idioma Inglês no exterior e desenvolver relações mais estreitas entre [o Reino Unido] e os outros países"* (BRITISH COUNCIL, 2019c, p. 1, tradução nossa). No Brasil, seu trabalho com IES e institutos de pesquisa, públicos e privados, se concentra especificamente nas áreas de *"internacionalização"* e de *"incentivo à pesquisa e colaboração científica"* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2019, p. 1).

Especificamente na área de 'internacionalização', duas principais iniciativas subsidiam a atuação da agência no país: Universidades para o Mundo e *Going Global* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2019), além de estratégias complementares como o financiamento da participação de estrangeiros nas conferências anuais da Faubai (PROLO *et al.*, 2019). Criado

em 2017, o Universidades para o Mundo tem lançado editais com chamadas para financiar *"estratégias de internacionalização em universidades brasileiras, com base na experiência de instituições de ensino superior do Reino Unido na área"* (Programa "Capacitação e Internacionalização do Ensino Superior") (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2019, p. 1), bem como a apoiar *"políticas para a língua inglesa como componente do processo de internacionalização de IES brasileiras alinhadas com a agenda da 'internacionalização em casa'"* (Programa *"UK Brazil English Collaboration Call"*) (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2019, p. 1).

Além de tais chamadas, o Programa realiza seminários e publicações relacionados à 'internacionalização da educação superior' brasileira. Duas publicações – *Universidades para o Mundo: Desafios e oportunidades para a internacionalização* (1ª edição, 2018)[238] e *Universidades para o Mundo: Estratégias e avanços no caminho da internacionalização* (2ª edição, 2019) – resultantes, respectivamente, de seminários realizados pelo *British Council* em diferentes localidades do Brasil (novembro de 2017) e em Londres (dezembro de 2018), foram disponibilizadas até o momento.

Nas duas publicações originadas de tais seminários, observamos o predomínio de uma visão sobre 'internacionalização da educação superior' que é prescritiva e altamente funcional aos interesses que o *British Council* representa. Os discursos presentes nos documentos caracterizam a 'internacionalização' em termos de bem incondicional, como em *"Para o British Council, a internacionalização impulsiona trocas de conhecimento, fortalece redes de pesquisa e colaboração institucional e leva a um intercâmbio cultural que promove a prosperidade dos países."* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2019c, p. 9). Complementarmente, enfatizam o dever que as universidades brasileiras têm de comprometer-se com o processo; ressaltam a imprescindibilidade do idioma Inglês nesse contexto e discorrem sobre a autoridade da agência (estendida às universidade britânicas e ao Reino Unido, de forma mais ampla) para tratar do assunto.

O caráter prescritivo e a segurança epistemológica do *British Council* acerca de sua autoridade no contexto da 'internacionalização' se manifestam, sobretudo, à medida que a agência atribui a si própria a competência para determinar o caminho adequado para que as universidades brasileiras se relacionem internacionalmente. Trechos como os seguintes ilustram esse posicionamento:

---

[238] Lançado na ocasião da *Faubai 2018 Conference: Internationalization and Research: Challenges and Strategies* (Rio de Janeiro/RJ, abril de 2018).

> "[...] *Mostramos os passos essenciais para desenvolver a internacionalização*" (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 7, grifo nosso);
>
> "*Tenho a confiança de que com o tempo, mais e mais universidades brasileiras poderão se envolver de verdade no cenário internacional, elevando seus padrões de excelência*" (Diretor Presidente do British Council no Brasil) (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 7, grifo nosso);
>
> "*É preciso, urgentemente, aumentar o número de pesquisadores, acadêmicos e gestores que consigam se comunicar, escrever e se apresentar em inglês*" (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 7, grifo nosso).
>
> *"[O British Council] ajuda no fortalecimento de habilidades e capacidades de internacionalização das universidades brasileiras, tomando por base conhecimentos e experiências de instituições do Reino Unido nessa área*" (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 10, grifo nosso).

No primeiro trecho, o próprio uso do artigo definido ('a') sugere a atribuição de maior importância, se não o reconhecimento da existência como realidade, de somente um tipo de 'internacionalização'. Segundo essa perspectiva, para que as universidades brasileiras alcancem essa forma de inserção internacional específica, concebida como a verdadeira e a desejável – e que as permitirá usufruir dos inúmeros benefícios do que o 'cenário internacional' tem a oferecer – há somente uma via a seguir: a do inglês, a dos *rankings*, a da busca pela 'excelência'.

Todavia, não são todas as universidades brasileiras que interessam ao *British Council* e sim aquelas com maior 'potencial' (e recursos) para 'internacionalizar' pela via que a agência advoga[239], quais sejam, as universidades de pesquisa contempladas pelo Capes-PrInt. É nesse sentido que a agência compreende a criação de *"um diálogo competitivo entre as universidades"* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2018, p. 1) como um dos objetivos da internacionalização[240]. Não por acaso, já na publicação de 2018 o Diretor-Presidente da agência expressou sua *"alegria [com] a nova política da Capes* [o Capes-PrInt] *para incentivar a internacionalização das melhores universidades do Brasil"* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 7). Também não por acaso, o *British Council* estabeleceu critérios de seleção/participação altamente restritivos nos seus programas – como *"universidades públicas e privadas brasileiras cujos programas foram avaliados com notas 6 ou 7 na última sessão de avaliação da CAPES, válida em todo o território nacional"* (BRITISH COUNCIL BRASIL,

---

239 "*Universidades mais bem posicionadas são encorajadas a trabalhar de forma mais efetiva com o Reino Unido"* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2019c, p. 10).

240 *"Os objetivos da internacionalização são múltiplos: criar um diálogo competitivo entre universidades, gerar redes de conhecimento, captar talentos e gerar pesquisa aplicada que contribua para o desenvolvimento regional e nacional"* (Diretora de Educação do British Council) (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2018, p. 1).

2019, p. 1) – os quais induziram a vasta maioria das instituições contempladas a coincidirem com as integrantes do Capes-PrInt[241]:

> *"Nos últimos anos, o sistema de educação superior revisou sua visão sobre a internacionalização. O foco em parcerias para intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação deu lugar a estratégias de médio a longo prazos, com um viés institucional mais forte e seleção de áreas prioritárias"* (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 7).

Na mesma linha, o seminário realizado pelo *British Council* em Londres, em 2018, e sua respectiva publicação, em 2019, direcionaram-se especificamente ao Capes-PrInt:

> *"[...] universidades brasileiras e britânicas tiveram oportunidade de discutir os principais desafios e oportunidades relacionadas ao programa PrInt da Capes, parcerias, inglês como meio de instrução, qualidade, rankings, educação transnacional. Temas caros à agenda de internacionalização e seu avanço no Brasil e Reino Unido foram discutidos entre os departamentos de relações internacionais, pesquisa e inglês*" (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2018, p. 1, grifo nosso).

> *"[...] A Capes lançou seu programa PrInt, que destina R$ 300 milhões anuais e conduz uma boa quantidade de Instituições de Ensino Superior a seguir uma rota de sucesso para se internacionalizar. Nesta edição, olhamos para como as universidades podem desenhar seus planos estratégicos, avançar no EMI – Inglês como Meio de Instrução, desenvolver parcerias de sucesso e estimular a mobilidade e a inovação* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2019c, p. 6, grifo nosso).

Finalmente, o *British Council* promoveu na sede da Capes em Brasília, em 2019, *"workshops sobre a qualidade na internacionalização [...] durante seminário organizado pela Coordenação em parceria com o Conselho Britânico"* do qual participaram *"instituições de ensino superior brasileiras aprovadas no PrInt e entidades britânicas em busca de parcerias no Brasil"* (CAPES, 2019, p. 1). Segundo a Faubai (2019d, p. 1, tradução nossa), também representada no evento, *"durante os workshops, as discussões se concentraram em tópicos como garantia da qualidade da educação superior, desenvolvimento de convocatórias, métodos de avaliação e operacionalização de planos estratégicos de internacionalização"*.

A advocacia do *British Council* pelo inglês em seus discursos relacionados à 'internacionalização' das universidades brasileiras é particularmente notória. Para a agência, o

[241] Nos editais do Programa "Capacitação e Internacionalização do Ensino Superior", as IES brasileiras contempladas foram: Unicamp; UFRJ; USP; UFMG; UFG; PUCRS; FGV/EAESP e UNESP (Edital 2017-18) e UERJ; UFOP; FGV; UNESP; UFRR; UFPR; UENP; UFMG; UNICAMP e UFES (Edital 2019-20). Houve também um edital do Programa "Capacitação e Internacionalização do Ensino Superior" (2018-19) especificamente para as universidades afiliadas à Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM). No Edital do Programa "*UK Brazil English Collaboration Call*", as IES brasileiras contempladas foram: UEL; UFPR; UENP; UFMG; UnB; USP; UFRGS; UNESP; UFC; PUC-RJ e UERJ (2018-19).

idioma *"assume a posição de língua franca"* (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 7) na 'internacionalização' e , em grande medida, 'internacionalizar' significa fazer uso do inglês no ensino e na pesquisa. Incentivar a adoção do inglês significa *"incentivar uma maior internacionalização da educação superior brasileira"* (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2016, p. 3, tradução nossa). Inclusive, em parceria com a Faubai, o *British Council* lançou duas edições de guia de cursos ofertados em inglês no ensino das universidades brasileiras[242] (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2016; GIMENEZ *et al*., 2018). Na edição de 2018, o Diretor-Presidente da agência assinala que para que o Brasil se torne um 'jogador' importante no cenário global da educação superior, suas IES necessitam ofertar disciplinas *"e, eventualmente, cursos completos"* em inglês[243].

A centralidade conferida ao idioma se manifesta em matéria dedicada ao processo institucional de internacionalização da UFSC na publicação *Universidades para o Mundo: Desafios e oportunidades para a internacionalização* (1ª edição, 2018). A Universidade, que participou de seminário do *British Council* em novembro de 2017[244], celebrou com entusiasmo o espaço concedido pela agência. Na notícia *"UFSC ganha matéria exclusiva no relatório do British Council sobre internacionalização das universidades brasileiras*" (SINTER/UFSC, 2018n), explicita tanto a importância do seu próprio processo institucional de 'internacionalização' quanto confere legitimidade à voz da agência nesse contexto: *"Dada a relevância da estratégia de inserção internacional da UFSC e do papel das políticas linguísticas, [...], o relatório dedicou uma matéria específica para o assunto*" (SINTER/UFSC, 2018o, p. 1).

Nessa matéria, o *British Council* e a UFSC expõem uma visão prescritiva e reducionista de 'internacionalização'. Ao descreverem como a UFSC colocou a 'internacionalização' em prática no seu contexto institucional, mencionam quatro 'soluções' – *"questões bastante simples e práticas, porém essenciais"* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21) – das quais três equivalem à elaboração de materiais 'promocionais' em inglês ou à tradução para o Inglês de *websites* e documentos. Isso porque, em sintonia com os interesses do *British Council*, a estratégia de 'internacionalização' da UFSC *"tem como foco, principalmente no*

---

[242] A primeira edição do Guia foi publicada em 2016 e a segunda em 2018.

[243] *"Um número crescente de IES está compreendendo que para o Brasil se tornar um participante significativo na arena da educação superior global, mais e mais universidades precisam oferecer disciplinas e, eventualmente, cursos completos no meio do inglês"* (GIMENEZ et al., 2018)

[244] Tal Seminário, realizado nos dias 16 e 17 de novembro de 2017, teve como foco *geral "o debate sobre desafios e oportunidades de internacionalização para as universidades brasileiras, além de estratégias para inserção de IES no cenário global. Entre os temas a serem discutidos estão a relevância da língua inglesa para pesquisadores, tomadores de decisão e formuladores de políticas públicas, o mapeamento de prioridades e áreas de excelência e a validação de títulos e diplomas estrangeiro"* (SINTER/UFSC, 2017b, p. 1).

início do processo, as políticas linguísticas" (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 20)[245]. Assim, caracterizam o fenômeno com base em somente uma das partes da realidade social que o permeia.

5.2.2.5 Banco Mundial

Os papeis desempenhados pelos Organismos Internacionais (OIs) na educação e, especificamente, na educação superior de diferentes regiões e países do mundo foram amplamente explorados pela literatura. Em resumo, tais organismos promovem reformas macroeconômicas e setoriais em conformidade com as exigências econômicas e políticas dos países que integram o eixo dinâmico do capital (THIENGO, 2018). Como atores situados e com interesses específicos (MARGINSON; ORDORIKA, 2011; SHAHJAHAN, 2016), eles inadvertidamente reproduzem geopolíticas do conhecimento coloniais por meio das suas atividades epistêmicas, da limitação da tomada de decisão local e da promulgação de soluções 'de tamanho único' baseadas no conhecimento ocidental e no neoliberalismo (SHAHJAHAN, 2016).

Desde a década de 1990, mas sobretudo a partir da década de 2000, que os OIs – especialmente o Banco Mundial – incluíram ao seu conjunto de orientações a concepção de 'universidade de excelência' ou 'de classe mundial': "um grupo [...] de instituições que procuram estar no topo dos sistemas nacionais e internacionais de educação" (THIENGO, 2018, p. 25). Dado o entendimento cada vez mais recorrente de que "universidades de pesquisa são centrais a quase todos os sistemas acadêmicos do mundo" (ALTBACH; BALÁN, 2007, vii, tradução nossa)[246], a partir de 2005 diferentes países (inicialmente asiáticos e europeus) passaram a investir em programas nacionais de 'excelência' (THIENGO, 2018).

Thiengo (2018), com vistas a identificar delineamentos convergentes à concepção de 'universidade de classe mundial' difundida pelos OIs no âmbito institucional, analisou os PDIs de um grupo de IES públicas brasileiras reconhecidas no país como 'de elite', incluindo

[245] Exploramos esse tema no item *"*Exclusivamente *In English, of course"*.

[246] Altbach e Balán (2007, p. 1, tradução nossa) definem 'universidades de pesquisa' da seguinte forma: "Instituições acadêmicas comprometidas com a criação e a disseminação do conhecimento em um conjunto de disciplinas e campos e que dispõem de laboratórios, bibliotecas e outras infraestruturas que viabilizam o ensino e a pesquisa no mais alto nível possível. Embora tipicamente amplas e multifacetadas, algumas universidades de pesquisa podem ser instituições menores focadas em um grupo mais restrito de disciplinas. Universidades de pesquisa geralmente formam estudantes em todos os níveis [...]. De fato, a sinergia do ensino e da pesquisa é um marco dessas instituições, que empregam principalmente acadêmicos de tempo integram e com doutorado".

a UFSC[247]. Sua análise a possibilitou constatar o crescente vigor que o discurso de excelência promovido pelas políticas globais para a educação superior ganha nesses contextos, "o que configura uma cultura [...] que passa a operar no âmbito da gestão, da docência e da pesquisa a partir da noção de competitividade" (THIENGO, 2018, p. 291).

Trechos como os seguintes figuram a legitimação do Banco Mundial pelo Plano Institucional de Internacionalização da UFSC e reforçam a submissão do conceito dominante de 'internacionalização' "aos desígnios do capital à luz da ideologia da excelência" (THIENGO, 2018, p. 28):

> *"O conceito de "Universidade de Classe Mundial" foi cunhado pelo Banco Mundial e ficou especialmente conhecido no livro de Jamil Salmi (2009) que explora os desafios para construir universidades de classe mundial"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 5).
>
> *"Um documento mais recente do Banco Mundial aponta para essa abordagem como a mais eficiente"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 5).

Nossa interpretação das narrativas associadas à internacionalização no contexto da UFSC – incluindo a minuta do PDI 2020-2024 (UFSC, 2019c), que não integrou a análise de Thiengo (2018) – caminha em direção semelhante. Além das menções nos discursos dos atores entrevistados, nos textos dos PDIs[248] e nas notícias sobre os resultados alcançados nos *rankings* universitários globais[249], o Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (SINTER/UFSC, 2018d) é enfático em relação à ideia de 'universidade de classe mundial'. Além de dedicar o primeiro item do primeiro capítulo ao tema, diferentemente dos demais textos analisados faz referência explícita ao Banco Mundial como referência para a estratégia de inserção internacional da Universidade.

5.2.3 Pressupostos estruturais da literatura

Além dos referenciais nacionais e transnacionais mencionados, identificamos nos discursos e nas estratégias institucionais de 'internacionalização' da UFSC um forte amparo

[247] Na data de publicação de sua tese, o Capes-PrInt ainda não havia sido implementado, tampouco o Plano Institucional de Internacionalização da UFSC. A partir da análise do Capes-PrInt e dos discursos de 'internacionalização' da UFSC de forma mais ampla, compreendemos que ambos reforçam a ideologia pela 'excelência' e pela 'universidade de classe mundial' identificada pela autora.

[248] 2010-2014, 2015-2019 e Minuta de PDI 2020-2024.

[249] Exploramos essa questão de forma mais detalhada no tópico "Internacionalização como meio para a diferenciação e a condição concorrencial generalizada".

nos pressupostos estruturais determinísticos da literatura positivista/funcionalista sobre o tema, advinda, em sua vasta maioria, do centro do sistema mundial.

A absorção das abordagens de 'internacionalização' advogadas por autores como Altbach, Reisberg e Rumbley (2009); Altbach e Salmi (2011); de Wit e Knight (1995), Hudzik (2011) e Helms (2015), em publicações respectivamente encomendadas pela Unesco, pelo Banco Mundial, pela OCDE, pela NAFSA e pela ACE, está sobretudo presente no Plano Institucional de Internacionalização da Universidade (SINTER/UFSC, 2018d). Nesse documento, menções a pesquisas acadêmicas se entrelaçam indistintamente com menções a publicações feitas por organizações situadas e com interesses específicos na educação superior, mas frequentemente assinadas por acadêmicos internacionalmente renomados. Demais referenciais teóricos adotados, embora não encomendados por tais organizações, se aproximam de suas visões à medida que negligenciam o poder e a hegemonia embutidos às relações internacionais e aos sistemas de educação superior.

No Quadro 6, apresentamos alguns exemplos da relação entre os referenciais teóricos que guiam o processo de 'internacionalização' da UFSC e conceitos difundidos por organismos como a União Europeia, a OCDE, o Banco Mundial e a NAFSA[250].

Quadro 6 – Exemplos de referenciais teóricos que guiam a política institucional de 'internacionalização' da UFSC e sua correspondência com conceitos difundidos por organizações situadas e com interesses específicos na educação superior

Citação	Correspondências identificadas
"Parte-se agora para a definição operacional do quem vem a ser a internacionalização. Esta definição contribuirá para o direcionamento do processo de internacionalização da UFSC, inclusive suas políticas, diretrizes e ações estratégicas. [...] (SINTER/UFSC, 2018e, p. 7) *[...] Adotou-se a definição proposta por Knight (2003): "A internacionalização (...) é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega de educação pós-secundária"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 8, grifo nosso).	**União Europeia:** • [Internacionalização é o] "processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções e à entrega da educação superior, com vistas a aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários e fazer uma contribuição significativa para a sociedade" (DE WIT *et al.*, 2015, p. 29, tradução nossa, grifo nosso). **NAFSA:** • "A internacionalização abrangente [visa a] infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino, pesquisa e serviços da educação superior" (HUDZIK, 2011, p. 6, tradução nossa. Grifo nosso). **OCDE:** • "O proposto 'Ciclo de internacionalização: da

[250] Em determinados casos, tais fontes são explicitadas pelos materiais analisados, em outros não. No Plano Institucional de Internacionalização, constatamos uma divergência significativa entre as citações feitas ao longo do texto e a lista de referências ao fim do documento: citações feitas ao longo do texto não constam na lista de referências e referências incluídas à lista não são citadas ao longo do texto. De todo modo, em ambos os casos os referenciais teóricos utilizados enquadram-se em uma perspectiva positivista, advinda, em sua vasta maioria, do Norte Global.

	inovação à institucionalização" visa a [...] integrar a dimensão internacional à cultura e aos sistemas da universidade/do *college*" (DE WIT; KNIGHT, 1995, p. 26, tradução nossa, grifo nosso).
"o ideal seria que todos os centros, todos os departamentos tivessem interesse na internacionalização, [que] não fosse à luta só de um ou dois. Então desafiador é que todos conheçam e queiram internacionalizar a universidade [...]. Que nos ajudem." (Coordenadora de Programas Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).	**NAFSA:** • "É essencial que ela [a internacionalização] seja abraçada pela liderança e pela governança institucional, pelos professores, pelos estudantes e por todas as unidades de serviço e de apoio acadêmicos" (HUDZIK, 2011, p. 6, tradução nossa. Grifo nosso).
"Um dos desafios que muitas universidades precisam enfrentar está relacionado à tradução de um forte comprometimento com a internacionalização em uma estratégia prática e transversal que integre e institucionalize a dimensão internacional nos valores e sistemas de uma universidade (Knight, 1994, p. 11)" (SINTER/UFSC, 2018e, p. 10).	**NAFSA:** • "A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado por meio da ação" (HUDZIK, 2011, p. 6, tradução nossa. Grifo nosso). • "A internacionalização abrangente molda o *ethos* e os valores institucionais e envolve todo o empreendimento universitário" (HUDZIK, 2011, p. 6, tradução nossa. Grifo nosso).
"Na UFSC a internacionalização é trabalhada de duas diferentes formas, sendo elas a internacionalização em casa e a internacionalização no exterior" (UFSC, 2019b). *"A vinda desses alunos para cá contribui para o que a gente chama de internacionalização em casa. Eles estão trazendo o ambiente internacional para dentro da universidade. Os nossos alunos também estão se beneficiando disso"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "UFSC recebe 170 estudantes de diversos países para o primeiro semestre") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 2). *"A Escola de Extensão, juntamente com a Secretaria de Relações Internacionais, lançaram em 2017 os cursos de verão e inverno (Winter & Summer Schools). Esses cursos são ministrados em língua inglesa e visam auxiliar a internacionalização em casa"* (PROPG/UFSC, 2018, p. 4, grifo nosso).	**OCDE:** • "[Um currículo internacionalizado é] um currículo com uma orientação internacional no conteúdo e/ou forma, voltado a preparar estudantes para atuar (profissionalmente/socialmente) em um contexto internacional e multicultural e desenhado para estudantes domésticos e/ou estrangeiros" (ODCE, 1996, p. 6, tradução nossa. Grifo nosso). **Banco Mundial:** • " Internacionalização em casa [...] representa uma etapa importante no desenvolvimento da dimensão internacional/intercultural da educação" (DE WIT *et al.*, 2005, p. 11, tradução nossa. Grifo nosso). • "O termo internacionalização em casa foi desenvolvido para chamar a atenção para aspectos da internacionalização que ocorrem em um campus doméstico" (DE WIT *et al.*, 2005, p. 27, tradução nossa. Grifo nosso).
"O diagrama abaixo se baseia no conceito do ciclo de internacionalização proposto por Knight (1994) [...]Tendo apresentado o ciclo de internacionalização que irá ser adotado para que a UFSC alcance seus objetivos geral e específicos [...]"(SINTER/UFSC, 2018e, p. 12, grifo nosso).	**OCDE:** "Uma abordagem alternativa ao desenvolvimento desses modelos organizacionais é considerar o processo de internacionalização como um ciclo contínuo, não um processo estático ou linear" (DE WIT; KNIGHT, 1995, p. 26, tradução nossa. Grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A absorção indiscriminada desse quadro de referências técnico e abstrato no contexto da UFSC nos possibilita questionar até que ponto a ausência de articulação entre acadêmicos, 'praticantes' e demais *stakeholders* na definição das políticas de 'internacionalização' (RUMBLEY 2019) corresponde à realidade. Em nosso entendimento, tal articulação não somente ocorre, como também determina em grande medida os rumos do processo de

‘internacionalização’ tanto no Norte quanto no Sul Global[251]. Conhecimento, portanto, não se trata de entidade objetiva e livre de valores; tampouco se desenvolve distante práticas do campo; molda discursos e ações, com todos os fatores políticos, históricos, culturais e econômicos que lhe são inerentes (MWANGI *et al.*, 2018). Nesse sentido, uma questão crítica de análise reside nas relações de poder existentes entre tais atores e na hegemonia que determinadas perspectivas de ‘internacionalização’ têm sob outras.

O projeto institucional de ‘internacionalização’ da UFSC é informado pelas autoridades do conhecimento norte-cêntricas. Como Grosfoguel (2016, p. 26) enfatiza, todavia, tal autoridade não se construiu de forma democrática; impôs-se “à base da superioridade do conhecimento imposto pela dominação ocidental capitalista do mundo”. Ribeiro (1975, p. 257), tratando especificamente do contexto brasileiro, argumenta que o discurso proveniente da Europa e dos Estados Unidos é, em grande medida “um discurso de justificativa da dominação”, em que “nossas tradições, nossa composição racial, religião e clima são apresentados, manifestamente, como os fatores determinantes do nosso atraso”. Finalmente, Mwangi *et al.* (2018, p. 12, tradução nossa), ao analisarem a presença da criticidade no campo de pesquisa em ‘educação superior internacional’ e em ‘internacionalização da educação superior’ nos artigos publicados nos principais *journals* da área entre 2000 e 2016, argumentam que “pesquisadores com afiliação institucional ocidental (Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá), bem como Hong Kong, frequentemente eram autores de artigos sem lentes críticas”.

A Universidade, ao absorver acriticamente tais conceitos, falhando na definição explícita (que demonstre sua complexidade), faz uma importação automática de ideias e objetos culturais acabados e descontextualizados, desajustados de sua realidade, que acabam por reforçar a naturalização dessa autoridade. O uso de uma ‘teoria’ da ‘internacionalização’ que desconsidera o caráter dinâmico e situado da realidade legitimar a racionalidade funcional do processo e dificultam enxergar-se a si próprio como centro de referências (RAMOS, 1996).

[251] Não por acaso, na disciplina de pós-graduação “*Internationalization of Higher Education*” do *Boston College* o modelo de ‘internacionalização abrangente’ do ACE (ACE, 2019a) é adotado como estrutura para a organização do conteúdo. Como consta no programa da disciplina (*Fall* 2019): “O curso está ancorado no conceito-chave de internacionalização abrangente, que será usado para enquadrar grande parte da discussão e análise” (DE WIT, 2019b, p. 3, tradução nossa).

5.3 "EXCLUSIVAMENTE *IN ENGLISH, OF COURSE*"

A análise dos discursos presentes em notícias, documentos e declarações sobre a 'internacionalização' da UFSC revela a centralidade das políticas linguísticas e, particularmente, do inglês nesse contexto. Diversas iniciativas nessa direção foram projetadas e empreendidas nos anos mais recentes e outras constam na minuta do PDI 2020-2024 (UFSC, 2019b).

Em matéria sobre o processo de 'internacionalização' da UFSC em publicação do *British Council*, consta que a estratégia adotada pela Instituição "*tem como foco, principalmente no início do processo, as políticas linguísticas*" (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 20, grifo nosso). Em subtítulo de notícia publicada sobre o Capes-PrInt na UFSC (referenciado como MCDM) também observamos: *"Idiomas serão base para internacionalização"* (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 3, grifo nosso). A mesma concepção é reforçada no relatório de atividades da SINTER referente ao ano de 2018: "*As principais ações têm sido no âmbito das políticas linguísticas"* (SINTER/UFSC, 2018n, p. 33, grifo nosso); bem como na minuta do PDI 2020-2024: *"Nesse contexto, a UFSC implementa diversas ações, principalmente no âmbito de políticas linguísticas, dando condições para estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos em educação desenvolverem as competências linguísticas necessárias [...]"* (UFSC, 2019c, p. 23, grifo nosso).

Menções à importância conferida ao inglês na política de 'internacionalização' da UFSC, seja como meio de instrução (no ensino de graduação, de pós-graduação e de cursos de 'extensão'/escolas de verão e de inverno) ou por meio outras ações voltadas a impulsionar o processo (revisão/reestruturação de testes de proficiência; tradução de documentos, de conteúdos/ementas de disciplinas e de *websites*; uso do idioma em publicações científicas, em eventos acadêmicos sediados na UFSC e como instrumento/meio de comunicação de trabalho) podem ser evidenciadas nos trechos que dispusemos no Quadro 7.

Quadro 7 – Estratégias relacionadas ao uso do inglês para fomentar a 'internacionalização' da UFSC

Inglês como meio de instrução para fomentar a 'internacionalização'
• *"Dentre as expectativas de fomentar a internacionalização é proporcionar que a comunidade interna e externa tenha contato com disciplinas ministradas na língua inglesa [...]"* (Notícia: "UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 2. Grifo nosso).
• *"A oferta do curso em inglês faz parte da estratégia de internacionalização da UFSC e recebeu apoio da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) e da Escola de Extensão da UFSC"* (Notícia: "Estudantes

avaliam positivamente *Summer* e *Winter Schools* ministradas no campus de Araranguá e apoiadas pela Sinter") (SINTER/UFSC, 2018h, p. 1. Grifo nosso).

- *"A prática de ofertar cursos em inglês na Universidade deve ser incorporada à cultura da UFSC para fomentar a formação de um ambiente internacional in house, o que também atrairá estudantes do exterior"* (Notícia: "Estudantes avaliam positivamente *Summer* e *Winter Schools* ministradas no campus de Araranguá e apoiadas pela Sinter") (SINTER/UFSC, 2018h, p. 1. Grifo nosso).

- *"Oferecer disciplinas em inglês na graduação e na pós-graduação através das coordenações de cursos para permitir que alunos estrangeiros não lusofalantes estudem na UFSC e, dessa forma, contribuir para a criação de um ambiente internacional e intercultural nos próprios campi ('internacionalização em casa')"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 17. Grifo nosso).

- *"A internacionalização tem que começar em casa: se cada curso oferecer uma disciplina optativa em língua estrangeira na graduação, já seria maravilhoso, mas na pós-graduação é obrigatório"*[252] (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 3. Grifo nosso).

- *"Oferecer cursos de qualificação para servidores docentes e técnico-administrativos em educação ministrarem disciplinas em inglês"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 18. Grifo nosso).

- *"Disciplinas: Oferecer disciplinas em inglês na graduação e pós-graduação"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 9. Grifo nosso).

- *"É crescente o número de programas que oferecem disciplinas em inglês, especificamente para preparar alunos e servidores para inserção internacional. A Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) também está estabelecendo programas para o ensino de Língua Inglesa para professores e pesquisadores voltados para a proficiência na língua, escrita de artigos e submissão de trabalhos em eventos internacionais"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 235. Grifo nosso).

- *"A oferta de disciplinas em inglês e a parceria com os grupos de excelência parceiros, que deverá ter impacto substancial na atual oferta de temas e instâncias internacionais nas aulas da graduação e da pós-graduação"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 241. Grifo nosso).

- *"Nós estamos agora criando esses cursos de verão e de inverno que já é uma tentativa de começar a mexer nessa questão do currículo, já foi uma tentativa e foi muito bem-sucedida, continua, temos os editais, então você sabe, os professores vão lá e participam do edital, ministram uma disciplina em inglês, e a gente oferece isso nas férias de julho e nas férias de fevereiro"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

- *"Esta ação visa [a] dar suporte aos professores que irão ministrar disciplinas em língua inglesa, ensinando como elaborá-la. Foi desenvolvido [...] com o objetivo de atender à demanda de utilização da ferramenta English as a Medium of Instruction – EMI, que auxilia o processo de internacionalização da universidade* (Notícia: "Novo curso 'Iniciativa de Internacionalização'") (SINTER/UFSC, 2018p, p. 1. Grifo nosso).

- *"[...] uma ferramenta de internacionalização do ensino superior que consiste em ministrar disciplinas de todas as áreas de conhecimento em língua inglesa, para difundir a língua em ambientes cujo idioma natal dos participantes não seja o inglês"* (Notícia: "Curso English as a Medium of Instruction (EMI) na UFSC") (SINTER/UFSC, 2018, p. 1. Grifo nosso).

- *"A SINTER e o USAC estão promovendo novamente um curso em inglês para os docentes da UFSC como forma de estimular o English as a Medium of Instruction – EMI, uma das ferramentas de internacionalização"* (Notícia: "*Workshop:* W.I.L.D. *Teaching: Making your classroom come alive*") (SINTER/UFSC, 2018n, p. 1. Grifo nosso).

[252] Embora neste trecho específico a menção seja a língua estrangeira e não a inglês, na notícia de qual o trecho foi extraído somente os idiomas inglês e espanhol são mencionados, sendo que o inglês é mencionado sete vezes e por dois interlocutores, enquanto que o espanhol é mencionado duas vezes e por um único interlocutor.

- *"A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sediou a Summer School em Direito Ambiental, totalmente em inglês"* (Notícia: "Summer School em Direito Ambiental amplia internacionalização da UFSC") (AGECOM/UFSC, 2017b, p. 1. Grifo nosso).

- *"A primeira edição do "W.I.L.D. Teaching: Making Your Classroom Come Alive", workshop promovido pela SINTER e a USAC, aconteceu na última segunda-feira, dia 15. Ministrado totalmente em inglês pelos professores da Fort Lewis College, [...]"* (Notícia: "Workshop para docentes da UFSC aborda práticas pedagógicas de aprendizagem ativa") (SINTER/UFSC, 2018n, p. 1. Grifo nosso).

- *"Atenção, professores! A SINTER está promovendo, junto à USAC, um workshop totalmente em inglês para estimular o English as a Medium of Instruction (EMI) - uma das ferramentas de internacionalização"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 11 de julho de 2019. Grifo nosso).

- *"A Escola de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC abrem as inscrições para os cursos de extensão de verão ministrados em inglês na UFSC"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 20 de dezembro de 2018).

- *"O intercâmbio acontecerá no período de fevereiro a junho de 2019, terá ajuda financeira e disciplinas ministradas em inglês. Não dá para perder, né?"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 15 de agosto de 2018).

- *"Bom dia! Oportunidade bem legal para quem quer adquirir novos conhecimentos e também melhorar o inglês. A USAC divulgou a lista de disciplinas de curta duração que serão oferecidas nos meses de junho e julho na UFSC, em inglês"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 24 de maio de 2017).

- *"Que tal fazer um intercâmbio sem precisar sair de Florianópolis? A USAC lançou o Programa de Parceria de Conversação, que dá a estudantes da UFSC a oportunidade de conhecer pessoas de diferentes países e culturas, além de aprender ou aprimorar seu nível de inglês"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 11 de maio de 2017).

Outras ações relacionadas ao inglês para fomentar a 'internacionalização'

- *"Divulgar amplamente e incentivar a participação dos pesquisadores da UFSC em treinamentos para melhorar a redação de textos científicos na língua inglesa"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 20. Grifo nosso).

- *"Emissão, reconhecimento e validação de documentos em língua inglesa"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 13. Grifo nosso).

- *"Traduzir os conteúdos das disciplinas, inclusive as suas ementas, para o inglês"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 17. Grifo nosso).

- *"A disponibilização do site em inglês contribui para processo de internacionalização da universidade, além de facilitar as trocar de informação entre a UFSC e outras instituições estrangeiras e promover seu reconhecimento no cenário internacional"* (Notícia: "O site da UFSC disponibilizou mais páginas com versão em inglês!") (SINTER/UFSC, 2017a, p. 1. Grifo nosso).

- *"Desenvolver e manter um website e folders em inglês para auxiliar na atração de parceiros internacionais"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 17. Grifo nosso).

- *"Oportunizar a emissão de documentos internos da UFSC também em língua inglesa"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 18. Grifo nosso).

- *"Incentivar a utilização do idioma inglês em palestras e eventos internacionais relacionados com pesquisas e sediados na UFSC"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 20. Grifo nosso).

- *"A SINTER disponibiliza um catálogo de disciplinas em nível de pós-graduação oferecidas na UFSC em*

Língua Inglesa, sendo que hoje este catálogo contempla 46 disciplinas" (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 235. Grifo nosso).

- *"Em sua apresentação, [o Secretário de Relações Internacionais] ainda ressaltou que a universidade precisa [...] ampliar a tradução de nome e ementas de disciplinas de pós-graduação ministradas em língua inglesa. [...] Além disso, há outras estratégias relevantes como [...] websites em inglês para divulgação do programa; [...]; oferta de cursos em inglês; [...], dentre outras medidas que podem ser criadas pelos próprios programas"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "Último dia do evento sobre 30 anos do PPGAQI debate internacionalização") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 2. Grifo nosso).

- *"Enquanto estrutura fundamental, o Secretário [de Relações Internacionais] destacou [...] a necessidade de revisão dos testes de proficiência para mestrado e doutorado, a revisão da tradução para o inglês de algumas páginas de programas de pós-graduação [...]"* (Notícia: "Último dia do evento sobre 30 anos do PPGAQI debate internacionalização") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1. Grifo nosso).

- *"Viabilizar a aplicação de testes de proficiências (TOEFL, IELTS, Cambridge, etc.) na UFSC; Promover e auxiliar na reformulação dos testes de proficiência oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE)"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 233).

- *"Contratação de estagiária de Letras-Inglês, [...], para apoio à tradução; Elaboração e publicação de versões em inglês dos sites dos campi Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville; Apresentações em slides com informações gerais sobre os campi disponibilizados no website da Sinter; Disponibilização de glossário português-inglês e de orientações para construção de planos de ensino em língua inglesa no menu 'Internacionalizando' do site da Sinter; Revisão de páginas em inglês dos Programas de Pós-Graduação da UFSC; Atualização de páginas em inglês da Administração Central da UFSC; Esboço de um manual de redação em língua inglesa a ser disponibilizado em 2019 para a comunidade acadêmica, a fim de auxiliar nas correspondências institucionais em inglês* (Relatório de Atividades 2018 da Sinter) (SINTER/UFSC, 2018n, p. 33. Grifo nosso).

- *"A internacionalização em casa exige diversas atividades que são promovidas em parceria com outros setores da Universidade, como, por exemplo, a tradução dos websites das secretarias e Pró-Reitorias e dos modelos de documentos emitidos pela Instituição e a criação de cursos de verão e inverno em língua inglesa e cursos online de português como língua estrangeira" (*Minuta do PDI 2020-2024) (UFSC, 2019c, p. 24. Grifo nosso).

- *"Tendo em vista o processo de internacionalização da universidade e a importância de haver consistência terminológica nos documentos da UFSC em inglês [...]" (Glossário de Tradução Português/Inglês)* (SINTER/UFSC, 2018i, p. 1. Grifo nosso).

- *"Em 2018 foi feita a institucionalização da Seção de Tradução*[253] *[...]. Essa foi uma ação muito importante para a internacionalização da UFSC [...]"* (Relatório de Atividades da Sinter 2018) (SINTER/UFSC, 2018n, p. 33. Grifo nosso).

- *"Na apresentação, foram abordados os diversos processos já realizados, como as traduções para o inglês de páginas de secretarias, pró-reitorias e órgãos complementares como Hospital Universitário (HU), Restaurante Uuniversitário (RU) e Biblioteca Universitária (BU), além da tradução de documentos emitidos, nomes de disciplinas de graduação e pós-graduação e revisão dos testes de proficiência, tanto em nível de mestrado, como de doutorado. Com isso, toda uma estrutura necessária ao desenvolvimento de estudantes da UFSC e estrangeiros intercambistas tem sido realizada, como base indispensável à internacionalização da instituição"* (Notícia: "Último dia do evento sobre 30 anos do PPGAQI debate internacionalização" (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1. Grifo nosso).

- *"Sinter atualizou o website com a inclusão do menu Internacionalizando*[254]*, que apresenta informações como glossário em inglês, catálogo de disciplinas, instruções para elaboração de plano de ensino em*

[253] Como consta no website da Sinter, a servidora lotada em tal seção tem o cargo de "Tradutora e Intérprete de Língua Inglesa" (SINTER/UFSC, 2019o, p. 1, grifo nosso).

[254] Em outubro de 2018, a Sinter criou o menu "Internacionalizando" em seu portal, *"com o objetivo de dar suporte aos diferentes setores da UFSC em seus esforços para a internacionalização"* (SINTER/UFSC, 2018h),

inglês, guia da UFSC e demais materiais informativos da UFSC em inglês" (Relatório de Atividades 2018 da Sinter) (SINTER/UFSC, 2018n, p. 18. Grifo nosso).

- *"Novidade bem legal nos sites das pró-reitorias e secretarias da UFSC. Agora eles têm também versão disponível em inglês! A tradução foi feita pela nossa tradutora [...] e revisada pelo nosso Secretário, [...], com a ajuda de voluntários do Programa de Pós-Graduação em Inglês. Nós da SINTER estamos muito orgulhosos!"* (Publicação na página de Facebook da Sinter em 4 de maio de 2017).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os resgates dispostos no Quadro 7 sugerem que, no contexto institucional da UFSC, o inglês é tanto concebido como o 'idioma da internacionalização' quanto confundido com a própria 'internacionalização'. Os discursos o classificam como uma ferramenta apropriada para impulsionar esse processo à medida que ele viabiliza a "*formação de um ambiente internacional"* (SINTER/UFSC, 2018h, p. 1) por atrair "*estudantes do exterior"* (SINTER/UFSC, 2018h, p. 1), bem como "*parceiros internacionais"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 1) vinculados a "*grupos de excelência"* (PROPG/UFSC, 2018, p. 241). Ações empreendidas com foco nesse idioma são, portanto, situadas no "*caminho certo"* (EGC/UFSC, 2018, p. 2, grifo nosso)[255] – ou no "único e melhor caminho" (RAMOS, 1967, p. 28) – para 'internacionalizar'. Tratam-se, como enfatiza Bennett (2015, p. 9, tradução nossa), do "único veículo para o conhecimento no mundo moderno".

> *Também existem [...] winter e summer schools, financiados pelas escolas de extensão, ministrados exclusivamente in English, of course*" (Matéria: "Passos certeiros: como a Universidade Federal de Santa Catarina está encaminhando a internacionalização") (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21, grifo nosso).

O fato é que as narrativas institucionais relacionadas à 'inserção internacional' da UFSC naturalizam o inglês como o idioma mais óbvio, o mais fácil – *"Eu vou pedir a liberdade, vou tomar a liberdade de switch to English, if don't mind. I know you're smiling; I can see that. Much easier this way, right?"* (Secretário de Relações Internacionais, na

---

sendo que das dez subpáginas que constituem o menu, oito se referem a modelos/instruções sobre como elaborar documentos em inglês ou de apresentações/materiais promocionais da Universidade em inglês. constam, por exemplo, instruções sobre como elaborar planos de ensino e ementas de disciplinas em língua inglesa (SINTER/UFSC, 2018i) e um glossário de termos em inglês para uso em documentos oficiais (SINTER/UFSC, 2018j), posteriormente transformado em um Guia de Redação em Inglês (SINTER/UFSC, 2019c).

255 *"Tanto as palestras quanto as discussões entre os participantes mostraram que o LabCHIS está no caminho certo e já realiza muitas das atividades que foram levantadas como importante para a internacionalização do EGC. Entre elas estão a publicação de artigos em inglês em journals internacionais, a parceria com professores estrangeiros para participação de forma presencial ou à distância nas disciplinas oferecidas; o debate de estudos comparados e de cases internacionais em sala de aula; receber professores estrangeiros como visitantes; e a oferta de disciplinas em inglês".* (Notícia: "*Workshop* 2018 do EGC debate internacionalização do Programa") (EGC/UFSC, 2018, p. 2, grifo nosso).

recepção aos ‘estudantes internacionais’ do primeiro semestre de 2018. Grifo nosso) [256] – o mais prático e o elementar; o único que possibilita *“atrair estudantes, professores e pesquisadores de instituições, institutos e centros de pesquisa estrangeiros de renome internacional”* (PROPG/UFSC, 2018, p. 235). Trata-se, segundo os discursos dominantes, da *“base indispensável”* (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1, grifo nosso) que “*está por trás da ideia de internacionalização”* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, tradução nossa); uma demanda/exigência sem a qual tal processo não pode se desenvolver[257].

Ressaltamos que, com relativa frequência, as narrativas situam a política linguística adotada pela UFSC no contexto da ‘internacionalização’ como multilíngue, segundo a qual “*todas as línguas interessam”* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21). O ‘Plano Institucional de Internacionalização’ chega a vincular tal política à valorização das relações interculturais, à inclusão social, ao respeito à diversidade e à solidariedade:

> *“O objetivo geral de definir uma política linguística institucional para a UFSC é atender aos pressupostos da internacionalização do ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, valorizando as relações interculturais pluríngues/multilíngues e a inclusão social, tomando como referência a formação global, o respeito à diversidade e solidariedade”* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 12, grifo nosso).

Todavia, em momento algum os discursos concebem ‘internacionalização’ como um meio/instrumento para contestar a hegemonia global do inglês na ciência e na tecnologia (MARGINSON; ORDORIKA, 2011; MARINGE; FOSKETT; WOODFIELD, 2013; DÍAZ, 2018; ALTBACH; DE WIT, 2019); tampouco há evidências de ações concretas vinculadas à ‘internacionalização’ que estejam voltadas à visibilidade e à valorização de línguas e culturas. As análises sugerem, inclusive, insuficiente diálogo entre a política institucional de

---

[256] *“Eu vou pedir a liberdade, vou tomar a liberdade de mudar para o Inglês, se vocês não se importarem. Eu sei que vocês estão sorrindo, posso ver isso. Muito mais fácil assim, certo?”* (tradução nossa) .

[257] Como somente o inglês ‘faz sentido’ nesse contexto, não é por acaso que embora a Sinter administre programas e convênios com uma quantidade significativa de países e se relacione com uma comunidade universitária internacional relativamente diversa, na descrição de suas atribuições somente o inglês, entre os idiomas estrangeiros, é mencionado: 1. *[Apoio ao Secretário de Relações Internacionais] “Redigir documentos, e-mails, convites em inglês; [...]; Interpretar oralmente, de forma simultânea, do inglês para o português e vice-versa, em reuniões com o Secretário, membros da gestão e instituições internacionais; Analisar previamente documentos encaminhados à Sinter que demandam assinatura do Secretário, incluindo documentos em inglês”* (Relatório de Atividades 2018 da Sinter) (SINTER/UFSC, 2018n, p. 5, grifo nosso). *2. [Setor de tradução] “Traduzir, na forma escrita, do inglês para o português, textos de qualquer natureza, que sejam de interesse da instituição, incluindo websites, materiais informativos e documentos, de acordo com o estabelecido pela chefia imediata; Verter, na forma escrita, do português para o inglês, textos de qualquer natureza, que sejam de interesse da instituição, incluindo websites, materiais informativos e documentos, de acordo com o estabelecido pela chefia imediata; Interpretar oralmente, de forma simultânea ou consecutiva, do português para o inglês, e do inglês para o português, discursos, debates, e outras formas de comunicação, atendendo a demandas do gabinete da reitoria e da Sinter”* (Relatório de Atividades 2018 da Sinter) (SINTER/UFSC, 2018n, p. 6, grifo nosso).

‘internacionalização’ da Universidade e iniciativas em curso ou recentemente realizadas com essa finalidade na própria Instituição. Por exemplo, nenhum dos seguintes eventos foi divulgado na página eletrônica oficial da Sinter, em sua página no Facebook[258] ou na página de ‘oportunidades internacionais’ que a Secretaria administra:

1. Em 9 de agosto de 2019 a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) celebrou o Dia Internacional dos Povos Indígenas, enfatizando que há na UFSC estudantes de graduação indígenas de dezesseis etnias: *Baré; Krenak; Yawalapiti; Xacriabá; Tuxá; Kaingang; Guarani; Kamayurá; Sataré-Mawé; Laklãnõ/Xokleng; Fulni-ô; Ticuna; Parintintin; Munduruku; Atikun* e *Wapixana* (SAAD/UFSC, 2019a);
2. Em 10 de outubro de 2019, o Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLIN) realizou o “II Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: *Guarani, Kaingang* e *Xokleng*” (SAAD/UFSC, 2019b);
3. Em 19 de novembro de 2019, o Grupo de Pesquisa “Políticas Linguísticas Críticas” realizou o evento “Cabo Verde: Línguas e Culturas”, com lançamento do livro “*Pingu di Speransa*”, do poeta cabo-verdiano Ailton Moreira, “com 51 poesias escritas em crioulo cabo-verdiano, que retratam o quotidiano das filhas de Cabo verde” (POLITICA/UFSC, 2019, p. 1)[259];

Além disso, a perspectiva ‘multilíngue’ tende a ser contrariada pelos próprios discursos, que, após classificarem a política nesses termos, sinalizam a preferência pelo inglês[260]. Assim, enquanto que a importância conferida ao ‘multilinguíssimo’ no contexto da política de ‘internacionalização’ permanece atrelada à retórica, ações relacionadas ao inglês se concretizar, reforçando a dominação monolíngue. O inglês é concebido como o idioma universal; enquanto que os demais são concebidos em condição acessória.

[258] A primeira publicação na página do Facebook da Sinter foi realizada em 14 de março de 2017. De todas as notícias publicadas desde então, somente dois eventos realizados na UFSC e voltados à valorização de línguas e culturas foram divulgados nesse meio: a II Semana D’Áfrika (em publicação de 23 de maio de 2017) e o 42º Aniversário da Independência de Cabo Verde” (em publicação de 26 de junho de 2017).

[259] No pôster oficial, a Sinter consta como apoiadora desse evento. Contudo, o evento não foi divulgado na página eletrônica oficial da Sinter, em sua página no Facebook (https://www.facebook.com/SINTER-756180891215021/), ou na página de ‘oportunidades internacionais’ que a Secretaria administra (https://oportunidadesinternacionais.ufsc.br/). Em consulta à coordenadora institucional do PEC-G na Sinter, fomos informados de que o apoio consistiu no pagamento de cartazes e divulgação do evento.

[260] Em raras vezes, o espanhol e o português para estrangeiros também são mencionados, porém sempre acompanhados da menção ao inglês.

"Comunicação e cultura (I): Criar e expandir ambiente multilíngue em todos os campi; Comunicação e cultura (II): Proporcionar formação em língua estrangeira para brasileiros, principalmente em inglês" (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 10, grifo nosso).

"Expandir os cursos de idiomas para a comunidade universitária, incrementando o número de alunos, os níveis e a variedade de idiomas (com prioridade para o inglês)" (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 18, grifo nosso).

"Esta secretaria também objetiva criar um ambiente plurilinguístico e multicultural entre a comunidade universitária internacional. Dentro desta perspectiva, os programas de pós-graduação serão encorajados a criar espaços para interação acadêmica em inglês de forma regular com apresentações de trabalhos em andamento dos alunos da pós-graduação, bem como de professores pesquisadores para práticas de apresentações de trabalhos em nível internacional" (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 235, grifo nosso).

Na instituição, a perspectiva é plurilingual: todas as línguas interessam. No entanto, seguindo a orientação estabelecida pelo Idiomas sem Fronteiras (IsF), a prioridade inicial é a língua inglesa, por conta da praticidade e por ser ela quem dá sustentação à internacionalização" (Matéria: "Passos certeiros: Como a Universidade Federal de Santa Catarina está encaminhando a internacionalização") (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21, grifo nosso).

"Of course, as linguists we always try to look at these linguistic aspects from a more plurilingual perspective, but we need to start from a certain point and following what most universities are doing around the world, we're going to start with the English language, okay? So I believe that this semester we're going to offer you a catalogue with all courses taught in English and other languages, […]" (Secretário de Relações Internacionais, na recepção aos 'estudantes internacionais' do primeiro semestre de 2018. Grifo nosso) [261].

[Objetivos específicos:] "Criar e expandir um ambiente multilíngue em todos os campi"; [...] *"Oferecer disciplinas em inglês na graduação e pós-graduação"* [...] *"Proporcionar formação em língua estrangeira para brasileiros, principalmente em inglês, e em língua portuguesa para estrangeiros"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 10, grifo nosso).

"E aqui nunca tinha tido nada disso, nunca teve um posicionamento da instituição dizendo, olha o inglês é obrigatório, mas isso vai em detrimento das outras línguas, ele é porque é a língua é da ciência, ponto. Priorizar, priorizar não no sentido de excluir as outras, muito pelo contrário, porque inclusive na política linguística que a gente colocou no documento, a ideia é [...] temos uma política linguística plurilíngue e multilíngue, se alguém quiser ministrar curso em tupi-guarani vai poder e eu vou colocar lá, entendeu?" (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

"Estudantes de nossas universidades parceiras estão convidadas a registrar-se em nossas disciplinas oferecidas em inglês e, em um futuro próximo, em outras línguas estrangeiras também (tais como Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, entre outras)" (SINTER/UFSC, 2018a, p. 7, tradução nossa. Grifo nosso).

[261] "*É claro, como linguistas, nós sempre tentamos olhar para esses aspectos linguísticos de uma perspectiva mais plurilíngue, mas nós necessitamos começar de um certo ponto e seguindo o que a maioria das universidades está fazendo ao redor do mundo, nós começaremos com a língua inglesa, okay? Então eu acredito que neste semestre nós ofereceremos a vocês um catálogo com todos os cursos ensinados em inglês e outras línguas*" (tradução nossa).

> *"No primeiro concurso, serão exigidos conhecimentos em inglês ou espanhol – a perspectiva é que as próximas seleções incorporem outros idiomas, a exemplo do vestibular"* (AGECOM/UFSC, 2018d, p. 1, grifo nosso).

> *"A UFSC mantém sua webpage em inglês, http://structure.ufsc.br/, além de incentivar os PPGs a elaborar e manter suas webpages em inglês e espanhol, por exemplo: http://ppgeal.posgrad.ufsc.br/"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 241, grifo nosso).

> *"A realização do evento em língua estrangeira*[262] *foi muito produtiva e aponta para novas oportunidades de internacionalização [...] Para receber mais professores e alunos de fora e ampliar a internacionalização na UFSC, é preciso constituir uma equipe capaz de oferecer um curso ou bloco de disciplinas de uma área em língua estrangeira"* (Coordenador do Grupo de Pesquisa em Direito Ambiental na Sociedade de Risco. Notícia: "Summer School em Direito Ambiental amplia internacionalização da UFSC") (AGECOM/UFSC, 2017b, p. 1, grifo nosso).

> *"And I can tell you that soon we are going to be able to offer you courses in English, and, of course, courses in Spanish, and German, in all languages that we are able to. But for the time being we're going to be focusing in English, for obvious reasons, right? If you go to Germany, if you go to Italy, you know, if you go to these places you can study in English, so that's what is behind the idea of internationalization"* (Secretário de Relações Internacionais, na recepção aos 'estudantes internacionais' do primeiro semestre de 2018. Grifo nosso)[263].

O reducionismo da realidade no conceito de 'internacionalização', próprio do modo moderno/colonial de produzir e organizar o conhecimento, é perceptível quando a UFSC afirma que após implementar o 'ciclo de internacionalização' "resolveu questões ***bastante simples e práticas***, porém *essenciais*" (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21, grifo nosso), a vasta maioria das quais se relacionavam à elaboração de materiais/documentos em inglês ou à tradução para o idioma:

> *"(i) Versão em inglês dos sites da universidade, (ii) tradução para o inglês de modelos de documentos emitidos pela instituição, nomes das disciplinas e ementas, (iii) a elaboração de catálogo em inglês com títulos de disciplinas da pós-graduação e graduação e suas ementas para envio aos parceiros, visando atrair alunos estrangeiros, e (iv) revisão das normas dos testes de proficiência e uniformização das terminologias acadêmicas"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 8).

A ideia dominante de 'internacionalização' e seu estreito vínculo ao uso de inglês também induz à simplificação do conceito de extensão universitária. Em sentido amplo, podemos associar extensão às ideias de autonomia condicionada à sociedade e de contextualização das atividades universitárias, "no sentido de que elas dialoguem com a

---

[262] O idioma adotado para a realização do evento foi inglês.

[263] *"E eu posso lhes dizer que em breve estarmos aptos a oferecer cursos de inglês a vocês, e, claro cursos em espanhol, em alemão, em todas as línguas que conseguirmos. Mas por ora vamos focar em inglês, por razões óbvias, certo? Se você for à Alemanha, se você for à Itália, você sabe, se você fora todos esses lugares você pode estudar em inglês, então é isso que está por trás da ideia de internacionalização"* (tradução nossa).

sociedade, definindo em conjunto o que é melhor para ambas as partes" (RUBIÃO, 2013, p. 235)[264]. Nessa perspectiva particular, a extensão visa a atuar como motor da geração de práticas universitárias integrais; orienta-se a um diálogo de saberes científicos e populares, que perpassa e transforma as demais funções universitárias (AROCENA; TOMMASINO, 2011; TOMMASINO; CANI, 2016; TOMMASINO; STEVENAZZI, 2016):

> A extensão entendida como um processo dialógico e bidirecional redimensiona o ensino, a aprendizagem e a pesquisa. Se os processos de ensino e aprendizagem se estenderem para fora da sala de aula, mantendo o melhor nível acadêmico nas atividades realizadas, seu enriquecimento pode ser significativo. Quando tarefas são geradas e operadas em campo, partindo dos problemas que a sociedade tem, tentando junto a ela encontrar alternativas, o ato educacional é reconfigurado e ampliado (TOMMASINO; STEVENAZZI, 2016, p. 122, tradução nossa).

A estratégia de 'curricularização da extensão' ou 'creditação curricular da extensão' busca atender a esses preceitos. No Brasil, trata-se de uma estratégia prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentada pela Resolução n.º 7/MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (CMC/UFSC, 2019)[265]. Na UFSC, a criação da Comissão Mista de Curricularização [da Extensão] (CMC), em agosto de 2018, por meio da Portaria n.º 1/PROGRAD/PROEX, forneceu subsídios para que o apoio à incorporação da extensão nos currículos dos cursos de graduação se intensificasse.

No que diz respeito à relação entre extensão e internacionalização, na minuta do PDI 2020-2024 da UFSC, um dos objetivos da política de extensão da UFSC consiste em "*Promover práticas extensionistas que visem à internacionalização*" (UFSC, 2019b, p. 186). Contudo, sendo que o único indicador de desempenho associados a tal objetivo é o "*número de cursos de extensão ministrados em outro idioma promovidos pela PROEX" [...] que tenham como objetivo a promoção da internacionalização"* (UFSC, 2019b, p. 186).

Entre as iniciativas estratégicas atreladas a tal objetivo consta a criação do "Núcleo Institucional de Línguas e Tradução para atender e impulsionar as iniciativas de internacionalização" (UFSC, 2019b, p. 187)[266], sem definições precisas sobre o que significa

[264] Extensão universitária, no entendimento do Movimento de Córdoba, se apresenta antes como metodologia do que como função universitária isolada; refere-se à relevância social do ensino e da pesquisa (RUBIÃO, 2013).

[265] Entre outras determinações, a resolução: "(1) estabelece que 'as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos'; e (2) instrui o Instituto Nacioanl de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a considerar, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, (i) o cumprimento dos 10% de carga horária mínima dedicada à extensão, (ii) a articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa, (iii) os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação" (CMC/UFSC, 2019, p. 1).

[266] Os indicadores associados a tal objetivo consistem em: "a) Expandir e qualificar os cursos de idiomas para a comunidade universitária; b) Promover editais para oferta de cursos em língua estrangeira por meio da Escola de

'internacionalização' no domínio da extensão ou associações explícitas à relação entre universidade e sociedade. Também ao incluir o *"Potencial de internacionalização"* como um critério de análise para a seleção de cursos de verão da UFSC – *"uma iniciativa que busca consolidar as políticas linguísticas como parte da estratégia de internacionalização que a UFSC vem fomentando, dando espaço aos professores lecionarem cursos de extensão em outros idiomas"* (SINTER/UFSC, 2018o, p. 1) – a PROEX categoriza a 'internacionalização da extensão' em termos de *"oferecimento de curso em idiomas diferentes do português, capacidade de atração de participantes estrangeiros, visibilidade internacional"* (PROEX/UFSC, 2018, p. 3).

Em sintonia com o padrão observado no IsF e a lógica hierarquizadora do Capes-PrInt, no contexto institucional da UFSC a priorização conferida ao inglês contém o pressuposto neoliberal de que 'o mercado se regula': *"Não é exclusor, a partir do momento que você não excluindo ninguém. Você tá dizendo que a priorização vai ser feita ali inicialmente com eles. Isso não vai ser feito em detrimento de todo o resto"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso). Disciplinas/cursos em inglês, todavia, não são para todos os alunos da Instituição, somente para aqueles fluentes no idioma[267].

> *"Para participar, é necessário ter nível avançado na língua inglesa, principalmente em listening e speaking, pois a participação do estudante nas discussões da aula é fundamental"* (Notícia: "Abertura de vagas para disciplinas em inglês do Programa USAC 2019.2") (AGECOM/UFSC, 2019e, p. 1. Grifo nosso).
>
> *"[...] A USAC está com inscrições abertas para alunos da UFSC participarem de disciplinas ministradas em inglês pelo programa. São ofertadas matérias das mais diferentes áreas. Para participar, é necessário nível avançado de inglês, que será exigido em uma pequena entrevista no momento da inscrição. [...]"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 27 de setembro de 2017. Grifo nosso).
>
> *"[...] Sendo assim, os interessados nas disciplinas devem comparecer em nosso escritório [...] para uma breve entrevista em inglês e realização da matrícula"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 25 de setembro de 2018. Grifo nosso).

Extensão; c) Promover eventos na UFSC para prospecção de colaborações com parceiros internacionais; d) Organizar e disponibilizar material informativo das atividades e oportunidades de internacionalização de estudantes; e e) Criar o Núcleo Institucional de Línguas e Tradução para atender e impulsionar as iniciativas de internacionalização" (UFSC, 2019b, p. 186-187).

[267] Inglês tampouco é o primeiro idioma dos 'estudantes internacionais' que frequentam a UFSC. Para fins de exemplificação, no primeiro semestre de 2018 a UFSC recepcionou 160 estudantes internacionais de graduação em mobilidade de 19 diferentes países, além de dezoito estudantes internacionais para graduação completa (por meio do PEC-G) de nove diferentes países. De todos esses, somente treze vieram de países de língua inglesa (nove do Reino Unido e quatro do Canadá) (Notícia: "UFSC realiza recepção de boas-vindas aos estudantes internacionais de intercâmbio") (SINTER/UFSC, 2018t).

Ainda assim, sua soberania faz com que a falta de domínio seja posta em termos deficitários, como um problema urgente a ser resolvido por meio da própria 'internacionalização' e do investimento nesse idioma específico.

> *"Principalmente os [técnico-administrativos] que atuam nos programas de pós-graduação, trabalham [...] como chefia de expediente, essas coisas, eles vão ter que fazer inglês"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

> *"[O secretário de Relações Internacionais] observa que muitas instituições e estudantes internacionais procuram por disciplinas estrangeiras e cursos de idiomas para uma melhor adaptação no Brasil. Por isso, a Sinter desenvolveu um catálogo com diversas disciplinas em inglês, todas com caráter interdisciplinar. Isso ajuda a trazer pessoas de países que não vinham para cá por conta dessa deficiência"* (Notícia: "UFSC recebe 170 estudantes de diversos países para o primeiro semestre") (AGECOM/UFSC, 2017a, p. 4, grifo nosso).

O inglês adquire centralidade nas políticas de idiomas nacionais e institucionais (LE HA; BARNAWI, 2015; YEMINI; SAGIE, 2015; DÍAZ, 2018) – como evidenciamos nos casos do governo brasileiro (por exemplo, com o IsF) e da UFSC, respectivamente – por tratar-se de um idioma simbolicamente associado a vantagens "sociais, linguísticas, políticas, culturais, intelectuais e econômicas" (LE HA; BARNAWI, 2015, p. 1, tradução nossa), considerado necessário para viabilizar e garantir o emprego, viabilizar a migração qualificada e ampliar o potencial de contribuição para o desenvolvimento (GIAMPAPA; CANAGARAJAH, 2017). Trata-se, nesse sentido, de um idioma favorecido à medida que "serve aos interesses do mundo corporativo e dos governos que ele influencia" por meio de "processos moleculares de acumulação de capital linguístico no espaço e no tempo", viabilizados por vias da interseção entre economia, política e discursos (SKUTNABB-KANGAS; PHILLIPSON, 2010, p. 82, tradução nossa). Como Mignolo (2011, xiii, tradução nossa) argumenta: "O inglês passou a ser o idioma que preserva e oculta o código ocidental".

Em tempos de 'internacionalização', tal idioma alimenta o imaginário de atrair estudantes e acadêmicos de universidade de 'renome', de viabilizar o 'convívio internacional' e o alcance de um posicionamento significativo nesse ambiente. Por meio de decisões aparentemente racionais e pragmáticas, vinculadas, em última instância, a padrões de reconfiguração econômica (COUPLAND, 2010), o inglês é igualmente projetado como natural e neutro para fins de 'excelência acadêmica' e, portanto, como "algo a ser desejado e possuído por qualquer instituição que reivindique o s*tatus* de internacional" (LE HA; BARNAWI, 2015, p. 4, tradução nossa).

À medida que os discursos e as práticas evidenciadas no contexto da política institucional de ‘internacionalização’ da UFSC se alinham a tais projeções, a Universidade legitima a existência de um sistema linguístico ideal para o desenvolvimento desse processo, com vantagens imediatas para os sistemas de educação superior e universidades dos países anglofalantes. Ao reproduzir a lógica moderna/colonial que vincula visões de mundo e competências particulares às possibilidades de acesso ao ‘mercado global’, estabelece uma espécie de filtro entre os que têm e os que não têm tais competências; contribuindo para que, em seu contexto específico, a ‘internacionalização’ se consolide em termos de desigualdade e de hierarquia.

5.4 ‘INTERNACIONALIZAÇÃO’ COMO MEIO PARA A DIFERENCIAÇÃO E A CONDIÇÃO CONCORRENCIAL GENERALIZADA

A análise dos discursos presentes em notícias, documentos e declarações sobre ‘internacionalização’ no contexto da UFSC sinalizam o alinhamento desse processo com aquilo que podemos denominar ‘condição concorrencial generalizada’: “É a um ‘social’ ativamente pontilhado por desigualdades, que criam artificialmente uma condição concorrencial generalizada, que a universidade, a pesquisa e a inovação passam a estar indexadas” (CORRÊA; CHAVES; SOUSA, 2018, p. 26).

Como parte de um contexto contemporâneo mais amplo de reconfiguração das funções exercidas pela educação superior no mundo – que inclui tendências como a redução global do financiamento público para as instituições universitárias; pressões para o isomorfismo em termos de forma de construção e disseminação do conhecimento, de modelo institucional, de estrutura curricular e de idioma; o predomínio da ideia de formação universitária voltada a suprir as necessidades instrumentais do mercado mundial de trabalho capitalista, além da acentuada ênfase na produção de conhecimento útil à indústria – as narrativas institucionais situam a visibilidade/a reputação/o prestígio individual da UFSC no ‘ambiente internacional’ como principal motivação para que a Universidade se ‘internacionalize’.

Em grande medida, tais tendências resultam da proliferação e do aprofundamento de imperativos mercadológicos na totalidade do setor. Inscritas na conjuntura socioeconômica mais ampla do neoliberalismo, configuram-se como distintas, porém entrelaçadas manifestações de ‘capitalismo universitário/acadêmico’. Se articulam, assim, a um imaginário moderno/colonial dominante que, ao normalizar a competição na educação superior de forma

estrutural, simplifica complexidades, molda discursos, regula expectativas, transforma e estabiliza relações.

Ao mesmo tempo em que esse imaginário situa o conhecimento como pilar do desenvolvimento da humanidade e exalta o papel da educação superior, faz com que o domínio da produção desse conhecimento seja pensado segundo uma perspectiva instrumental, controlado por um mundo de mercados. Com base no pressuposto de que instituições universitárias funcionam melhor quando operam como 'empreendimentos', o setor se projeta na forma de *commodity*, forçado a acomodar-se e a responder proativamente a novos imperativos. Submetidos a critérios de desempenho e inscritos em processos que enfraquecem o papel da educação superior como bem público, pesquisadores competem por reputação, enquanto que instituições universitárias competem por acumulação de capital. Em verdade, todos lutam por sobrevivência.

5.4.1 A armadilha da competição entre instituições universitárias: os ranqueamentos universitários globais e a hegemonia de um modelo específico de universidade

As notícias acerca dos resultados alcançados pela UFSC nos *rankings* universitários globais[268] – sobretudo o *Quacquarelli Symonds World University Rankings* (Q&S)[269] e o

[268] A origem dos *rankings* remonta ao final da década de 1950, nos Estados Unidos, sendo que o desenvolvimento das hierarquizações focadas na educação superior proliferou neste mesmo país no início dos anos 1980, e posteriormente no Reino Unido, na década de 1990, com o propósito inicial de diferenciar as *melhores Business Schools*. A publicação norte-americana *World Report Best College*, de 1983, foi uma das ferramentas criadas nesse contexto. As publicações *America's Best Colleges* nos Estados Unidos, e *Where we get our best men* e *Times Good University Guide*, na Inglaterra, marcaram o início do interesse pelo tema (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2017). Atualmente, os três *rankings* universitários mais reconhecidos são o Q&S, o THE e o Academic Rankings of World Universities (ARWU). No contexto institucional da UFSC, o ARWU é menos referenciado do que o Q&S e o THE. Também conhecido como '*Ranking* de Shanghai', o ARWU foi criado pela *Shanghai Jiao Tong University* em 2003, como parte do esforço chinês de alcançar a 'excelência' em suas universidades. O Projeto 985, resultante da declaração do presidente da China em 1998 de que o país deveria dispor de *'universidades de classe mundial'* – em parte como forma de diminuir o fenômeno de fuga dos cérebros (*brain drain*) –, investiu inicialmente em nove instituições universitárias, entre elas a *Shanghai Jiao Tong University*, a qual, a partir de um estudo comparativo das universidades chinesas com as universidades norte-americanas mais renomadas, estabeleceu critérios de excelência para ranquear as universidades do mundo. O ARWU publica anualmente a lista das 500 melhores universidades e avalia e classifica cerca de 1200 instituições. Os cinco campos do conhecimento contemplados são: Ciências Naturais e Matemática; Engenharia/Tecnologia e Ciências da Computação; Ciências da Vida e Agricultura; Medicina Clínica e Farmácia; e Ciências Sociais. Seis indicadores objetivos são utilizados pelo ARWU na classificação das universidades do mundo: 1. Número de ex-alunos e de docentes/pesquisadores vencedores de prêmios Nobel e de medalhas Fields (peso de 10% para ex-alunos e de 20% para docentes/pesquisadores); 2. Número de pesquisadores altamente citados pela Thomson Reuters (peso de 20%); 3. Número de artigos publicados nos periódicos da Nature e da Science na última década (peso de 20%); 4. Número de artigos indexados ao Science Citation Index (SCIE); 5. Número de artigos indexados ao Expanded – Social Science Citation Index (SSCI) (peso de 20%) e 6. Desempenho docente per capita da universidade (peso de 10%). Portanto, que, de maneira geral, o ARWU classifica as universidades principalmente a partir do critério de desempenho na pesquisa (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2017).

Times Higher Education World University Rankings (THE)[270] – e suas 'variações' (classificações temáticas e regionais)[271], divulgadas tanto pela Sinter quanto pela Agência de Comunicação (AGECOM) no portal de notícias da Universidade, são crescentes em quantidade desde 2013. Um indicativo da importância conferida a tais instrumentos é a institucionalização da coleta e do fornecimento de dados a tais empresas como uma das atribuições da Sinter, de modo a garantir que a UFSC conste em tais listas: *"Preenchimento das plataformas de recolhimento de dados dos rankings internacionais Times Higher Education e Quacquarelli Symonds"* (SINTER/UFSC, 2018n, p. 29).

Cada um desses ranqueamentos adota uma metodologia própria, sem consenso em relação aos campos disciplinares avaliados, indicadores e pesos. Todavia, de modo geral o

---

[269] O *Q&S World University Rankings* é um ranqueamento publicado desde 2004 pela *Quacquarelli Symonds*, empresa britânica especializada em educação internacional. Durante o período de 2004 a 2009, o Q&S foi publicado pela *Times Higher Education*, revista que trata de questões relacionadas à educação superior. Em 2010, o Q&S e a *Times Higher Education* finalizaram o trabalho conjunto, de modo que o Q&S assumiu uma publicação com a metodologia já adotada, enquanto a *Times Higher Education* criou uma nova metodologia, que deu origem à publicação *Times Higher Education World University Rankings* (THE). O Q&S contempla os campos disciplinares Ciências Naturais; Biomedicina; Tecnologia; Ciências Sociais e Artes e Humanidades. Seis indicadores são considerados na classificação das 'melhores universidades': 1. Reputação acadêmica segundo um *peer review* global (peso de 40%); 2. Reputação segundo empregadores globais (peso de 10%); 3. Proporção de estudantes por faculdade (peso de 20%); 4. Citações por faculdade na base *Scopus* (peso de 20%); 5. Proporção de estudantes internacionais (peso de 5%) e 6. Proporção de docentes internacionais (peso de 5%) Ao todo, mais de 4000 instituições são consideradas e mais de novecentas são ranqueadas. O quesito reputação é o mais significativo para o Q&S, que é determinado por meio de entrevistas com docentes e pesquisadores (*peer review*), que indicam até trinta instituições universitárias que eles consideram mais importantes nos campos contemplados, bem como por meio de entrevistas com gestores de recursos humanos de empresas 'globais', que informam de quais universidades os egressos são mais frequentemente recrutados (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2017).

[270] O *Times Higher Education World University Rankings* (THE), publicado separadamente do Q&S desde 2010, por sua vez, é atualmente desenvolvido em parceria com a Elsevier e coleta dados de informações prestadas pelas próprias instituições universitárias. Os seguintes campos disciplinares são contemplados por tal avaliação: Artes e Humanidades; Ciências Sociais; Ciências Físicas; Ciências da Vida; Engenharia e Tecnologia; além de Medicina. Ao todo, mais de novecentas universidades de cerca de oitenta países são ranqueadas. Treze indicadores de desempenho são atualmente considerados pelo THE, os quais são agrupados em cinco grandes áreas: 1. Ensino (ambiente de aprendizagem), com peso de 30%, sendo 15% referente à pesquisa de reputação; 4,5% referente à proporção de funcionário por estudante, 2,25% referente à proporção de doutorando por bacharel, 6% referente à proporção de títulos de doutor concedidos por docente e 2,25% referente ao orçamento da instituição; 2. Pesquisa (volume, orçamento e reputação), com peso de 30%, sendo 18% referente à pesquisa de reputação; 6% referente ao orçamento para pesquisa e 6% referente à produtividade de pesquisa; 3. Citações (influência da pesquisa), com peso de 30%; 4. Perspectiva internacional (docentes, estudantes e pesquisadores estrangeiros e colaboração internacional), com peso de 7,5%, sendo 2,5% referente à proporção de estudantes estrangeiros por estudantes domésticos, 2,5% referente à proporção de estudantes estrangeiros por funcionários domésticos e 2,5% referente à colaboração internacional e 5. Orçamento da indústria (transferência de conhecimento), com peso de 2,5% (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2017).

[271] Além da hierarquização geral das universidades do mundo, esses mesmos instrumentos têm publicado classificações temáticas e regionais. tais como: THE BRICS *& Emerging Economies Rankings (*por países dos BRICS e economias emergentes); THE *World Reputation Rankings* (por reputação); THE *Young University Rankings*; THE *Golden Age University*; THE *Asia University Rankings* (Ásia), THE *Latin America Rankings* (América Latina); Q&S *World University Rankings by subject* (por disciplina); Q&S *Graduate Employability Rankings* (por empregabilidade); Q&S *Best Students Cities* (por melhores cidades para estudantes) além dos ranqueamentos regionais do Q&S (região árabe; Ásia; BRICS; Europa emergente e Ásia Central; América Latina).

Q&S respalda-se principalmente na ‘reputação’ e no ‘prestígio’ das instituições, que são mensurados a partir das opiniões de um ‘*peer review* global’ e de ‘empregadores globais’, enquanto que o THE estabelece como critério central de avaliação a ‘pesquisa’, que é mensurada com base na quantidade de publicações e de citações de artigos difundidos em meios específicos (geralmente bases pertencentes ao *Thomson Reuters* e à *Elsevier*).

Em todos os casos, as notícias divulgadas sobre os *rankings* no contexto da UFSC enfatizam o posicionamento alcançado pela Universidade, sobretudo em comparação a demais instituições que usufruem de níveis aproximados destaque. Diante da baixa colocação obtida ‘globalmente’[272], a ‘solução’ para a UFSC manter uma conotação positiva no que diz respeito à sua reputação ‘internacional’ é enfatizar o seu lugar em contextos ‘inferiores’ (regional, nacional ou setorial – por exemplo, entre as federais brasileiras). Os seguintes trechos de notícias ilustram o padrão identificado ao longo dos anos:

> *“Neste ano, [a UFSC] é a quinta instituição brasileira, a terceira federal, a sexta da América Latina”* (Notícia: “UFSC está entre as melhores universidades no *Webometrics Ranking*”) (AGECOM/UFSC, 2013, p. 1).
>
> “*Entre as brasileiras, a UFSC é a 12ª colocada e a 7ª federal*” (Notícia: “UFSC sobe seis posições no *ranking* QS-BRICS 2014) (SINTER/UFSC, 2014a, p. 1).
>
> “*A UFSC destacou-se por ter ganhado 17 posições em relação ao último ranking, alcançando a 24ª posição na classificação geral [América Latina] - Entre as brasileiras, a UFSC é a 10ª; entre as federais, a 6ª* (Notícia: “*Raking* de Universidades QS 2015: UFSC sobe 17 posições e é a 24ª na América Latina” (AGECOM/UFSC, 2015b, p. 1).
>
> *“O Brasil tem 17 universidades classificadas entre as melhores do mundo: sete privadas e estaduais, e dez federais. Entre estas, a UFSC obteve as seguintes posições: segunda em Transferência de Conhecimento (empatada com a UFRJ); quarta em Visão Internacional; quinta em Citações; e sexta em Ensino e em Pesquisa”* (Notícia: “UFSC é a segunda melhor federal brasileira em ‘Transferência de Conhecimento’ no *ranking* do *Times Higher Education*”) (AGECOM/UFSC, 2015c, p. 1).
>
> *“A UFSC está na 9ª colocação entre as universidades nacionais, na 5ª entre as federais, e na 879 posição no ranking global”* (Notícia: “UFSC sobre 39 posições em levantamento do *Center for World University Rankings*”) (AGECOM/UFSC, 2016, p. 1).
>
> *“Nós da Sinter estamos muito orgulhosos da nossa universidade. A UFSC está entre as 10 melhores universidades brasileiras no quesito publicação acadêmica”* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 2 de maio de 2017).
>
> *“A UFSC é a única do estado a figurar no World University Ranking 2018, [...]. A UFSC aparece como a 16ª brasileira da lista*” (Notícia: “*Ranking* internacional coloca a UFSC entre as melhores do mundo”) (AGECOM/UFSC, 2017c, p. 1).

[272] Por exemplo, no THE 2019, nenhuma universidade brasileira consta entre as cem primeiras.

> *"A UFSC está entre as 15 instituições brasileiras que aparecem na edição deste ano"* (Notícia: "UFSC se mantém no *ranking* das mil universidades mais bem-conceituadas do mundo") (AGECOM/UFSC, 2018h, p. 1).
>
> *"[...] a edição do Golden Age University Rankings 2018 deste ano, foram incluídas 200 instituições de 44 países diferentes, a UFSC foi a segunda universidade brasileira melhor [sic] qualificada, o que torna a sua inclusão no ranking uma conquista significante. Parabéns à nossa universidade!"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 9 de junho de 2018).
>
> *"A UFSC é a 5ª melhor universidade do Brasil e a 3ª melhor entre as federais. [...]"* (Notícia: "UFSC sobe de posição em ranking que avalia universidades mundialmente") (SINTER/UFSC, 2019k, p. 1).
>
> *"A UFSC é a instituição brasileira de ensino superior mais bem colocada no critério 'citações', de acordo com o ranking internacional de universidades do Times Higher Education (THE) [...]"* (Notícia: "UFSC lidera quesito 'citações' entre universidades brasileiras, aponta *ranking* internacional") (AGECOM/UFSC, 2019f, p. 1).
>
> *"A UFSC ocupa a 22ª posição na classificação geral entre as melhores universidades da América Latina e a 4ª entre as instituições federais de ensino brasileiras"* (Notícia: "UFSC ocupa 22ª posição entre as melhores universidades da América Latina") (AGECOM/UFSC, 2019g, p. 1).

Além disso, os posicionamentos da UFSC nos *rankings* universitários são anunciados em diversos outros canais institucionais, retratando a crescente importância conferida a tais ferramentas nesse contexto institucional:

- Na apresentação institucional da UFSC em seu portal oficial: *"No World University Ranking 2018 da Times Higher Education, consultoria britânica na área da educação superior, a UFSC é a única do estado a figurar no ranking e aparece como a 16ª brasileira da lista"* (SINTER/UFSC, 2018n, p. 2).
- Nas referências a universidades com as quais a UFSC mantém acordos de cooperação, na página do Facebook da Sinter: *"[...] Hoje vamos falar da University of British Columbia, que está entre uma das melhores 40 universidades do mundo nos mais prestigiados rankings"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 14 de setembro de 2018); *"[...] Hoje vamos falar um pouco da Universidade de Manchester, que está entre as 20 melhores universidades europeias no ranking Times Higher Education (THE)"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 21 de setembro de 2018); "*Fundada em 1911, a Universidade do Porto ocupa o posto de melhor universidade portuguesa em diversos rankings, como o QS Ranking. Já no Times Higher Education, um dos rankings mais bem conceituados do mundo, ela foi a única instituição de ensino superior portuguesa a conseguir figurar entre as 500 melhores*

do mundo [...]" (Publicação na página do Facebook da Sinter em 1 de novembro de 2018);

- Nas apresentações oficiais da UFSC em Inglês: "*The 9th best in Brazil; The 25th in Latin America (Source: QS University Ranking Latin America 2018)"*[273] (SINTER/UFSC, 2018a, p. 5) e *"6th best university in Brazil (Ranking Universitário Folha, 2018); 12th best university in Latin America (THE – Latin America University Ranking, 2019) […]"*[274] (SINTER/UFSC, 2019a, p. 12);*"Ranked among the best universities in Brazil"*[275] (SINTER/UFSC, 2019a, p. 18).
- No 'Plano Institucional de Internacionalização': *"Em todas as listas e rankings [em referência ao THE, ao QS e ao Webometrics] elaborados em diferentes contextos constam universidades como Harvard, Stanford, MIT, Oxford e Cambridge. São universidades que apresentam resultados superiores às demais, como alta demanda por seus alunos, liderança em pesquisa e transferência de tecnologia"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 5).
- No parecer da CPG/UFSC, que aprova o 'Plano Institucional de Internacionalização' na íntegra: *"[...] proporcionando um ambiente favorável para a formação integram de profissionais em um cenário global e multicultural elevando o posicionamento da UFSC nos rankings internacionais*" (CPG/UFSC, 2018, p. 2).
- No projeto submetido ao Capes-PrInt: *"Como instituição de pesquisa, a UFSC destaca-se entre as dez melhores universidades do país em todas as avaliações realizadas, num universo de aproximadamente cem universidades e de mil instituições de ensino superior brasileiras"* (PROPG/UFSC, 2018, p. 5).
- Na apresentação da UFSC presente no material "*Course Catalogue 2018-2019: Courses offered in foreign languages for graduate and undergraduate students*": *"A UFSC […] alcançou a posição 60 no QS BRICS University Ranking 2018, a posição 14 no Times Higher Education (THE) 2018 Latin American Ranking, e uma posição entre as dez melhores universidades brasileiras"*[276] (SINTER/UFSC, 2018a, p. 7, tradução nossa).

---

[273] "A 9ª melhor no Brasil; a 25ª melhor na América Latina (Fonte: QS *Ranking* de Universidades América Latina 2018) (tradução nossa).
[274] "6ª melhor universidade no Brasil (*Ranking* Universitário Folha, 2018); 12ª melhor universidade na América Latina (THE – *Ranking* de Universidades América Latina)" (tradução nossa).
[275] "Ranqueada entre as melhores universidades do Brasil" (tradução nossa).
[276] "*UFSC […] has reached position number 60 in the QS BRICS University Ranking 2018, position number 14 in the Times Higher Education (THE) 2018 Latin America Ranking and a top ten position among Brazilian universities*".

- Na minuta do PDI 2020-2024: *"Dentro da consultoria britânica na área da educação superior, a World University Ranking 2018, da revista Times Higher Education, a UFSC figura como a única de seu estado na lista e como a 16ª brasileira no ranking".* (UFSC, 2019b, p. 10); *"O objetivo a ser alcançado por todos os envolvidos é a melhoria do item 'reputação' da UFSC nos principais rankings do ensino superior, como o QS (Quacquarelli Symonds World University Rankings) e o THE (The Times Higher Education World University Rankings), para consolidar a Universidade como referência nacional e internacional"* (Minuta do PDI 2020-2024) (UFSC, 2019c, p. 24).

Como reflexo de uma economia baseada em discursos (FAIRCLOUGH, 2006), desfrutar do *status* de 'universidade internacional' confere à Universidade um tipo distintivo de capital simbólico para a Universidade; estratégia de posicionamento e de poder social: "ser internacional serve aqui como um marcador oculto de classe, uma disfarçada forma de dominação, produtora de desigualdades, apropriada pelas elites e aspirada pelos outros, em vários contextos sociais" (BASARAN; OLSSON, 2017, p. 99, tradução nossa). É nesse sentido que os discursos da gestão também são específicos em relação aos *"altos níveis de desempenho no quesito internacionalização"* (Secretário de Relações Internacionais) (SINTER/UFSC, 2015e, p. 4, grifo nosso) alcançados, sobretudo em comparação a outras universidades brasileiras:

> *"A internacionalização tem crescido ano a ano na UFSC e em todo o Brasil, e nós nos orgulhamos, como UFSC, de dizer que embora não sejamos nem a maior universidade, nem a mais rica, nós temos números bastante bons de internacionalização [...]. São números fortes, e eu acredito [...] que só perdemos para a USP e a UFRJ"* (Secretário de Relações Internacionais. Abertura do Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 2, grifo nosso).
>
> *"A UFSC tem um bom histórico no quesito internacionalização, e desfruta de uma posição confortável em qualquer 'ranking' nacional sobre o tema, sempre entre os 10 primeiros"* (Matéria: "Internacionalização da UFSC: Excelência e Solidariedade" e PDI 2015-2019) (UFSC, 2014, p. 1; 2015, p. 106).
>
> *"O que nos enche de orgulho nessa situação é que a UFSC e outras poucas universidades federais obtiveram o valor máximo"* (Secretário de Relações Internacionais – Notícia: "UFSC recebe recursos do MEC para ações de internacionalização") (SINTER/UFSC, 2015a, p. 1, grifo nosso).
>
> *"A UFSC tem histórico no quesito internacionalização e está ranqueada entre as 10 melhores universidades brasileiras na Academic World of Univeristies (ARWU), entre as 15 melhores universidades da América Latina na Times Higher Education (THE) e entre as 60 melhores universidades do BRICS na Top Universities (QS)"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 8).

> *"A aprovação do PrInt da UFSC é significativa: dentre 44 instituições que se inscreveram, apenas 25 foram selecionadas"* (pró-reitora de Pós-graduação – Notícia: "UFSC debate desafios e estratégias para a internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 1, grifo nosso).
>
> *"O fomento à internacionalização da UFSC irá ganhar novo impulso com exigência de conhecimentos em língua estrangeira no próximo concurso para TAEs, iniciativa pioneira*[277] *entre as universidades federais"* (Notícia: "Novo concurso da UFSC irá exigir conhecimentos em língua estrangeira e sustentabilidade") (AGECOM/UFSC, 2018d, p. 1, grifo nosso)
>
> *"Nossa política de internacionalização é destaque entre as melhores universidades do país"* (Cartilha do Calouro) (SINTER/UFSC, 2019m, p. 2, grifo nosso).
>
> *"[...] Colocar a UFSC em destaque entre as universidades de excelência no Brasil e no mundo"* (Cartilha do Calouro) (SINTER/UFSC, 2019m, p. 3, grifo nosso).

Em grande medida, as narrativas acerca dos resultados da UFSC naturalizam a ideia de 'melhor universidade' que os *rankings* universitários projetam. Os textos das notícias legitimam tais hierarquizações e o seu poder de influência na Instituição quando não especificam os indicadores contemplados pelas análises; quando não discutem o que significa 'ser melhor' nesse contexto específico; quando destacam o 'rigor' com que as análises são feitas ou quando reproduzem acriticamente a idealização de que 'extensão universitária' corresponde a transferência de conhecimento à indústria. Mesmo quando as notícias fazem menção aos indicadores considerados pelos instrumentos (e seus respectivos pesos – em raras ocasiões), eles tendem a ser classificados como abrangentes, equilibrados e confiáveis, como sugerem os seguintes títulos e trechos de notícias:

> "*UFSC é a 66ª no ranking das melhores universidades do BRICS*" (SINTER/UFSC, 2014a, p 1, grifo nosso);
>
> "*UFSC está entre as 18 instituições brasileiras de ensino superior do ranking CWUR das mil melhores do mundo*" (SINTER/UFSC, 2014b, p. 1, grifo nosso);
>
> *"Ranking internacional coloca a UFSC entre as melhores do mundo"* (AGECOM/UFSC, 2017c, p. 1, grifo nosso);
>
> *"UFSC se mantém no ranking das mil universidades mais bem-conceituadas do mundo"* (AGECOM/UFSC, 2018h, p. 1, grifo nosso);
>
> *"UFSC sobe de posição em ranking das melhores universidades do mundo"* (SINTER/UFSC, 2019l, p. 1, grifo nosso).
>
> *"UFSC lidera quesito 'citações' entre universidades brasileiras, aponta ranking internacional"* (AGECOM/UFSC, 2019f, p. 1).

[277] "Termos como [...] 'pioneiro' e 'seguidor' podem ser consideradas de sabor ideológico" (RAMOS, 1967, p. 38).

> *"O critério de seleção é feito a partir de 13 rigorosos indicadores de desempenho, [...] examinando cada ponto de sua missão – ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e resultado internacional. Cabe ressaltar que a metodologia foi cuidadosamente reelaborada para melhor refletir as características e as prioridades das universidades com economias em desenvolvimento. Mais peso é dado, por exemplo, às parcerias com indústrias e ao resultado internacional*" (Notícia: "UFSC ocupa a posição de 148º dentre as universidade do BRICS (THE *World University Rankings*)) (SINTER/UFSC, 2015, p. 1, grifo nosso)*;*
>
> *"O ranking é baseado nos mesmos critérios rigorosos do THE World University Rankings [...]. Foram usados 13 critérios para avaliar as universidades, com indicadores de desempenho individuais, em todas as suas atividades: ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectiva internacional"* (Notícia: "UFSC é a terceira melhor federal brasileira, segundo o THE *World University Rankings*") (SINTER/UFSC, 2016c, p. 1, grifo nosso);
>
> "*O ranking de universidades do Times Higher Education (THE) é um dos mais abrangentes, equilibrados e confiáveis do mundo [...] A UFSC foi a segunda universidade brasileira melhor qualificada, o que torna a sua inclusão no ranking uma conquista significante"* (Notícia: "UFSC ocupa a posição de 101-150º no *ranking Golden Age University Rankings* 2018") (SINTER/UFSC, 2018r, p. 1, grifo nosso).
>
> *"Ocupar um espaço no ranking e fazer parte de um grupo seleto de apenas 42 países analisados é uma conquista importante para a UFSC, isso significa que entre os países de economias emergentes, a universidade ocupa um papel notável em liderança de pesquisas"* (Notícia: "UFSC é classificada no *ranking* de Universidades de Economias Emergentes de 2018") (SINTER/UFSC, 2018s, p. 1, grifo nosso).
>
> *"Baseia-se nos mesmos 13 indicadores de desempenho que o THE World University Rankings, mas com modificações especiais para melhor refletir as características das universidades da América Latina"* (Notícia: Revista britânica publica *ranking* com as melhores universidades" (AGECOM/UFSC, 2018i, p. 1, grifo nosso).
>
> *"O THE promove uma das principais avaliações educacionais do mundo e utiliza critérios como ensino, pesquisa, citações, visão internacional e transferência de conhecimento como indicadores de desempenho. Para o resultado desta edição, foram avaliadas 1.396 universidades de 92 países. A coleta de dados ocorreu em março deste ano"* (Notícia: "UFSC lidera quesito 'citações' entre universidades brasileiras, aponta *ranking* internacional") (AGECOM/UFSC, 2019f, p. 1, grifo nosso).

No contexto de valorização, naturalização e legitimação da lógica concorrencial, os *rankings* universitários são tomados como guia/referência para a condução da Universidade. Os posicionamentos alcançados são tratados como critério de qualidade e usados para justificar sua relevância e existência como instituição– inclusive em tempos de ataques e de cortes massivos de recursos, em que a Universidade pública brasileira busca se reafirmar perante a sociedade[278] – como sugerem os seguintes comentários de membros da gestão:

[278] As medidas governamentais direcionadas à educação superior pública brasileira têm sido causa de aflição entre reitores e comunidades universitárias, como revela a compilação de manifestações no portal da Andifes em relação ao Programa Future-se (ANDIFES, 2019). Aqui, nos referimos especificamente ao ano de 2019, sobretudo a partir de abril, quando o economista Abraham Weintraub assumiu a pasta da Educação. Logo após a

> *"O fato da UFSC ocupar o terceiro lugar no Webometrics reflete a divulgação da pesquisa e das atividades de pós-graduação aqui desenvolvidas, e que têm sido, sem dúvida alguma, de excelente nível"* (pró-reitora de Pesquisa e Extensão. Notícia: "UFSC permanece como primeira entre as federais brasileiras em *ranking* mundial) (CTC/UFSC, 2010, p. 1, grifo nosso).
>
> *"O êxito neste novo ranking é significativo porque a UFSC está à frente de instituições importantes nacional e internacionalmente, como Unicamp, UFRJ, Unifesp, UFMG, UFV e UFLA"* (diretor do Núcleo de Apoio e Acompanhamento da Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão. Notícia: "UFSC conquista 129ª posição no *Ranking Web of World Universities*") (AGECOM/UFSC, 2012, p. 1, grifo nosso).
>
> "*Ficamos satisfeitos ao ver que a UFSC subiu seis posições no ranking QS 2014 de universidades do BRICS [...] e está agora em 60º lugar. Isso mostra que a Instituição está melhorando sua performance e estimula-nos a trabalhar para que sua classificação melhore ainda mais*" (pró-reitor de Pesquisa. Notícia: "UFSC sobe seis posições no *ranking* QS-BRICS 2014") (SINTER/UFSC, 2014b, p. 2, grifo nosso).

---

posse, o presidente da república declarou em sua conta de Twitter que o novo ministro estudava descentralizar os investimentos públicos nas faculdades de Filosofia e Sociologia, de modo que as humanidades seriam responsabilidade exclusiva das instituições privadas. Em suas palavras, "o objetivo é focar em áreas que geral retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina". Em maio de 2019, as declarações contra as IFES (acompanhada da desqualificação da reflexão filosófica e das ciências) ganharam materialidade: Inicialmente, o ministro anunciou que três universidades federais – de Brasília (UnB), Fluminense (UFF) e Bahia (UFBA) – enfrentariam cortes orçamentários por promoverem "balbúrdia" e terem baixa performance acadêmica. Em seus termos: "A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no *ranking*". Contudo, tais instituições estão entre as mais bem classificadas do país segundo os ranqueamentos internacionais focados na produtividade científica, o que suscita hipóteses sobre as motivações implícitas ao seu argumento. A medida rapidamente se espalhou para todo o sistema federal e resultou em corte de 30% no orçamento de 2019 de todas as universidades e institutos que compõem o sistema, o que dificultou a operação dessas instituições no segundo semestre do ano. Apreensões adicionais chegaram quando a Capes bloqueou o sistema usado pelas universidades para implementar novas bolsas de mestrado e doutorado – 3,5 mil bolsas no total, das quais 1,3 mil acabaram sendo desbloqueadas, sendo 1,2 mil delas para programas de pós-graduação avaliados com notas máximas – e alcançaram seu ápice com a mudança nos critérios de concessão de bolsas no início de junho, que resultou no bloqueio de outras 2742 bolsas. A partir de junho de 2019, preocupações sobre intervenções políticas na autonomia administrativa dessas instituições foram levantadas. Pela primeira vez em duas décadas, o MEC rompeu com a tradição de aprovar a nomeação de reitores com base em quem havia vencido a eleição realizada pela comunidade universitária, sendo que até o momento seis universidades federais foram afetadas. Em julho de 2019, o MEC propôs o Programa Future-se, voltado a incentivar a autonomia financeira de universidades e institutos públicos federais por meio de parcerias com organizações sociais. Três eixos – 1. Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2. Pesquisa e Inovação e 3. Internacionalização – compõem o Programa, cujo desenho tem afligindo de forma significativa as instituições a que ele se dirige. Entre as reações observadas até o momento, constam grupos de trabalho que têm subsidiado debates sobre o tema (como na UFSC) e manifestações preliminares coletivas (como do Fórum das Instituições Públicas de Ensino Superior de Minas Gerais; das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro; das Instituições Federais de Ensino Superior de São Paulo e da Andifes). A UFRJ, por meio nota emitida pela reitoria, rejeitou o Programa com os seguintes argumentos: "Estamos abertos ao diálogo permanente para fortalecer o ensino público, gratuito e de qualidade, porém, concluímos que há riscos no Programa Future-se relacionados à possibilidade de mudança futura da personalidade jurídica das IFES, que são atualmente autarquias federais com a prerrogativa do autogoverno, além dos riscos à nossa integridade administrativa, pedagógica, científica e patrimonial. É nosso entendimento que o debate contínuo com os poderes federativos é capaz de constituir uma proposta que atenda as necessidades e o desenvolvimento efetivo das IFES. Mas os princípios que elencamos devem estar assegurados, o que não é o caso nos termos propostos no Future-se. Ao contrário, o programa aponta numa direção diversa que não aborda os problemas centrais do financiamento do ensino superior em um contexto de profundo desgaste para as IFES submetidas à profunda instabilidade orçamentária" (LEAL, 2019c; KNOBEL; LEAL, 2019).

> *"Isso mostra que a UFSC é bem lembrada quando se trata de instituições de ensino superior do BRICS, e que sua política institucional de estimular a formação e a contratação de doutores tem sido acertada. Em outros quesitos ainda podemos melhorar"* (pró-reitor de Pesquisa. Notícia: "UFSC é a 12ª universidade brasileira no *ranking* QS2014 das TOP 100 do BRICS") (AGECOM/UFSC, 2014a, p. 1, grifo nosso).

> *"É sempre bom ver a UFSC bem colocada nos rankings internacionais. Apesar de ter ficado na mesma colocação, o que nos deixa mais satisfeitos é que, se olharmos os índices computados para a classificação, o item que nos deixaria na 45ª posição, caso fosse este o único na avaliação, é o de 'Reputação Acadêmica'"* (pró-reitor de Pesquisa. Notícia: "UFSC segue como 12ª brasileira no *ranking* QS-BRICS 2015") (AGECOM/UFSC, 2015d, p. 1, grifo nosso).

> *"É com satisfação que vemos a UFSC sempre aparecer no primeiro bloco das instituições avaliadas nos vários rankings, independentemente de quais critérios são utilizados para o ranqueamento"* (pró-reitor de Pesquisa. Notícia: "Ranking acadêmico Nature: UFSC é 8ª do Brasil") (AGECOM/UFSC, 2015e, p. 1, grifo nosso).

> *"Espero que esse esforço seja considerado e que a importância da ciência e da educação para o desenvolvimento da sociedade e do país sejam cada vez mais valorizados, cessando assim os contínuos cortes de orçamento destinados às universidades públicas brasileiras"* (Reitor. Notícia: "UFSC se mantém no *ranking* das mil universidades mais bem-conceituadas do mundo") (AGECOM/UFSC, 2018h, p. 2, grifo nosso).

> *"Para o reitor [...], a continuidade da UFSC no ranking reflete o esforço da comunidade acadêmica nas ações de internacionalização, além da imensa dedicação à pesquisa, ensino e extensão, mesmo em um contexto de escassez de recursos"* (Reitor. Notícia: "UFSC se mantém no ranking das mil universidades mais bem-conceituadas do mundo") (AGECOM/UFSC, 2018h, p. 2, grifo nosso).

> *"Dentro de um contexto em que as universidades federais brasileiras atravessam um período de dificuldade, uma notícia como esta mostra a relevância da Universidade Federal de Santa Catarina na produção do conhecimento e da tecnologia, assim como no desenvolvimento da sociedade local, nacional e também internacional"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "UFSC lidera quesito 'citações' entre universidades brasileiras, aponta *ranking* internacional") (AGECOM/UFSC, 2019f, p. 2, grifo nosso)

> *"Isso [o fato de a UFSC ser "a melhor instituição de ensino superior federal e a 5ª dentre todas as instituições brasileiras"] faz com que tenhamos a certeza de que a internacionalização tem um papel primordial na manutenção do ensino público, gratuito e de qualidade"* (Secretário de Relações Internacionais. Notícia: "UFSC lidera quesito 'citações' entre universidades brasileiras, aponta *ranking* internacional") (AGECOM/UFSC, 2019f, p. 1, grifo nosso).

> *"Além disso, no índice internacional 'Times Higher Education' publicado em 2019, a UFSC foi classificada como a 3ª melhor entre as universidades federais e a 5ª melhor universidade do Brasil. É, portanto, evidente o compromisso da CPG em defender a qualidade e o aprimoramento da pós-graduação, principalmente em momentos de incertezas e insegurança financeira"* (PROPG/UFSC, 2019c, p. 2, grifo nosso)[279].

[279] Em setembro de 2019, em meio ao contexto de bloqueio de recursos do MEC para as IFES, o THE publica nova edição com o ranqueamento de universidades de 2020. O resultado é divulgado com entusiasmo nos dias seguintes pela Sinter e pela AGECOM (na página oficial da UFSC). Também a CPG, em nota divulgada à comunidade universitária, faz uso dos resultados alcançados pela UFSC no THE para justificar a necessidade de recursos públicos para a pós-graduação. O mesmo padrão se repete em estudo voltado a demonstrar a

> *"Desde sua criação, a UFSC vem contribuindo com a pesquisa nacional em várias áreas do conhecimento, a ponto de ser destaque, recentemente, na última edição do ranking britânico do Times Higher Education (THE). A revista avaliou 1.396 universidades em 92 países e a federal catarinense apareceu entre as sete melhores do país"* (Notícia: "Estudo revela importância econômica e social da UFSC para o estado") (AGECOM/UFSC, 2019h, p. 2, grifo nosso).

Dado que o imaginário social que permeia a modernidade e que organiza a compreensão e a criação de significados coletivos – normalizando descritivamente as coisas como são e as enquadrando normativamente como elas deveriam ser – dificulta pensar além da racionalidade dominante, os resultados alcançados nos *rankings* universitários globais são usados como recursos de defesa da universidade pública ainda que, em última instância, se alinhem às categorias coloniais que justificam o seu fim.

Nas duas raras ocasiões em que os discursos institucionais fazem referências a contradições que permeiam os *rankings* universitários, tais referências ocorrem de forma abstrata (associação dos *rankings* a polêmica, desconforto, flutuações constantes, necessidade de cuidado no uso) e ao lado de ponderações com conotações positivas sobre a sua importância/relevância para a Universidade (associação dos *rankings* a excelente mecanismo de *feedback*, atração de excelentes alunos, realização de pesquisa de qualidade, formação de recursos humanos com potencial diferenciado, ciclo virtuoso com muito a ganhar, importante mecanismo de visibilidade), como observamos nos seguintes trechos:

> "*Ela [a pró-reitora de Pesquisa e Extensão] lembra que, em geral, classificações desse tipo geram polêmica e, às vezes, desconforto. 'Mas são um excelente mecanismo de feedback da atuação das instituições em certas área', complementa. Em sua opinião, a divulgação da UFSC como terceira colocada traz diferentes benefícios. 'Ajuda a atrair excelentes alunos, impulsiona a instituição a continuar a fazer pesquisa de qualidade e a formar recursos humanos com potencial diferenciado, dando sequência a um ciclo virtuoso com o qual pesquisadores e estudantes têm muito a ganhar"* (CTC/UFSC, 2010, p. 1-2, grifo noso).

> "*Na visão da pró-reitora de Pesquisa e Extensão da UFSC, [...], ainda que flutuações sejam constantes, rankings gerem polêmicas e devam ser vistos com cuidado, são importantes mecanismos de visibilidade das universidades*" (AGECOM/UFSC, 2012, p. 1, grifo nosso).

A despeito das críticas dirigidas aos *rankings* universitários globais e de certo reconhecimento em relação às suas limitações na mensuração de 'qualidade'[280], tais

importância econômica e social da UFSC para o estado catarinense, diante da crise financeira das IFES causada pelos cortes orçamentários do Governo Federal em 2019.

[280] Trata-se de um discurso crescente nos eventos relacionados à 'internacionalização da educação superior', como observamos nas seguintes ocasiões, embora sem discussões aprofundadas sobre como desvincular-se de tal paradigma: "*Faubai 2017 Conference: New Trends on Internationalization of Higher Education – Social*

hierarquizações – ou ao menos seus princípios fundamentais – são cada vez mais absorvidos e naturalizados pela diversidade de atores e instituições que integram o cenário contemporâneo da educação superior, exteriorizando-se no desenho de políticas nacionais e institucionais[281] (ORDORIKA; GÓMES, 2010; ORDORIKA; LLOYD, 2012; JÖNS; HOYLER, 2013; GONZALES; NUÑES, 2014; ALTBACH, 2015; HAZELKORN, 2015; VIEIRA; LIMA, 2015, 2016; PINEDA; CELIS, 2017; LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2017; ALTBACH; HAZELKORN, 2017; MARGINSON, 2017; THIENGO; BIANCHETTI; MARI, 2018), como revelam os discursos presentes no contexto institucional da UFSC.

> *"São universidades que apresentam resultados superiores às demais, como alta demanda por seus alunos, liderança em pesquisa e transferência de tecnologia. De maneira geral, essas características podem ser atribuídas a três grupos complementares de fatores que são comuns nas melhores universidades do mundo: Alta concentração de talentos entre alunos e professores; (ii) Recursos abundantes para oferecer um ambiente de aprendizagem valoroso e para realizar pesquisas avançadas; (iii) Governança favorável, que encoraja visão estratégica, inovação e flexibilidade e que permite às instituições gerenciarem os recursos sem grande burocracia"* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 5).

Nenhum dos *rankings* universitários globais faz menção significativa à função de ensino ou quaisquer referências à extensão, deixando transparecer seu papel como ferramenta epistêmica de influência na promoção e na hegemonia global de um modelo específico de universidade, assumido como uma entidade universal/idêntica em todos os contextos – a universidade anglo-saxã e elitista de pesquisa (ORDORIKA; LLOYD, 2012)[282] – e no

---

Engagement and Innovation (Porto Alegre, 2017);*"International Exhibition and Conference on Higher Education: Transforming Saudi Universities in an era of change"* (Ríade/Arábia Saudita, abril de 2019).

[281] Knight (2012, p. 30, tradução nossa), nesse aspecto, observa que apesar dos problemas apontados pela literatura no que diz respeito à supervalorização dos *rankings*, "reitores de universidades parecem usá-los para estruturar suas prioridades, declarando em seus planos estratégicos que um resultado mensurável da internacionalização será a conquista de uma posição específica em um ou mais dos sistemas de classificação global". Maringe, Foskett e Woodfield (2013) constatam que 90% dos representantes de universidades anglófonas consideram a conquista de altas posições nos *rankings* como objetivo atrelado ao seu processo de 'internacionalização'. Altbach e Hazelkorn (2017), por sua vez, argumentam que as universidades estão atualmente obcecadas em elevar seu *status* nessas classificações, ainda que algumas delas jamais admitam isso. Thiengo (2018), em sua tese doutoral intitulada "Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais", demonstra como os critérios estabelecidos pelos *rankings* equivalem-se às características centrais do modelo de 'universidade de classe mundial' proposto pelo Banco Mundial. Segundo consta em seu estudo, o consentimento em torno da ideia de 'excelência acadêmica' tem sido fundamental para a edificação de uma sociabilidade que atribui à instituição universitária formatos e finalidades que atuam sob a égide do capital financeiro.

[282] Por exemplo, ao expressar como um de seus objetivos o desejo de *"ampliar a internacionalização das atividades da UFSC"*, o PDI 2015-2019 institui metas de inserção internacional majoritariamente relacionadas à produtividade da pesquisa: *"Incrementar ações e projetos de cooperação internacional; Fomentar a cooperação institucional, interinstitucional, nacional e internacional em redes de pesquisa, principalmente as de alta complexidade; Fomentar a participação de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos em eventos científicos internacionais para apresentação de trabalhos; Ampliar a publicação em revistas indexadas*

consequente ‘desaparecimento como realidade’ de quaisquer outras formas institucionais que, mesmo cumprindo seu papel social, não se enquadrem plenamente nos sistemas de valores dominantes.

Tratam-se de instrumentos de raiz mercadológica, inscritos na conjuntura socioeconômica mais ampla do neoliberalismo (ORDORIKA; GÓMES, 2010; ORDORIKA; LLOYD, 2012), que, em última instância, pressupõe a transformação da instituição universitária em organização ditada pela racionalidade econômica (RUBIÃO, 2013). Como tal, atendem a interesses que se assentam na lógica do capital. Sua legitimação por parte dos formuladores de políticas institucionais favorece a imposição de seus valores na instituição universitária de forma generalizada, ainda que tais valores não a representem em sua totalidade. Como o reitor da UFRJ expressa em entrevista,

> *“muitas vezes recebemos contribuições muito preliminares e ingênuas. Fala-se em ranking em geral, o que é um erro gravíssimo sob o ponto de vista de políticas públicas. Os rankings mais importantes, o Quacquarelli Symonds (QS), o Times Higher Education (THE), o Academic Ranking of World Universities (ARWU),“Ranking de Shangai” etc. trabalham com critérios em que as nossas universidades não cabem. Não entram! É como sapatinho de cristal da Cinderela: não adianta querer botar um pé muito grande ali dentro. Praticamente metade do peso da avaliação diz respeito ao número de prêmios Nobel e o Brasil não tem nenhum. Medalhas Fields, temos uma, na verdade um brasileiro que está na França, o Ávila, foi até nosso aluno. Número de dirigentes dos organismos internacionais, isso não depende só da qualificação: dirigente do Fundo Monetário Internacional (FMI) necessariamente é um europeu; do Banco Mundial, necessariamente um estado-unidense, nós estamos fora. Quase metade da avaliação da relevância científica é aferida por duas revistas, Nature e Science. A UFRJ tem muitos artigos publicados, de professores daqui, em ambas. Mas isso não expressa a UFRJ. Nós temos uma diversidade de áreas muito maior que isso. E não dá para todo mundo publicar em duas revistas, não é possível”* (Reitor da UFRJ, 2018, em entrevista) (LEAL; LEHER; AZEVEDO, 2018, p. 8).

A lógica dos *rankings* contribui para que a transferência de conhecimento (sobretudo por meio da parceria com a indústria) seja concebida não somente como um indicador valioso de *“qualidade institucional”* (CTC/UFSC, 2015, p. 1)[283], mas como a "*missão fundamental da universidade global contemporânea"* (CTC/UFSC, 2015, p. 1) É nesse sentido que a ‘pesquisa’ é situada como o caminho prioritário de ‘inserção internacional’ da UFSC; trata-se

---

em bases de referência internacional; Incentivar o intercâmbio internacional do corpo discente e programas de dupla titulação e de cotutela” (UFSC, 2015, p. 43).

[283] *“A categoria aponta quanto as empresas estão dispostas a investir em pesquisa e a capacidade da universidade de atrair investimentos no mercado comercial – indicadores valiosos da qualidade institucional”* (Notícia: “UFSC é a quinta federal em ranking de universidades do BRICS e economias emergentes”) (CTC/UFSC, 2015, p. 1).

da função universitária que permite à instituição alcançar um *status* diferenciado nesse contexto:

> *"Com a aprovação [...], a UFSC ganha 'um foco para o desenvolvimento das pesquisas, que é a inserção e manutenção da UFSC no ambiente internacional"* (pró-reitora de Pós-graduação – Notícia: "UFSC debate desafios e estratégias para a internacionalização") (AGECOM/UFSC, 2018a, p. 2, grifo nosso).
>
> *"Você simplesmente só focaliza em atividades de mobilidade e a internacionalização não se faz só de mobilidade, a internacionalização, ela se faz de que? Redes fortes de pesquisa [...] E isso não sou eu que estou falando. O mundo todo está funcionando assim agora"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista, grifo nosso).
>
> *"Objetivo comum é realmente ter uma universidade de ponta, uma universidade de excelência como está no nosso PDI, que a Universidade Federal de Santa Catarina seja uma universidade de excelência, está lá no PDI, como é que você vai chegar a uma universidade de excelência, e ter gente dentro da universidade que acha que a universidade não precisa ser de excelência, que ela tem outras funções, então a gente não pode ter esse equívoco, achar que," ah não", não tsc tsc eu não aceito, então não era nem pra ter feito concurso pra vir trabalha pra cá, porque isso está na nossa missão, universidade de excelência"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

À medida que tais instrumentos excluem de seu escopo funções universitárias, tradições e especificidades contextuais distanciadas da lógica cultural eurocentrada e de seus interesses particulares, eles não somente privilegiam os já privilegiados (ALTBACH, 2015) ou "reciclam a dominação das universidades mais fortes" (MARGINSON, 2017, p. 7, tradução nossa), como também silenciam epistemologias, práticas e modos de existência: "A classificação imperial e o ranqueamento de regiões [...] caminham lado a lado com a classificação e o ranqueamento das pessoas" (MIGNOLO, 2011, p. xxi, tradução nossa). De modo análogo, enraízam ainda mais as bases coloniais em que a universidade ocidental se assenta, cujas divisões disciplinares, modelos teóricos e narrativas intelectuais forneceram e continuam a fornecer, reproduzir e justificar hierarquias radicais da humanidade.

5.4.2 'Internacionalização/cooperação internacional' ou 'internacionalização/prestígio internacional'?

Para além da ênfase diretamente depositada nos *rankings* universitários globais, outras narrativas institucionais da UFSC reforçam a existência de um estreito vínculo entre as ideias

de ‘internacionalização’ e de ‘reputação/prestígio internacional’, o que sinaliza a imersão da ‘internacionalização’ no contexto da condição concorrencial generalizada[284].

Os objetivos associados ao fenômeno pelos discursos podem ser enquadrados em termos de vantagens competitivas para a Universidade (se conectar a universidades de ‘excelência’ e ser reconhecida como tal; ter destaque em relação a demais universidades federais brasileiras; alcançar notas máximas na avaliação da pós-graduação da Capes; captar recursos externos etc.) e para os diretamente envolvidos no processo, de modo que as ‘relações internacionais’ almejadas (seja por vias da presença de professores/pesquisadores e estudantes ‘internacionais’ na UFSC; da capacitação de servidores para a ‘internacionalização’; da oferta de disciplinas em inglês e de escolas de verão/inverno; do estabelecimento de convênios com instituições de outros países; do investimento em ações de ‘extensão’; da intensificação da relações ‘Sul-Sul’ etc.) se apresentam antes como meios para a diferenciação do que para a cooperação.

Já no PDI 2010-2014, as metas *“Desencadear ações para tornar a UFSC reconhecida como universidade de classe mundial”* e *“Aumentar a visibilidade internacional da UFSC tornando-a uma referência no País em cooperação acadêmica internacional”* (UFSC, 2010, p. 106) aparecem vinculadas à ‘internacionalização’. Trechos como os seguintes sinalizam a presença desse paradigma em diferentes domínios:

> *“Capacitar os servidores para articulação institucional e para a gestão de cooperação acadêmica, incluindo a captação de recursos externos”* (Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2015) (UFSC, 2010, p. 107, grifo nosso).
>
> *“Também internacionalmente a UFSC tem sido muito procurada por instituições estrangeiras. Junto com outras universidades brasileiras de excelência, nossa Universidade foi convidada para missões na Austrália, Japão, Estados Unidos, Nova Zelândia, França, Reino Unido e Rússia. Nossos estudantes têm deixado uma excelente reputação no exterior, engrandecendo o nome do nosso país e da nossa Universidade. Igualmente, universidades de excelência no mundo inteiro buscam nossos professores como parceiros estratégicos”* (Secretário de Relações Internacionais. Livro de Relato de Experiências – Ciências sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015e, p. 5, grifo nosso).
>
> *“À Comissão o reconhecimento pelo belo evento, talvez pioneiro no Brasil em reunir as experiências dos ex-bolsistas do CsF com a comunidade universitária’*

[284] Em Leal, Paes e Moraes (2019) constatamos que secretários-eecutivos que atuam nos setores responsáveis pela gestão das relações internacionais de doze universidades públicas federais de todas as regiões do país, ao expressarem o que compreendem por ‘internacionalização’, também tendem a estabelecer um elo entre entre o processo e a visibilidade/reputação internacional da universidade: “*A internacionalizaão seria promover a inserção internacional da instituição, o aumento da visibilidade e o fortalecimento e o aumento da qualidade das áreas afins [...]*”. “*Atuação, visibilidade internacional e acolhimento com ênfase em pesquisa*”; *“Internacionalização é trabalhar para que o nome de nossa instituição se faça conhecida no âmbito internacional como referência de compromisso com a educação de qualidade e do alto nível de qualificação dos membros de nossa comunidade [...]”* (grifos nossos).

(Secretário de Relações Internacionais) ((Secretário de Relações Internacionais. Livro de Relato de Experiências – Ciências sem Fronteiras Graduação) (SINTER/UFSC, 2015e, p. 5, grifo nosso)

"Uma das metas do Programa (de Pós-Graduação em Direito da UFSC) para o chegar à avaliação 7 da Capes é a internacionalização" (Coordenador do Grupo de Pesquisa em Direito Ambiental na Sociedade de Risco. Notícia: "*Summer School* em Direito Ambiental amplia internacionalização da UFSC") (AGECOM/UFSC, 2017b, p. 1, grifo nosso)

"[...] muito pode ser realizado em relação aos itens (i) e (iii), principalmente, no que se refere a criação de um ambiente universitário favorável à captação de recursos externos junto a iniciativas públicas e privadas, que por sua vez possam oferecer condições de manter nossos talentos e também atrair a atenção de discentes e docentes estrangeiros para nossa instituição de ensino superior" (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 5, grifo nosso).

"Buscar novos fluxos de receita" (Plano Institucional de Internacionalização e Projeto submetido ao Capes-PrInt) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 10; PROPG/UFSC, 2018, p. 10, grifo nosso)

"Parceria com o setor público e privado, com o reconhecimento do ensino de línguas entre as atividades fins da universidade, a fim de ampliar as oportunidades de aprendizagem a partir da captação de recursos junto ao poder público e a iniciativa privada" (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 13, grifo nosso).

"[...] Relações que possam oportunizar a vinda de capital estrangeiro para cá, que a gente precisa nesse momento de crise, a gente precisa e nesse momento de mobilização é isso que a gente quer, a gente tá fechando aqui vários Erasmus, poxa, eles vão bancar a mobilidade. A gente está entrando num capacity building agora. Poxa, é mobilidade para a gente, é mobilidade para os técnico-administrativos. Tudo pago, entendeu? Aí todo mundo 'ah, tá vendendo a UFSC', não, a gente não tá vendendo a universidade, pelo contrário, a gente tá alimentando a universidade para que ela possa se desenvolver de acordo, né?" (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

"Responder a demanda pública crescente para a competição global na produção de conhecimento, inovação e desenvolvimento de talentos (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 10, grifo nosso).

"[...] O PDI de certa forma direciona as ações da UFSC para se tornar uma universidade de classe mundial" (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 7, grifo nosso).

"[...] Dentre os objetivos específicos, destacam-se: [...] Aumentar a exposição internacional da UFSC"; [...] Elevar a reputação internacional e os rankings da instituição" (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 10, grifo nosso).

"Aumentar a sua visibilidade no cenário global, através de diferentes ações de divulgação institucional" (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 17, grifo nosso).

"Ser representada institucionalmente em eventos de educação internacional, no Brasil e no exterior, que possibilitem a sua divulgação para potenciais parceiros internacionais" (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 17, grifo nosso).

> *"O objetivo geral deste Plano Institucional de internacionalização é consolidar o processo de internacionalização da UFSC [...] com vistas a pavimentar o caminho para que a UFSC consiga se desenvolver de forma sustentável como uma universidade de classe mundial* (Plano Institucional de Internacionalização e Projeto submetido ao Capes-PrInt) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 9; PROPG/UFSC, 2018, p. 9, grifo nosso).
>
> *"Visibilidade: Aumentar a exposição internacional da UFSC; Imagem e Reputação: Elevar a reputação internacional e os rankings da instituição;"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 10, grifo nosso).
>
> *"Será necessário [sic] ações de comunicação, divulgação e difusão da imagem da UFSC, em nível global"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 235, grifo nosso).
>
> *"Não se busca somente uma universidade internacionalizada, com visibilidade, mas também galgar o espaço de uma instituição que consegue transitar em outros países a partir de parcerias e grandes pesquisas"* (Vice-reitora. Notícia: "*Workshop* debate projeto de internacionalização com pesquisadores de *Cambridge*") (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1, grifo nosso).

Uma vez que o desejo 'internacionalizar-se' dialoga estreitamente com a ideia de *"tornar a UFSC mais atraente para alunos, docentes e pesquisadores estrangeiros"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 10) com vistas a inserir a Instituição no *"círculo de excelência acadêmica mundial"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 8), não são quaisquer parcerias 'internacionais' que interessam à Universidade – *"O que a UFSC quer? Com quem queremos parceria?"* (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 2) – mas aquelas que alimentam o imaginário moderno/colonial de possibilitar alcançar tal inserção. O interesse, portanto, se concentra na *"aproximação de universidades de classe mundial do hemisfério norte"* e, se oportuno, na *"aproximação de IES oriundas dos países que compõem o BRICS"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 16; PROPG/UFSC, 2018, p. 232):

> *"Eu acho que a gente tem que sempre analisar a partir de instituições bem-sucedidas. [...] Eu estudei lá, temos convênio com University of Manchester na área das humanidades, o que ela tem? Ela está entre as 100 melhores do mundo"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"Ter um grande número de parcerias em todo o mundo não oferece necessariamente garantias de que a UFSC melhore seu perfil e reputação internacional, mas a escolha de parcerias geograficamente estratégicas pode ter um papel primordial para atingir esses objetivos"* (Plano Institucional de Internacionalização e Projeto submetido ao Capes-PrInt) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 15; PROPG/UFSC, 2018, p. 232, grifo nosso).
>
> *"A presença de professores visitantes nacionais e estrangeiros, o compartilhamento de aulas com convidados expertos nos temas e os cursos ministrados em língua inglesa fazem parte de um conjunto de ações de promoção da internacionalização e conexão dos programas às melhores instituições de ensino no Brasil e no exterior"* (Minuta do PDI 2020-2024) (UFSC, 2019c, p. 42, grifo nosso).

> *"Entre os critérios de escolha institucional, haverá priorização por parceiros que estão bem classificados em rankings internacionais de reconhecimento global, preferencialmente entre os top 100"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 234, grifo nosso).

> *"[...] quais são as melhores universidades nessa área? Ah, são essas, então vão direcionar, então vai ser uma bolsa para o pessoal de lá, para um aluno, para um professor, né? É isso que a gente tem que fazer, tem que direcionar"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018 em entrevista. Grifo nosso).

> *"Well, United Kindgom, of course. Our partners".*[285] (Secretário de Relações Internacionais, na recepção aos 'estudantes internacionais' do primeiro semestre de 2018. Grifo nosso).

A 'cooperação Sul-Sul' (CSS) também ocupa relativo espaço nos discursos sobre a 'internacionalização' no contexto da UFSC. Em Leal e Moraes (2017a) realizamos uma pesquisa bibliográfica voltada a conhecer a produção científica nacional e internacional sobre 'CSS' e 'cooperação regional' no contexto da 'internacionalização da educação superior'. A literatura abrangida pelo recorte da pesquisa reflete a complexidade que permeia essas 'modalidades' de interação internacional, sobretudo diante das diferentes *rationales*, muitas vezes conflitantes, que as motivam. Embora os estudos localizados[286] tenham suscitado *insights* importantes e alguns deles abordem explicitamente tal relação, observamos uma ausência de debates específicos sobre as possibilidades de que vínculos entre o Sul se desenvolvam segundo perspectivas mais ativas[287], cooperativas ou desvinculadas do padrão hegemônico/colonial.

Historicamente, a ideia de CSS ganha relevância a partir um cenário de descontentamento com as assimetrias existentes na arena internacional; de questionamento sobre a efetividade do modelo ocidental de desenvolvimento e de criticismo ao modelo assistencialista observado nos vínculos entre o Norte e o Sul[288]. Muito do argumento político

---

[285] *"Bem, Reino Unido, claro. Nossos parceiros"* (tradução nossa).

[286] A pesquisa considerou artigos publicados entre 2011 e 2016 e disponíveis nas bases *Scopus* e *Web of Science*. Para ampliar o escopo da análise, em 2019 realizamos novas buscas com os mesmos critérios de revisão sistemática, incorporando as publicações do período entre 2000 a 2010 e 2017 a 2018.

[287] "Internacionalização ativa" e "internacionalização passiva" são termos cunhados por Lima e Maranhão (2009) e trabalhados por Lima e Contel (2011, p. 16) para fazer referência às diferentes formas como o processo de internacionalização tem se manifestado nos países do centro do sistema-mundo e da periferia e semiperiferia. Para os autores, enquanto poucos se inserem ativamente nesse meio, "a maior parte [...] segue a reboque esse comando ativo dos países centrais, fornecendo cérebros, recursos financeiros e comprando produtos educacionais ali produzidos".

[288] Como Wallerstein (2006) observa, por mais distintas que fossem as situações dos países do Sul, duas questões eram recorrentes em seu escopo: 1. A oposição à hegemonia norte-americana e a à conivência soviética com tal hegemonia; e 2. A desilusão com a 'velha esquerda' em todas as suas formas, que chegou ao poder em diversas partes, sem, contudo, alcançar a prometida transformação da sociedade. A Conferência de Bandung (1955), na qual 29 países africanos e asiáticos se encontraram com vistas a mapear o futuro da nova ordem global, almejando desvincular-se da dependência econômica e política dos Estados Unidos e da União Soviética; bem como a Conferência do Movimento dos Não Alinhados (1961), na qual países latino-americanos juntaram suas

que subsidia a CSS se ampara no pressuposto de que os países ‘em desenvolvimento’ podem e devem cooperar para resolver seus problemas políticos, econômicos e sociais (MILANI, 2012; MUÑOZ, 2016). A reciprocidade e a horizontalidade são inerentes à construção desse conceito, que, em nível discursivo, se apresenta como uma relação baseada em benefícios mútuos, ausente de condicionalidades e distante de um vínculo baseado no assistencialismo, como no caso da ‘ajuda internacional para o desenvolvimento’ (LANCASTER, 2007; BRY, 2016; MUHR, 2016).

Todavia, ao situarmos o interesse nacional e o poder no centro da análise das relações internacionais, incidimos luz sobre a sua natureza política (MORGENTHAU, 1962). Consideramos, aqui, que a CSS implica em distintos significados para instituições e indivíduos e que o único elemento comum em suas definições é a referências às dinâmicas que ocorrem entre os países periféricos e semiperiféricos. Assim, apesar do sentimento de que possa representar um caminho para que as relações internacionais se desenvolvam em condições mais igualitárias, é pouco realista conceber que a CSS seja despolitizada ou que não inclua recompensas materiais ou imateriais, diretas ou indiretas. Além disso, classificar como cooperativa qualquer relação de trocas é uma questão empírica, que requer ir além das promessas e dos discursos enfatizados a seu respeito (MILANI, 2012; LEITE, 2012; BRY, 2016; RIDDELL; NIÑO-ZARAZÚA, 2016).

No domínio específico da ‘internacionalização da educação superior’, discursos sobre a CSS ganham notoriedade diante do reconhecimento de que os vínculos entre parceiros desigualmente posicionados no sistema mundial tendem a exacerbar assimetrias por meio de processos que fortalecem os já fortes e enfraquecem os já fracos (MARINGE; DE WIT, 2016;

---

forças aos africanos e asiáticos, são importantes marcos históricos dos movimentos Sul-Sul (MIGNOLO, 2017). Os desenvolvimentos de tal proximidade incluíram os primeiros arranjos regionais e sub-regionais de integração dos anos 1960; o Grupo dos 77 (G-77) (1964); a Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI) e a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) (OGWU, 1982; BRY, 2016). A primeira tentativa de organizar e institucionalizar a CSS no âmbito das Nações Unidas ocorreu em 1978, em Buenos Aires, durante a Primeira Conferência sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento. Na ocasião, definiu-se o objetivo de aprofundar a autoconfiança nacional e coletiva dos países do Sul para melhorar sua criatividade e habilidade de resolver seus problemas de desenvolvimento (BRY, 2016). Em 1980, criou-se o Comitê de Alto Nível sobre Cooperação Sul-Sul. Entretanto, uma série de problemas domésticos dos países periféricos entre as décadas de 1980 e 1990 – como as crises da dívida externa, a transição da democracia na América Latina, o surgimento do modelo de desenvolvimento neoliberal e a queda da União Soviética – restringiram seu desempenho internacional (LEITE, 2012; BRY, 2016). Ao longo dos anos 2000, a recuperação econômica das potências emergentes e sua insatisfação com os impactos sociais dos programas de emergência e de ajuste estrutural contribuíram tanto para a busca de novas parcerias internacionais quanto para a organização de coalizões, criando novas perspectivas para as relações no Sul (MAWDSLEY, 2012). Desde então, a CSS tem sido usada para fazer referência a um conjunto de ações estabelecidas nas relações entre os países ‘em desenvolvimento’ (LEITE, 2012). Milani (2012) considera que grande parte do argumento político subjacente à CSS ampara-se no pressuposto de que os países ‘em desenvolvimento’ podem e devem cooperar para resolver seus próprios problemas políticos, econômicos e sociais com base em identidades compartilhadas, esforços comuns, interdependência e reciprocidade.

MWANGI, 2017). Em declarações que tratam da educação superior e da regionalização da educação superior na América Latina, relações entre o Sul Global tendem a ser caracterizadas de forma 'romantizada'; associadas à presença de princípios como equidade, autonomia, solidariedade e participação mútua.

As narrativas institucionais da UFSC para a CSS no contexto da 'internacionalização' caminham em duas direções, sendo que nenhuma delas parece transcender a matriz hegemônica e colonial em que o fenômeno se insere. Por um lado, nesse contexto específico os discursos sinalizam que relações Sul-Sul (incluindo as relações regionais) – dentre as quais os programas da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) e o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G)[289] são mais representativos pela abrangência e tempo de participação da UFSC – tendem a ser concebidas como algo 'a parte' da atual estratégia de 'inserção internacional' da Universidade, uma vez que elas não alimentam o imaginário moderno/colonial dominante (de ser 'internacionalizado', de integrar-se ao 'círculo de excelência'; de transformar-se em 'universidade de classe mundial' etc.).

A AUGM foi criada em 1991. Em 2020, reúne 35 universidades vinculadas a seis países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. A rede se fortalece por desenvolver atividades científicas, tecnológicas, educacionais e culturais conjuntas (AUGM, 2018). A literatura a reconhece como importante iniciativa de cooperação interuniversitária (NEVES; MOROSINI, 1995) e estratégia autônoma de integração, já que foi criada por iniciativa das próprias universidades, no exercício de sua autonomia, em um contexto cuja coerção externa impunha limites às suas liberdades.

Perrotta (2008), Oregioni (2013) e Corti, Oliva e De La Cruz (2015) situam as relações promovidas pela AUGM como reação às políticas neoliberais impostas à educação superior latino-americana. Perrotta (2008, p. 72-73, tradução nossa), por exemplo, ao associar a intensificação da cooperação interuniversitária no Mercosul às pressões mercantis dos anos 1990, reconhece a AUGM como "exemplo perfeito de integração universitária regional que busca contribuir não somente para o avanço do conhecimento, mas também para a defesa da educação superior pública". Ela destaca que diante da mercantilização, a rede "tomou posição

[289] Regulamentado em 1964, o PEC-G é o mais antigo programa governamental brasileiro de 'cooperação internacional' no campo da educação superior. Jovens de países do Sul com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacional, cultural ou científica realizam seus estudos de graduação em universidades brasileiras, na expectativa condicionante de retorno ao país de origem após a obtenção do título. Atualmente, 59 países participam do Programa: 25 da África, 25 das Américas do Sul e Central e 9 da Ásia. Entre 2000 e 2017, aproximadamente 9 mil estudantes foram selecionados, a maioria proveniente dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP): Cabo Verde (3059); Guiné-Bissau (1358) e Angola (739). 110 universidades brasileiras disponibilizam 3 mil vagas por ano, sendo que cerca de 700 jovens se candidatam, entre 300 e 400 são selecionados e cerca de 200 concluem seus estudos (LEAL, 2019a).

sobre o problema, rejeitando a liberalização" e "trabalhou com afinco durante as reuniões preparatórias da Conferência Mundial da Unesco sobre Educação Superior, bem como em nível regional; sempre em favor da ideia de bem público".

A AUGM contempla programas de mobilidade acadêmica internacional para graduandos, pós-graduandos, docentes e técnicos-administrativos. Outras áreas em que atua são os *Núcleos Disciplinários*, os *Comités Académicos* e as *Comisiones Permanentes*; as *Escuelas de Verano-Invierno*; as *Jornadas de Jóvenes Investigadores* e as articulações com a sociedade e os governos locais por meio da *Red de Ciudades y Universidades* e do *Seminario Universidad-Sociedad-Estado*. Abrange, ainda, uma série de convênios com organismos e instituições nacionais e multilaterais, mas é quase exclusivamente financiada com recursos oriundos das universidades-membro (AUGM, 2018).

Os relatos da coordenadora de Programas Internacionais e do reitor[290] sobre o lugar que a AUGM ocupa na UFSC; o número reduzido de candidatos aos programas da AUGM e a suspensão por tempo indeterminado de todos os programas com o Sul Global administrados pela Sinter diante do contingenciamento de gastos resultante do bloqueio de recursos do Governo Federal[291] são sugestivos em relação à ausência de priorização das relações com o Sul[292]:

---

[290] A entrevista com o reitor não foi gravada, mas seu relato sobre a AUGM caminhou nessa direção. Ele afirmou não perceber participação ou visibilidade significativa da AUGM no contexto institucional da UFSC. Inicialmente, atribuiu isso a uma possível falta de divulgação sobre a rede, mas depois considerou tratar-se de uma questão de "preconceito da comunidade universitária, pré-conceito", por não conhecerem as universidades da região e acharem que não são boas.

[291] *"Todas as mobilidades pelos Programas Escala Docente, Grado, Posgrado e Gestores y Administradores da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), além dos Programas BRACOL e BRAMEX do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Também estão suspensas as viagens dos representantes de Núcleos Disciplinares. [...] Em face do exposto, não serão lançados editais para seleção de docentes, estudantes de graduação e pós-graduação e técnicos administrativos para 2020 pelos referidos programas. Dessa forma, orientamos aos professores que não assinem cartas-convite, formulários de inscrição, contratos de estudos ou qualquer outro documento que envolvam atividades relacionadas aos Programas para 2019.2 e posterior"* (Notícia: "Comunicado") (SINTER/UFSC, 2018m).

[292] Enfatizamos que nossas análises relacionadas à AUGM se dirigem aos discursos da gestão central da UFSC. Em contraponto a tais discursos, nossa participação em diversos eventos da rede (conforme descrevemos na pesquisa exploratória), associada à condução de entrevistas com docentes, técnico-administrativos e estudantes da UFSC que participam ou participaram de projetos e programas da AUGM nos sugeriram a existência de diversos indícios de distanciamento da racionalidade dominante. Destacamos sobretudo *as Jornadas de Jóvenes Investigadores*, as experiências vivenciadas por estudantes e técnico-administrativos em mobilidade nas universidades públicas da AUGM e as temáticas abrangidas pelos núcleos disciplinários e comitês acadêmicos, que se relacionam às realidades contextuais da região e contemplam vieses críticos/problematizadores. Nesse aspecto, enfatizamos que historicamente a AUGM como rede de universidades públicas latino-americanas contempla características que a desvincula da ordem hegemônica/colonial da 'internacionalização da educação superior'. Entre elas, ressaltamos as motivações que impulsionaram a criação da rede; sua histórica defesa da ideia de educação superior como bem público e social; a ausência de financiamento externo que implique na imposição de condicionalidades nos seus rumos; bem como a prioridade dada às realidades locais da América Latina nos temas dos agrupamentos acadêmicos interdisciplinares que a rede mantém. Em Leal *et al.* (2019), buscamos significar as experiências de técnico-administrativos da UFSC que realizaram mobilidade de curta

> *"[...] Não vejo a AUGM como uma coisa estabilizada mesmo tendo 25 anos, me dá a impressão que a qualquer momento a parceria pode acabar porque não é algo prioritário. Não só por parte da gestão, de quem administra isso, mas pelo próprio desconhecimento das pessoas, da comunidade acadêmica [...]"* (coordenadora de Programa Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

> *"Se você verificar os estudantes que participam da mobilidade [do Programa Escala Estudiantes de Grado, da AUGM], você vê que não participam os estudantes das engenharias, participa mais o pessoal da área de humanas. Porque ainda tem sim na cabeça que você vai encontrar melhores cursos, ou você vai encontrar melhores possibilidades de intercâmbio nas áreas tecnológicas na Europa. Será que é isso mesmo? Ou será que isso é preconceito? Eu não sei... eu não sei te dizer"* (coordenadora de Programa Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

Discursos como os seguintes corroboram com a concepção de CSS como algo acessório à 'internacionalização' ("*inclusive as relações Sul-Sul"; "as do Sul também"; "Nós decidimos incluir o PEC-G*" etc.) mas não como a 'verdadeira internacionalização', já que esta se reserva às relações que alimentam o imaginário moderno/colonial em torno desse fenômeno. Inclusão, segundo tal perspectiva, é uma via de mão única, codificada em relações de poder que determinam quem tem o poder de incluir. À medida que CSS, nesse contexto específico, não representa ruptura com o paradigma dominante, a noção hierárquica de progresso/desenvolvimento permanece como razão para o estabelecimento de tais relações:

> *"Porque [a AUGM]] é bilateral, é toma lá da cá, e ao mesmo tempo ele tem um caráter muito de solidariedade, mas é uma solidariedade que visa ajudar as universidades que ainda não atingiram um certo patamar a aprenderem com as que já estão mais desenvolvidas a se tornarem também uma universidade, né, de excelência"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

Também o PEC-G, a despeito da riqueza em termos de países de origem, idiomas e culturas que seus participantes trazem à UFSC[293], não é apenas reduzido a um programa de 'solidariedade' segundo uma concepção hierárquica (em que o Brasil e a UFSC são colocados

---

duração em universidades latino-americanas por meio do *Programa Escala Gestores y Administradores* da AUGM. A interpretação dos relatos aponta que suas experiências transcendem o discurso hegemônico e colonial da internacionalização. Percebemos a ênfase na história, na diversidade e no cotidiano dos indivíduos que integram as universidades públicas latino-americanas. As vivências parecem ter sido guiadas pelas realidades contextuais e refletem uma perspectiva de internacionalização que, em certa medida, distancia-se daquela orientada a suprir as demandas do mercado mundial capitalista. Concluímos que as características não-hegemônicas do Programa são acentuadas quando contrastadas com as atuais tendências do processo de internacionalização institucional da UFSC.

[293] Em abril de 2019, havia 115 estudantes PEC-G na Instituição, provenientes dos seguintes países: África do Sul; Angola; Benin; Bolívia; Cabo verde; Chile; Colômbia; Cuba; El Salvador; Equador; Gana; Guatemala; Guiné Bissau; Haiti; Honduras; Jamaica; Moçambique; Namíbia; Nigéria; Panamá; Paraguai; Peru; República Democrática do Congo; República Dominicana; São Tomé e Príncipe; Timor Leste; Uruguai; Venezuela (Informações obtidas em 17 de abril de 2019, em consulta à coordenadora institucional do PEC-G na UFSC).

em posição de superioridade em relação aos países e aos indivíduos participantes) – *Eles não falam inglês, okay?* – como também usado como meio para acompanhar um discurso sobre inclusão na 'internacionalização' crescente no Norte Global, que detém o "privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais" (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

> *"Quando a [servidora técnico-administrativa aposentada] cuidava do PEC-G e eu cuidava do Ciências sem Fronteiras, eu via coisas assim: eu trabalhava com o programa prestigioso e ela trabalhava com algo que ninguém queria, eu via isso claramente. Eu via nenhum interesse, [...]. É como se eles fossem invisíveis de certa forma, no campus, apesar de serem numerosos"* (Ex-coordenadora Institucional do CsF e atual responsável pelo PEC-G na UFSC, 2020, em entrevista).

> *"O que eu venho tentando fazer é acordar as pessoas de que o PEC-G existe desde 65, tá foi fundado em 64, mas existe desde 65, a UFSC recebe alunos desde de 1970, de 75 até agora, nós já formamos 342 alunos PEC-G, eu tenho hoje na UFSC 106, vão chegar mais uns 10 agora em março. Cada um deles fala no mínimo uma língua diferente daquela que a gente fala aqui, eles são, ao meu ver, uma oportunidade imensa de internacionalização em casa, eles poderiam estar nos dando oficina de um monte de coisa, eles podiam estar dividindo as culturas e os saberes deles com a gente, de certa forma eles até tão, mas muito timidamente, e eu vou sempre nos eventos, ajudo eles a organizar e vou nos eventos e se tiver 5 brasileiro em cada evento é muito, os brasileiros não vão, não têm interesse"* (Ex-coordenadora Institucional do CsF e atual responsável pelo PEC-G na UFSC, 2020, em entrevista).

Não por acaso, as justificativas para a participação em programas/projetos de CSS são recorrentemente expostas de forma genérica/abstrata.

> *"[...] É mais em quem que a gente quer, com quem que a gente quer. E tá lá. A gente quer com a Europa, a gente quer com os Estados Unidos, a gente quer o eixo Sul-Sul e a gente quer os BRICS"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

> *"[...] Inclusive com as relações Sul-Sul, inclusive com Colômbia. [...] Estava vendo a programação porque eu estou indo para a Colômbia semana que vem, é um evento da Riesal que focaliza Erasmus. A gente viu a programação, o contato deles, perfeito, organização, material... e aí, é uma coisa que a gente poderia fazer aqui na Sinter. E é uma universidade colombiana. É top, nesse aspecto é muito melhor que a gente. Você está vendo? Então quer dizer, não é (sic) só as do norte, as do sul também"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

> *"[...] e a muito custo a gente está conseguindo manter tudo aquilo a gente já havia [...] acordado junto com o pessoal da AUGM. Vamos continuar, porque eu acredito que é o melhor, é o melhor. A AUGM, esses programas dela são os melhores programas que a gente tem para as relações sul-sul. Para as relações Sul-Sul eu sou fã, eu sou fã".* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

> *"[...] PEC-G is a solidarity Program with a wide range of countries including Haiti, Moçambique... we're going to talk about it later, ok? Because we'd like to see how many students from the PEC-G program are here today"* (Secretário de

> Relações Internacionais, na recepção aos 'estudantes internacionais' do primeiro semestre de 2018. Grifo nosso) [294].
>
> *"This year we have something new that we are doing, we decided to include our PEC-G Program, which is a... yeah, we have a total of 18 students from this Program. Eles não falam inglês, okay? So I'll call […] here, […] is responsible for this solidarity program, right? It's a really important Program that we try to maintain with those countries as well, so this is part of this idea of diversity that we try to implement here at our university, right? We try to be as inclusive as possible"*[295] (Secretário de Relações Internacionais, na recepção aos 'estudantes internacionais' do primeiro semestre de 2018. Grifo nosso).
>
> *"[…] as relações Sul-Norte obviamente são importantes, but we are really focusing now on our South-South relationships, because they are very important for us, and we are really trying to, we're part of a very important association, AUGM, Associação de Universidades Grupo Montevideo, which is really fantastic, and is giving our institution to get to know our neighbors, and this is really important, because we need this in order to get together, right? And thank you very much for coming. Mexico. Thank you very much. […] We've been trying to keep a close relation with Mexico. It's really important. Thank you."* (Secretário de Relações Internacionais, na recepção aos 'estudantes internacionais' do primeiro semestre de 2018. Grifo nosso) [296].

Por outro lado, os discursos analisados concebem CSS como meio para obter liderança e visibilidade/reputação/prestígio internacionais, em conformidade com o padrão mais amplo observado na política institucional de 'internacionalização' em curso na UFSC. Nessa perspectiva, a rede interuniversitária AUGM – embora criada a partir de um exercício de autonomia, em reação às políticas neoliberais impostas à educação superior latino-americana[297] (PERROTTA, 2008; OREGIONI, 2013; CORTI; OLIVA; DE LA CRUZ, 2015) – é percebida antes uma oportunidade para construir *status* e expandir capital social e poder de influência do que como meio de cooperar e compartilhar conhecimentos.

---

[294] "*PEC-G é um programa de solidariedade com uma ampla gama de países, incluindo Haiti e Moçambique... nós falaremos sobre isso mais tarde, ok? Porque eu gostaria de saber quantos estudantes do programa PEC-G estão aqui hoje*" (tradução nossa).

[295] *"Neste ano tempos algo novo que estamos fazendo, nós decidimos incluir o nosso Programa PEC-g, que é um.. sim, nós temos um total de dezoito estudantes deste programa. Eles não falam inglês, okay? Então chamarei [...] aqui, [...] é responsável por esse programa de solidariedade, certo? É um programa muito importante que tentamos manter com aqueles países também, então essa é parte da ideia de diversidade que tentamos implementar aqui em nossa universidade, certo? Nós tentamos ser o mais inclusivos possível"* (tradução nossa).

[296] *"As relações Sul-Norte obviamente são importantes, mas estão realmente focando agora em nossas relações Sul-Sul, porque elas são muito importantes para nós, e nós realmente estamos tentando, somos parte de uma associação muito importante, AUGM, Associação de Universidades Grupo Montevideo, que é realmente fantástica, e está permitindo à nossa instituição conhecer nossos vizinhos, e nós precisamos disso para ficarmos juntos, certo? E obrigado por virem, México. Muito obrigado. [...] Nós estamos tentando manter uma relação próxima com México. É realmente importante, Obrigado"* (tradução nossa).

[297] *"Essa rede defendeu fortemente o valor da universidade pública estatal e, em particular, defendeu fortemente o que tem a ver com educação superior como um bem público social"* (Secretário-executivo da AUGM, 2018, em entrevista. Tradução nossa).

As redes interuniversitárias internacionais[298] ainda não foram significativamente exploradas pela literatura em 'internacionalização da educação superior' (EWERT, 2012; FASTNER, 2016). Como Lopez *et al*. (2011, p. 204, tradução nossa) ressaltam, embora "a pesquisa sobre internacionalização da educação superior tenha abordado uma variedade de assuntos, [...] pouca menção é feita ao papel das organizações que promovem a cooperação universitária internacional". Observamos, sobretudo na literatura latino-americana (por exemplo, em SEBASTIÁN, 2007, 2011; FUNES, 2014; WERNICKE, 2015; OREGIONI, 2015; OREGIONI; PIÑERO, 2015; BASCONZUELO; COELHO NETO, 2016) e em declarações resultantes de fóruns conjuntos da região, uma percepção dominante de que redes interuniversitárias internacionais, ao emergirem das próprias instituições, promovem um ambiente de cooperação independente e autônomo das políticas nacionais e supranacionais. Tais discursos também supõem que essas redes contribuam na integração e na criação de uma identidade comum; na melhoria da qualidade no processo educacional; na redução de problemas como a 'fuga de cérebros'; na promoção da segurança e na estabilidade da região (LEAL, 2019c).

Em contraste com as ideias de autonomia e cooperação, estudos sobre o contexto europeu (por exemplo, DENMAN, 2002; STOCKLEY; DE WIT, 2011; FASTNER, 2016) sugerem que a participação de universidades em consórcios internacionais pode ser entendida como uma conformação com os preceitos da 'internacionalização competitiva'; antes uma oportunidade para construir *status* entre instituições de elite do que um meio para cooperar e compartilhar capacidades (LEAL, 2019c).

Por exemplo, Fastner (2016), em sua dissertação junto ao *European Consortium of Innovative Universities*[299], conclui que universidades têm usado consórcios internacionais estrategicamente, dado o contexto de globalização, internacionalização, massificação e

[298] Redes interuniversitárias (também chamadas de consórcios internacionais de universidades) são uma das formas particulares pelas quais as relações internacionais na educação superior ocorrem em nível institucional. A participação nesse tipo de acordo é voluntário e depende da aprovação de outros membros, enquanto a quantidade de instituições participantes varia de algumas a centenas. As atividades conduzidas também são diversas. Por exemplo, iniciativas acadêmicas podem incluir mobilidade de estudantes e professores/pesquisadores, programas de dupla diplomação e titulação, cursos de curta duração, intercâmbio de conhecimentos e de currículo, projetos de pesquisa e publicações. Iniciativas administrativas, por sua vez, podem incluir *lobby*; mobilidade de pessoal técnico-administrativo; treinamento e troca de conhecimentos no campo do desenvolvimento organizacional. A natureza *ad hoc* dos consórcios internacionais os leva a assumir papéis distintos. A geografia é central em sua constituição e identidade, embora existam condições adicionais para participação, como tipo de instituição e compartilhamento de visões e objetivos (LEAL, 2019c). A literatura associa a interação acadêmica regional forte, por meio de redes, a benefícios objetivos e subjetivos, internos (para as instituições universitárias envolvidas) e externos (para a região) (EWERT, 2012). À medida que o interesse em internacionalização se torna mais pronunciado (KNIGHT; DE WIT, 2018), também se expande a participação de universidades em tais arranjos (TADAKI; TREMEWAN, 2013; BEERKENS, 2018).

[299] "Consórcio Europeu de Universidades Inovadoras" (tradução nossa).

mercantilização. Segundo a autora, o ambiente contemporâneo combina altos níveis de demanda com baixos níveis de recursos para essas instituições, forçando-as a interagir internacionalmente a fim de disseminar sua competitividade individual. Assim, suas motivações imediatas para o engajamento incluem o fornecimento de 'bens e serviços' que seus 'clientes' desejam; o acesso a financiamentos que requerem parcerias com diferentes universidades e países; além do aumento da capacidade de recrutar estudantes e acadêmicos.

Beerkens (2018), ao relatar uma pesquisa recente junto a acadêmicos e administradores universitários da *European Association for International Education*[300], conecta a participação em consórcios internacionais a um mecanismo organizacional de adaptação a desenvolvimentos externos, de modo que as universidades tendem a usar tais estruturas para cumprir suas ambições individuais[301]. Com base nos resultados evidenciados, o autor argumenta que as *rationales* das redes interuniversitárias internacionais estão intimamente vinculadas ao contexto em que elas emergem.

Sem necessariamente contrapor seu argumento, que se direciona especificamente ao contexto europeu, mas considerando nosso pressuposto de que a atual ênfase depositada na ideia de 'internacionalização da educação superior' dialoga intimamente com o atual estágio em que o capitalismo global em desenvolvimento se encontra, podemos considerar que tais redes são dinâmicas e que os princípios presentes no contexto de sua criação possam vir a adquirir contornos distintos. Nesse aspecto, o presidente e o secretário-executivo da AUGM conectam o crescente interesse de universidades públicas da América Latina em participar da rede ao prestígio que ela atualmente proporciona e expressam o receio de que ela perca suas características essenciais.

> *"Nem todas as universidades que ingressam participam da AUGM com a mesma força. Algumas simplesmente sabem sobre o prestígio da AUGM e, bem, pertencer a uma rede de prestígio é importante para elas e elas trabalham nesse contexto. Não digo que não fazem nada, não digo que descansam em prestígio, mas, sim, digamos, há uma motivação, prestígio. Quando a AUGM começou, não tinha prestígio. O prestígio era zero, porque [a rede] não existia. Então aqui as universidades fundadoras concebem AUGM como uma questão institucional muito mais profunda"* (Secretário-executivo da AUGM, 2018, em entrevista. Tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"[...] Elas acham que para internacionalizar é melhor fazê-lo em redes que já têm um desenvolvimento importante, que não é fácil criar uma rede, criar uma rede custa muito, você precisa encontrar muitos recursos. As motivações são diversas. Acredito que muitas são pelo prestígio, muitas o fazem pela mobilidade, muitos o*

[300] "Associação Europeia para a Educação Internacional" (tradução nossa).

[301] Para Beerkens (2018), o 'modelo corporativo' de consórcio internacional de universidades, em particular, refere-se a um mecanismo de mercado que lhes permite fazer parceria com parceiros estrangeiros, a fim de fortalecer sua própria posição.

> *fazem pelas condições e sugestões de alguns advogados, outros o fazem porque tudo isso parece bom [...]"* (Secretário-executivo da AUGM, 2018, em entrevista. Tradução nossa. Grifo nosso).
>
> *"[...] [a AUGM] de alguma forma está procurando não crescer muito. O medo é que o sistema se torne muito formal e perca suas características, e perca o trabalho básico de promover um verdadeiro intercâmbio entre alunos, professores, organizando as grandes jornadas, tendo equipes especializadas em diversas áreas, que isso se perca. O medo é que todos os sistemas universitários do Brasil, da Bolívia, do Paraguai, etc. que estão envolvidos na AUGM estejam sendo transformados"* (Presidente da AUGM, 2018, em entrevista. Tradução nossa).

No contexto da UFSC, a crescente percepção da AUGM como uma oportunidade para construir *status* e expandir capital social e poder de influência faz com que os discursos a seu respeito enfatizem a necessidade de que ela seja explorada de forma mais 'sistemática' e 'institucional'. Em outros termos, que haja uma condução estratégica, de cima para baixo, acerca da atuação da UFSC na rede.

> *"Aqui a AUGM é muito bem-sucedida. O que eu digo é que ela podia ser mais explorada [...] De nós mostrarmos aquilo que a gente tem de melhor e dessa forma conduzir e ter um poder maior de influência, e nós não usamos isso, nós não fazemos isso*" (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"Assimilação de sua posição de liderança acadêmica no eixo Sul-Sul através, por exemplo, de uma participação mais ativa em associações como a AUGM e GCUB"* (Plano Institucional de Internacionalização e Projeto submetido ao Capes-PrInt) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 16; PROPG/UFSC, 2018, p. 233, grifo nosso).
>
> *"A UFSC também tem trabalhado com Capes em parcerias Sul-Sul, com Argentina e Uruguai, além do Programa Pró-Haiti, no qual a UFSC foi a 2ª instituição com o maior número de alunos acolhidos. A UFSC assumiu a coordenação técnica do Programa de Formação de Docentes de Português no Timor-Leste"* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 238).
>
> *"Por que que eu sempre apoio a AUGM? Porque é um programa que focaliza nas relações Sul-Sul, relações acadêmicas de pesquisa, de mobilidade estudantil, de mobilidade de professores, de técnicos administrativos. Você sabe, quando eu cheguei aqui eram 2 vaguinhas para os técnicos administrativos e hoje a gente tem 6 [...]"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista).
>
> *"[...] um outro fator que eu acho interessante, é que você começa a perceber a inserção da UFSC dentro desse cenário latino-americano. Então eu fico pensando, como é que eu não vou apoiar uma iniciativa dessa? Eu tenho a obrigação de apoiar uma iniciativa dessa, porque mostra claramente que nós poderemos, nós podemos ser se nós quisermos, eu estou falando da UFSC, líderes dentro do contexto acadêmico latino-americano, sul-americano. A gente só não faz isso, porque a gente não quer. Porque as pessoas não despertaram ainda. [...] isso é uma questão de começar a pôr em prática essas ideias e explorar um pouco mais a AUGM [...] Então eu acho que dentro da universidade, a AUGM ela é pouco explorada"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"[...] Área tecnológica eles não trabalham muito com a AUGM, o que eu acho um erro, porque eles poderiam estar trabalhando e poderiam estar focalizando nessa*

> *ideia de liderança num contexto regional"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"Então a ideia realmente com a AUGM é manter essas relações, explorar a AUGM de uma maneira mais sistemática e de uma maneira mais institucional"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

A mesma aspiração de liderança e visibilidade/prestígio faz com que a participação da UFSC na AUGM seja vinculada nos discursos à ideia de 'internacionalização', embora a Universidade já participasse da rede antes da difusão dessa ideia propriamente dita. Por exemplo, em 2018, pela primeira vez o Programa de mobilidade Escala Docente da AUGM foi referenciado como um 'programa de internacionalização' na chamada para inscrições: *"Inscrições para o programa de internacionalização Escala Docente 2019 vão até 29 de outubro"* (SINTER/UFSC, 2018m, p. 1, grifo nosso).

É preciso considerar que assimetrias e dinâmicas de poder e interesse evidenciadas entre o Norte o Sul também se manifestam nas relações entre o Sul, inclusive por meio de mecanismos de *softpower* (CHISHOLM, 2009), o que enfatiza a natureza política das relações internacionais. Além disso, os próprios países centrais apoiaram a cooperação cultural, social e tecnológica entre o Sul como meio de legitimar a organização centralizada do poder econômico e político (STEINER-KHAMSI, 2009), o que nos induz a questionar o quanto dos princípios de equidade, autonomia, solidariedade e participação frequentemente atribuídos à CSS restam nos projetos atuais. Como Leite (2012) observa, a teoria social demonstra que cooperação é um fenômeno complexo, que inclui recompensas materiais, imateriais, diretas e indiretas.

Em nível nacional, a política externa brasileira foi historicamente construída a partir de um empreendimento dominante: o desenvolvimento econômico, por meio da preservação e da expansão da autonomia do país, embora em certos momentos tal empreendimento tenha se traduzido em alinhamento, automático ou pragmático, com determinada potência. Os laços com o Sul foram estreitados nos momentos em que tal aproximação se apresentou como apropriada, segundo uma conjunção dinâmica dos interesses e percepções de seus representantes (PINHEIRO, 2004; VIGEVANI; CEPALUNI, 2007; (LEAL; MORAES, 2018c).

No campo da educação superior, as relações internacionais historicamente fomentadas pelo governo federal também estiveram majoritariamente subordinadas às prioridades e aos interesses do Estado-nação (LIMA; CONTEL, 2009; 2011; PROLO *et al*., 2019), constituindo-se, em última instância, como um instrumento para fins de desenvolvimento

econômico do país. Programas de CSS na educação superior – a exemplo do PEC-G, cujo desenho o distância das premissas de solidariedade, horizontalidade e complementaridade enfatizadas pelo discurso oficial a seu respeito (LEAL; MORAES, 2018c; 2019; LEAL, 2019c) – não necessariamente se apresentam como relações verdadeiramente cooperativas ou desvinculam-se do padrão de poder moderno/colonial.

Em alinhamento com os padrões historicamente observados em nível nacional, e dada a configuração da visibilidade/reputação/prestígio individual da Universidade como a principal motivação para 'internacionalizar' a UFSC, discursos institucionais de 'internacionalização' sobre as relações Sul-Sul/regionais nesse contexto encontram-se igualmente imersos nesse padrão de poder hierárquico. Reforçam, nesse sentido, a existência de um estreito vínculo entre 'internacionalização' e diferenciação/estratificação.

5.5 'INTERNACIONALIZAÇÃO' COMO MEIO PARA A DIFUSÃO DE RETÓRICAS MODERNAS/COLONIAIS

Em consonância com a epistemologia que sustenta a ordem científica hegemônica, os discursos institucionais de 'internacionalização' na UFSC enfatizam a necessidade de internacionalizar e prescrevem os caminhos para internacionalizar. Todavia, em grande medida negligenciam discussões sobre os motivos para internacionalizar. Preocupam-se, dessa forma, antes com o *como* da 'internacionalização' do que com *o porquê* da 'internacionalização', dado o predomínio de uma visão processual objetiva, que tende a desconsiderar a subjetividade, a historicidade e a contextualização do meio em que o fenômeno se manifesta.

Quando apresentadas, as justificativas e aspirações tendem a se desenvolver com base em conceitos abstratos, potencialmente imersos no imaginário moderno/colonial dominante, já que tanto enfatizam somente o lado emancipatório da 'internacionalização' quanto carecem de definições precisas para aquele contexto institucional. Nesse aspecto, adjetivações como as seguintes são recorrentemente associadas ao fenômeno: *'de classe mundial', 'de ponta', 'de excelência', 'de padrão internacional', de qualidade', 'global', 'renome', 'cidadania global', 'convívio internacional'*.

Consideramos, aqui, que em tempos de expansão e de consolidação de um mercado mundial para a educação superior, a proliferação de rótulos, classificações e indicadores para fazer referência às tendências transnacionais no ensino e na pesquisa significa mais do que um exercício de tautologia ou tentativa imparcial de organização de um campo de estudo

(WHITSED; GREEN, 2014). Na ótica do ‘capitalismo universitário’, expressa a criação de novos ‘produtos’ e ‘serviços’, construtos destinados a transformar-se em aspirações e atuar no imaginário daqueles que compram. Em sintonia com a forma binária e dualista de produzir e organizar o conhecimento, legitima a codificação de categorias como global e não-global, internacional e não-internacional. Trechos como os seguintes revelam tanto a magnitude da aspiração quanto a ausência de definições precisas nas justificativas para ‘internacionalizar’ no contexto institucional da UFSC:

> *“[...] dar essa oportunidade [em referência ao Programa CsF] para os alunos de graduação que já saem dali com uma visão bem internacional, que é o que as universidades estão fazendo hoje em dia”* (Secretário de Relações Internacionais, 2018 em entrevista. Grifo nosso).
>
> “*O propósito é estreitar laços com universidades de ponta que podem contribuir diretamente com a Universidade*” (Notícia: “UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização”) (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 1, grifo nosso).
>
> *“[...] é fundamental que o ambiente da própria universidade seja considerado ‘de padrão internacional’ em ensino, pesquisa e gestão universitária [...]”* (Plano Institucional de Internacionalização) (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 7, grifo nosso).
>
> *“Uma universidade não se torna de classe mundial por desejo próprio, esse status tem origem externa e vem por reconhecimento internacional. É possível notar que, entre vários critérios, as universidades de classe mundial têm grande presença internacional e isso é algo que deve ser promovido internamente”* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 22, grifo nosso).
>
> *“Quando falamos em excelência falamos em qualidade de ensino, de extensão e de pesquisa e a internacionalização diz muito nesse sentido”* (Plano Institucional de Internacionalização) (AGECOM/UFSC, 2018e, p. 2, grifo nosso).
>
> *“Excelência é um outro termo que define as universidades de classe mundial. Seguindo esta linha, a definição de internacionalização atual pode ser interpretada como a ‘integração da UFSC no círculo de excelência acadêmica mundial’* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 8, grifo nosso).
>
> *“Em síntese, para alcançar seu estado de uma universidade global* [...]” (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 10, grifo nosso).
>
> *“Professor visitante no Brasil: para atração de professores de renome atuantes e residentes no exterior para proferir cursos, treinamentos, palestras ou seminários presenciais [...]”* (Edital Conjunto CG-PRINT/UFSC n. 01/2018/PROPG/ PROPESQ) (PROPG/PROPESQ/UFSC, 2018, p. 6, grifo nosso).
>
> *“[...] vamos pegar Harvard, por que hoje não tem convênio com Harvard? [...] Não é difícil. Só que a gente tem que ter dinheiro. Como é que a gente começa? Bom, entra em contato, ó, vamos ter que trazer agora dentro desse projeto de Capes-PrInt, alunos de renome para cá, alunos bons, estrangeiros, entra em contato com Harvard: olha, temos uma bolsa para um aluno na área tal, para vim conhecer a UFSC, obviamente eu não vou ser bobo de escolher uma área que não tem nada. [...] É isso que vai trazer, que vai abrir as portas, mas não adianta, Harvard não*

> *quer fazer lá com aquela pós-graduação de nota 3."* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).
>
> *"Eu acho que toda a universidade, ela sonha em ser uma dia uma universidade de classe mundial, se eu estou na UFSC [...], é obvio que eu quero que a minha universidade desponte entre as melhores do mundo"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

Além da ênfase depositada na função universitária de pesquisa como meio para integrar-se à 'economia global do conhecimento', discursos acerca da formação/do ensino também são recorrentes em tempos de 'internacionalização'. Para corresponder às expectativas do 'mercado global', IES têm priorizado campos do conhecimento 'comercializáveis' e modificado seus currículos (além de suas missões). O argumento, nesse caso, é de que estudantes necessitam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que os permitam operar em um 'ambiente global' caracterizado como mais complexo, fluído e ambíguo; um ambiente que requer uma força de trabalho de generalistas, que sejam adaptáveis, saibam como aprender e possam gerenciar grandes quantidades de informação (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009).

Organismos internacionais como a OCDE[302], por exemplo, ressaltam a necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais, voltadas à preparação dos estudantes para viver e trabalhar em um mundo 'globalizado' e 'interconectado'(LEAL; MORAES, 2017b). Nesse aspecto, a 'internacionalização do currículo', comumente definida como o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos processos de ensino e aprendizagem da educação superior (LEASK; CARROLL, 2011; LEASK; BEELEM; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015; BALDASSAR; MCKENZIE, 2016), tem se destacado como componente essencial das agendas de 'internacionalização' (DEARDORFF; JONES, 2012; CLIFFORD; MONTGOMERY, 2014).

No contexto institucional da UFSC, as narrativas em torno da 'internacionalização do currículo' são crescentes. As análises revelam que, no atual estágio em que se encontram, tais narrativas vinculam-se a dois propósitos centrais; ambas vinculadas à inserção (individual e institucional) no mercado mundial capitalista: 1. Desenvolver *"conhecimentos, habilidades e atitudes que queremos que estudantes tenham após a graduação"* (BUTTERFIELD, 2018, p. 2, tradução nossa), como enfatizado pelo especialista da *Fulbright* em visita à UFSC durante a

[302] Esse mesmo organismo desenvolve programas específicos "para ajudar os países a aprimorar seu desempenho de ensino superior", visto que "muitos países têm dificuldades de acompanhar a evolução do panorama da educação superior e procuram aconselhamento da OCDE sobre as formas de melhorarem o desempenho de seus sistemas" (OECD, 2016b, p. 2, tradução nossa). Bamberger, Morris e Yemini (2019) argumentam que os esforços da OCDE para medir 'competências globais' se baseiam em uma visão do trabalhador de elite móvel na 'economia global do conhecimento'.

implementação do Capes-PrInt[303]; e 2. Atrair estudantes de *'universidades de renome'* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 13) como forma de associar-se a tais instituições.

Relativamente ao primeiro aspecto, consta que a Universidade *"define uma internacionalização voltada à formação do cidadão do mundo"* (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 1. Grifo nosso). Além disso, na descrição da missão da Sinter, a coordenação, o desenvolvimento e a expansão do processo de 'internacionalização' estão atrelados ao propósito de proporcionar a *"formação de cidadãos com competências globais"* (SINTER/UFSC, 2019i, p. 4, grifo nosso); enquanto que o secretário de Relações Internacionais afirma: *"As universidades, elas querem transformar os seus alunos em cidadãos globais, então a universidade ela tem que incluir essa dimensão internacional da sua estrutura"* (Secretário de Relações Internacionais, 2018 em entrevista). Complementarmente, os seguintes objetivos integram o 'Plano Institucional de Internacionalização':

> *"Transformar nossos servidores técnico-administrativos e estudantes em cidadãos e aprendizes globais"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 9, grifo nosso).
>
> *"Preparar alunos de graduação e pós-graduação para que possam desempenhar suas atividades acadêmicas e profissionais de forma prática e competente em sociedades internacionais e multiculturais"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 9, grifo nosso).
>
> *"Encorajar e facilitar a mobilidade de estudantes de graduação e pós-graduação com vistas a torná-los cidadãos globais e, consequentemente, auxiliar o processo de internacionalização da UFSC"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 13, grifo nosso).

De fato, a formação de 'cidadãos globais' dotados de 'competências interculturais' tem integrado o núcleo das justificativas para o fomento da 'internacionalização do currículo' em todo o mundo, frequentemente sob a justificativa a mobilidade internacional – chave para que os estudantes adquiram as competências necessárias para 'atuar' no 'mundo globalizado' – reserva-se à minoria da comunidade estudantil (LEAL; MORAES, 2017b).

A ideia de 'cidadania global' é amplamente associada à preparação dos estudantes para viver e trabalhar em um mundo 'globalizado' e 'interconectado' (LEASK; BEELEM; KAUNDA, 2013; CLIFFORD; MONTGOMERY, 2014; LEASK, 2015; PASHBY et al.,

---

[303] Em suas palavras, *"Como incluir esses alunos para que eles também tenham acesso a uma educação internacionalizada, que reflita o mundo atual?"* (Representante da *Fulbright*, em evento na UFSC para debater desafios e estratégias para a internacionalização) (AGECOM/UFSC, 2018d, p. 2). Também o presidente da Faubai, em visita à UFSC, enfatiza: *"Uma das questões é preparar os estudantes, e essa é uma das maiores preocupações em diversos relatórios que se produzem no mundo [...]. Essa talvez seja a grande questão"* (Presidente da Faubai, em entrevista concedida à TV UFSC (TV-UFSC, 2018).

2020). Na visão da Unesco (2016, p. 14), "a cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global". 'Competência intercultural', por sua vez, tende a ser definida como a capacidade de 'comunicar-se efetivamente' e de 'comportar-se adequadamente' em situações sociais e profissionais variadas, frente a diferentes culturas (LEASK; BEELEM; KAUNDA, 2013; LEASK, 2015).

Apesar da hegemonia nos discursos acadêmico e político sobre a relevância da 'cidadania global' e da 'competência intercultural' para o contexto contemporâneo[304], mesmo a literatura funcionalista reconhece que se tratam de conceitos controversos e contestáveis[305] e que os meios para desenvolvê-los (e avaliá-los) permanecem indefinidos. Além disso, tais aspirações carregam consigo o pressuposto de ocorrerem 'automaticamente' (por exemplo, por vias da presença de estudantes de outras nacionalidades em sala de aula, quando na prática eles tendem a habitar 'mundos distintos') (LEASK; CARROLL, 2011; DEARDORFF; JONES, 2012; BALDASSAR; MCKENZIE, 2016). Como Leask e Carroll (2011, p. 647, tradução nossa), observam, "a literatura em internacionalização da educação superior frequentemente inclui declarações sobre os benefícios da criação de campi e salas de aula culturalmente diversas", dado o entendimento de que pessoas com diferentes origens proporcionam ao ambiente um fluxo de conhecimento e de cultura que transcende as fronteiras nacionais.

Autores com lentes teóricas mais críticas, como Lima e Maranhão (2011), argumentam que no lugar de suscitar a diversidade cultural, os processos correntes de 'internacionalização do currículo' promovem a defesa por uma forma particular de cultura, "que busca sua legitimação através da padronização dos currículos, dos programas de curso, dos idiomas e das experiências culturais" (LIMA; MARANHÃO, p. 557). Uma vez que tais processos "tendem a reforçar determinado sistema de ensino já hegemônico, [...] [eles] funcionam como ferramentas da indústria cultural, em favor da manutenção do *status quo*" (LIMA; MARANHÃO, p. 590). O comprometimento, nesse sentido, não ocorre com políticas curriculares dotadas de criticidade, mas com a lógica reprodutivista demandada pelo sistema de capital.

---

[304] A 'educação para a cidadania global' integra, inclusive, o Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (PASHBY et al., 2020).

[305] A própria Unesco (2015, p. 14) afirma: "cidadania global é um conceito contestado no discurso acadêmico e existem múltiplas interpretações sobre o significado de ser um cidadão global".

Diante da insidiosa relação entre discursos como o da ‘cidadania global’ e a racionalidade econômica/instrumental evidenciada na educação superior contemporânea, podemos argumentar que o atual alinhamento das grades curriculares e de seus conteúdos aos ‘padrões internacionais’ – tendência visível, sobretudo, com o Processo de Bologna – visa a intensificar o papel do ensino superior dentro da perspectiva da ‘economia do conhecimento’; isto é, intensificar a ideia de formação universitária como meio de aquisição das competências necessárias para lançar-se no mercado de trabalho (RUBIÃO, 2013; SHAHJAHAN; HILL, [s.d.]), o que minimiza a ideia de educação superior como local de produção de conhecimento e engajamento crítico, político e ético (BUCKNER; STEIN, 2019).

Nessa configuração específica, estudantes são prioritariamente concebidos como trabalhadores (‘capital humano’) com potencial para contribuir com a economia, permitindo que a nação concorra globalmente (SHAHJAHAN; HILL, [s.d.]). O tipo de formação almejada, portanto, é a técnica, com pouca ênfase no compromisso social e na solidariedade dos graduados (TOMMASINO; STEVENAZZI, 2016). É nesse sentido que ‘cidadania global’ se integra ao discurso neoliberal que privilegia individualismo e competição, ao mesmo tempo em que tende a perpetuar privilégios.

O desestímulo ao pensamento crítico na formação universitária, decorrente da racionalidade econômica/instrumental em evidência, insere-se na ‘pedagogia universal do trabalho’ (segundo a qual ‘quem viver tem que trabalhar’) abordada por Foucault (1999) quando trata das relações de poder e dominação em que os corpos são investidos pelas instituições sociais modernas. Em analogia ao sistema de produção capitalista, que demanda o “adestramento da alma” do indivíduo com vistas à sua constituição como força de trabalho, a submissão do corpo ocorre por meio do controle das ideias; inscreve-se em uma mecânica natural, positiva, amparada no discurso e realimentada por novas narrativas. Dado que “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1999, p. 29), o ‘cidadão global’ imaginado pela ‘internacionalização do currículo’ em muito se aproxima *homo economicus* de Foucault (1999) ou do homem operacional/reativo de Ramos (1984). O ‘cidadão global’ e o ‘sujeito sujeitado’ parecem ter mais em comum do que possamos conceber à primeira vista.

Além disso, em grande medida a noção de ‘cidadania global’ projetada pela ‘internacionalização do currículo’ se relaciona à de cosmopolitismo: projeto de cunho universalista que advoga uma ‘identidade comum’ para toda a humanidade, em renúncia à identificação com matrizes culturais específicas. A possibilidade de ‘ser global’ contudo, é desequilibrada; reserva-se àqueles com capacidade de atuar ‘globalmente’: “atravessar o local

para o espaço global é o fator determinante para se ser ou não um cidadão global" (ANDREOTTI, 2014, p. 60). Como Rizvi (2005; 2007) argumenta, cosmopolitas são percebidos como 'sem raízes', parte de uma elite com acesso à educação, que lhes permite circular livremente pelo mundo e que se preocupa com o seu posicionamento estratégico no mercado de trabalho globalizado.

Ao criar a ilusão de um diálogo intercultural, essa noção é insuficiente na consideração das relações de poder desiguais entre o Norte e o Sul (ANDREOTTI, 2014; JOOSTE; HELETA, 2016; PASHBY et al., 2020) e tende a mascarar relações históricas de apropriação e exploração. Como narrativa eurocêntrica radicalizada, o cosmopolitismo se ampara em universalização e individualismo; exclui de seu escopo quaisquer manifestações de localidade que não a sua. Ao reivindicar uma identidade comum para a humanidade, clama pela articulação de histórias culturais diversas e heterogêneas em torno de uma única ordem global.

Tratando-se de um construto naturalizado da modernidade/colonialidade, a 'cidadania global' depende de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas; necessita que o Sul só exista localmente e que aceite a projeção do Norte como global/universal: sua cultura, seus valores e seus interesses como a cultura, os valores e os interesses de todos. A aspiração para tornar-se um 'cidadão global', nesse sentido, necessariamente implica em diferenciação e exterioridade: para que o cidadão global exista, o 'outro' – cidadão não-global, sujeito sujeitado, menos racional e humanamente inferior – também precisa existir: "O 'outro', entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o 'outro' senão o 'mesmo' no processo de construir-se a si próprio? (MIGNOLO, 2017, p. 18).

Transformar-se em cidadão global, nesses termos, demanda ao indivíduo do Sul 'ser aperfeiçoado'; degradar-se ontológica e epistemologicamente de modo a submeter-se, mais uma vez, às normas do 'colonizador' e desaparecer como realidade. Dado o histórico desmantelamento do sistema de referências da sociedade colonizada, descrita como uma sociedade sem valores (FANON, 2005), o Sul emerge no contexto de internacionalização como um espaço que demanda desenvolvimento e serviços e a serem supridos pelo Norte; uma população cujas aspirações de 'ser alguém', 'tornar-se um cidadão global' são valorizadas por aqueles capazes de 'proporcionar' tais feitos.

Dado um contexto em que os currículos, os idiomas e as experiências culturais são padronizados para fins de 'excelência acadêmica'; em que os países, as instituições universitárias e os indivíduos distanciados da lógica reprodutivista demandada pelo sistema de capital são postos em termos deficitários, podemos questionar: quem é o 'cidadão global'

aspirado pela ‘internacionalização do currículo’, senão o sujeito branco, europeu, capitalista? O que um ‘cidadão global’ tem a contribuir com a sua própria realidade contextual, se é cúmplice de sua volatização e desaparecimento?

Relativamente ao segundo objetivo diretamente associado à ‘internacionalização do currículo’ no contexto institucional da UFSC, percebemos o interesse em atrair estudantes de universidades ‘renomadas’ como forma de *“iniciar diálogos com universidades de classe mundial”* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 13)[306].

> *“Oferta de bolsas em nível de graduação e pós-graduação para atrair alunos estrangeiros de universidades de renome”* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 13, grifo nosso).
>
> *“Na oportunidade foi lançado o Course Catalogue 2018/2019: courses offered in Foreign Languages for Gratuate and Undergraduate Students (1° Catálogo de disciplinas ofertadas em línguas estrangeiras pela UFSC) e que proporcionará aos estudantes o convívio internacional”* (Notícia: “Internacionalização da UFSC: Comunidade consciente e comprometida com as estratégias”) (AGECOM/UFSC, 2018c, p. 2, grifo nosso).
>
> *“A prática de ofertar cursos em inglês na Universidade deve ser incorporada à cultura da UFSC para fomentar a formação de um ambiente internacional in house, o que também atrairá estudantes do exterior”* (Notícia: “Estudantes avaliam positivamente *Summer* e *Winter Schools* ministradas no campus de Araranguá e apoiadas pela Sinter”) (SINTER/UFSC, 2018h, p. 1, grifo nosso).
>
> *“Oferta cursos em língua inglesa (e outras línguas) para atender as demandas de estudantes estrangeiros”* (Projeto submetido ao Capes-PrInt) (PROPG/UFSC, 2018, p. 232, grifo nosso).
>
> *“Já começou ano passado, já teve curso já, todo em inglês, a gente não teve muita procura externa, mas ideia é trabalhar com a internacionalização em casa, primeiro começa com internacionalização em casa e você abre oportunidade para um estrangeiro vir e fazer seus cursos também”* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista. Grifo nosso).

Inerentes a essa estratégia estão os pressupostos de que disciplinas ministradas em inglês atrairão ‘estudantes internacionais’ e de que receber tais estudantes proporcionará aos ‘estudantes domésticos’ o ‘convívio internacional’, além do estabelecimento de relações entre a UFSC e ‘universidades de renome’, como forma de integrar-se ao “*círculo de excelência acadêmica mundial’* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 8). Trata-se, portanto, de um construto amparado na promessa de ‘felicidade, progresso e salvação’ da modernidade/colonialidade.

Tais pressupostos são sugestivos em relação ao tipo de ‘estudante internacional’ e de ‘ambiente internacional’ que o imaginário da ‘internacionalização da educação superior’

---

306 *“Dentro desta política, a captação de discentes estrangeiros para o Brasil também será focalizada como estratégia para iniciar diálogos com universidades de classe mundial”* (Plano Institucional de Internacionalização) (SINTER/UFSC, 2018e, p. 13. Grifo nosso).

projeta e do qual a UFSC almeja participar. A despeito da retórica da interculturalidade, discursos e práticas associados à 'internacionalização' nesse contexto caminham em uma direção cultural específica, em que somente o estudante reconhecido como parte de tal cultura recebe o *status* de 'internacional' e usufrui do pleno direito/da plena dignidade de ocupar espaço na Universidade.

Em função do imaginário moderno/colonial dominante, diversidade atrelada à 'internacionalização da educação superior' parece ser definida pela origem e *status* do visto, de modo que 'outras diversidades', distanciadas de tal imaginário (ainda que presentes naquele próprio contexto institucional), são excluídas das narrativas; se volatizam e desaparecem. Dada a imersão do processo nessa matriz de poder, o conceito de 'cidadania global' favorece determinados países (com os Estados Unidos e o Reino Unido), universidades (as bem posicionadas nos *rankings* universitários globais) e idiomas (o inglês) em relação a outros. Além disso, 'estudantes internacionais' são pensados em termos de recursos/objetos que trazem vantagens competitivas (aos 'estudantes nacionais', à universidade, ao país); instrumentalizados em benefício próprio.

Portanto, 'internacionalização do currículo', segundo os discursos dominantes na UFSC, não se relaciona à criação de oportunidades para a construção de pedagogias socialmente justas, que envolvam a capacidade de criticar desigualdades do passado e do presente e de interromper visões de mundo binárias produzidas pela modernidade/colonialidade. Prevalece o argumento de que o currículo e a universidade necessitam adaptar-se às circunstâncias exteriores, porém não se discutem os papeis do currículo e da universidade em transformarem tais circunstâncias. Vinculada à ideia de 'internacionalização', a retórica da 'cidadania global' corresponde a um recurso para a vantagem competitiva individualizada[307] e, como tal, se integra ao sistema de acumulação e estratificação do capitalismo como sistema mundial histórico.

---

[307] Não por acaso, 'oportunidades internacionais' são referenciadas como formas de enriquecer o currículo individual: *"Última chamada para você aproveitar uma super oportunidade de enriquecer seu currículo. São as XXV Jornadas Jovens Pesquisadores da AUGM, que acontecem entre os dias 18 e 20 de outubro em Encarnación, Paraguai. O evento é a chance de você apresentar sua pesquisa acadêmica em um ambiente internacional. Não é preciso nem dizer o quão isso vale para um currículo, certo?"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 31 de maio de 2017). *"Pensando em dar aquela melhorada no seu currículo? Uma dica imperdível: são as XXV Jornadas de Jovens Pesquisadores da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). O evento é a oportunidade ideal para você apresentar seu projeto de pesquisa em um ambiente internacional, para pessoas de diferentes países e de outras universidades. Ou seja, conta (e muito!) para seu currículo. E quer saber mais? Tudo isso sem precisar gastar quase nada"* (Publicação na página do Facebook da Sinter em 23 de maio de 2017. Grifo nosso).

5.6 SÍNTESE DOS RESULTADOS: UM FENÔMENO IMERSO NA MATRIZ CULTURAL DO PODER COLONIAL

Os discursos e as estratégias de ‘internacionalização’ que se manifestam no contexto institucional da UFSC revelam a absorção e a reprodução de uma visão consensual e hegemônica, de ordem política e acadêmica, sobre o que significa ‘internacionalizar’ ou sobre o que conta (e não conta) como ‘internacionalização’.

Os resultados sinalizam que, da perspectiva da gestão central, em última instância a UFSC compreende ‘internacionalização’ em termos de: 1. Uso do inglês no ensino, na pesquisa e na administração; 2. Publicação de artigos em *journals* indexados; 3. Mudança curricular para atender às expectativas do ‘mercado mundial capitalista’; 4. Atração de estudantes e pesquisadores de ‘universidades de classe mundial’; 5. Parcerias com instituições bem posicionadas nos ‘*rankings* universitários globais’; 6. Uso da ‘cooperação regional’ e da ‘cooperação Sul-Sul’ para fins do seu próprio reconhecimento como ‘líder internacional’[308]. Combinadas, tais estratégias atendem ao propósito mais amplo de induzir a Universidade a alcançar altos níveis de reputação internacional; uma perspectiva de vantagem competitiva individualizada que se integra à lógica de acumulação e estratificação da mentalidade econômica capitalista.

No Quadro 8, sintetizamos os achados referentes às cinco dimensões de análise: 1. ‘Internacionalização’ como imperativo e bem incondicional; 2. ‘Internacionalização’ como

[308] Tais resultados, extraídos dos discursos analisados, são reforçados pelos indicadores de desempenho quantitativos incluídos na minuta do PDI 2020-2024. Nesse documento, um dos objetivos da gestão é *“fortalecer a internacionalização”*, sendo que dois indicadores de desempenho atrelam-se a tal objetivo: *a) Número de Atividades ao abrigo de Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação com Instituições Internacionais de Ensino e de Pesquisa: mede o número de atividades conjuntas ao abrigo de Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação com instituições internacionais de ensino e pesquisa (capacidade da IFES em firmar Parcerias-Convênios-Termos de Cooperação com instituições internacionais de ensino e pesquisa). Quanto maior o número, melhor. b) Número de servidores docentes e técnico-administrativos em educação que participaram de eventos no exterior: mede o número de servidores docentes e técnico-administrativos em educação que participaram de eventos no exterior, com ou sem apoio financeiro* (UFSC, 2019b, p. 197). As iniciativas estratégicas associadas ao objetivo *“Fortalecer a internacionalização”* são: *a) Realizar parcerias internacionais; b) Dar visibilidade à produção técnico-científica da UFSC; c) Aperfeiçoar e manter sempre atualizado o website de oportunidades internacionais para intercâmbios, pesquisas, estágios, prêmios, dentre outros; c) Elaborar Guia Digital de forma a nortear o trabalho dos representantes de internacionalização em todos os campus; d) Desenvolver um procedimento sistemático de tradução (legendagem/dublagem) de conteúdo audiovisual produzido na UFSC para divulgação internacional; e) Estudar viabilidade econômica e política para a criação de um Programa de Mobilidade Acadêmica para alunos, STAEs e professores, com recursos próprios; f) Criar área de serviços de apoio financeiro, logístico e operacional para submissão, acompanhamento e prestação de contas para projetos submetidos a agências internacionais; g) Criar programas de incentivo para docentes realizarem estágio pós-doutoral no exterior; h) Estudar a possibilidade de inserção no domínio de línguas estrangeiras nos critérios de seleção de docentes em editais de concursos públicos; i) Analisar a inclusão nos editais de concursos públicos da carreira TAE língua estrangeira, para o fortalecimento de internacionalização institucional* (UFSC, 2019b, p. 197).

objeto resultante de determinações exteriores; 3. “Exclusivamente *in English, of course*”; 4. ‘Internacionalização’ como meio para a diferenciação e a condição concorrencial generalizada; e 5. ‘Internacionalização’ como meio para a difusão de retóricas modernas/coloniais.

Quadro 8 – Síntese dos resultados sobre as bases epistemológicas da 'internacionalização da educação superior' na UFSC

	Dimensão	Descrição/Resumo dos achados
1	‘**Internacionalização’ como imperativo e bem incondicional**	No contexto institucional da UFSC, a ‘internacionalização’ é hegemonicamente referenciada com conotação prescritiva e positiva. É concebida como um fenômeno inevitável e uma *“realidade irreversível”* (UFSC, 2015, p. 106), contra a qual *“não há como lutar”* ou *“fugir”* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista). Trata-se, segundo a perspectiva dominante, de um imperativo ou ‘bem incondicional’ ao qual toda a comunidade universitária deve se curvar. Para que todos sigam o mesmo caminho, a gestão considera necessário promover uma mudança cultural que se inicia pela ‘conscientização’ coletiva dos ‘sujeitos’, dada a crença de que tal ‘conscientização’ os induzirá a comprometerem-se com o processo, ainda que seus benefícios se limitem a um grupo específico que não representa a Instituição em sua totalidade. O propósito de ‘dialogar’ com a comunidade universitária, portanto, reside em estabelecer uma espécie de propaganda interna voltada a comunicar os benefícios da ‘internacionalização’. Inerente a essa visão particular está o pressuposto de que internacionalizar depende exclusivamente da vontade e do esforço individuais, de modo que a ênfase deve estar no fortalecimento daqueles com maior potencial para alcançar tais feitos. Contudo, no intuito de “forçar comportamentos que apoiem sua racionalidade específica” (RAMOS, 1984, p. 6) – “*Vai fazer curso, não tem como fugir”* (Secretário de Relações Internacionais, 2018, em entrevista) – os indivíduos não são percebidos como capazes de construir projetos de inserção internacional que sejam significativos à Universidade e à sociedade de forma mais ampla, mas como instrumentos que necessitam fazer com que uma perspectiva específica de ‘internacionalização’ (a idealizado pela gestão) se consolide. O foco exclusivo nos benefícios da ‘internacionalização’ e a advocacia para que o processo ocorra sob quaisquer circunstâncias e a qualquer custo deixam pouco espaço para debates reflexivos sobre as contradições e os dilemas a ele atrelados; sobre responsabilidade éticas no engajamento intercultural; ou para discussões sobre o que ‘internacionalização’ é e pode ser naquele contexto. Dada a absorção do pressuposto eurocentrado de que existe um caminho linear, fixo e controlável que induzirá a um patamar superior de desenvolvimento (DUSSEL, 1993), histórias diversas e heterogêneas são articuladas em torno de uma só ordem: os passos percebidos como ‘certeiros’ são aqueles ancorados na retórica da modernidade (e em sua lógica colonial), que, pela perspectiva que favorecem, tendem a reforçar hierarquias locais e globais de poder, de saber e de ser. O mundo da ‘internacionalização’ advogado pelas narrativas dominantes na UFSC, é, portanto, um mundo compartimentalizado, de efeito totalitário, que nega a caráter racional de quaisquer pensamentos que não se enquadrem aos seus princípios específicos. Embora diversas iniciativas que poderiam ser consideradas ‘internacionais’ ou ‘interculturais’ ocorram naquele domínio, somente uma pequena porção delas é classificada pelo discurso dominante como ‘internacional’. As demais não usufruem da mesma dignidade; situam-se do lado da ‘linha abissal’ que se volatiza e desaparece.
2	**‘Internacionalização’ como objeto resultante de determinações exteriores**	Seja de forma direta ou indireta, objetiva ou subjetiva, ativa ou passiva, o processo institucional de ‘internacionalização’ da UFSC é guiado por ideais provenientes ou alinhados a atores situados no centro do sistema mundial e que historicamente apresentaram interesses específicos na educação superior. Em grande medida, os conceitos que tais atores propagam se complementam e se sobrepõem, resultando em uma hegemônia moderna/colonial acerca do que significa ‘internacionalizar’. Em nível nacional, são evidentes os papeis desempenhados pelo Governo Federal – sobretudo o MEC e sua agência responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, a Capes – por meio de estratégias como os critérios de avaliação dos programas e iniciativas contemporâneas de ‘internacionalização’, como o CsF, o IsF e o Capes-PrInt. Também na esfera nacional os discursos de ‘internacionalização’ propagados pela Faubai são legitimados pela UFSC. Em nível transnacional, podemos fazer

		referência às perspectivas de ‘internacionalização’ difundidas pelas organizações estadunidenses NAFSA, ACE e *Fulbright*, bem como pela agência britânica *British Council*. Observamos, ainda, a reprodução da ideia de ‘universidade de classe mundial’ (frequentemente associada à ideia de ‘excelência’) cunhada pelo Banco Mundial, conforme explorado na tese doutoral de Thiengo (2018). Finalmente, percebemos a absorção de conceitos/modelos propagados por pesquisadores do Norte Global, cuja produção teórica, predominantemente funcionalista, voltada à produção de conhecimento científico útil, tende a enquadrar ‘internacionalização’ tanto como um fenômeno inevitável quanto como um fato social estável e isolado no tempo. Com base em tais pressupostos, essa produção teórica se ocupa de fazer com que a ‘internacionalização’ aconteça da forma mais ‘adequada’ possível (segundo aspirações locais projetadas como globais), frequentemente negligenciando contradições e contextualidades. A constatação de que os pressupostos estruturais da literatura hegemônica em ‘internacionalização’ subsidia o discurso e a operacionalização da política institucional da UFSC nos possibilita questionar até que ponto a ausência de articulação entre acadêmicos, ‘praticantes’ e demais *stakeholders* na definição das políticas de ‘internacionalização’ (RUMBLEY, 2019) corresponde à realidade e nos induz a olhar para as relações de poder modernas/coloniais existentes, que em grande medida definem quais modelos são ‘dignos’ de adoção. O que as perspectivas de ‘internacionalização’ que influenciam a política institucional da UFSC compartilham entre si é o mito de que existem necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para salvar os problemas de todos. Como consequência dessa orientação epistemológica universalista, a ‘internacionalização’ pela qual advogam (sob quaisquer circunstâncias e a qualquer custo) é predominantemente técnica, apolítica e a-histórica. Dado que mudanças discursivas frequentemente pressagiam e facilitam mudanças sociais concretas (FAIRCLOUGH, 2006), a transposição acrítica (RAMOS, 1996) que a UFSC faz dessa perspectiva supostamente universal, idealizada (segundo moldes eurocentrados) de ‘internacionalização’ contribui para que o processo avance em seu contexto de forma hegemônica, reforçando sua consolidação como uma Universidade a serviço de “projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25) – os quais, em seu atual estágio de desenvolvimento, requerem a transformação da instituição universitária em organização exclusivamente ditada pela racionalidade econômica.
3	**“Exclusivamente *in English, of course”***	O idioma está no centro da política de ‘internacionalização’ da UFSC: diversas iniciativas foram concebidas e implementadas nesse sentido e outras constam na minuta do PDI 2020-2024. A despeito da retórica do ‘multilinguismo’ presente em narrativas institucionais genéricas/abstratas – segundo as quais “*todas as línguas interessam”* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21, grifo nosso) – o inglês é percebido como o mais conveniente, natural, mais fácil e mais óbvio, o idioma da ciência e aquele que sustenta a ‘verdadeira internacionalização’, por vezes confundido como a própria internacionalização. Como esse idioma é simbolicamente associado a vantagens sociais, linguísticas, políticas, culturais, intelectuais e econômicas (GIAMPAPA; CANAGARAJAH, 2017), no contexto de ‘internacionalização’ da UFSC as escolhas aparentemente racionais e pragmáticas relacionadas ao seu uso são alimentadas pelo imaginário moderno/colonial de atrair estudantes e professores/pesquisadores de instituições renomadas do Norte Global e de alcançar posicionamentos relevantes no ‘cenário internacional’, o que reforça o entendimento de ‘internacionalização’ como um *‘proxy’* do quanto a Universidade se assemelha às dos países anglofalantes e bem posicionadas nos *rankings* universitários globais. Tal simplificação – típica da forma moderna/colonial de produzir e organizar o conhecimento – se manifesta, por exemplo, quando a ‘ferramenta’ EMI é definida como uma ‘demanda’ que *“auxilia o processo de internacionalização da universidade”* (SINTER/UFSC, 2018f, p. 1), ou quando a gestão enfatiza que ao colocar o ‘ciclo de internacionalização’ em prática, resolveu *“questões bastante simples e práticas, porém essenciais”* (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21), três das quais equivaliam-se à elaboração de materiais ‘promocionais’ em inglês ou à tradução para o

		inglês de *websites* e documentos. Percebemos, ainda, uma relação reducionista entre 'internacionalização', idioma e extensão universitária, uma vez que o único indicador explicitamente associado ao objetivo de *"promover práticas extensionistas que visem à internacionalização"* é o *"número de cursos de extensão ministrados em outro idioma promovidos pela PROEX" [...] que tenham como objetivo a promoção da internacionalização"* (UFSC, 2019b, p. 186). À medida que as ações empreendidas em inglês são situadas no (único) *"caminho certo"* (EGC/UFSC, 2018, p. 2) para 'internacionalizar', a falta de domínio nesse idioma específico é posta em termos deficitários, como um problema urgente a ser resolvido por meio da própria 'internacionalização'. Ao reproduzir a lógica moderna/colonial que vincula visões de mundo e competências particulares às possibilidades de acesso ao 'mercado global', a Universidade estabelece uma espécie de filtro entre os que têm e os que não têm tais competências; contribuindo para que, em seu contexto específico, a 'internacionalização' se consolide em termos de desigualdade e de hierarquia.
4	**'Internacionalização' como meio para a diferenciação e a condição concorrencial generalizada**	A abordagem institucional da UFSC para 'internacionalização' abre caminho para uma condição competitiva generalizada, fundamentada em hierarquia e desigualdade, na qual a Universidade, a pesquisa e a inovação são qualificadas pela sua indexação. Visibilidade/prestígio/reputação individual da Universidade no 'ambiente internacional' – um propulsor do neoliberalismo que enfraquece o papel da educação superior como bem público (MWANGI *et al*., 2018) – diz respeito à principal motivação para internacionalizar e se manifesta de forma acentuada na importância depositada nos *rankings* universitários globais, que, como ferramentas epistêmicas de influência, propagam a hegemonia de um modelo específico de universidade: a anglo-saxã e elitista de pesquisa. Tal importância é evidente pela crescente celebração dos posicionamentos alcançados pela UFSC nos ranqueamentos britânicos THE e Q&S, sobretudo em suas edições temáticas e regionais (nas quais a UFSC é mais competitiva) e em comparação a universidades brasileiras que usufruem de níveis aproximados de destaque: *"Enquanto alguns veem a internacionalização como 'enfeite', nós a vemos como estratégia"* (Secretário de Relações Internacionais) (SINTER/UFSC, 2015b, p. 1*); "[...] só perdemos para a USP e a UFRJ"* (Secretário de Relações Internacionais) (SINTER/UFSC, 2015d, p. 2, grifo nosso). Indícios complementares da crescente autoridade concedida aos *rankings* universitários globais nesse contexto são: 1. O modo como a UFSC naturaliza e acriticamente reproduz a ideia de 'melhor universidade' que esses instrumentos projetam, já que enfatiza o quão balanceados e confiáveis eles são, ao mesmo tempo em que negligencia: a) o que significa 'ser melhor' especificamente; b) a falta de diálogo entre os indicadores que eles adotam e a totalidade de suas missões (sobretudo a extensão universitária); c) os sistemas agressivos e desiguais de competição que eles alimentam; 2. O fato de que a Sinter recentemente institucionalizou a coleta de dados para o preenchimentos dos *rankings* como uma de suas atribuições. Motivada pelo imaginário moderno/colonial de que a 'internacionalização' induzirá a UFSC a integrar-se *ao "círculo de excelência acadêmica mundial"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 8), a Universidades busca por parcerias que se enquadrem em tal idealização: "*haverá priorização por parceiros que estão bem classificados em rankings internacionais de reconhecimento global, preferencialmente entre os top 100*" (PROPG/UFSC, 2018, p. 234), o que também revela a origem específica do 'estudante internacional' que a 'internacionalização' induz a Universidade a almejar: *"A captação de discentes estrangeiros para o Brasil também será focalizada como estratégia para iniciar diálogos com universidades de classe mundial"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 13). A ideia de 'cooperação Sul-Sul' – frequentemente associada a princípios como equidade, autonomia, solidariedade e participação mútua – também ganha relativo espaço nos discursos sobre 'internacionalização' no contexto da UFSC e caminha em duas direções, sendo que nenhuma delas parece transcender a matriz hegemônica em que o fenômeno se insere. Por um lado, as narrativas situam as relações Sul-Sul (incluindo as relações regionais na América Latina) como algo 'a parte' da estratégia atual de inserção

		internacional da Universidade (não como a 'verdadeira internacionalização') uma vez que tais relações não atendem aos critérios que alimentam o imaginário moderno/colonial dominante. Por outro lado, tais relações são cada vez mais compreendidas como meio para expandir a liderança e o prestígio da UFSC, daí a necessidade de serem exploradas de forma mais 'sistemática' e 'institucional'. Os padrões observados nos discursos reforçam a existência de um estreito vínculo entre 'internacionalização' e diferenciação/estratificação.
5	**'Internacionalização' como meio para a difusão de retóricas modernas/coloniais**	Em consonância com a epistemologia que sustenta a ordem científica hegemônica, os discursos institucionais da UFSC enfatizam a necessidade de 'internacionalizar' e prescrevem os meios para 'internacionalizar', mas negligenciam discussões reflexivas sobre os motivos para fazê-lo, o que reforça o predomínio de uma abordagem instrumental/funcionalista para o tratamento do fenômeno. Quando explicitadas, as justificativas e as aspirações relacionadas à 'internacionalização' tendem a fundamentar-se em conceitos abstratos potencialmente imersos no imaginário moderno/colonial dominante, já que tanto enfatizam somente o lado emancipatório do fenômeno quanto carecem de definições precisas para aquele contexto institucional. Nesse aspecto, adjetivações como as seguintes são recorrentemente associadas a 'internacionalização': *'de classe mundial', 'de ponta', 'de excelência', 'de padrão internacional', de qualidade', 'global', 'renome', 'cidadania global', 'convívio internacional'*. Por exemplo: *"[...] é fundamental que o ambiente da própria universidade seja considerado 'de padrão internacional' em ensino, pesquisa e gestão universitária [...]"* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 7). Na ótica do 'capitalismo universitário', a proliferação de rótulos para fazer referência às tendências transnacionais na educação superior expressam a criação de novos 'produtos' e 'serviços'; construtos destinados a transformar-se em aspirações e atuar no imaginário daqueles que compram. Discursos acerca da formação/ensino também são recorrentes em tempos de 'internacionalização', sendo que, na UFSC, a ideia de 'internacionalização do currículo' vincula-se a dois objetivos centrais: 1. A preparação de estudantes/cidadãos com 'competências globais' para atuar no 'mundo globalizado' e 2. A atração de estudantes de 'universidades de renome' como forma de aproximar-se de tais instituições. Ambos os propósitos dialogam intimamente com a inserção (individual e institucional) no mercado mundial capitalista: Relativamente ao primeiro objetivo, a ideia dominante de 'cidadania global' (associada à de cosmopolitanismo) privilegia individualismo, competição, posicionamento no mercado e renúncia à identificação com matrizes culturais específicas. Como construto naturalizado da modernidade/colonialidade, 'cidadania global' depende de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas; necessita que o Sul só exista localmente e que aceite que o Norte projete seu 'local' como global/universal: sua cultura, seus valores e seus interesses como a cultura, os valores e os interesses de todos. O segundo objetivo pressupõe, por exemplo, que ministrar disciplinas em inglês atrairá 'estudantes internacionais' e que receber tais estudantes proporcionará aos 'estudantes domésticos' o 'convívio internacional', além da integração da UFSC ao "*círculo de excelência acadêmica mundial'* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 8). Tais pressupostos são sugestivos em relação ao tipo de 'estudante internacional' e de 'ambiente internacional' que o imaginário da 'internacionalização da educação superior' projeta e do qual a UFSC almeja fazer parte. A despeito da retórica da interculturalidade, discursos nesse contexto caminham em uma direção cultural específica, em que somente o que é reconhecido como parte de tal cultura recebe o *status* de 'internacional' ou usufrui do pleno direito/da plena dignidade de ser associado a 'internacionalização'.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Inserida no mesmo paradigma das políticas de inserção internacional historicamente predominantes na educação superior no Brasil (subordinadas às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas do país); intimamente conectada aos programas governamentais de 'internacionalização' vigentes; influenciada (direta e indiretamente, objetiva e subjetivamente, passiva e ativamente) por visões projetadas por atores externos situados, com alto poder discursivo e interesses específicos na educação superior, que tomam para si uma 'responsabilidade acrescida' em relação à 'internacionalização' – "Qual, então, senão a de dirigir o mundo?" (CÉSAIRE, 1978, p. 77) – a epistemologia que sustenta a política institucional de 'internacionalização' da UFSC se revela como funcional ao atual estágio do capitalismo universitário/acadêmico global em desenvolvimento: favorece sua lógica de acumulação e estratificação com base em narrativas que naturalizam relações desiguais.

Os resultados sugerem que, no contexto brasileiro, o processo de 'internacionalização da educação superior' tem sido hegemonicamente guiado por pretensões universalistas, acomodadas aos preceitos da governança internacional neoliberal. Trata-se de um viés que se consolida a partir do incentivo direto de projetos, atores e interesses extra regionais que historicamente guiaram assimétricas políticas de vinculação entre o Norte e o Sul ou que, no âmbito do fluxo de ideias, tem como referência concepções oriundas do Norte, perpetuadas, entre outras formas, por meio do privilégio adquirido pela ciência ocidental como mecanismo de progresso e principal forma de razão (SOUSA SANTOS, 1988). Tal imposição, contudo, não ocorre por vias de causa e efeito, determinação ou opressão; são movimentos sedutores e 'racionais' de convencimento que naturalizam práticas específicas como necessárias (LEITE; GENRO, 2012).

Ao situarmos a 'internacionalização da educação superior' na rota do sistema de capital como um sistema mundial histórico, identificamos a combinação entre velhas hierarquias baseadas em identidades étnicas/nacionais e novas estratificações acadêmicas. Os padrões evidenciados sinalizam que o fenômeno opera em uma estrutura epistemológica de raiz eurocentrada, que integra os ideais cartesianos de dualidade e naturaliza o mito da supremacia ocidental no restante do mundo. Como consequência das restrições em relação à o que tal estrutura associa a 'qualidade' ou 'excelência' e classifica como 'internacional', países, instituições universitárias e indivíduos são associados a lugares e papeis sociais específicos, reforçando geografia desiguais de poder, de saber e de ser.

A matriz cultural em que o fenômeno se encontra epistemologicamente imerso se fortalece com o respaldo da retórica da 'economia global do conhecimento', que – ao enfatizar que os Estados-nação que não responderem urgentemente aos novos imperativos na

educação superior serão deixados para trás – subsidia a transformação da instituição universitária em uma ‘organização’ majoritariamente ditada pela racionalidade econômica. Nessa configuração específica, a universidade é capitalista não somente por estar a serviço da reprodução de uma sociedade capitalista (como sempre esteve historicamente); mas pela sua capacidade de produzir para o mercado mundial e projetar-se a si mesma como mercadoria.

Embora a ‘internacionalização’ se proponha a ‘cobrir o mundo’, no contexto institucional da UFSC os discursos dominantes a seu respeito não parecem contemplar a complexidade inerente à universidade pública brasileira contemporânea, a diversidade presente naquela própria Instituição, e tampouco considerar as relações internacionais universitárias/acadêmicas desigualmente constituídas ao longo da história. Tais discursos enfatizam a *“riqueza na amplitude e profundidade”* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 9) do conceito (voltado a inserir perspectivas internacionais, interculturais e globais aos processos, às funções e às missões universitárias), mas contribuem para a volatização e o desaparecimento das outras possibilidades epistemológicas que não se atenham aos seus princípios. Ao distanciarem-se de discussões mais amplas sobre desigualdades estruturais geopolíticas, responsabilidades éticas e possibilidades alternativas de engajamento entre culturas, prevalecem atrelados à racionalidade dominante e distanciam-se também da possibilidade de transformar a ‘internacionalização’ em um projeto pluralista.

Distintivamente de Laus (2012), para quem, no período de 2008 a 2011, a ‘internacionalização’ da UFSC obedecia a uma lógica “mais ‘instrumental’ do que ‘substantiva’” pelo fato de ser definida “*ad hod* e de modo individualizado e não com base em um planejamento estratégico” (LAUS, 2012, p. 247), nossas análises sugerem que um processo de ‘internacionalização’ não se torna substantivo por ser implementado de forma estratégica ou por estar institucionalizado. Nessa Universidade, à medida que se institucionaliza, a ‘internacionalização’ legitima a racionalidade funcional: baseia-se em “percepções e interesses previamente fixados” (RAMOS, 1984, p 4), de origem eurocentrada, que buscam ajustar os indivíduos às mudanças percebidas como bem desejáveis e necessárias.

O padrão de poder moderno/colonial diz respeito a uma estrutura complexa, composta de domínios, níveis e fluxos que se sustentam em processos e práticas estruturais, culturais, sociais e institucionais. Os discursos sobre ‘internacionalização’ no contexto em evidência não são neutros; integram-se a uma dinâmica de desigualdades que confere maior poder e autoridade a determinados grupos do que a outros. Não por acaso, a ‘internacionalização passiva’ tende a se consolidar nos países de condição histórica de subalternidade (LIMA; MARANHÃO, 2009; LIMA; CONTEL, 2011): O Norte, por meio do controle hegemônico

do poder, do saber e do ser, polariza os fluxos da mobilidade acadêmica e comanda os rumos do ensino e da pesquisa mundial.

A partir de um imaginário global dominante, que define o que é possível, válido e necessário, a educação superior ocidental, em suas diferentes configurações, se apresenta como um produto desejável no mercado global em evidência, pronto para ser vendido àqueles que aspiram tornar-se cidadãos globais dotados de 'competências interculturais'. Como mais uma das promessas da modernidade, a 'internacionalização da educação superior' tende a desconsiderar a história, a diversidade cultural e o cotidiano dos diferentes indivíduos inseridos nas instituições universitárias, do mesmo modo que enfatiza as 'deficiências' em termos de administração, de infraestrutura e de recursos humanos dos situados deste lado da linha abissal. Nesse sentido, só pode existir à medida que degrada o 'Sul' em termos epistêmicos e ontológicos.

5.7 CONTESTANDO IMAGINÁRIOS: OS LIMITES DA CRÍTICA EUROCENTRADA À 'INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR' E AS POSSIBILIDADES DE INFLEXÃO DECOLONIAL

Neste capítulo, defendemos a tese de que a ideia dominante de 'internacionalização da educação superior' se integra à estrutura do capitalismo como sistema mundial histórico e, como tal, reflete interesses substancialmente instrumentais e capitalistas. Moldada por desigualdade e hierarquia e alimentada pelo discurso, trata-se de um fenômeno imerso no padrão colonial de poder. Nesse sentido, avança sob o alicerce de um imaginário que subsidia cruzamentos entre velhas hierarquias baseadas em identidades étnicas/nacionais e novas estratificações acadêmicas.

Consideramos, todavia, que a educação superior diz respeito a um campo relacional de poder e terreno de disputa, com questionamentos quanto à ordem hegemônica (BOURDIEU, 2014; MARGINSON; ORDORIKA, 2011; LEITE; GENRO, 2012). Pressupomos, também, que "o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica" (SOUSA SANTOS, 2011, p. 56). Em outras palavras, reconhecemos que a própria lógica opressiva da colonialidade produz uma energia de descontentamento e distanciamento que se traduz em questionamentos, fissuras e contradições em relação à ordem dominante e nos possibilita pensar em outras possibilidades de engajamento nas relações internacionais da educação superior.

A hegemonia que identificamos na pesquisa de campo em relação a o que significa ‘internacionalizar’ ou sobre o que ‘conta’ (e, consequentemente, o que ‘não conta’) como ‘internacionalização’ nos leva a questionar sob quais circunstâncias *outras internacionalizações da educação superior* – pautadas em racionalidades distintas daquela orientada para atender às demandas do mercado mundial capitalista – são possíveis.

As interpretações dominantes de determinada época facilitam, possibilitam e legitimam as transformações sociais conduzidas pelos grupos hegemônicos (SOUSA SANTOS, 2017), pois é por vias do conhecimento que relações e entidades – como a política e a economia – são concebidas, percebidas, sentidas e descritas (MIGNOLO, 2018a). Em outras palavras, a epistemologia prescreve e molda a ontologia ou a materialidade do mundo.

Como matriz cultural de poder, a colonialidade contempla não somente dimensões materiais, quanto também dimensões epistêmicas. Uma das bases em que a perspectiva hegemônica moderno/colonial em torno da ‘internacionalização da educação superior’ se ampara é nos pressupostos estruturais da literatura *mainstream* sobre o tema, que, majoritariamente amparada em narrativas construídas a partir de relações desigualmente constituídas ao longo da história, tende a enquadrar o fenômeno tanto como inevitável quanto como um fato social estável e isolado no tempo. Como consequência, neutraliza tensões, contradições e contextualidades e estabelece zonas de ‘não ser’ por universalizar o que é situado.

O balanço da literatura em ‘internacionalização da educação superior’ sinaliza um recente reconhecimento de que ao lado das oportunidades que o processo oferece, há questões políticas e éticas que são contraditórias e contestáveis (STEIN, 2017a; MWANGI *et al*., 2018); de que inexiste um modelo de ‘internacionalização’ que sirva a todos os contextos (DE WIT, 2019a); de que a despeito do discurso político dominante, esse fenômeno não é um bem incondicional *(*MORLEY *et al*., 2018). Em que pesem as recentes referências feitas às contradições e aos dilemas articulados ao fenômeno, avaliamos que o campo segue, em grande medida, distanciado:

1. De diálogos com o amplo histórico de relações internacionais desigualmente constituídas que estiveram presentes no contexto universitário antes do surgimento da ideia de ‘internacionalização da educação superior’ propriamente dita, incluindo a centralidade da instituição universitária como local chave para a institucionalização e naturalização de relações de apropriação e exploração.

2. De análises realizadas a partir de lentes teóricas que questionem pressupostos estruturais do fenômeno e considerem o debate sobre os riscos e as consequências subjetivas do excesso de racionalidade econômica que se articula nos diferentes planos da educação superior;
3. De reflexividade em relação ao modo como a produção e a difusão do conhecimento nesse tema tanto molda quanto é moldada pelo contexto mais amplo em que a educação superior se assenta;
4. Da consideração das raízes epistêmicas e condicionalidades históricas dos contextos de análise e da superação do pressuposto de que existem necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos.

Como consequência desse distanciamento, discussões sobre desigualdades estruturais geopolíticas, responsabilidades éticas e possibilidades alternativas de engajamento entre culturas na educação superior, além dos papeis desempenhados pela educação superior e a 'internacionalização' como necessidades estruturais para a expansão do capitalismo, permanecem significativamente negligenciadas pela literatura sobre o tema. Apesar do reconhecimento geral de que inexiste um modelo de 'internacionalização' que sirva às distintas conjunturas sociais e de que o foco da pesquisa no campo é demasiadamente instrumental/operacional, a maioria dos textos categoriza o fenômeno em termos de imperativo; decreta sua inevitabilidade e promove a 'neutralização' de um fenômeno social complexo, que envolve múltiplos interesses, sem conceber verdadeiras opções de escolha em termos de formas de engajamento internacional e internacional.

Além disso, as expectativas e os objetivos vinculados à 'internacionalização', bem como as 'soluções' consideradas apropriadas para subverter os dilemas evidenciados, encontram-se imersos em uma agenda comum, de origem eurocentrada e projetada/definida de forma universal. Embora em determinados casos os discursos explicitem a recusa pela 'opção neoliberal', tratam do neoliberalismo antes como um fenômeno recente do que como trajetória de longo prazo do sistema mundial capitalista (WALLERSTEIN, 2006); guiam-se pela ilusão de que as relações internacionais universitárias/acadêmicas do passado obedeciam a princípios verdadeiramente cooperativos, negligenciando histórias de imperialismo e de desequilíbrios de poder – "Alguém realmente antecipou o quão complicada a internacionalização da educação superior se tornaria?" (REISBERG, 2019, p. 1, tradução

nossa) – e de que existam "verdadeiras questões sociais" (BRANGENBURG *et al*., 2019, p. 1, tradução nossa) e um centro para resolver os problemas de todos.

Sob a retórica de que 'internacionalização' está "perdendo o seu rumo" (KNIGHT, 2014, p. 76, tradução nossa); sustentados em *rationales* (acadêmica, sociocultural, política, econômica/mercadológica e, mais recentemente, humanitária) que amplamente refletem histórias e perspectivas ocidentais e em uma aparente compartimentalização entre tais *rationales* – quando, subjetivamente, todas podem servir ao mesmo propósito – tais estudos advogam pelo retorno das 'coisas como eram' e, com isso, tanto determinam o que é válido, desejável e possível nesse contexto quanto obscurecem o passado e o presente coloniais da instituição universitária.

Frequentemente mediante a apropriação de discursos progressistas (desenvolvimento, progresso, democracia, inclusão etc.), a vasta maioria da produção teórico-empírica em 'internacionalização da educação superior' impulsiona práticas neoliberais e obscurece a epistemologia fundante da universidade ocidentalizada, bem como a opção econômico-política inerente à ideia de 'universidade internacionalizada'. Nesse sentido, oculta os papeis exercidos pela educação superior na manutenção de um sistema socioeconômico que depende de uma "violência genocida" (DUSSEL, 1993, p. 75) para existir.

A constatação de que pressupostos estruturais da literatura hegemônica em 'internacionalização da educação superior' tem subsidiado o discurso e a operacionalização de políticas nacionais e institucionais em curso reforça o poder do conhecimento como ferramenta de controle da autoridade e da subjetividade e sugere que a concepção de *outras internacionalizações da educação superior*, desvinculadas da racionalidade dominante, depende significativamente da ampliação do horizonte epistemológico em que tal produção se assenta.

Em grande medida, a crítica à internacionalização da educação superior é uma crítica eurocentrada da modernidade, em que os 'novos' caminhos propostos subsidiam-se na romantização de um passado descrito como mais recíproco e igualitário, dada a crença de o campo evidenciou uma "mudança de (somente) cooperação para (mais) competição" (DE WIT, 2019, p. 12, tradução nossa). Especificamente, o contexto histórico a que a literatura faz referência é o pós Segunda Guerra Mundial, em que a 'ajuda internacional para o desenvolvimento' (LANCASTER, 2007; BRY, 2016; MUHR, 2016) se legitimou mediante as filosofias predominantes de que: 1. O processo de desenvolvimento é livre de conflitos e envolve, essencialmente, a mobilização de ajuda, estratégias e 'soluções adequadas'; 2. O Ocidente é mais avançado e adequado para liderar o resto da humanidade, compartilhando seu

conhecimento e sua tecnologia com as regiões 'menos desenvolvidas'[309]. Assim, embora rejeite determinadas práticas neoliberais contemporâneas, a literatura 'busca salvação' em um contexto histórico em que as assimetrias entre Norte e Sul não somente já existiam, como também contribuíram diretamente para que o capitalismo universitário/acadêmico global chegasse ao seu atual estágio de desenvolvimento.

Pensar as relações internacionais e interculturais a partir de uma ótica que, no lugar de suprimir, compreenda a multiplicidade de funções que podem ser atribuídas à instituição universitária – incluindo seu papel no debate sobre futuros alternativos e na decolonialidade do poder, do saber e do ser – significa romper com a hegemonia de visões e enquadramentos vinculados a uma ordem global específica. Em outros termos, implica em distanciar-se dos pressupostos eurocentrados enquadrados como universais e de suas promessas de progresso, felicidade e salvação, parar vislumbrar um "horizonte aberto a múltiplas possibilidades" (RAMOS, 1967, p. 24) ou uma "agenda de total desordem" (FANON, 2004, p. 2. tradução nossa).

---

[309] O fato de o período após a primeira revolução industrial ter trazido o desenvolvimento econômico do mundo ocidental, através da formação de capital e da acumulação de conhecimento técnico, validou a teoria de que esses dois aspectos, por si só, dariam o impulso necessário para os 'países subdesenvolvidos' seguirem o mesmo caminho. Essa tendência foi reforçada pelo bem-sucedido Plano *Marshall*, sem considerar que os beneficiários, neste caso, estavam entre as principais nações industrializadas do mundo e cuja desordem em seus sistemas econômicos era temporária (MORGENTHAU, 1962). Foi nesse contexto marcado pela Guerra Fria e um rápido crescimento econômico que a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) ganhou espaço. Desde a década de 1960, os países do *Development Assistance Committee* tornaram-se conhecidos como os doadores tradicionais, enquanto países do 'terceiro mundo', um grupo altamente heterogêneo, foram identificados como beneficiários (LANCASTER, 2007). A CID refere-se a um sistema altamente institucionalizado e complexo, que articula a política de Estados e de atores não-governamentais, as normas estabelecidas pelos organismos internacionais e a crença de que a promoção do desenvolvimento em bases solidárias é uma solução desejável para as contradições e desigualdades causadas pelo capitalismo no nível internacional (MILANI, 2012). A justificativa teórica para a CID foi amplamente discutida pela literatura, sem estabelecimento de consenso. Lancaster (2007) considera que nenhuma das teorias existentes explica suficientemente as complexidades intrínsecas aos seus propósitos, uma vez que tendem a negligenciar um elemento significativo da análise: o impacto das políticas domésticas nos processos de tomada de decisão. As razões para dar e receber ajuda variam significativamente, sendo que as puramente morais e humanitárias – as únicas não políticas (MORGENTHAU, 1962) – são raras. Os acordos geralmente incluem elementos implícitos relevantes ao interesse doméstico. Motivos relacionados à segurança doméstica e aos objetivos econômicos e comerciais são recorrentes, além de propósitos de poder e influência, como formação de alianças, alinhamento de ideologias e benefícios políticos; reputação e autoafirmação; redução da degradação ambiental; inibição do fluxo de narcóticos; prevenção de risco epidêmico; luta contra o terrorismo e redução da migração internacional (LANCASTER, 2007; MILANI, 2012). Embora as relações assimétricas de poder produzidas no contexto da ajuda externa sejam raramente explícitas, elas não apenas existem, mas criam uma série de expectativas e constrangimento pelos atores participantes do processo, intensificados pela soberania do doador ao estabelecer a agenda, os objetivos e circunstâncias em que a assistência será prestada (MILANI 2012). Uma crítica adicional é que, mesmo com a intensificação da assistência, os problemas e a pobreza na maioria dos 'países em desenvolvimento 'não diminuíram. Não houve mudanças que caracterizassem o surgimento de um paradigma alternativo, que associasse o desenvolvimento humano e a democratização à gestão sustentável dos recursos e à eliminação da pobreza. De fato, as mudanças percebidas foram principalmente intervencionistas, pois incluíram temas como desenvolvimento institucional e reformas políticas nos países beneficiários (STEINER-KHAMSI, 2009).

Classificar um projeto de internacionalização como ‘contra-hegemônico’ ou ‘cooperativo’ é, em última instância, uma questão empírica, que não pode ser analisada considerando-se apenas o discurso ou a intenção dos atores envolvidos. Contudo, alguns indícios de contrapontos à racionalidade dominante, pautados, ao menos em nível de discurso, em princípios de cooperação, solidariedade e integração, podem ser explicitados. No Quadro 8, apresentamos exemplos de manifestações e projetos com indícios de contra-hegemonia no na América Latina e em outros contextos geográficos.

Quadro 9 – Exemplos de manifestações e projetos com indícios de contraponto à ordem hegemônica da 'internacionalização da educação superior'

Manifestações e projetos latino-americanos
• Criação de universidades cujas missões amparam-se na promoção da integração regional e na cooperação entre os países do Sul, tais como a Universidade Federal de Integração Latino-americana (Unila/Brasil); a Universidade Federal de Integração Luso-afrobrasileira (Unilab/Brasil) e a Escola Latino-americana de Medicina (Elam/Cuba). • Realização de debates, de manifestações e de acordos em nível regional pautados em princípios de internacionalização cooperativa: *Em 2008, a 2ª Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e o Caribe (CRES), promovida pelo Iesalc/Unesco e outros órgãos nacionais da região latino-americana em Cartagena das Índias, Colômbia, representou avanços relativos à concepção de educação superior como bem social, direito humano e responsabilidade dos Estados, assim como ferramenta estratégica de desenvolvimento sustentável e de cooperação interinstitucional e internacional como práticas de integração regional* (CRES, 2008). *Em 2014, o Fórum Latino-americano de Educação Superior (FLAES), realizado em Foz do Iguaçú, Brasil, "abordou a educação superior na América Latina e no Caribe com foco nas necessidades de atender às demandas de mudança das sociedades da região e de desenvolvimento integral das pessoas", com base nos seguintes princípios: "a qualidade da educação superior associada à pertinência, à equidade e à universalidade; a educação superior como bem público social; a indissociabilidade entre aquisição, construção e aplicação de conhecimento e a construção de valores éticos; a autonomia e a inclusão nas instituições de educação superior e a integração institucional e social nos contextos nacionais, regionais e internacionais" (Declaração de Foz do Iguaçú: pertinência e equidade na educação superior na América Latina e Caribe)* (FLAES, 2014, p. 1). *Em 2017, a Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), em Bogotá, Colômbia, assinou a convocatória intitulada "Por uma ciência e educação superior pública, gratuita, crítica, científica, humanista e intercultural, baseada em modelos plurilingues de investigação e docência", destinada "às instâncias políticas, às instituições governamentais de administração e fomento da ciência e da educação superior e às direções de universidades e de outros centros de investigação"* (ALFAL, 2017, p. 3), *na qual expressa sua preocupação com determinados processos de reestruturação das ciências e da educação superior na região, que incluem os seguintes fenômenos: "1. A crescente expansão do inglês e o deslocamento de outras línguas, como o espanhol e o português, de áreas estratégicas do campo das ciências e da educação superior, e 2. A imposição progressiva de sistemas de avaliação, hierarquização e exclusão pertencentes a um modelo empresarial de gestão universitária, alheio ao funcionamento das ciências e da educação superior como universidades – públicas ou privadas – orientadas para a investigação e educação crítica, científica e sem fins lucrativos"* (ALFAL, 2017, p. 1). *Também em 2017 foram realizados na região diversos eventos preparatórios para a 3ª Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e o Caribe (CRES), realizada em Córdoba, Argentina, em 2018, a exemplo dos seguintes: 1. "Los nuevos conocimientos emancipatorios desde el Sur: repensando el centenario de la Reforma de Córdoba y el cincuentenario de mayo del '68" (Quito, Equador); 2.*

"Coloquio Regional Balance de La Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018" (Buenos Aires, Argentina), nos quais enfatizou-se a ideia de educação superior como bem público e social. Na Declaração de Buenos Aires, decorrente desse último evento, lê-se: "[...] nos manifestamos frente à UNESCO, com vista ao CRES 2018, para endossar e manter de forma explícita a orientação e a chamada aos países membros por uma 'Educação Superior como bem público e social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Esta é a convicção e a base do papel estratégico que deve desempenhar nos processos de desenvolvimento sustentável dos países da região'" (PRIU, 2017, p. 1); *3. II Seminário Preparatório Rumo à III Conferência Regional de Educação Superior de América Latina e Caribe (Recife, Brasil); 4. Jornadas Hacia el Centenario de la Reforma (Córdoba, Argentina).*

- Projetos de redes acadêmicas de integração regional como a *Asociación de Univesidades Grupo Montevideo* (AUGM), constituída de universidades públicas, autônomas e autogovernadas da Argentina, da Bolívia, do Chile, do Paraguai e do Uruguai e já apontada na literatura como um programa "de internacionalização ativa de caráter contra-hegemônico" (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 607) e como "um ator importante no processo de internacionalização e uma rede contra-hegemônica frente ao processo de globalização da educação" (SÁNCHEZ; MUÑOZ; BENÍTEZ, 2015, p. 153, tradução nossa).

- Projetos e produções teórico-empíricas desenvolvidas a partir de uma concepção problematizadora do processo de internacionalização da educação superior. Destacam-se, nesse sentido, os projetos do *Nucleo de Estudios e Investigaciones em Educación Superior del Mercosur* (Neies) que envolvem redes de pesquisa, seminários, encontros, cursos e publicações; os projetos de capacitação, de pesquisa; as publicações da *Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior em América Latina* (Riesal) (ARAYA, 2015; ARAYA; OREGIONI, 2015; OREGIONI; PIÑERO, 2017; OREGIONI; TABORGA, 2018) e a obra *Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización* (TANGELSON, 2014), todas voltadas ao debate das relações internacionais universitárias a partir da realidade latino-americana, inclusive com propostas de indicadores de internacionalização da educação superior contextualizados.

- Outros projetos relacionados à integração na educação superior da América Latina e nos países do Sul, tais como: Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (Plolam-USP/Brasil); *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (Clacso/vários países); *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (Flacso/vários países); *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe* (Iesalc/Unesco); Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-graduação (PEC-PG/Brasil).

Manifestações e projetos de outros contextos

- Criação de redes internacionais voltadas a analisar o fenômeno da internacionalização da educação a partir de lentes teóricas críticas, a exemplo da *Critical internationalization studies network*, criada pela pesquisadora Sharon Stein da Idaho State University, no Canadá. Essa rede – que em setembro de 2018 promoveu o primeiro encontro *online* entre pesquisadores do Norte e Sul Global, com a palestra de Crystal Mwangy intitulada *What is a Critical Lens Doing in a Nice Field like International Higher Education and Where Do We Go From Here* – considera que "os esforços críticos para avaliar criticamente e repensar a atual orientação da internacionalização são variados, e as mudanças ou reformulações que são possíveis e desejáveis dependerão das configurações de poder e de política que convergem dentro de um contexto particular e dos investimentos políticos e teóricos dos envolvidos. Assim, não há uma maneira única de repensar a internacionalização. Em vez disso, há uma necessidade de persistentemente atentar para as complexidades e tensões que caracterizam este trabalho, e colocar ideologias contraditórias, desejos e interesses em conversação sem requerer consenso, e ao mesmo tempo desenvolver intervenções práticas, contextuais específicas que serão necessariamente provisórias, imperfeitas, e muito possivelmente criarão novos problemas" (STEIN, 2018, tradução nossa).

- Criação de redes internacionais voltadas ao compartilhamento de iniciativas com concepções decoloniais em diferentes universidades do mundo, a exemplo da *Decolonial International Network* e da *Decolonizing Alliance*, das quais participam pesquisadores tanto do Norte quanto do Sul Global; bem como a criação de redes internacionais voltadas à promoção da liberdade acadêmica e à proteção de acadêmicos ameaçados, a exemplo da *Scholars at Risk Network*.

- Movimentos estudantis a exemplo do *Rhodes Must Fall*, iniciado em 2015 e originalmente voltado à remoção da estátua de Cecil Rhodes na *University of Cape Town*, como parte de um movimento mais amplo para decolonizar a educação na África do Sul. O movimento inspirou o surgimento de movimentos

estudantis semelhantes em outros contextos, tanto na África do Sul quanto em diferentes partes do mundo, como *Stallenbosh University, Rhodes University, University of Pretoria, University of the Free State, University of Oxford, Harvard Law School, University of Edinburgh* e *University of California Berkekey*.

- Projetos que contrapõem as tendências mercadológicas no âmbito da produção e difusão científica, a exemplo do *Sci-Hub*, repositório *online* com mais de 62 milhões artigos científicos, fundado pela neurocientista Alexandra Elbakyan, do Cazaquistão, com vistas a ampliar a popularização do conhecimento. Mais de 50% do conteúdo baixado por meio do Sci-Hub em 2016 pertencia a apenas três grupo editoriais, que formam uma espécie de "oligopólio de conteúdo" (THE, 2018). Também se observam nesse âmbito periódicos científicos de gestão internacional a exemplo do *Education Policy Analysis Archives* (EPAA), que tem como princípios básicos a revisão por pares, o acesso aberto, o multilinguismo e a multidisciplinaridade.

- Ainda no âmbito da produção e difusão científica, entre 2017 e 2018, países europeus como a Alemanha, a França e a Suécia decidiram cancelar seus contratos com o *grupo editoral Elsevier*, como forma de pleitiar políticas de acesso aberto ao conhecimento. No caso da Suécia, por exemplo, a reitora da Universidade de Estocolmo e presidente do Consórcio Bibsam – que representa 85 instituições de educação superior e de pesquisa do país – argumentou que "o atual sistema de comunicação acadêmica deve mudar, e nossa única opção é cancelar acordos quando eles não atenderem às nossas demandas por uma transição sustentável para o acesso aberto" (THE, 2018, tradução nossa).

- Movimentos de estudantes e professores de universidades do Reino Unido contra as políticas neoliberais em seu sistema de educação superior. No início de 2018, por exemplo, uma greve que se espalhou por mais de sessenta universidades inglesas teve como desencadeadores o aumento das taxas estudantis e da precarização do trabalho dos professores/pesquisadores.

- Publicações de pesquisadores de diferentes partes do mundo que denunciam os dilemas decorrentes da expansão racionalidade econômica na pesquisa e na educação superior mundial. Por exemplo, Halffman e Radder (2015), no texto *The academic manifesto: from an occupied to a public university*, denunciam a "ocupação" das universidades holandesas por um regime obcecado com eficiência e competição, que monitora, sob constante ameaça, o desempenho de seus professores/pesquisadores, com o pretexto da melhoria da qualidade e do alcance da excelência. Em suas palavras, "a ocupação pode ter diferentes formas e intensidades em diferentes lugares, mas não pode ser reduzida a um fenômeno isolado. Trata-se de um padrão invasivo expressivo, que se aplica em diferentes graus em muitas universidades de muitos países" (HALFFMAN; RADDER, 2015, p. 166, tradução nossa). Serva (2018), do Brasil, em "A nova ideologia econômica da ciência e a (re)politização do campo", trata do mercado editoial da produção científica, com ênfase nos movimentos recentes dos grandes *players* que controlam esse mercado. Em suas palavras, "Um dos efeitos dessa adesão cega a tal ideologia é que a atribuição de recursos para pesquisa a organizações e a cientistas individuais passa a ser definida em função da posição alcançada por tais atores nos referidos rankings e indexações. Nos programas de formação de cientistas, como por exemplo na área de administração, o "bom pesquisador" é aquele que consegue publicar artigos em *indexed journals*. Representantes das bases de dados, muitas vezes professores contratados junto a determinadas universidades da Europa e, principalmente, da América do Norte, viajam mundo afora ensinando as fórmulas de "como publicar em um journal" (SERVA, 2018, p. 54).

- Ainda na linha de reações de pesquisadores às tendências hegemônicas/coloniais na educação superior, destaca-se a carta aberta assinada por mais de cem acadêmicos de diversas partes do mundo em abril de 2018, na qual estão expostas críticas, perguntas e recomendações relacionadas a aspectos como o eurocentrismo, as prioridades e à ausência de transparência da governança da conferência *Latin-American-European Management and Organization Studies* (LAEMOS 2018), que acontece há quatorze anos .

Fonte: Adaptado de Leal, Moraes e Oregioni (2018).

Ao enfatizarmos o contexto latino-americano no Quadro 8, nos inspiramos na ideia de "uma outra globalização" expressada por Milton Santos (2013, p. 154), segundo o qual as

mudanças advirão do 'Sul' (antes epistêmico do que geográfico). Todavia, não excluímos de forma alguma a possibilidade de que contrapontos à ordem hegemônica da educação superior se manifestem a partir de outras periferias e semiperiferias ou do núcleo do sistema mundial capitalista, o que reforça a ideia de que a própria lógica opressiva da modernidade/colonialidade produz uma energia de descontentamento, desconfiança e distanciamento dessa lógica. Como Bhambra, Gebrial e Nişancıoğlu (2018, p. 3, tradução nossa) relatam na introdução da obra *Decolonising the University*, "há histórias ricas e cada vez mais visíveis de como as resistências anti-racistas e anti-coloniais nas metrópoles imperiais foram centrais para a construção de conexões entre movimentos anti-coloniais no Sul-Global".

Uma ressalva importante é que embora iniciativas e discursos como os exemplificados pareçam ancorar-se antes à ideia de cooperação do que subordinadas à lógica de mercado frente à desregulamentação e internacionalização do mercado educacional, não se deprende clareza sobre até que ponto eles superam, em suas práticas, a colonialidade que permeia a modernidade e a educação superior internacional contemporânea, e quais chances têm de integrar-se ao sistema mundial segundo um posicionamento mais comprometido com valores cooperativos. Isso porque o imaginário social que permeia a modernidade – e que organiza a compreensão e a criação de significados coletivos, normalizando descritivamente as coisas como são e as enquadrando normativamente como elas deveriam ser – dificulta pensar além da racionalidade dominante. Como Mignolo (2017, p. 17) observa, "se nos dirigirmos à modernidade, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver"[310].

[310] Essa dificuldade de desvinculação dos conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade dominante é evidenciada, por exemplo, por Leite (2010), que aborda a criação das universidades brasileiras de integração do governo de Luís Inácio Lula da Silva de um ponto de vista pós-colonial, uma estratégia de internacionalização amparada em interesses diplomáticos, a qual, segundo seu entendimento, no lugar de enviar cérebros para o Norte Global, detém cérebros do Sul Global, pressupondo a existência de relações imperialistas entre nações semiperiféricas e periféricas. Carvalho Filho, Ipiranga e Faria (2017), por sua vez, evidenciam que a Universidade Federal de Integração Luso-afrobrasileira (Unilab) enfrenta importantes dilemas e hibridismos, uma vez que abrange um encontro de interesses tensionais, que induzem a um estado de latência conflitiva em seu contexto. Assim, em nível governamental, sua criação foi sobretudo motivada por interesses comerciais e políticos, relacionados à projeção internacional brasileira. Sua prática também contempla um legado epistemológico *universalista*, ainda que práticas decoloniais se manifestem em seu domínio. Martinez (2017, p. 106), em linha semelhante, ao análisar o processo de internacionalização de duas universidades públicas brasileiras à luz da epistemologia decolonial, constata que os atores institucionais "parecem responder à globalização de forma *transversal*, concomitantemente limitados pelas forças hegemônicas e hierárquicas, bem como por comportamentos anti-positivistas e contra-hegemônicos". Leal e Moraes (2018c), por sua vez, que caracterizam o PEC-G na ótica da CSS e dos padrões historicamente evidenciados na política externa brasileira, evidenciam que, a despeito da ascensão histórica do PEC-G em um sentido cooperativo, o excesso de condicionalidades impostas aos candidatos e aos participantes, bem como a exclusividade do Governo Brasileiro no estabelecimento da agenda do Programa, o tornam demasiadamente restritivo e seletivo, o que o afasta do discurso oficial empregado para a CSS brasileira, suscitando questionamentos acerca desse discurso. Outro

Conceber a ‘internacionalização da educação superior’ de uma perspectiva contextual, situada no tempo e no espaço em que se manifesta (ARAYA; OREGIONI, 2015), nos induz a colocar em cheque conceitos, categorizações e indicadores ‘neutros’ e ‘abstratos’ concebidos ‘universalmente’. Também nos possibilita refletir sobre a lógica, os dilemas e as contradições do capitalismo universitário/acadêmico global em curso, bem como recusar a condição naturalizada de inferioridade e caminhar em direções não determinadas *a priori* pela racionalidade dominante.

A epistemologia decolonial – concebida no ‘Terceiro Mundo’, a partir da experiência da colonialidade e com sua diversidade de histórias e de tempos locais, em resposta aos desenhos imperialistas do capitalismo e do comunismo (MIGNOLO, 2011)[311] – fornece pistas para que a produção de conhecimento, os discursos e as práticas de ‘internacionalização da educação superior’ transcendam a racionalidade dominante.

> Com o colonialismo e a colonialidade vieram resistência e refusa. A decolonialidade necessariamente segue a colonialidade, deriva da colonialidade, e responde à colonialidade e aos processos e condições coloniais em curso (WALSH, 2018, p. 17, tradução nossa).

---

indicativo de existência de uma “diversidade de lutas de sujeitos coletivos, em diferentes tempos, territórios e espaços” (LEITE; GENRO, 2012, p. 767) em relação ao fenômeno da internacionalização é que a literatura associa a construção de um espaço comum de Educação Superior na América Latina quer seja como meio para evitar um potencial agravamento de inserção de políticas supranacionais de “caráter neocolonial” que afetam o continente negativamente, a exemplo do *European Higher Education Area* (EHEA), como o fazem Lamarra e Albarnoz (2014); quer seja como sinal de presença de um novo *imperialismo* na educação superior, que define os padrões da “boa qualidade” para os setores educacionais latino-americanos e que conta com a chancela da Unesco, vista por Leite e Genro (2012, p. 765) como “uma instituição de alta credibilidade por suas iniciativas em relação à educação superior”, em que pese seu perfil humanista, que se distingue das agências de crédito internacionais em relação ao modelo de internacionalização que promove.

[311] Essa perspectiva remete a um debate emergido no final do Século 19, que se afirmou e se dispersou no decorrer do Século 20, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, ao lado da questão do desenvolvimento/subdesenvolvimento (QUIJANO, 2005). A Conferência de Bandung, realizada em 1955 – na qual reuniram-se 29 países da Ásia e da África com vistas a encontrar as bases de um futuro que não fosse nem capitalista e nem comunista – e a Conferência dos Países Não-Alinhados, realizada durante a Guerra Fria, em 1961 – na qual diversos Estados latino-americanos acrescentaram suas forças aos asiáticos e africanos – constituem-se como marcos históricos da dimensão política da decolonialidade (MIGNOLO, 2011, 2017). O conceito de decolonialidade propriamente dito, no entanto, foi cunhado no fim dos anos 1990, por intelectuais latino-americanos do grupo *Modernidad/Colonialidad* (M/C), dentre os quais se destacam Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo (BALLESTRIN, 2013). Trata-se de um movimento originado a partir de fontes como Amilcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Gloria Anzaldúa, José Carlos Mariátengui, Rigoberta Menchú e Waman Puma de Ayala. Frantz Fanon, em particular, com a obra “Os Condenados da Terra” (1961), fundamentou as bases epistêmicas/teóricas da decolonialidade (MIGNOLO, 2017). A coletividade de pensadores decoloniais considera-se, também, herdeira de algumas das contribuições originais da teoria crítica latino-americana, tais como a teoria da dependência, a filosofia da libertação, a teleologia da libertação e a pedagogia do oprimido, embora algumas dessas expressões estejam mais próximas do que outras e haja rupturas e críticas a essas correntes (RESTREPO; ROJAS, 2010).

A inflexão decolonial se ampara no conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) para opor-se à retórica enviesada que naturaliza a modernidade como um processo universal. Reconhece que tal epistemologia diz respeito a uma narrativa complexa, de origem europeia, que não serve a toda a humanidade, mas a uma pequena parcela que se beneficia dessa crença. Assim, enfatiza o complexo de relações que se esconde atrás do seu relato de 'progresso, felicidade e salvação' e chama atenção para sua 'face oculta' (RESTREPO; ROJAS, 2010) e seu 'lado mais sombrio' (MIGNOLO, 2011): a colonialidade.

O deslocamento espaço-temporal das origens da modernidade dá respaldo para que se pense a partir da diferença; para que se conteste o controle que o Norte Global tem da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da subjetividade (MIGNOLO, 2011). Com isso, fortalece a concepção de que outros pensamentos e conhecimentos são possíveis. No domínio específico da educação superior, conversações decoloniais se propõem a criticar o modelo acadêmico eurocêntrico dominante, incluindo as práticas normativas e os cânones acadêmicos, para então imaginar como as alternativas para esse modelo poderiam ser.

Ao intervirem na discursividade específica da ciência moderna, em um esforço analítico para compreender, a fim de superar a lógica da colonialidade, possibilitam configurar outros espaços para a produção do conhecimento, considerando a força epistemológica de contar as histórias não somente apenas do interior do 'mundo moderno', mas também a partir de suas fronteiras. Nesse sentido, confrontam histórias locais com projetos globais (MIGNOLO, 2003; ESCOBAR, 2003; MBEMBE, 2016).

A decolonialidade não emerge de uma genealogia conceitual universalista. Se assim o fosse, cairia em uma visão moderna do conhecimento e da epistemologia vinculados a projetos globais. Trata-se de uma epistemologia que clama pela legitimidade de diferentes perspectivas epistemológicas para além da dominante; pelo direito de ser 'epistemicamente desobediente', no sentido de construir um mundo no qual diferentes mundos coexistam. Como Mignolo (2017, p. 17) observa, "se nos dirigirmos à modernidade, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver".

Tratando-se de uma agenda de total desordem (FANON, 2004), consideramos que os limites de propor modelos específicos de 'internacionalização da educação superior' residem sobretudo no risco de reproduzir dicotomias coloniais. A opção decolonial "requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a auto-narrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade" (MIGNOLO, 2017, p. 30).

Portanto, não há um único caminho para (re)imaginar a ‘internacionalização da educação superior’

> Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e subjetivar-se (MIGNOLO, 2017, p. 19).

Em complemento à epistemologia decolonial, dois conceitos pós-coloniais – ‘epistemologias do Sul’ (MENESES, 2008; SOUSA SANTOS; MENESES, 2010; SOUSA SANTOS, 2018)[312] e ‘redução sociológica’ (RAMOS, 1996)[313] – se apresentam como contributivos para a concepção de projetos de ‘internacionalização da educação superior’ que, no lugar de suprimir, reconheçam a pluralidade epistêmica do mundo. No geral, tais conceitos assentam no entendimento de que as experiências sociais somente se tornam inteligíveis por meio do conhecimento válido, que é sempre contextual.

As ‘epistemologias do Sul’ (MENESES, 2008; SOUSA SANTOS; MENESES, 2010; SOUSA SANTOS, 2018) emergem da constatação de que os sistemas econômicos e políticos, assim como as culturas e os saberes de raiz eurocentrada, se sobrepõem às perspectivas originadas nos espaços colonizados, levando-as a uma condição de subalternidade e esquecimento. Nas palavras de Sousa Santos e Meneses (2010, p. 19), tratam-se do “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”.

As epistemologias do Sul assumem que a epistemologia dominante nos dois últimos séculos excluiu de seu escopo o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento, pautando-se exclusivamente em uma pretensão universalista, que desconsidera as práticas sociais de conhecimento que contrariam os interesses a que ela serve. Sob essa ótica, as diferenças são suprimidas e cedem espaço a uma cultura dominante, que reduz ao mínimo as diversidades epistemológicas, culturais e políticas do mundo, induzindo à perda de

---

[312] Conceito desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, em perspectiva pós-colonial, como crítica à hierarquização de saberes proveniente da natureza hierárquica das relações Norte-Sul (MENESES, 2008; SOUSA SANTOS; MENESES, 2010). O Sul, aqui, é “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

[313] Conceito concebido pelo sociólogo brasileiro Guerreiro Ramos em perspectiva fenomenológica e proposto sistematicamente em 1958 como atitude metódica para a constituição de uma sociologia autenticamente nacional (RAMOS, 1996; AZEVÊDO, 2006). Recentemente, o pensamento de Guerreiro Ramos tem sido situado no domínio da teoria pós-colonial (FILGUEIRAS, 2012; LYNCH, 2015; BRINGEL; LYNCH; MAIO, 2015), “uma teoria que, no caso brasileiro, deveria substituir a sociologia cêntrica na tarefa de orientar pesquisas empíricas, tendo em vista sua inadequação nas circunstâncias periféricas” (LYNCH, 2015, p. 27).

uma autorreferência genuína para esses povos. Impera, portanto, um pensamento abissal, no qual uma divisão metafórica e invisível se estabelece e separa as 'sociedades metropolitanas' dos 'territórios coloniais', fazendo com que estes desapareçam enquanto realidade (SOUSA SANTOS, 2010).

No contexto específico da educação superior, consideramos que o reconhecimento da pluralidade epistemológica do mundo constitui-se como fonte de enriquecimento significativo para as políticas e práticas de 'internacionalização'. As epistemologias do Sul vêm reforçar a importância de que as análises e avaliações nesse campo se tornem mais complexas e considerem as especificidades contextuais e os saberes alternativos que emergem "deste lado da linha" (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 33). Requer, portanto, o desenvolvimento de virtudes epistêmicas, que permitam refletir, interpretar e se engajar criticamente aos processos em cursos; um exercício profundo de revisão crítica dos conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna/colonial em termos históricos, ontológicos e epistêmicos[314].

A 'redução sociológica', por sua vez, emerge da preocupação com a produção de conhecimento comprometido e engajado, com valor pragmático, em contraposição a um saber alienado e ideológico, que trata os fatos sociais como estáveis e isolados no tempo e no espaço: "À assimilação literal e passiva dos produtos científicos importados ter-se-á de opor a assimilação crítica desses produtos" (RAMOS, 1996, p. 68). É perspectivista; refere-se a um procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira, que se contrapõe à transposição acrítica das determinações exteriores, dado o entendimento de que quando transferidos para outro prisma, os objetos deixam de ser exatamente o que eram; seu sentido jamais se desliga de um determinado contexto. Nesse sentido, não se satisfaz com a importação automática de ideias e objetos culturais acabados, descontextualizados, desajustados da realidade.

A redução sociológica visa à consolidação de uma individualidade subjetiva, autoconsciente dos próprios fatores situacionais, e de um destino próprio, que permitam enxergar-se como próprio centro de referências: um eu teórico, reflexivo e não ingênuo, sensível aos assuntos relevantes de sua sociedade e engajado com o destino de seu povo. Como Ramos (1996, p. 48) argumenta, "a consciência crítica surge quando um ser humano ou um grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito. Distingue-se da consciência ingênua, que é puro objeto de determinações exteriores".

[314] A exigência histórica se refere à "necessidade de repensar todos os passados e perspectivas futuras à luz de outras perspectivas, que não as do Norte global"; a exigência ontológica "passa pela renegociação das definições do ser e dos seus sentidos" e a exigência epistêmica "contesta a compreensão exclusiva e imperial do conhecimento, desafiando o privilégio epistêmico do Norte global" (Meneses, 2008, p. 6).

No contexto da ‘internacionalização’, associamos o conceito à demanda por uma visão mais realista das relações internacionais universitárias/acadêmicas, que apreenda o “caráter dinâmico e situado da realidade” (LYNCH, 2015, p. 30), sem desconsiderar a centralidade do poder e do interesse nacional (MORGENTHAU, 1962) e as complexas articulações e interesses envolvidos, e que incida luz sobre as limitações da “ilusão etnocêntrica” (RAMOS, 1996, p. 159) que tem definido as expectativas relacionadas ao fenômeno. Trata-se, portanto, de uma atitude altamente elaborada, que rejeita a importação passiva/a reprodução literal de conceitos e modelos, passível de alcance principalmente através de um modo de ver histórico, que “só ocorre e se faz necessária nos países que estão empenhados numa tarefa substitutiva” (RAMOS, 1996, p. 88).

Ressaltamos que a decolonialidade e os conceitos de epistemologias do Sul e de redução sociológica, propostos neste tese como perspectivas epistemológicas/conceituais para (re)pensar os processos de internacionalização da educação superior em curso no Brasil, não sugerem relativismo epistemológico ou cultural. Tampouco buscam suscitar “isolacionismo ou exaltação romântica do local, regional ou nacional” (RAMOS, 1996, p. 73); tratam-se de esforços analíticos para desvendar a lógica da colonialidade; distanciar-se de tal padrão de poder com o propósito mais amplo de contribuir para a existência de um mundo no qual diferentes mundos possam coexistir.

Além de tais perspectivas, uma referência histórica importante a revisitar – no sentido de revisar, analisar, contextualizar, dada sua própria a conjuntura social e política (SOUSA SANTOS, 2018d)[315] – para imaginar *outras internacionalizações* no contexto de interesse é o Movimento de Córdoba, de 1918, no qual levantaram-se “bandeiras em defesa da autonomia universitária, da mudança no processo de ensino e de docência, da democratização da universidade, tanto em sua gestão quanto na garantia da permanência e participação de estudantes de todos os grupos sociais” (ALEXANDRE, 2015, p. 29), marcando o surgimento de uma corrente universitária tipicamente latino-americana, cujo principal legado consiste no engajamento da Universidade com a justiça social na busca de uma sociedade mais igualitária e democrática (PROLO, 2019): “Acreditamos não nos equivocar, as ressonâncias do coração

[315] Como Sousa Santos (2018d, p. 10, tradução nossa), tratando do capitalismo financeiro em curso adverte, “temos que admitir que estamos em um contexto que talvez seja mais forte, mais poderoso que os contextos de Córdoba em 1918 e de maio em 68”. Leher (LEAL; LEHER; AZEVEDO, 2018, p. 4), em entrevista que realizamos para a presente tese, compartilha de entendimento semelhante: *“A conjuntura latino-americana mudou. Percebemos que a nova CRES se daria em um contexto em que a mercantilização da educação assumiu uma nova configuração; que não estamos mais falando de instituições privadas cujo objetivo é de fato o ensino, ainda que pensado sob uma lógica de mercadoria. Passamos a ter cada vez mais uma expansão privada mercantil impulsionada por fundos de investimento. Ficou muito evidente que a educação entra como um dos negócios do setor financeiro e isso alterou em profundidade a educação superior no Brasil”.*

nos alertam: estamos pisando em uma revolução, estamos vivendo uma hora americana" (Manifesto Limiar, 21 de junho de 1918, tradução nossa).

A *Universidad de Córdoba* (UNC) sempre foi considerada a mais colonial, elitista e dogmática das Instituições de Educação Superior da Argentina. Com a chegada dos radicais ao poder, que comoveu as estruturas do modelo político dominante, um clima de inquietação tomou conta da Universidade e contribuiu para que os estudantes entrassem em greve. Após algumas desilusões nas expectativas de uma reforma universitária, eles conseguiram organizar-se, formar alianças e refletir sobre suas reais reivindicações (RUBIÃO, 2013; DALMASSO, 2018).

Em junho de 1918, a publicação do *Manifiesto Liminar*, direcionado "*a los hombres libres de Sudamérica"*, marcou um movimento que desafiou a herança colonial das universidades e cujas demandas ecoaram em reformas universitárias de diversos países da América Latina. Seus princípios essenciais contemplam a autonomia universitária nos aspectos político, acadêmico, administrativo e econômico; a eleição dos corpos diretivos e das autoridades da instituição pela própria comunidade universitária; a gratuidade do ensino; a democratização do acesso e a assistência social aos estudantes; a extensão e o fortalecimento da função social da universidade; a unidade latino-americana (RUBIÃO, 2013; DALMASSO, 2018). Juntos, tais princípios relacionam-se à ideia de que a Universidade destina-se a cumprir um papel fundamental na transformação da sociedade (DALMASSO, 2018).

Embora o "sonho" imaginado por Córdoba não tenha se concretizado em sua plenitude, em parte devido às contrarreformas das ditaduras militares, o Movimento deixou legados importantes, hoje presentes em maior ou menor grau nas universidades públicas da região[316]. O princípio da participação estudantil inerente à pauta desse Movimento parece particularmente relevante aos rumos que a 'educação superior' e a 'internacionalização' tomarão:

> *É crucial a retomada de maior protagonismo dos estudantes na reflexão sobre o futuro da educação superior, em especial no âmbito da CRES e de seus desdobramentos. A correlação mundial de forças em defesa da educação pública hoje é pior do que na I Conferência Mundial da Educação Superior realizada em Paris, 1998 e, também, na II Conferencia de 2009. Nós temos um contexto muito mais difícil. O giro conservador no mundo, no âmbito da Europa, da América Latina, da Ásia, pode dar maior proeminência à agenda do Banco Mundial e da OCDE* (Reitor da UFRJ) (LEAL; LEHER; AZEVEDO, 2018, p. 6)

[316] Seus princípios ainda se fazem presentes em tais sistemas universitários, embora não seja tão evidente no Brasil. Como Leher (2010) observa, aqui, a ofensiva contra-reformista impediu que o processo ocorresse de forma semelhante à Argentina.

O Movimento de Córdoba é raiz da vinculação entre reforma universitária e reforma social, que sustenta o conceito de extensão universitária em sentido amplo, associado às ideias de autonomia condicionada à sociedade e de contextualização das atividades universitárias, “no sentido de que elas dialoguem com a sociedade, definindo em conjunto o que é melhor para ambas as partes” (RUBIÃO, 2013, p. 235).

A extensão, no entendimento de Córdoba, se apresenta antes como metodologia do que como função universitária isolada; refere-se à relevância social do ensino e da pesquisa; atua como motor da geração de práticas universitárias integrais; na busca por um diálogo de saberes científicos e populares (AROCENA; TOMMASINO, 2011; TOMMASINO; CANI, 2016; TOMMASINO; STEVENAZZI, 2016). Trata-se de um conceito central ao desenvolvimento de perspectivas próprias de ‘internacionalização da educação superior’ na região: ao mesmo tempo em que diz respeito a um “fenômeno tipicamente latino-americano” (RUBIÃO, 2013, p. 115), tradição das universidades públicas da região (OREGIONI, 2015a), trata-se, possivelmente, do aspecto mais negligenciado pela concepção dominante da ‘internacionalização da educação superior’ em curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese resulta de um esforço para contribuir com uma emergente área de estudos críticos em ‘internacionalização da educação superior’, que problematiza a natureza predominantemente técnica, apolítica e a-histórica que caracteriza as abordagens convencionais para o fenômeno. Para desenvolvê-la, nos baseamos na ideia de Modernidade/(De)Colonialidade (WALSH; MIGNOLO, 2018), dado o entendimento de que esforços críticos para tratar das relações internacionais na educação superior (e da educação superior, de forma mais ampla) são enriquecidos quanto explicitamente situados na história colonial.

Neste capítulo final, resgatamos os objetivos da pesquisa e os respectivos achados. Complementarmente, apresentamos algumas contribuições imediatas e recomendações inferidas a partir do trabalho desenvolvido.

6.1 CONCLUSÕES

A proposição geral de que *a ideia de ‘internacionalização da educação superior’ enfatizada pelos discursos político e acadêmico dominantes encontra-se imersa na matriz cultural do poder colonial; avança sob o alicerce de um imaginário global hierárquico que reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser*, guiou nosso percurso. Nesse sentido, propusemos o objetivo geral de *compreender as bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil.* Com vistas ao alcance de tal objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos:

a) Desenvolver um arcabouço teórico-analítico para o estudo da ‘internacionalização da educação superior’ a partir das lentes da Modernidade/(De)colonialidade.

b) Conhecer discursos e estratégias dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ em curso no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

c) Relacionar os discursos e as estratégias dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no contexto em evidência à produção e à reprodução de conhecimento sobre o tema, bem como à conjuntura mais ampla na qual a educação superior contemporânea se encontra.

d) Propor bases com indícios de desprendimento da lógica moderna/colonial na educação superior brasileira, que forneçam pistas para conceber ‘outras internacionalizações da educação superior’.

Relativamente ao **objetivo específico ‘a’** – *Desenvolver um arcabouço teórico-analítico para o estudo da ‘internacionalização da educação superior’ a partir das lentes da Modernidade/(De)colonialidade* – realizamos um balanço da literatura e dos discursos predominantes nos eventos do campo, que nos possibilitou construir treze dimensões analíticas cujas descrições nos ajudariam a revelar a orientação epistemológica dominante nos discursos abrangidos pelo recorte da pesquisa:

1. Antecedentes históricos e fundamentos
2. Concepção e valores da educação superior e da universidade
3. Concepção de conhecimento válido
4. Motivações e interesses predominantes na ‘internacionalização’
5. Âmbito de gestão da ‘internacionalização’
6. Conceitos, dimensões e indicadores de ‘internacionalização’
7. Orientação das políticas, dos programas e das estratégias de internacionalização
8. Relações da Universidade com a Sociedade / Concepção de extensão universitária
9. Concepção de ‘Sul Global’ e ‘Norte Global’
10. Políticas avaliativas
11. Políticas curriculares / Tipo de formação almejada
12. Políticas linguísticas
13. Agendas de pesquisa.

O que fosse interpretado como alinhado a um paradigma economicista; concebido a partir de um imaginário global dominante e imerso na matriz cultural do poder colonial, seria considerado ‘internacionalização hegemônica’. Em contrapartida, aquilo que ‘habitasse a fronteira’ e ‘pensasse a fronteira’, no sentido de confrontar histórias locais com projetos globais e alinhar-se a um paradigma emancipatório, se aproximaria da ideia de ‘internacionalização contra-hegemônica’. A realidade, todavia, viria a se expor de forma muito mais complexa; repleta de coexistências, latências conflitivas e hibridismos, dado o ambiente pluralístico e institucionalizado que caracteriza a educação superior, bem como as

nuances da colonialidade. Assim, se por um lado tal arcabouço nos permitiria ‘ver’, por outro, sua dicotomia nos induziria a ‘não ver’, já que seu delineamento faria com que visões de mundo alternativas, não enquadradas aos pressupostos presentes na literatura disponível, fossem excluídas.

A despeito dessas limitações, consideramos que as relações desiguais em andamento no contexto da educação superior internacional necessitam ser nomeadas para que não continuem a ser compreendidas como naturais ou inevitáveis. Nesse sentido, não negligenciamos o exercício interpretativo de categorização empreendido *a priori* e fizemos uso das categorias descritas como uma espécie de guia geral para dar início ao tratamento dos dados empíricos.

No que diz respeito ao **objetivo específico ‘b’** – *Conhecer discursos e estratégias dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ em curso no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)* – desenvolvemos uma pesquisa de campo no contexto institucional dessa Universidade. Em concordância com a tradição de pesquisa qualitativa, adotamos como instrumentos de coleta de dados a observação direta e participante, a entrevista semiestruturada individual e coletiva, bem como o levantamento documental e bibliográfico. Para o tratamento dos dados coletados nesse (e a partir desse) domínio, fizemos uso dos princípios da Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003, 2006, 2012, 2016), que se atém à linguagem do ‘novo capitalismo’ e discute a expansão da lógica econômica para outros domínios sociais, enfatizando questões como estruturas institucionais, ideologias, hegemonias, dinâmicas de poder e instâncias de resistências que se manifestam na atividade social por meio da semiose e da língua.

O levantamento e a exploração das notícias e dos documentos publicados sobre ‘internacionalização’ nessa Universidade; as declarações e as entrevistas conduzidas com gestores envolvidos com o processo; bem como a observação direta em eventos institucionais a ele relacionados nos possibilitou evidenciar que com o impulso da participação da UFSC nos programas governamentais de ‘internacionalização’ Ciência sem Fronteiras (CsF), Idiomas sem Fronteiras (IsF) e, sobretudo, Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt), a ideia de ‘internacionalização’ adquiriu conotações mais expressivas no domínio da gestão institucional dessa Universidade.

O aumento progressivo na quantidade e o ineditismo das iniciativas descritas, associados ao enquadramento de atividades internacionais historicamente existentes naquele contexto como ‘atividades/estratégias de internacionalização’ e ao crescente interesse da gestão em registrar as relações internacionais promovidas pelos diversos atores universitários,

sinalizam que o nível de importância depositado no fenômeno se intensifica: adquire intencionalidade (DE WIT *et al*., 2015) e 'abrangência' (HUDZIK, 2011; 2015); transforma-se em um valor e uma 'estratégia transversal' que começam a impactar a instituição em sua razão de ser.

Assim, distintivamente do constatado por Laus (2012) em sua análise da 'internacionalização' da UFSC referente ao período de 2008 a 2011, cuja tendência era de que os engajamentos internacionais partissem antes dos integrantes da comunidade universitária (sobretudo professores/pesquisadores) do que da gestão central, observamos que no atual estágio a Administração é um agente que não somente intermedia, mas também busca fomentar e direcionar o processo. Também se para Laus a 'internacionalização' da UFSC obedecia a uma lógica mais 'instrumental' do que 'substantiva' pelo fato de ser definida "*ad hod* e de modo individualizado e não com base em um planejamento estratégico" (LAUS, 2012, p. 247), nossas análises sugerem que um processo de 'internacionalização' não se torna substantivo por ser implementado de forma estratégica ou por estar institucionalizado. Nessa Universidade, à medida que se institucionaliza, a 'internacionalização' legitima a racionalidade funcional: baseia-se em "percepções e interesses previamente fixados" (RAMOS, 1984, p 4), de origem eurocentrada, que buscam ajustar os indivíduos às mudanças percebidas como bem desejáveis e necessárias.

A análise dos discursos presentes nos dados primários[317] e secundários[318] foi reveladora no que diz respeito àquilo que a gestão da Universidade considera (e, sobretudo, deixa de considerar) como 'internacionalização'. Com o suporte do arcabouço teórico-analítico previamente desenvolvido (conforme o objetivo específico 'a'), as convergências encontradas nos textos e nas narrativas orais nos sugerem a existência de uma relação entre a institucionalização do processo de 'internacionalização' e um alinhamento mais direto com as visões e os interesses do núcleo do sistema mundial.

Organizamos os resultados da pesquisa de campo realizada na UFSC em cinco dimensões/categorias. Tais dimensões se inter-relacionam e se sobrepõem de forma significativa e, juntas, representam a imersão da 'internacionalização' advogada pela gestão central na matriz cultural do poder colonial:

---

[317] Notas de campo relacionadas às observações diretas e transcrições das entrevistas.

[318] 155 arquivos, somados a 344 postagens realizadas na página do Facebook da Sinter, e organizados em seis grupos por meio do *software* Atlas.TI®: 1. Documentos, comunicações oficiais, vídeos e expedientes institucionais relacionados a 'internacionalização'; 2. Materiais de divulgação da Universidade relacionados a 'internacionalização'; 3. Notícias sobre eventos e iniciativas de 'internacionalização'; 4. Notícias relacionadas a *rankings* universitários; 5. Notícias relacionadas ao CsF; 6. Notícias relacionadas ao Capes-PrInt.

1. ‘Internacionalização’ como imperativo e bem incondicional
2. ‘Internacionalização’ como objeto resultante de determinações exteriores
3. “Exclusivamente *in English, of course*”
4. ‘Internacionalização’ como meio para a diferenciação e a condição concorrencial generalizada
5. ‘Internacionalização’ como meio para a difusão de retóricas modernas/coloniais.

Na **dimensão analítica 1** – *‘Internacionalização’ como imperativo e bem incondicional’* – identificamos a predominância de um viés positivo e prescritivo para a abordagem do fenômeno. Em alinhamento com os princípios filosóficos da ciência moderna e do eurocentrismo, a ‘internacionalização’ é concebida pelos discursos dominantes como realidade irreversível e ‘bem incondicional’ ao qual toda a comunidade universitária deve se curvar. No intuito de “forçar comportamentos que apoiem sua racionalidade específica” (RAMOS, 1984, p. 6), os sujeitos são percebidos como instrumentos que necessitam fazer com que uma perspectiva específica de ‘internacionalização’ (a idealizada pela gestão) se consolide.

O foco exclusivo nos benefícios do processo e a advocacia para que o processo ocorra sob quaisquer circunstâncias e a qualquer custo deixam pouco espaço para debates reflexivos sobre as contradições e os dilemas a ele atrelados; sobre responsabilidade éticas no engajamento intercultural; ou para discussões sobre o que ‘internacionalização’ é e pode ser naquele contexto. Histórias diversas e heterogêneas são articuladas em torno de uma só ordem: os passos percebidos como ‘certeiros’ são aqueles ancorados na retórica da modernidade (e em sua lógica colonial), que, pela perspectiva que favorecem, tendem a reforçar hierarquias locais e globais de poder, de saber e de ser. Embora diversas iniciativas que poderiam ser consideradas ‘internacionais’ ou ‘interculturais’ ocorram naquele domínio, somente uma pequena porção delas é classificada pelo discurso dominante como ‘internacional’, precisamente:

1. Uso do inglês no ensino, na pesquisa e na administração
2. Publicação de artigos em *journals* indexados
3. Mudança curricular para atender às expectativas do ‘mercado mundial capitalista’
4. Atração de estudantes e pesquisadores de ‘universidades de classe mundial’
5. Parcerias com instituições bem posicionadas nos ‘*rankings* universitários globais’

6. Uso da ‘cooperação regional’ e da ‘cooperação Sul-Sul’ para fins do seu próprio reconhecimento como ‘líder internacional’.

As demais não usufruem da mesma dignidade, situando-se do lado da ‘linha abissal’ que se volatiza e desaparece.

Na **dimensão analítica 2** – *‘Internacionalização como objeto resultante de determinações exteriores’* – rastreamos de quais fontes as concepções dominantes na política institucional de ‘internacionalização’ na UFSC provêm, o que nos possibilitou incidir luz sobre as bases epistemológicas do fenômeno. Aqui, expandimos a pesquisa aos programas governamentais brasileiros de ‘internacionalização’ Ciência sem Fronteiras (CsF), Idiomas sem Fronteiras (IsF) e Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt); além da Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) e dos agentes transnacionais *American Council of Education* (ACE), *Association of International Educators* (NAFSA), *British Council*, Comissão *Fulbright* e Banco Mundial. Seja de forma direta ou indireta, objetiva ou subjetiva, ativa ou passiva, o processo institucional de ‘internacionalização’ da UFSC é guiado por ideais provenientes ou alinhados a atores situados no centro do sistema mundial e que historicamente apresentaram interesses específicos na educação superior.

Em grande medida, os conceitos que tais atores propagam se complementam e se sobrepõem, resultando em uma hegemonia moderna/colonial acerca do que significa ‘internacionalizar’. Como forças de convergência, o que eles pressupõem em comum em suas visões de ‘internacionalização’ é o mito de que existem necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos. Como consequência dessa orientação epistemológica universalista, a ‘internacionalização’ pela qual advogam (sob quaisquer circunstâncias e a qualquer custo) tem caráter predominantemente técnico, apolítico e a-histórico: distancia-se de discussões mais amplas sobre desigualdades estruturais geopolíticas, responsabilidades éticas e possibilidades alternativas de engajamento entre culturas.

Ainda no contexto da dimensão analítica 2 – *‘Internacionalização’ como objeto de resultante determinações exteriores* – caminhamos em direção ao cumprimento do **objetivo específico ‘c’**: *Relacionar os discursos e as estratégias dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no contexto em evidência à produção, à reprodução e à difusão de conhecimento sobre o tema, bem como à conjuntura mais ampla na qual a educação superior contemporânea se encontra*.

Aqui, percebemos a absorção de conceitos/modelos de ‘internacionalização’ propagados por pesquisadores do Norte Global, cuja produção teórica, predominantemente positivista/funcionalista, voltada à produção de conhecimento científico útil, tende a enquadrar ‘internacionalização’ tanto como um fenômeno inevitável quanto como um fato social estável e isolado no tempo. Com base em tais pressupostos, essa produção teórica se ocupa de fazer com que a ‘internacionalização’ aconteça da forma mais ‘adequada’ possível (segundo aspirações locais projetadas como globais), frequentemente negligenciando contradições e contextualidades.

A constatação de que a produção teórica hegemônica em ‘internacionalização’ subsidia o discurso e a operacionalização da política institucional da UFSC nos possibilitou questionar até que ponto a ausência de articulação entre acadêmicos, ‘praticantes’ e demais *stakeholders* na definição das políticas de ‘internacionalização’ (RUMBLEY, 2019) corresponde à realidade e nos induziu a considerar a importância das relações de poder modernas/coloniais existentes, que em grande medida definem quais modelos são ‘dignos’ de adoção.

Dado que mudanças discursivas frequentemente pressagiam e facilitam mudanças sociais concretas (FAIRCLOUGH, 2006), a transposição acrítica (RAMOS, 1996) que a UFSC faz dessa perspectiva supostamente universal, idealizada (segundo moldes eurocentrados) de ‘internacionalização’ contribui para que o processo avance em seu contexto de forma hegemônica, reforçando sua consolidação como uma Universidade a serviço de “projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25) – os quais, em seu atual estágio de desenvolvimento, requerem a transformação da instituição universitária em organização exclusivamente ditada pela racionalidade econômica.

Na **dimensão analítica 3** – *“Exclusivamente in English, of course*” – constatamos que o idioma inglês está no centro da política de ‘internacionalização’ da UFSC. A despeito da retórica do ‘multilinguismo’ presente em narrativas institucionais genéricas/abstratas, o inglês é percebido como o mais conveniente, natural, mais fácil e mais óbvio, o idioma da ciência e aquele que sustenta a ‘verdadeira internacionalização’, por vezes confundido como a própria internacionalização. Como esse idioma é simbolicamente associado a vantagens sociais, linguísticas, políticas, culturais, intelectuais e econômicas, no contexto da UFSC as escolhas aparentemente racionais e pragmáticas relacionadas ao seu uso são alimentadas pelo imaginário moderno/colonial de atrair estudantes e professores/pesquisadores de instituições renomadas do Norte Global e de alcançar posicionamentos relevantes no ‘cenário

internacional', o que reforça o entendimento de 'internacionalização' como um *'proxy'* do quanto a Universidade se assemelha às dos países anglofalantes e bem posicionadas nos *rankings* universitários globais.

À medida que as ações empreendidas em inglês são situadas no (único) *"caminho certo"* (EGC/UFSC, 2018, p. 2) para 'internacionalizar', diretamente associadas à aquisição de capital simbólico, a falta de domínio nesse idioma específico é posta em termos deficitários, como um problema urgente a ser resolvido por meio da própria 'internacionalização'. Ao reproduzir a lógica moderna/colonial que vincula visões de mundo e competências particulares às possibilidades de acesso ao 'mercado global', a Universidade estabelece uma espécie de filtro entre os que têm e os que não têm tais competências; contribuindo para que, em seu contexto específico, a 'internacionalização' se consolide em termos de desigualdade e de hierarquia.

Na **dimensão analítica 4** – *'Internacionalização' como meio para a diferenciação e a condição concorrencial generalizada* – argumentamos que a abordagem institucional da UFSC para 'internacionalização' abre caminho para uma condição competitiva generalizada, na qual a Universidade, a pesquisa e a inovação são qualificadas pela sua indexação. Visibilidade/prestígio/reputação individual da Universidade no 'ambiente internacional', uma perspectiva de vantagem competitiva individualizada que se integra à lógica de acumulação e estratificação da mentalidade econômica capitalista, diz respeito à principal motivação para que a UFSC se 'internacionalize' e se manifesta de forma acentuada na importância depositada nos *rankings* universitários globais, que, como ferramentas epistêmicas de influência, propagam a hegemonia de um modelo específico de universidade: a anglo-saxã e elitista de pesquisa.

A ideia de 'cooperação Sul-Sul' – frequentemente associada a princípios como equidade, autonomia, solidariedade e participação mútua – também ganha relativo espaço nos discursos sobre 'internacionalização' no contexto da UFSC e caminha em duas direções, sendo que nenhuma delas parece transcender a matriz hegemônica em que o fenômeno se insere. Por um lado, as narrativas situam as relações Sul-Sul (incluindo as relações regionais na América Latina) como algo 'a parte' da estratégia atual de inserção internacional da Universidade (não como a 'verdadeira internacionalização') uma vez que tais relações não atendem aos critérios que alimentam o imaginário moderno/colonial dominante. Por outro lado, tais relações são cada vez mais compreendidas como meio para expandir a liderança e o prestígio da UFSC, daí a necessidade de serem exploradas de forma mais 'sistemática' e

‘institucional’. Os padrões observados nos discursos reforçam a existência de um estreito vínculo entre ‘internacionalização’ e diferenciação/estratificação.

Finalmente, na **dimensão analítica 5** – *‘Internacionalização’ como meio para a difusão de retóricas modernas/coloniais* – observamos que, em consonância com a epistemologia que sustenta a ordem científica hegemônica, os discursos institucionais da UFSC enfatizam a necessidade de ‘internacionalizar’ e prescrevem os meios para ‘internacionalizar’, mas negligenciam discussões reflexivas sobre os motivos para fazê-lo, o que reforça o predomínio de uma abordagem instrumenta para o tratamento do fenômeno. Quando explicitadas, as justificativas e as aspirações relacionadas à ‘internacionalização’ tendem a fundamentar-se em conceitos abstratos potencialmente imersos no imaginário moderno/colonial dominante, já que tanto enfatizam somente o lado emancipatório do fenômeno quanto carecem de definições precisas para aquele contexto institucional.

Nesse aspecto, discursos acerca da formação/ensino também são recorrentes em tempos de ‘internacionalização’. Na UFSC, a ideia de ‘internacionalização do currículo’ vincula-se a dois objetivos centrais: 1. A preparação de estudantes/cidadãos com ‘competências globais’ para atuar no ‘mundo globalizado’ e 2. A atração de estudantes de ‘universidades de renome’ como forma de aproximar-se de tais instituições, sendo que ambos dialogam intimamente com a inserção (individual e institucional) no mercado mundial capitalista.

Relativamente ao primeiro objetivo, a ideia dominante de ‘cidadania global’ (associada à de cosmopolitanismo) privilegia individualismo, competição, posicionamento no mercado e renúncia à identificação com matrizes culturais específicas. Como construto naturalizado da modernidade/colonialidade, ‘cidadania global’ depende de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas; necessita que o Sul só exista localmente e que aceite que o Norte projete seu ‘local’ como global/universal: sua cultura, seus valores e seus interesses como a cultura, os valores e os interesses de todos.

O segundo objetivo pressupõe, por exemplo, que ministrar disciplinas em inglês atrairá ‘estudantes internacionais’ e que receber tais estudantes proporcionará aos ‘estudantes domésticos’ o ‘convívio internacional’, além da integração da UFSC ao “*círculo de excelência acadêmica mundial’* (SINTER/UFSC, 2018e, p. 8). Tais pressupostos são sugestivos em relação ao tipo de ‘estudante internacional’ e de ‘ambiente internacional’ que o imaginário da ‘internacionalização da educação superior’ projeta e do qual a UFSC almeja fazer parte. A despeito da retórica da interculturalidade, discursos nesse contexto caminham em uma direção cultural específica, em que somente o que é reconhecido como parte de tal

cultura recebe o *status* de ‘internacional’ ou usufrui do pleno direito/da plena dignidade de ser associado a ‘internacionalização’.

Diante dos resultados obtidos nas cinco dimensões de análise, concluímos que a ideia dominante de ‘internacionalização da educação superior’ nas unidades abrangidas pelo recorte da pesquisa se integra à estrutura do capitalismo como sistema mundial histórico, refletindo interesses substancialmente instrumentais e capitalistas. Moldado por desigualdade e hierarquia e alimentado pelo discurso, o fenômeno encontra-se imerso no padrão colonial de poder e avança sob o alicerce de um imaginário que subsidia cruzamentos entre velhas hierarquias baseadas em identidades étnicas/nacionais e novas estratificações acadêmicas.

A constatação de que os pressupostos estruturais da literatura hegemônica em ‘internacionalização da educação superior’ têm subsidiado o discurso e a operacionalização de políticas nacionais e institucionais em curso reforça o poder do conhecimento como ferramenta de controle da autoridade e da subjetividade e sugere que engajamentos internacionais e interculturais desvinculados da racionalidade dominante dependem significativamente da ampliação do horizonte epistemológico em que tal produção se assenta.

Com base nesse entendimento e dada a premissa de que a própria lógica opressiva da colonialidade produz uma energia de descontentamento e distanciamento que se traduz em questionamentos, fissuras e contradições em relação à ordem dominante (MIGNOLO, 2011; 2017), estabelecemos o **objetivo específico ‘d’**: *Propor bases com indícios de desprendimento da lógica moderna/colonial na educação superior brasileira, que forneçam pistas para conceber outras internacionalizações da educação superior*.

Aqui, nos deparamos com a emergência de um contexto em que mesmo pesquisadores com produção teórico-empírica predominantemente funcionalista, de origem europeia e norte-americana, começam a advogar pela necessidade de que a ‘internacionalização’ se guie (também) por valores distanciados da lógica econômica/mercadológica e ofereçam contribuições mais diretas à sociedade, por vezes contestando o uso inadequado de seus conceitos. Amparados nos pressupostos da Modernidade/(De)Colonialidade, apontamos para os aspectos que consideramos limitar a potencialidade dessa emergente crítica no campo de pesquisa em ‘internacionalização da educação superior’:

1. A ausência de diálogos com o amplo histórico de relações internacionais desigualmente constituídas que estiveram presentes no contexto universitário antes do surgimento da ideia de ‘internacionalização da educação superior’ propriamente dita,

incluindo a centralidade da instituição universitária como local chave para a institucionalização e naturalização de relações de apropriação e exploração.

2. A ausência de análises realizadas a partir de lentes teóricas que questionem pressupostos estruturais do fenômeno e considerem o debate sobre os riscos e as consequências subjetivas do excesso de racionalidade econômica que se articula nos diferentes planos da educação superior.
3. A ausência de reflexividade em relação ao modo como a produção do conhecimento nesse tema tanto molda quanto é moldada pelo contexto mais amplo em que a educação superior se assenta.
4. A dificuldade de superação do pressuposto de que existem necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos.

Como consequência dessa abordagem, discussões sobre desigualdades estruturais geopolíticas, responsabilidades éticas e possibilidades alternativas de engajamento entre culturas, além dos papeis da educação superior e da 'internacionalização' como necessidades estruturais para a expansão do capitalismo, permanecem significativamente negligenciadas pela literatura/pelos discursos sobre o tema.

Complementarmente, as expectativas e os objetivos vinculados à 'internacionalização', bem como as 'soluções' consideradas apropriadas para subverter os dilemas evidenciados, encontram-se imersos em uma agenda comum, de origem eurocentrada e projetada/definida de forma universal. Embora em determinados casos os discursos explicitem a recusa pela 'opção neoliberal', tratam do neoliberalismo antes como um fenômeno recente do que como trajetória de longo prazo do sistema mundial capitalista (WALLERSTEIN, 2006); guiam-se pela ilusão de que as relações internacionais universitárias/acadêmicas do passado obedeciam a princípios verdadeiramente cooperativos, negligenciando histórias de imperialismo e de desequilíbrios de poder – "Alguém realmente antecipou o quão complicada a internacionalização da educação superior se tornaria?" (REISBERG, 2019, p. 1, tradução nossa) – e de que existam "verdadeiras questões sociais" (BRANGENBURG *et al*., 2019, p. 1, tradução nossa) e um centro para resolver os problemas de todos.

Amparados na retórica de que 'internacionalização' está "perdendo o seu rumo" (KNIGHT, 2014, p. 76, tradução nossa); guiados, em suas análises, por *rationales* (acadêmica, sociocultural, política, econômica/mercadológica e, mais recentemente,

humanitária) que amplamente refletem histórias e perspectivas ocidentais e em uma aparente compartimentalização de propósitos/interesses – quando, subjetivamente, todas podem servir ao mesmo propósito – tais estudos advogam pelo retorno das 'coisas como eram' e, com isso, tanto determinam o que é válido, desejável e possível nesse contexto quanto obscurecem o passado e o presente coloniais da instituição universitária.

Para os situados 'deste lado da linha abissal' – a divisão metafórica, invisível, antes epistêmica e política do que geográfica, que separa as sociedades metropolitanas dos territórios coloniais desaparecem enquanto realidade (SOUSA SANTOS, 2010; 2018a) – as relações internacionais na educação superior, objetivas ou subjetivas, nunca foram igualitárias. Desnaturalizar a ideia dominante de 'internacionalização da educação superior' – no sentido de possibilitar a concepção de outras formas de fazer, pensar, vivenciar e ser nas relações internacionais e interculturais da universidade pública brasileira – implica em distanciar-se dos discursos político e acadêmico contemporaneamente enfatizados sobre o fenômeno e amplamente adotados por instituições e atores envolvidos com a educação superior; significa enxergar-se como próprio centro de referências e 'habitar a fronteira' como meio de desprender-se das narrativas, das promessas e dependência epistêmica da modernidade/colonialidade: não resistir, mas subjetivar-se, ressurgir, reemergir e reexistir.

Cientes de que a proposição de modelos específicos carrega consigo o risco de reproduzir uma genealogia conceitual universalista, dicotômica, vinculada a projetos globais; e de que não há um único caminho para reimaginar a 'internacionalização da educação superior', nos limitamos a sugerir que a epistemologia decolonial, os conceitos pós-coloniais de 'redução sociológica' e de 'epistemologias do Sul', o legado do Movimento de Córdoba e as lutas para democratizar a universidade pública brasileira contemplam indícios de desprendimento da lógica moderna/colonial e, nesse sentido, fornecem terreno epistemológico para conceber *outras internacionalizações da educação superior* no contexto de interesse. Na ausência de questionamentos sobre o papel que a instituição universitária exerceu e continua a exercer no capitalismo como sistema mundial histórico, a crítica à 'internacionalização da educação superior' dificilmente transcenderá a lógica colonial da racionalidade dominante.

Reivindicar por *outras internacionalizações da educação superior* é, em última instância, uma chamada para resituar o papel da instituição universitária pública na definição e na resolução coletiva dos problemas sociais, já que tais problemas, mesmo que locais ou nacionais, somente podem resolvidos se contextualizados globalmente (SOUSA SANTOS, 2011); 'internacionalizar' diferentemente significa *decolonizar a universidade*; democratizá-la radicalmente com o propósito mais amplo de que tal instituição contribua para a pluralidade

epistêmica e ontológica: a existência de um mundo no qual diferentes mundos possam coexistir.

6.2 CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E RECOMENDAÇÕES

Ao analisarmos como discursos e estratégias de ‘internacionalização’ se manifestam em uma universidade pública federal brasileira à medida que o processo se institucionaliza – e os relacionarmos à produção e à reprodução do conhecimento sobre o tema, além da conjuntura em que tal instituição (e a educação superior, de forma mais ampla) se encontra – constatamos o predomínio de uma perspectiva reducionista em relação a o que significa ‘internacionalizar’ naquele contexto. Preservados os limites definidos pelo recorte da pesquisa, percebemos a reincidência de um viés mimético e reprodutivo, que nega o lócus da inserção regional e reforça a ideia dicotômica Norte-Sul, com todas as mazelas modernas/coloniais que enseja.

Consideramos ter percorrido caminhos que suscitam possibilidades tanto no que diz respeito ao tratamento do fenômeno da ‘internacionalização da educação superior’ propriamente dito quanto à elaboração de políticas e práticas a ele relacionados. Sintetizamos aquilo que julgamos serem as contribuições (e respectivas implicações) do estudo desenvolvido da seguinte forma:

- Ênfase na dimensão epistemológica da ‘internacionalização da educação superior’. Precisamente, nas bases epistemológicas que têm orientado a institucionalização desse processo na educação superior brasileira, tendo em vista a identificação de uma hegemonia moderna/colonial em torno do significa (e, consequentemente, do que não significa) ‘internacionalizar’. Tal hegemonia avança sob o alicerce de um imaginário global hierárquico que nega o caráter racional de quaisquer outras formas de ‘engajamento internacional’ que não atenham aos seus princípios e, nesse sentido, tem efeito totalitário; reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser.
- Reforço do papel da epistemologia na prescrição e no delineamento da materialidade do mundo (ou do poder daquilo que é legitimado como ‘conhecimento’ como ferramenta de controle da autoridade e da subjetividade). Precisamente, atenção a como a produção do conhecimento em ‘internacionalização da educação superior’ tanto molda quanto é moldada pelo contexto mais amplo em que a educação superior

se assenta, dado o indício de que no contexto em evidência a perspectiva adotada reflete pressupostos determinísticos estruturais da literatura positivista/funcionalista sobre o tema – advinda, em sua vasta maioria, do centro do sistema mundial.

- Contribuição com uma emergente linha de estudos críticos em 'internacionalização', que problematiza a natureza predominantemente técnica, apolítica e a-histórica das abordagens convencionais sobre o tema. Precisamente, auxílio na desconstrução de uma narrativa política e acadêmica dominante no Brasil, que tende a classificar a 'internacionalização da educação superior' como uma intervenção coerente, ideologicamente neutra, e um 'bem incondicional'. Tal linha de estudos ganha relevância por tratar-se de um fenômeno majoritariamente concebido pela literatura de forma acrítica e ateórica, cuja maioria das abordagens (incluindo no contexto brasileiro) se orienta para a prática e a produção de conhecimento útil, com vistas à construção de estratégias para que o processo ocorra da melhor forma possível.
- Contestação da ideia de que as universidades públicas federais brasileiras dispõem de um alto nível de autonomia para forjar estratégias de 'internacionalização' – pressuposto em que os conceitos de 'internacionalização abrangente' (ACE, 2002; 2005; 2006; 2019a; HELMS, 2015; BRAJAKOVIC; HELMS, 2017; HUDZIK, 2011; NAFSA, 2019c) e de 'internacionalização inteligente' (RUMBLEY, 2019; GODWIN; DE WIT, 2019), fortemente inseridos no contexto estadunidense[319], se assentam. Nossa pesquisa revela que no domínio institucional analisado: 1. Os rumos da 'internacionalização' têm sido influenciados (direta e indiretamente, objetiva e subjetivamente, ativa e passivamente) por atores situados e com interesses específicos na educação superior e 2. A perspectiva dominante de 'internacionalização' na UFSC alinha-se às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas do Governo Federal. Tais resultados reforçam o desajuste de pressupostos estruturais da 'internacionalização' no que diz respeito à realidade brasileira, incidindo luz sobre os limites da sua 'importação automática'.
- Rejeição do discurso de que o Capes-PrInt representa um paradigma de 'internacionalização' verdadeiramente inovador em relação ao CsF e a outros programas anteriores de inserção internacional na educação superior brasileira, uma vez que, embora diretamente orientado à 'transformação' de determinadas instituições universitárias e amparado na atraente retórica da 'autonomia', seu desenho segue

[319] O primeiro constante nos discursos de 'internacionalização' da UFSC, da Faubai e do Capes-PrInt.

subordinado às prioridades e aos interesses desenvolvimentistas do Estado. Precisamente, questionamento de que o Capes-PrInt rompe com o paradigma de ‘comprador de produtos educacionais’, pois sua implementação e execução seguem amparadas do estabelecimento de consultorias externas e de parcerias com governos e empresas estrangeiras, sobretudo dos Estados Unidos e do Reino Unido, cujas vozes são perceptíveis na nova estratégia. Tais padrões sinalizam continuidade amparada em novos discursos e sugere a expansão da lógica econômica capitalista para novos domínios.

- Indício de uma relação entre ‘institucionalização’/’estrategização’ e ‘instrumentalização’/’reducionismo’, uma vez que, no contexto de análise, à medida que se institucionaliza, a ‘internacionalização’ legitima a racionalidade funcional: baseia-se em “percepções e interesses previamente fixados” (RAMOS, 1984, p 4), de origem eurocentrada, que buscam ajustar os indivíduos às mudanças percebidas como desejáveis e necessárias.

- Questionamento do pressuposto de que a articulação entre acadêmicos, ‘praticantes’ e demais *stakeholders* na definição das políticas de ‘internacionalização’ (RUMBLEY 2019) é insuficiente ou inexistente, já que tal articulação não somente parece ocorrer, como também determinar em grande medida os rumos do processo de ‘internacionalização’ tanto no Norte quanto no Sul Global. Uma questão crítica de análise parece residir, portanto, nas relações de poder existentes entre tais atores e na hegemonia que determinadas perspectivas de ‘internacionalização’ têm sob outras.
- Desconstrução da ingenuidade/da romantização em torno das ideias de ‘cooperação Sul-Sul’ e de ‘cooperação regional’ no contexto da ‘internacionalização da educação superior’ (frequentemente associadas à presença de princípios como equidade, autonomia, solidariedade e participação mútua), tendo em vista que as narrativas identificadas sobre tais engajamentos nos contexto sem evidência não parecem transcender a matriz hegemônica e colonial em que o fenômeno da ‘internacionalização’ está imerso. Precisamente, uma das direções em que os discursos caminham sugere o uso da ‘cooperação Sul-Sul’ e da ‘cooperação regional’ como recursos para a vantagem competitiva individualizada, sem distanciamento da noção hierárquica de progresso/desenvolvimento como razão para o estabelecimento de tais relações, o que reforça a relevância de que questões políticas e de poder componham o centro das análises.

- Apontamento de alguns dos limites de uma crescente crítica à ‘internacionalização da educação superior’, advinda sobretudo do Norte Global. Em grande medida, trata-se de uma crítica eurocentrada da modernidade, que segue categorizando o fenômeno em termos de imperativo e decretando sua inevitabilidade. Ao propor ‘novos caminhos’, não concebe verdadeiras opções de escolha; subsidia-se na romantização de um passado descrito como mais recíproco e igualitário, dada a crença de o campo evidenciou uma “mudança de (somente) cooperação para (mais) competição” (DE WIT, 2019, p. 12, tradução nossa). Com isso, obscurecem o passado e o presente coloniais da instituição universitária.
- Levantamento de possibilidades para a concepção de *outras internacionalizações* no contexto das universidades públicas brasileiras, desvinculadas da racionalidade dominante, sem desconsiderar que – diante do poder daquilo que é legitimado como ‘conhecimento’ como ferramenta de controle da autoridade e da subjetividade – tais possibilidades dependem significativamente da ampliação do horizonte epistemológico em que tal produção se assenta. Precisamente, indicação da epistemologia decolonial, dos conceitos pós-coloniais de ‘epistemologias do Sul’ e de ‘redução sociológica’, do Movimento de Córdoba e do processo de democratização da educação superior pública brasileira como bases/ferramentas para a idealização de perspectivas de ‘internacionalização’ que, no lugar de suprimir, compreendam a multiplicidade de funções que podem ser atribuídas à instituição universitária – incluindo seu papel no debate sobre futuros alternativos e na decolonialidade do poder, do saber e do ser.

Quanto aos limites da tese, enfatizamos que, em última instância, as análises e os resultados aqui dispostos dizem respeito ao contextos específicos da UFSC, do Capes-PrInt e da Faubai, no período entre 2013 a 2020. A Capes e a Faubai se apresentam como dois atores com alto poder discursivo nos rumos da ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil, com ações direcionadas sobretudo às universidades públicas de pesquisa mais bem posicionadas do país, e provável impacto nas instituições desajustadas dos padrões determinados pela racionalidade dominante.

A UFSC, pelas características que apresenta e o posicionamento que ocupa, se revela como uma universidade significativamente exposta às tendências hegemônicas da ‘internacionalização’. Portanto, os resultados relativos aos seu contexto são potencialmente reveladores em relação a o que tem ocorrido em outras instituições brasileiras que usufruem

de níveis aproximados de reputação/prestígio (por exemplo, as que foram mais participativas no CsF, as selecionadas pelo Capes-PrInt, as que tendem a figurar entre as dez primeiras do Brasil nos *rankings* universitários, as que expressam o desejo de tornar-se uma 'universidade de classe mundial). Ainda assim, para compreendermos os impactos e as consequências dos discursos e da institucionalização da 'internacionalização' nessas outras universidades, necessitaríamos realizar pesquisas com a mesma profundidade da que realizamos na UFSC. Especificamente no que se refere aos limites da pesquisa na UFSC, ressaltamos nosso foco nos discursos (e respectivas estratégias) oficiais/dominantes, de modo, segunda uma perspectiva decolonial, um próximo passo para a pesquisa seria o rastreamento de iniciativas de 'internacionalização' desvinculadas da racionalidade dominante.

A despeito desses limites, nossa expectativa é de que a tese estimule o desenvolvimento de análises mais reflexivas, sistemáticas e participativas sobre as razões para 'internacionalizar' e as formas de 'internacionalizar' a Universidade. Sobretudo, que tais análises considerem as implicações subjetivas – incluindo a "violência genocida" (DUSSEL, 1993, p. 75) – da mimetização de modelos de 'internacionalização' acabados, descontextualizados e desajustados da realidade social em que a universidade pública brasileira contemporânea se assenta. Encorajamos, assim, que o tratamento da 'internacionalização da educação superior' e das políticas institucionais a ele associados considerem/dialoguem com as seguintes questões:

- O vínculo do processo de 'internacionalização da educação superior' a questões políticas e éticas que são contraditórias e contestáveis, incluindo o excesso de racionalidade econômica/instrumental que se articula nos diferentes planos da educação superior e a crescente privatização do conhecimento.
- O amplo histórico de relações internacionais desigualmente constituídas que estiveram presentes no contexto universitário antes do surgimento da ideia de 'internacionalização da educação superior' propriamente dita, incluindo a centralidade da instituição universitária como local chave para a naturalização e a legitimação de relações extrativistas.
- A filosofia determinística e reducionista por trás da ideia de 'internacionalização como imperativo' e o 'modelo instrumentalizado de homem' que tal perspectiva enseja à medida que busca "forçar comportamentos que apoiem sua racionalidade específica" (RAMOS, 1984, p. 6) – precisamente, o risco de que indivíduos da Universidade sejam concebidos como meros instrumentos que necessitam fazer com que uma

perspectiva específica de ‘internacionalização’ se consolide; requeridos a “ajustar-se às chamadas mudanças organizacionais” (RAMOS, 1984, p. 6), não muito distantes de um “recurso organizacional a ser maximizado em termos de produto físico mensurável” (RAMOS, 1984, p. 5).

- As raízes epistêmicas e as condicionalidades histórica do contexto de interesse, associadas à superação do pressuposto moderno/colonial de que existem necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos.
- O uso da literatura crítica em ‘internacionalização da educação superior’, sobretudo latino-americana, que ao abordar o fenômeno de uma perspectiva contextual, situada no tempo e no espaço em que se manifesta, nos induz a colocar em cheque conceitos, categorizações e indicadores ‘neutros’ e ‘abstratos’ concebidos de forma universalizada e a refletir sobre as origens de tais pressupostos (por exemplo, ORDORIKA; GÓMES, 2010; LIMA; MARANHÃO, 2011; LIMA; CONTEL, 2011; LEITE; GENRO, 2012; GONZALES; NUÑES, 2014; PERROTTA, 2015; ALEXANDRE, 2015; ARAYA; OREGIONI, 2015; ABBA; CORSETTI, 2016; OREGIONI, 2017; MARTINEZ, 2017; PERROTTA, 2017; OREGIONI; TABORGA, 2018; LEAL; MORAES; OREGIONI, 2018; THIENGO, 2018; THIENGO; BIANCHETTI; MARI, 2018; PROLO, 2019; PASSONI, 2019; MIORANDO, 2019).
- A elaboração de conceitos explícitos e precisos/não abstratos para ‘internacionalização’ (e para os objetivos vinculados ao processo) nos contextos específicos de interesse, que revelem sua complexidade e decodifiquem seus pressupostos, minimizando o potencial de estarem imersos no imaginário moderno/colonial dominante.
- O relacionamento entre o esforço de elaborar políticas e estratégias de ‘internacionalização’ associadas à busca por justiça social com o esforço mais amplo de democratizar radicalmente a instituição universitária pública, de modo que a ‘internacionalização inclusiva’ não se consolide como via de mão única, codificada em relações de poder que determinam quem tem o poder de incluir. O ‘modelo participativo de universidade’ proposto por Rubião (2013) e o ‘modelo de universidade e integralidade’ proposto por Tommasino (AROCENA; TOMMASINO, 2011; TOMMASINO; CANI, 2016; TOMMASINO; STEVENAZZI, 2016) – que, inspirados pelo Movimento de Córdoba, concebem ‘extensão universitária’ em sentido

amplo, como ‘motor’ da relação Universidade-Sociedade e de diálogo entre saberes científicos e populares, induzindo à aproximação entre qualidade e relevância – podem ser contributivos nesse sentido.

- Também na perspectiva de relacionar ‘internacionalização’ à busca por justiça social, a intencionalidade na promoção de igualdade no desenho das estratégias e nas práticas de ‘cooperação internacional’, que considerem as dinâmicas de poder e de dominação inerentes aos distintos posicionamentos dos atores/parceiros no sistema mundial – incluindo nos casos das relações regionais e ‘Sul-Sul’.
- A abertura a novos horizontes de possibilidades para a ‘internacionalização universitária’ a partir de um estreito diálogo (no lugar da volatização) com a diversidade (e as lutas pelo direito à diversidade) presente nos contextos institucionais das universidades federais brasileiras, sobretudo desde o seu processo de democratização estimulado pelo Reuni. Isso porque, muito embora diversas das iniciativas/ações que ocorrem no escopo da Universidade poderiam ser consideradas ‘internacionais’ ou ‘interculturais’ (KNIGHT, 2004) pelas realidades pluriculturais que ensejam, somente uma pequena parcela delas (a alinhada à racionalidade dominante) é classificada pelos discursos dominantes como iniciativas/ações de ‘internacionalização’. A relação ‘internacionalização-extensão’ (nos moldes do Movimento de Córdoba, referente à relevância social da pesquisa e do ensino) apresenta potencialidades nesse sentido.

Diante do esforço que empreendemos para enfatizar o complexo de relações que se escondem atrás do relato moderno/colonial de ‘progresso, felicidade e salvação’ dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil, encorajamos o desenvolvimento de estudos voltados a rastrear indícios de lutas, ações e usos de agência/autonomia que confrontem histórias locais com projetos globais e, com isso possibilitem (re)imaginar alternativas ao modelo dominante. A agenda aspirada por uma ‘internacionalização decolonial’, contudo, parece ser uma “agenda de total desordem” (FANON, 2004, p. 2. tradução nossa), que caminha em direção oposta à busca por consensos.

Considerando a força epistemológica de contar as histórias não somente apenas do interior do ‘mundo moderno’, mas também a partir de suas fronteiras, as relações Sul-Sul (com toda a complexidade associada, que engloba recompensas materiais e imateriais; diretas e indiretas e cujas controvérsias se intensificam com a lacuna de estudos empíricos a seu

respeito) seguem como importante tema de interesse para a pesquisa em ‘internacionalização da educação superior’ a partir das lentes da Modernidade/(De)Colonialidade.

REFERÊNCIAS

ABBA, M. J. **Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba)**. [s.l.] Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

ABBA, M. J.; CORSETTI, B. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. **Educação Por Escrito**, v. 7, n. 2, p. 181–200, 2016.

ABDALLA, M. M. **Repensando o duplo movimento polanyiano a partir do desenvolvimento de estratégias sociais: um olhar sobre o setor de Energia Nucleolétrica à luz da opção decolonial**. [s.l.] Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, 2014.

ACE. **Promising practices: Spotlighting excellence in comprehensive internationalization**. Washington, DC: American Council on Education, 2002.

ACE. **Building a strategic framework for comprehensive internationalization**. Washington, DC: American Council on Education, 2005.

ACE. **A handbook for advancing comprehensive internationalization**. Washington, DC: American Council on Education, 2006.

ACE. **Strength through Global Leadership and Engagement: U.S. Higher Education in the 21st Century**. Washington, DC: [s.n.].

ACE. **CIGE Model for Comprehensive Internationalization**. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>. Acesso em: 16 set. 2019a.

ACE. **Our History: A history of leading the way**. Disponível em: <https://www.acenet.edu/About/Pages/history.aspx>. Acesso em: 17 set. 2019b.

AGECOM/UFSC. **UFSC conquista 129ª posição no Ranking Web of World Universities**. Disponível em: <https://reitoria.ufsc.br/2012/02/22/ufsc-conquista-129ª-posicao-no-ranking-web-of-world-universities/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

AGECOM/UFSC. **UFSC está entre as melhores universidades no Webometrics Ranking**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2013/02/ufsc-conquista-o-5o-lugar-no-webometrics/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

AGECOM/UFSC. **UFSC é a 12ª universidade brasileira no ranking QS2014 das TOP 100 do BRICS**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2014/07/ufsc-e-a-12a-universidade-brasileira-no-ranking-qs2014-das-top-100-do-brics/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

AGECOM/UFSC. **Seminário da SINTER apresenta experiências de bolsistas do programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/2015/06/12/seminario-apresenta-experiencias-de-bolsistas-do-programa-ciencia-sem-fronteiras/>. Acesso em: 8 jun. 2019a.

AGECOM/UFSC. **Ranking de Universidades QS 2015: UFSC sobe 17 posições e é 24ª na América Latina**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2015/06/ranking-de-universidades-qs-2015-ufsc-sobe-17-posicoes-e-e-24a-na-america-latina/>. Acesso em: 10 set. 2019b.

AGECOM/UFSC. **UFSC é a segunda melhor federal brasileira em 'Transferência de Conhecimento' no ranking do Times Higher Education**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2015/10/ufsc-e-a-segunda-melhor-federal-brasileira-em-transferencia-de-conhecimento-no-ranking-do-times-higher-education/>. Acesso em: 10 set. 2019c.

AGECOM/UFSC. **UFSC segue como 12ª brasileira no ranking QS-BRICS 2015**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2015/07/ufsc-segue-como-12a-brasileira-no-ranking-qs-brics-2015/>. Acesso em: 10 jul. 2019d.

AGECOM/UFSC. **Ranking acadêmico Nature: UFSC é 8ª do Brasil**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2015/07/ranking-academico-nature-ufsc-e-8a-do-brasil/>. Acesso em: 12 set. 2019e.

AGECOM/UFSC. **UFSC sobe 39 posições em levantamento do 'Center for World University Rankings'**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2016/07/ufsc-sobe-39-posicoes-em-levantamento-do-center-for-world-university-rankings/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

AGECOM/UFSC. **Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/04/programa-que-substitui-ciencia-sem-fronteiras-devera-promover-internacionalizacao-das-universidades/>. Acesso em: 15 jul. 2019a.

AGECOM/UFSC. **Summer School em Direito Ambiental amplia internacionalização na UFSC**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/12/summer-school-em-direito-ambiental-amplia-internacionalizacao-na-ufsc/>. Acesso em: 15 jul. 2019b.

AGECOM/UFSC. **Ranking internacional coloca a UFSC entre as melhores do mundo**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/09/ranking-internacional-coloca-a-ufsc-entre-as-melhores-do-mundo/>. Acesso em: 2 jul. 2019c.

AGECOM/UFSC. **Internacionalização da Agência de Comunicação da UFSC**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/10/internacionalizacao-da-agencia-de-comunicacao-da-ufsc/>. Acesso em: 15 jul. 2019d.

AGECOM/UFSC. **UFSC debate desafios e estratégias para a internacionalização**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/08/ufsc-debate-desafios-e-estrategias-para-a-internacionalizacao/>. Acesso em: 6 jul. 2019a.

AGECOM/UFSC. **Colóquio de Internacionalização, aberto à comunidade, nesta terça**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/09/sinter-promove-1o-coloquio-sobre-internacionalizacao-aberto-a-comunidade/>. Acesso em: 4 jul. 2019b.

AGECOM/UFSC. **Internacionalização da UFSC: comunidade consciente e comprometida com as estratégias**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/09/1-coloquio-de-internacionalizacao-da-ufsc-comunidade-consciente-e-comprometida-com-as-estrategias/>. Acesso em: 14 mar. 2019c.

AGECOM/UFSC. **Novo concurso da UFSC irá exigir conhecimentos em língua estrangeira e sustentabilidade**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/09/novo-concurso-da-ufsc-ira-exigir-conhecimentos-em-lingua-estrangeira-e-sustentabilidade/>. Acesso em: 6 jul. 2019d.

AGECOM/UFSC. **UFSC atua na conscientização coletiva para uma cultura de internacionalização**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/09/ufsc-atua-na-conscientizacao-coletiva-para-uma-cultura-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 5 jul. 2019e.

AGECOM/UFSC. **Plano de Internacionalização da UFSC é tema de série de vídeos da CapesTV**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/11/plano-de-internacionalizacao-da-ufsc-e-tema-de-serie-de-videos-da-capestv/>. Acesso em: 15 jul. 2019f.

AGECOM/UFSC. **Abertas inscrições para Conferência sobre Internacionalização do Ensino Superior**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/03/abertas-as-inscricoes-para-conferencia-sobre-internacionalizacao-do-ensino-superior/>. Acesso em: 15 jul. 2019g.

AGECOM/UFSC. **UFSC se mantém no ranking das mil universidades mais bem-**

conceituadas do mundo. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/09/ufsc-se-mantem-no-ranking-das-mil-universidades-mais-bem-conceituadas-do-mundo/>. Acesso em: 2 jul. 2019h.

AGECOM/UFSC. **Revista britânica publica ranking com as melhores universidades**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/07/revista-britanica-publica-ranking-com-as-melhores-universidades/>. Acesso em: 2 jul. 2019i.

AGECOM/UFSC. **UFSC sedia evento da Associação Brasileira de Educação Internacional**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/12/ufsc-sedia-evento-da-associacao-brasileira-de-educacao-internacional/>. Acesso em: 18 dez. 2019a.

AGECOM/UFSC. **PROPG promove mesa-redonda para discutir a construção de centro institucional de internacionalização**. Disponível em: <http://propg.ufsc.br/2019/02/21/propg-promove-mesa-redonda-para-discutir-a-construcao-de-centro-institucional-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 15 jul. 2019b.

AGECOM/UFSC. **Encontros com Capes apresentam detalhes do Projeto Institucional de Internacionalização**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/02/encontros-com-capes-apresentam-detalhes-do-projeto-institucional-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 15 jul. 2019c.

AGECOM/UFSC. **Workshop sobre 'Internet das Coisas' compreende atividades de internacionalização da UFSC**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/06/workshop-sobre-a-internet-das-coisas-compreende-atividades-de-internacionalizacao-da-ufsc-dia-27/>. Acesso em: 15 jul. 2019d.

AGECOM/UFSC. **UFSC alavanca processo de internacionalização com Programa Capes/Print**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/08/ufsc-alavanca-processo-de-internacionalizacao-com-programa-capesprint/>. Acesso em: 25 set. 2019e.

AGECOM/UFSC. **UFSC lidera quesito 'citações' entre universidades brasileiras, aponta ranking internacional**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/09/ufsc-e-universidade-brasileira-mais-citada-em-trabalhos-academicos-aponta-ranking-internacional/>. Acesso em: 19 set. 2019f.

AGECOM/UFSC. **UFSC ocupa 22ª posição entre as melhores universidades da América Latina**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/10/ufsc-ocupa-22a-posicao-entre-as-melhores-universidades-da-america-latina/?fbclid=IwAR1jj5u9aiSoalUW4cIfhUxbnSYpMfX91GEZpvfJv96TbqymKFc34bX5tu0>. Acesso em: 30 out. 2019g.

AGECOM/UFSC. **Administração Central de UFSC divulga manifestação sobre o programa 'Future-se'**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/07/administracao-central-de-ufsc-divulga-manifestacao-sobre-o-programa-future-se/>. Acesso em: 22 jul. 2019h.

AHMED, S. No Title. In: COOLE, D.; FROST, S. (Eds.). . **New materialisms: Ontology, agency, and politics**. Durham: Duke University Press, 2010. p. 234–257.

ALEXANDRE, S. DE P. **A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas**. [s.l.] Universidade Nove de Julho, 2015.

ALFAL. **Convocatória: por uma ciência e educação superior pública, gratuita, crítica, científica, humanista e intercultural, baseada em modelos plurilíngues de investigação e docência**. Bogotá, Colômbia: [s.n.].

ALTBACH, P. The dilemmas of ranking. **International Higher Education**, v. 42, p. 2–3, 2015.

ALTBACH, P. G. Anarchy and exploitation in scientific communication. **International Higher Education**, v. 92, n. Winter 2018, p. 4–6, 2018.

ALTBACH, P. G.; BALÁN, J. **Transforming Research Universities in Asia and Latin America: World Class Worldwide**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. Internationalization and Global Tension: Lessons From History. **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 1, p. 4–10, 2015.

ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. **The Dilemma of English-Medium Instruction in International Higher Education**. Disponível em: <https://wenr.wes.org/2019/11/the-dilemma-of-english-medium-instruction-in-international-higher-education>. Acesso em: 9 dez. 2019.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3–4, p. 290–305, 2007.

ALTBACH, P. G.; SALMI, J. **The road to academic excellence: The making of World-Class Research Universities**. Washington, DC: The World Bank, 2011.

ALTBACH, P.; HAZELKORN, E. Pursuing Rankings in the Age of Massification: For Most—Forget About It. **International Higher Educationa**, n. 89, p. 8–10, 2017.

ALTBACH, P.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. **Trends in global higher education: tracking an academic revolution - A report prepared for the Unesco 2009 World Conference on Higher Education**. Paris: [s.n.].

AMARAL, J. **Atravessando o atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira**. [s.l.] Universidade de Brasília (UnB), 2013.

ANDIFES. **Veja as manifestações de algumas Universidades Federais sobre o Programa Future-se**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/veja-manifestacoes-universidades-federais-sobre-future-se/>. Acesso em: 29 dez. 2019.

ANDREOTTI, V. Educação para a cidadania global: soft versus critical. **Sinergias: Diálogos Educativos para a Transformação Social**, n. 1, p. 57–66, 2014.

ARAYA, J. M. J. **Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur**. 1. ed. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2015.

ARAYA, J. M. J.; OREGIONI, M. S. **Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional**. 1. ed. Libro digital: RIESAL, 2015.

AROCENA, R.; TOMMASINO, H. **Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República.** Montevidéu: Universidad de la República, 2011.

ARRIGHI, G. **Adam Smith em Pequim**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ASSEFA, M.; RUMBLEY, L.; DE WIT, H. **Foreword**. (M. Assefa, L. Rumbley, H. De Wit, Eds.)Innovative and inclusive internationalization: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute. **Anais**...Newton: CIHE/BC, 2018

AUGM. **AUGM: institucional**. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

AUPETIT, S. D. La internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un balance necesario. In: AUPETIT, S. D.; ESCOBAR, V. J. (Eds.). . **Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte**. 1. ed. Caracas: Unesco-Iesalc, 2014.

AZEVÊDO, A. **A redução sociológica em perspectiva histórica**. EnAnpad 2016 - 30º Encontro da ANPAD. **Anais**...Salvador: Anpad, 2006

AZEVEDO, M. L. N. The Bologna Process and higher education in Mercosur: regionalization or Europeanization? **International Journal of Lifelong Education**, v. 33, n. 3, p. 411–427, 2014.

BACON, F. **Novum Organun ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BAIRD, J.; KULA-SEMOS, M. A. Internationalisation and indigenisation in Papua New Guinea's universities: promoting authentic agency. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 40, n. 6, p. 550–565, 2018.

BALDASSAR, L.; MCKENZIE, L. Beyond "just being there": teaching internationalization at home in two qualitative methods units. **Teaching Sociology**, v. 4, n. 2, 2016.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013.

BAMBERGER, A.; MORRIS, P.; YEMINI, M. Neoliberalism, internationalisation and higher education: connections, contradictions and alternatives. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 40, n. 2, p. 203–216, 2019.

BASARAN, T.; OLSSON, C. Becoming international: on symbolic capital, conversion and privilege. **Milennium: Journal of International Studies**, v. 46, n. 2, p. 96–118, 2017.

BAUMVOL, L.; SARMENTO, S. The Growing Presence of Language Issues in Internationalization Conferences. In: FINARDI, K. R. (Ed.). . **English in the South**. 1. ed. Londrina: Eduel, 2019.

BEDENLIER, S.; KONDAKCI, Y.; ZAWACKI-RICHTER, O. Two decades of research into the internationalization of higher education: Major themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). **Journal of Studies in International Education**, v. 22, n. 2, p. 108–135, 2018.

BEERKENS, E. **International Consortia of Higher Education Institutions**. [s.l.] Springer Science+Business Media Dordrecht, 2018.

BENNETT, K. The transparency trope: Deconstructing English academic discourse. **Discourse and Interaction**, v. 8, n. 2, p. 5–19, 2015.

BERRY, C.; TAYLOR, J. Internationalisation in higher education in Latin America: Policies and practice in Colombia and Mexico. **Higher Education**, v. 67, n. 5, p. 585–601, 2014.

BHAMBRA, G.; GEBRIAL, D.; NIŞANCIOĞLU, K. **Decolonising the university**. 1. ed. London: Pluto Press, 2018.

BIANCO, M.; GRAS, N.; SUTZ, J. Academic evaluation: universal instrument? tool for development? **Minerva**, v. 54, n. 4, p. 399–421, 2016.

BISPO, M. DE S. et al. **Universidade para quê? Universidade para quem? Reflexões sobre a Universidade Pública Brasileira**São PauloEnAnpad 2019, , 2019.

BIZON, A. **Narrando o exame Celpe-Bras e o Convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempo sde internacionalização**. [s.l.] Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013.

BORDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

BOTTO, I. M. The reaches of higher education's regionalization: The Bologna Process and the Educational Mercosur (1991-2012). **Cuadernos de Claeh - Centro Latinoamericano de Economia Humana**, v. 35, n. 104, p. 9–31, 2016.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

BRAJAKOVIC, L.; HELMS, R. M. **Mapping Internationalization on US Campuses - 2017 Edition**. Washington, DC: [s.n.]. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/10277/8952>.

BRANDENBURG, U. et al. **Internationalisation in Higher Education for Society (IHES)**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/project/Internationalisation-in-Higher-Education-for-Society-IHES>. Acesso em: 3 ago. 2019.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a História**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2013.

BRINGEL, B.; LYNCH, C. E. C.; MAIO, M. C. Sociologia periférica e a questão racial: revisitando Guerreiro Ramos. **Cadernos CRH**, v. 28, n. 73, p. 9–13, 2015.

BRITISH COUNCIL. Passos certeiros: como a Universidade Federal de Santa Catarina está encaminhando a internacionalização. **Universidades para o mundo: desafios e oportunidades para a internacionalização**, p. 20–21, 2018.

BRITISH COUNCIL. **About us**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/about-us>. Acesso em: 28 nov. 2019a.

BRITISH COUNCIL. **Our history**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/about-us/history>. Acesso em: 28 nov. 2019b.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Guide to Brazilian Higher Education Courses in English 2016**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br//sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_inenglish.pdf>.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Universidades para o Mundo: Desafios e oportunidades para a internacionalização**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo/primeira-edicao>.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Universidades para o Mundo: estratégias e avanços no caminho da internacionalização**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo/segunda-edicao>. Acesso em: 29 nov. 2019a.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Internacionalização do ensino superior**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao>. Acesso em: 27 nov. 2019b.

BRY, S. H. The Evolution of South-South Development Cooperation: Guiding Principles and Approaches. **European Journal of Development Research**, v. 4, p. 1–12, 2016.

BUCK-MORSS, S. **Hegel e o Haiti**. 1. ed. [s.l.] N-1 Edições, 2017.

BUCKNER, E.; STEIN, S. What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. **Journal of Studies in International Education**, n. February, p. 1–16, 2019.

BUTTERFIELD, J. **Materials in Support of the CAPES/Fulbright Project "Strategic Planning for Internationalization of Brazilian Higher Education Institutions" - Host institution: University of Santa Catarina**. Florianópolis, Porto Alegre, Curitiba, Londrina: [s.n.].

CABRAL, F. M. A. **Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: o Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G).** [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

CAPES. **Capes: História e missão**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CAPES. **Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE)**. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9660-programa-de-doutorado-sanduiche-no-exterior-pdse>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CAPES. **A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Brasília: [s.n.].

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) - Edital n.º 41/2017 - Alteração VI/2018**BrasíliaCapes, , 2017b.

CAPES. **Programa disponibiliza R$ 300 milhões para projetos de internacionalização**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/8630-programa-disponibiliza-r-300-milhoes-para-apoio-a-projetos-de-internacionalizacao>. Acesso em: 23 dez. 2019c.

CAPES. **InfoCapes: Especialistas nacionais e internacionais participaram do julgamento dos projetos**. Disponível em: <https://capes.gov.br/infocapes/002-dezembro-2018/>. Acesso em: 23 dez. 2019a.

CAPES. **PrInt: um grande passo para a internacionalização da pós-graduação**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/9105-print-um-grande-passo-para-a-internacionalizacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 21 dez. 2019b.

CAPES. **Workshop debate planejamento estratégico para universidades brasileiras**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/8763-workshop-apresenta-importancia-de-planejamento-estrategico-para-universidades-brasileiras>. Acesso em: 21 dez. 2019c.

CAPES. **InfoCapes - Diferentes estratégias para ganhar visibilidade no mundo**. Disponível em: <https://capes.gov.br/infocapes/002-dezembro-2018/>. Acesso em: 21 dez. 2019d.

CAPES. **Doutorado-sanduíche muda para fortalecer o planejamento institucional**. Disponível em: <https://capes.gov.br/infocapes/002-dezembro-2018/>. Acesso em: 23 dez. 2019e.

CAPES. **Anexo I - Relação dos países com os quais a cooperação científica e acadêmica com o Brasil tem se mostrado mais efetiva (Alterado conforme D.O.U de 02/02/2018, Seção 3, Página 23)**BrasíliaCapes, , 2018f.

CAPES. **Internacionalização de universidades: CAPES mostra a importância do PrInt**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/9002-internacionalizacao-de-universidades-capes-mostra-a-importancia-do-print>. Acesso em: 21 dez. 2019g.

CAPES. **Internacionalização de universidades: CAPES mostra a importância do PrInt**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9002-internacionalizacao-de-universidades-capes-mostra-a-importancia-do-print>. Acesso em: 1 dez. 2019h.

CAPES. **InfoCapes - PrInt: instituições selecionadas iniciam execução de projetos de internacionalização**. Disponível em: <https://capes.gov.br/infocapes/002-dezembro-2018/>. Acesso em: 21 dez. 2019i.

CAPES. **Coletânea de Entendimentos Programa Institucional de Internacionalização Capes-PrInt - Versão 1.0**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://novaprpg.paginas.ufsc.br/files/2018/12/Manual-PrInt-v.1_compressed.pdf>.

CAPES. **Diretora da CAPES apresenta estratégias de internacionalização para universidades**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/8649-diretora-da-capes-apresenta-estrategias-de-internacionalizacao-para-universidades>. Acesso em: 21 dez. 2019b.

CAPES. **InfoCapes: Parcerias envolvem 450 projetos de pesquisa**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/infocapes/010-agosto-2019/>. Acesso em: 21 dez. 2019c.

CAPES. **Programa de Internacionalização é lançado na UFRGS**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/9411-programa-de-internacionalizacao-e-lancado-na-ufrgs>. Acesso em: 23 dez. 2019d.

CAPES. **Novidades na avaliação, bolsa e internacionalização**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/10021-novidades-na-avaliacao-bolsa-e-internacionalizacao>. Acesso em: 23 dez. 2019e.

CAPES. **Seminário reúne gestores do CAPES-PrInt**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/10042-seminario-reune-gestores-do-capes-print>. Acesso em: 23 dez. 2019f.

CAPES. **Segunda edição do InfoCAPES aborda Programa de Internacionalização**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/9217-segunda-edicao-do-infocapes-aborda-programa-de-internacionalizacao>. Acesso em: 21 dez. 2019g.

CAPES. **"Esforço de internacionalização precisa ser apoiado", diz presidente**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/9102-esforco-de-internacionalizacao-precisa-ser-apoiado-diz-presidente>. Acesso em: 21 dez. 2019h.

CAPES. **Vivência internacional aumenta impacto da pesquisa**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/10013-vivencia-internacional-aumenta-impacto-da-pesquisa>. Acesso em: 23 dez. 2019i.

CAPES. **Qualidade na internacionalização é tema de seminário**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/10021-novidades-na-avaliacao-bolsa-e-internacionalizacao>. Acesso em: 23 dez. 2019j.

CAPES. **British Council e instituições de ensino participam de workshops**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9562-british-council-e-instituicoes-de-ensino-participam-de-workshops>. Acesso em: 21 dez. 2019k.

CAPES. **Parceria inédita concede bolsas para doutorandos alemães no Brasil**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/8818-em-parceria-inedita-daad-concede-bolsas-para-doutorandos-alemaes-no-brasil>. Acesso em: 23 dez. 2019l.

CAPES. **InfoCapes - Cooperação Internacional (Edição 10 - Agosto/2019)**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/infocapes/010-agosto-2019/>.

CAPES. **British Council e instituições de ensino participam de workshops**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/9562-british-council-e-instituicoes-de-ensino-participam-de-workshops>. Acesso em: 1 dez. 2019n.

CAPES. **CAPES acompanhará ações do PrInt nas universidades**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/9353-capes-acompanhara-acoes-do-print-nas-universidades>. Acesso em: 23 dez. 2019o.

CAPES. **I Workshop para Gestores do Programa Capes-PrInt**. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/PrInt/29112019_Folder_Workshop_Print_2019.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019p.

CAPES. **Capes e universidades fazem missão para consolidar redes de pesquisa**. Disponível em: <https://capes.gov.br/36-noticias/10134-capes-e-universidades-fazem-missao-para-consolidar-redes-de-pesquisa>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CARVALHO FILHO, V. **Pela expansão do mundo em Administração: Reflexões sobre o curso de Administração Pública da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. [s.l.] Universidade Estadual do Ceará, 2016.

CCA/UFSC. **CCA realiza 1º Simpósio de Integração e Internacionalização das Pós-graduações**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/08/cca-realiza-i-simposio-de-integracao-e-internacionalizacao-das-pos-graduacoes-sinpos/>. Acesso em: 9 set. 2019.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHISHOLM, L. Introduction: rhetoric, realities, and reasons. In: STEINER-KHAMSI, G.;

CHISHOLM, L. (Eds.). . **Shouth-South Cooperation in Education and Development**. Cape Town, South Africa: HSRC Press, 2009.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa : evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 2003, p. 63–69, 2012.

CLARIVATE. **Highly cited researchers - 2018**. Disponível em: <https://clarivate.com/news/global-highly-cited-researchers-2018-list-reveals-influential-scientific-researchers-and-their-institutions/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

CLIFFORD, V.; MONTGOMERY, C. Challenging conceptions of western higher education and promoting graduates as global citizens. **Higher Education Quarterly**, v. 68, n. 1, p. 28–45, 2014.

CMC/UFSC. **Curricularização da extensão**. Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CÓ, J. P. **Filhos da independência: etnografando os estudantes Bissau-guineenses do PEC-G em Fortaleza-CE e Natal-RN**. [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2011.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Editora da USP, 1976.

CORRÊA, M. D. C.; CHAVES, J. G. P.; SOUSA, D. P. Governar pela autonomia: universidade , inovação e capitalismo cognitivo. **EccoS - Revista Científica**, n. 47, p. 81–103, 2018.

CORTI, A. M.; OLIVA, D. L.; DE LA CRUZ, S. La internacionalización y el mercado universitario. **Revista de la educación superior**, v. 44, n. 174, p. 47–60, 2015.

COUPLAND, N. **The Handbook of Language and Globalization**. Singapore: Wiley-Blackwell, 2010.

CPG/UFSC. **Parecer 36/2018/CPG - Proposta de Plano Institucional de Internacionalização da UFSC**. Florianópolis: [s.n.].

CRES. **Conferência Regional de Educação Superior 2008**. Disponível em: <http://www.cres2018.org/historia/cres-2008>. Acesso em: 1 set. 2017.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRITICAL INTERNATIONALIZATION STUDIES NETWORK. **Critical Internationalization Studies Network: Rethinking the internationalization of education - About**. Disponível em: <https://criticalinternationalization.net/>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CTC/UFSC. **UFSC permanece como primeira entre as federais brasileiras em ranking mundial**. Disponível em: <http://portal.ctc.ufsc.br/2010/08/04/fsc-permanece-como-primeira-entre-as-federais-brasileiras-em-ranking-mundial/>. Acesso em: 2 jul. 2019.

CTC/UFSC. **UFSC é a quinta federal em ranking de universidades do BRICS e economias emergentes**. Disponível em: <https://portal.ctc.ufsc.br/2015/12/08/ufsc-e-a-quinta-federal-em-ranking-de-universidades-do-brics-e-economias-emergentes/>. Acesso em: 30 dez. 2019.

CUNHA, D. A.; ROCHA NETO, I. A importância do programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações. **RBPG**, v. 13, n. 30, p. 131–161, 2016.

DAADBRASIL. **DAAD recebe homenagem nos 30 anos da FAUBAI**. Disponível em: <https://www.daad.org.br/pt/2018/04/16/daad-recebe-homenagem-nos-30-anos-da-faubai/>.

Acesso em: 12 dez. 2019.

DALMASSO, E. **1918: raíces y valores del movimiento reformista**. 1. ed. Córdoba: Editorial de la UNC, 2018.

DDP/PRODEGESP/UFSC. **Edital 22/2019/DDP - Processo seletivo simplificado para contratação de professor visitante**Florianópolis, 2019.

DE VITA, G. Taking stock: An appraisal of the literature on internationalising higher education learning. In: JONES, E.; BROWN, S. (Eds.). . **Internationalising higher education**. London: Routledge, 2007. p. 154–167.

DE WIT, H. Rationales for Internationalisation of Higher Education. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 11, n. July, p. 1–8, 1998.

DE WIT, H. et al. **Educación superior en América Latina: la dimensión internacional**. 1. ed. Washington, DC: The World Bank, 2005.

DE WIT, H. et al. **Internationalisation of higher education**. 1. ed. [s.l.] European Union, 2015.

DE WIT, H. **Inclusive and innovative internationalization: 25 years of evolution of a concept**. WES-CIHE Summer Institute 2019. **Anais**...Newton, MA: Center for International Higher Education, 2019a

DE WIT, H. **Internationalisation - No such thing as neutral definition**. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190930073613 91>. Acesso em: 9 dez. 2019b.

DE WIT, H. **Course - Internationalization of Higher Education: ELHE 7603 (Fall 2019)**. Newton: [s.n.].

DE WIT, H.; GACEL-ÁVILA, J.; JONES, E. Voices and perspectives on internationalization from the emerging and developing world. In: DE WIT, H. et al. (Eds.). . **The globalization of internationalization: emerging voices and perspectives**. 1. ed. Oxon: Routledge, 2017.

DE WIT, H.; KNIGHT, J. **Strategies for the Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. 1. ed. Utrecht: EAIE, 1995.

DEARDORFF, D.; JONES, E. Intercultural competence: an emerging focus. In: DEARDORFF, D. et al. (Eds.). . **The SAGE Handbook of Internationalization**. California: SAGE Publications, 2012. p. 283–304.

DENMAN, B. Globalisation and the Emergence of International Consortia in Higher Education. **Globalization**, v. 2, n. 1, p. 1–14, 2002.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). . **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, R. **Discurso do método; meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DI MARIA, D. **Senior international officers: essential roles and responsibilities**. Washington, DC: NAFSA, 2019.

DIAS, M. A. R. **Educação superior como bem público: perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba**. 1. ed. Montevidéu: AUGM, 2017.

DÍAZ, A. Challenging Dominant Epistemologies in Higher Education: The Role of Language in the Geopolitics of Knowledge (Re)Production. **Multilingual Education Yearbook 2018**, p. 21–36, 2018.

DOBBINS, M. Convergent or divergent Europeanization? An analysis of higher education

governance reforms in France and Italy. **International Review of Administrative Sciences**, v. 83, n. 1, p. 177–199, 2015.

DOLBY, N.; RAHMAN, A. Research in international education. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 3, p. 676–226, 2008.

DUSSEL, E. Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). **The Postmodernisn Debate in Latin America**, v. 20, n. 3, p. 65–76, 1993.

EGC/UFSC. **Relatório de atividades: Workship EGC 2018**. Florianópolis: [s.n.].

EIHE. **Ethical Internationalism in Higher Education Research Project**. Disponível em: <http://eihe.blogspot.com.br/p/background.html>. Acesso em: 14 out. 2017.

EIRENÈ/UFSC. **Extensão – Cátedra Sérgio Vieira de Mello de Apoio aos Imigrantes e Refugiados ACNUR ONU**. Disponível em: <https://irene.ufsc.br/nucleo-de-apoio-aos-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

EMBAIXADAECONSULADOSDOSEUANOBRASIL. **Embaixador dos EUA participará da abertura da Conferência FAUBAI no Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/pt/embaixador-dos-eua-participara-da-abertura-da-conferencia-faubai-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ERGIN, H.; LEAL, F. New attempts of emerging countries to internationalize higher education: The cases of Turkey and Brazil. **Perspectives - Center for International Higher Education**, n. 13, p. 22–25, 2019.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimiento de otro modo. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51–86, 2003.

EWERT, S. Higher Education cooperation and networks in the Baltic Sea Region: a basis for regionalization and region building? **Journal of Baltic Studies**, v. 43, n. 1, p. 95–116, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. Abringdon and New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25, n. 2, p. 307, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FALCÃO E CUNHA, J. **The Role of Faubai In the Internationalization of Education - a Portuguese Perspective**. Faubai 2018 Conference - Internationalization and research: challenges and strategies. **Anais**...Rio de Janeiro: Faubai, 2018Disponível em: <http://www.faubai.org.br/conf/2018/submissions/modules/request.php?module=oc_program&action=view.php&id=155&file=1/155.pdf>

FANON, F. **The wretched of the earth**. New York: Grove Press, 2004.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

FASTNER, M. C. **Inter-university networks: rhetorics vs. reality**. [s.l.] University of Twente, 2016.

FAUBAI. **XXVI Encontro da Faubai: A educação superior brasileira: Construindo parcerias estratégicas**. Disponível em: <http://www.faubai.org.br/conf/2014/>. Acesso em: 9 dez. 2019.

FAUBAI. **Faubai 2015 Conference: Creating sustainable partnerships through an equitable internationalization**. Disponível em: <http://www.faubai.org.br/conf/2015/>. Acesso em: 9 dez. 2019.

FAUBAI. **Faubai 2016 Conference: Social responsibility in the internationalization of**

higher education. Disponível em: <http://www.faubai.org.br/conf/2016/>. Acesso em: 9 dez. 2019.

FAUBAI. **Faubai 2017 Conference: New trends on internationalization of HE: Social engagement and innovation**. Disponível em: <http://faubai.org.br/conf/2017/>. Acesso em: 9 dez. 2019a.

FAUBAI. **Política linguística para internacionalização do ensino superior**. [s.l: s.n.].

FAUBAI. **CAPES International Relations Director presented the agency's strategy for the next few years**. Disponível em: <http://faubai.org.br/conf/2017/connie-pimentel/>. Acesso em: 18 nov. 2019c.

FAUBAI. **The 2017 FAUBAI Conference gathers over 560 participants to discuss the internationalization of higher education**. Disponível em: <http://faubai.org.br/conf/2017/>. Acesso em: 13 nov. 2019d.

FAUBAI. **Estatuto da Faubai**. [s.l.] Faubai, 2018a.

FAUBAI. **Faubai 2018 Conference: Internationalization and research: Challenges and strategies**. Disponível em: <http://www.faubai.org.br/conf/2018/>. Acesso em: 9 dez. 2019b.

FAUBAI. **FAUBAI 2018 Conference brings together over 770 participants to discuss the internationalization of higher education**. Disponível em: <http://www.faubai.org.br/conf/2018/>. Acesso em: 9 dez. 2019c.

FAUBAI. **Sobre a Faubai**. Disponível em: <http://faubai.org.br/pt-br/sobre-a-faubai/>. Acesso em: 4 dez. 2019a.

FAUBAI. **Faubai 2019 Conference: Global community engagement**. Disponível em: <http://www.faubai.org.br/conf/2019/>. Acesso em: 9 dez. 2019b.

FAUBAI. **Faubai deliberative council gathers in Belo Horizonte**. Disponível em: <http://faubai.org.br/en-us/faubai-deliberative-council-gathers-in-belo-horizonte/>. Acesso em: 14 dez. 2019c.

FAUBAI. **FAUBAI participates in workshops on internationalization provided by CAPES/British Council**. Disponível em: <http://faubai.org.br/en-us/faubai-participates-in-workshops-on-internationalization-provided-by-capes-british-council/>. Acesso em: 14 dez. 2019d.

FAUBAI. **Faubai 2020 Conference: Global learning, global citizens**. Disponível em: <http://www.faubai.org.br/conf/2020/>. Acesso em: 9 dez. 2019.

FILGUEIRA, M. G. M. **Vozes d'África transatlântica: trajetórias estudantis de Cabo Verde e da Guiné -Bissau PEC-G/UFRN**. [s.l.] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014.

FILGUEIRAS, F. D. B. Guerreiro Ramos, a redução sociológica e o imaginário pós-colonial - Resenha temática. **Cadernos CRH**, v. 25, n. 65, p. 347–363, 2012.

FLAES. **Declaração de Foz do Iguaçú: pertinência e equidade na educação superior na América Latina e Caribe**. Foz do Iguaçú: FLAES, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE JUNIOR, J. C.; SPADARO, P. **Beyond Science Without Borders: Brazil Retools its Internationalization Strategy**. Disponível em: <https://wenr.wes.org/2017/09/beyond-science-without-borders-brazil-retools-its-internationalization-scheme>. Acesso em: 18 dez. 2019.

FRIEDMAN, S.; REZA, A. **Carreers in international education: A guida for new professionals**. Washington, DC: NAFSA, 2019.

FULBRIGHTBRASIL. **A Fulbright nos EUA, no Brasil e no mundo**. Disponível em:

<https://fulbright.org.br/comissao/>. Acesso em: 1 dez. 2019.

GACEL-ÁVILA, J. **La dimensión internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Guadalajara: RIESAL - Universidad de Guadalajara, 2019a.

GACEL-ÁVILA, J. **Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Guadalajara: RIESAL - Universidad de Guadalajara, 2019b.

GACEL-ÁVILA, J. **Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Guadalajara: RIESAL - Universidad de Guadalajara, 2019c.

GACEL-ÁVILA, J.; MARMOLEJO, F. Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean: latest progress and challenges ahead. In: JONES, E. et al. (Eds.). . **Global and Local Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. v. 34p. 141–148.

GEBRIAL, D. Rhodes must fall: Oxford and Movements for change. In: BHAMBRA, G.; GEBRIAL, D.; NIŞANCIOĞLU, K. (Eds.). . **Decolonising the University**. 1. ed. London: Pluto Press, 2018. p. 19–36.

GIAMPAPA, F.; CANAGARAJAH, S. Skilled migration and global English. **Globalisation, Societies and Education**, v. 15, n. 1, p. 1–4, 2017.

GIMENEZ, T. et al. **Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions (2018-2019)**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guide_to_english_as_medium_of_instruction_2018-19.pdf>.

GIROUX, H. **Neoliberalism's war on higher education**. Chicago: Haymarket Books, 2014.

GODWIN, K.; DE WIT, H. **Intelligent Internationalization: The Shape of Things to Come - A Festschrift in Honor of Dr. Laura E. Rumbley**. 1. ed. Leiden | Boston: Brill Sense, 2019.

GOMES, A. M.; ROBERTSON, S. L.; DALE, R. The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. **Globalisation, Societies and Education**, v. 10, n. 2, p. 221–245, 2012.

GONZALES, L.; NÚÑEZ, A.-M. The Ranking Regime and the Production of Knowledge: Implications for Academia. **Education Policy Analysis Archives**, p. 1–24, 2014.

GR/UFSC. **Memorando Circular n.º 26/2016/GR - Indicação de representantes para apoio à internacionalização da UFSC**. Florianópolis: [s.n.].

GR/UFSC. **Portaria 1105/2017/GR, de 15 de maio de 2017**. Florianópolis: [s.n.].

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**. New York: International Publishers, 1971.

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

HALFFMAN, W.; RADDER, H. The academic manifesto: from an occupied to a public university. **Minerva**, p. 165–187, 2015.

HANNAN, R.; FREEMAN, J. Ecologia de população das organizações. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (Eds.). . **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 154–190.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HAZELKORN, E. **Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence**. 1. ed. [s.l.] Palgrave Macmillan UK, 2015.

HELMS, R. Policy, strategy and practice: Toward I^2 in the US. In: GODWIN, K.; DE WIT,

H. (Eds.). . **Intelligent Internationalization: The shape of things to come**. 1. ed. Boston | Leiden: Brill | Sense, 2019. p. 89–92.

HELMS, R. M. **CIGE Insights: Internationalizing U.S. Higher Education: Current policies, future directions**. Washington, DC: American Council on Education, 2015.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. 1. ed. Washington, DC: NAFSA, 2011.

HUDZIK, J. K. Barriers and barrier reduction for comprehensive internationalization. In: HUDZIK, J. K. (Ed.). . **Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success**. Abingdon, Oxon, UK: Routledge, 2015. p. 76–91.

HUDZIK, J.; MCCARTHY, J. **Comprehensive Internationalization: Recording Webinar Focus and Purpose**Washington, DCNAFSA, , [s.d.].

HUNTER, F.; DE WIT, H.; HOWARD, L. Key trends in internationalisation of higher education: are we heading in the right direction? In: STIASNY, M.; GORE, T. (Eds.). . **Going global: identifying trends and drivers of international education**. 1. ed. London: Emerald Group Publishing Ltd., 2016.

HUNTER, F.; SPARNON, N. Warp and weft. Weaving internationalization into institutional life. In: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. (Eds.). . **The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice**. 1. ed. New York and London: Routledge, 2018. p. 155–167.

IIE. **Higher Education and Student Mobility: A capacity building pilot study in Brazil**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/23112017-High-Education-and-Student-Mobility-Brazil-Pilot-2.pdf>.

IIE. **2019 Open Doors Annual Data**. Disponível em: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ISF. **Relatório Nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. (Ed.). . **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008. p. 254–294.

JESSOP, B. Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities: On past research and three thought experiments. **Higher Education**, v. 73, n. 6, p. 853–870, 2017.

JONES, E.; DE WIT, H. Globalized internationalization: Implications for policy and practice. **IIE Networker**, p. 28–29, 2014.

JÖNS, H.; HOYLER, M. Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. **Geoforum**, v. 46, p. 45–59, 2013.

JOOSTE, N.; HELETA, S. Global citizenship versus globally competent graduates: a critical view from the South. **Journal of Studies in International Education**, v. 21, n. 1, p. 39–51, 2016.

KAMOLA, I. A. **Making the world global: U.S. universities and the production of the global imaginary**. Durham: Duke University Press, 2019.

KEHM, B. M.; TEICHLER, U. Research on Internationalisation in Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3–4, p. 260–273, 2007.

KIM, T. Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. **Higher Education**, v. 73, n. 6, p. 981–997, 2017.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal**

of Studies in International Education, v. 8, n. 5, p. 5–31, 2004.

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

KNIGHT, J. Is internationalisation of higher education having an identity crisis? In: MALDONADO-MALDONADO, A.; BASSETT, R. M. (Eds.). . **The forefront of international higher education: A festschrift in honor of Philip G. Altbach**. The Netherlands: Springer Science & Business Media, 2014. p. 75–87.

KNIGHT, J. International universities: misunderstandings and emerging models? **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 2, p. 107–121, 2015.

KNIGHT, J. Meaning, rationales and tensions in the internationalisation of higher education. In: MCGRATH, S.; GU, Q. (Eds.). . **Routledge Handbook of International Education and Development**. 1. ed. Oxon: Routledge, 2016.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives. In: **Strategies for internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. European A ed. Amsterdam, The Netherlands: [s.n.]. p. 5–33.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? In: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. (Eds.). . **The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice**. 1. ed. New York and London: Routledge, 2018.

KNOBEL, M.; LEAL, F. **A looming disaster for HE and Brazil's development**. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190926152725612>. Acesso em: 29 dez. 2019.

KOSMUTZKY, A.; KRUCKEN, G. Growth or steady state? A bibliometric focus on international comparative higher education. **Higher Education**, v. 67, n. 4, p. 457–472, 2014.

KOYRÉ, A. **Estudos de história do pensamento científico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2011.

KUZHABEVOKA, A.; HENDEL, D.; CHAPMAN, D. Kuzhabevoka, A. **Research in Higher Education**, v. 56, n. 8, p. 861–882, 2015.

KWIEK, M. What Large-Scale Publication and Citation Data Tell Us About International Research Collaboration in Europe: Changing National Patterns in Global Contexts. **Studies in Higher Education**, n. Preprint, 2020.

LAMARRA, N.; ALBORNOZ, M. La internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. In: AUPETIT, S. D.; ESCOBAR, V. (Eds.). . **Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte**. 1. ed. Caracas: Unesco-Iesalc, 2014.

LANCASTER, C. **Foreign aid: diplomacy, development, domestic politics**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2007.

LAUS, S. P. A internacionalização da educação superior:um estudo de caso da Universidade federal de Santa Catarina. p. 332, 2012.

LE HA, P.; BARNAWI, O. Z. Where English, neoliberalism, desire and internationalization are alive and kicking: higher education in Saudi Arabia today. **Language and Education**, v. 29, n. 6, p. 545–565, 2015.

LEAL, F. **South-South Cooperation in Brazilian Higher Education: How Cooperative and Inclusive?** (R. Schendel, H. de Wit, T. DeLaquil, Eds.)Inclusive and Innovative Internationalization of Higher Education: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute. **Anais**...WES-CIHE/BC, 2019a

LEAL, F. Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira. **Revista de Educación Superior en América Latina**, n. 6, p. 14–18, 2019b.

LEAL, F. Consorting with a purpose: The roles played by international consortia of universities in the context of higher education internationalization. In: SCHENDEL, R. et al. (Eds.). . **The Boston College Center for International Higher Education Year in Review, 2018-2019**. Boston: CIHE/BC, 2019c.

LEAL, F. The new routes for internationalization of higher education in Brazil. In: GODWIN, K.; DE WIT, H. (Eds.). . **Intelligent Internationalization: The shape of things to come**. 1. ed. Leiden | Boston: Brill Sense, 2019d.

LEAL, F. **As medidas contra a educação superior brasileira e a necessidade de ressurgir, reemergir e re-existir**. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/as-medidas-contra-a-educacao-superior-brasileira-e-a-necessidade-de-ressurgir-reemergir-e-re-existir/>. Acesso em: 29 dez. 2019e.

LEAL, F. et al. **Contribuições não-hegemônicas do Programa Escala Gestores y Administradores para a Internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina**. XLIII Encontro da ANPAD. **Anais**...São Paulo, SP: 2019

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

LEAL, F. G.; LEHER, R.; AZEVEDO, M. L. N. Perspectivas e Desafios para a Educação Superior na América Latina e o Caribe: Entrevista com Roberto Leher, Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com comentários de Mário Luiz Neves de Azevedo, da Universidade Estadual de Maringá. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 166, p. 1–22, 2018.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. **Cooperação regional e cooperação Sul-Sul no contexto da educação superior internacional: visita panorâmica ao estado da arte**. EnAnpad 2017. **Anais**...São Paulo, SP: Anpad, 2017a

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Internacionalização curricular no Sul-Global: uma perspectiva crítica a partir dos conceitos de redução sociológica e de epistemologias do Sul. **Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR)**, v. 3, n. 1, p. 1–26, 2017b.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 87, p. 1–19, 2018a.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Política externa brasileira, cooperação Sul-Sul e educação superior: O caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação. **Educacão e Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 343–359, 2018b.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Política externa brasileira, cooperação Sul-Sul e educação superior: o caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G). **Educação & Sociedade**, n. in press, p. 1–17, 2018c.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. **Cooperación Sur-Sur en la Educación Superior brasileña: historia, características y principales desafíos del Programa Estudiante-Convenio de Grado**. I Encuentro de Reflexión sobre Relaciones Internacionales. Construyendo comunidad: Un balance de las Relaciones Internacionales desde Argentina. **Anais**...Buenos Aires: 2019

LEAL, F. G.; STALLIVIERI, L.; MORAES, M. C. B. Indicadores de internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem? **Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)**, v. 4, n. 1, p. 1–16, 2017.

LEAL, F.; MORAES, M. C. B.; OREGIONI, S. Hegemonia e contra-hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. **Integración y Conocimiento**, v. 2, p. 106–132, 2018.

LEAL, F.; PAES, R. O.; MORAES, M. C. B. **O secretário-executivo na gestão da internacionalização da educação superior brasileira**. VI Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado Executivo. **Anais**...Viçosa: ENASEC 2019, 2019

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015.

LEASK, B.; BEELEM, J.; KAUNDA, L. Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives. In: DE WIT, H. et al. (Eds.). . **Possible futures: the next 25 years of the internationalisation of Higher Education**. Amsterdam: EAIE, 2013.

LEASK, B.; CARROLL, J. Moving beyond ‘ wishing and hoping ’: internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. **Higher Education Research & Development**, v. 30, n. 5, p. 647–659, 2011.

LEASK, B.; JOS, B.; KAUNDA, L. Internationalisation of the curriculum: international approaches and perspectives. In: DE WIT, H. et al. (Eds.). . **Possible futures: the next 25 years of the internationalisation of Higher Education.** Amsterdam: EAIE, 2013.

LEHER, R. **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Serie de e ed. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

LEHER, R. Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 2, p. 145–153, 2017.

LEITCH, S.; PALMER, I. Analysing texts in context: Current practices and new protocols for critical discourse analysis in organization studies. **Journal of Management Studies**, v. 47, n. 6, p. 1194–1212, 2010.

LEITE, D. Brazilian higher education from a post-colonial perspective. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 2, p. 219–233, 2010.

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

LEITE, I. C. Cooperação sul-sul: conceito, história e marcos interpretativos. **Observatório político sul-americano**, v. 7, n. 3, p. 1–40, 2012.

LII/UFSC. **Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica: O curso**. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira**. 5ème coloqque del l’IFBAE. **Anais**...Grenoble: 2009

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. D. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 14, n. 3, p. 583–610, 2009.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. D. A. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 72, p. 575–598, 2011.

LO, W. Y. W.; TANG, H.-H. H. Dancing with global trends: higher education policy and university governance in Hong Kong, 1997–2012. **Journal of Educational Administration and History**, v. 49, n. 1, p. 53–71, 2017.

LOPEZ, D. A. et al. Functional patterns in international organizations for university

cooperation in Latin America and the Caribbean. **Journal of Studies in International Education**, v. 15, n. 2, p. 203–215, 2011.

LYNCH, C. E. C. Teoria pós-colonial e pensamento brasileiro na obra de Guerreiro Ramos: o pensamento sociológico (1953-1955). **Caderno CRH**, v. 28, n. 73, p. 27–45, 2015.

MARGINSON, S. Do rankings drive better performance? **International Higher Education**, v. Spring, n. 89, 2017.

MARGINSON, S.; ORDORIKA, I. "El central volumen de la fuerza": global hegemony in higher education and research. In: RHOTEN, D.; CALHOUN, C. (Eds.). . **Knowledge matters: the public mission of the research university**. 1. ed. New York: Columbia University Press, 2011. p. 67–129.

MARINGE, F.; DE WIT, H. Global higher education partnerships: equity and epistemic concerns wit distribution and flows of intellectual capital. In: CÔTÉ, J.; FURLONG, A. (Eds.). . **Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education**. 1. ed. New York: Routledge, 2016. p. 299–214.

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

MARINONI, G.; DE WIT, H. Is strategic internationalization a reality? **International Higher Education**, v. 98, n. Summer 2019, 2019.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior**. [s.l.] Universidade de São Paulo, 2017.

MAWDSLEY, E. **From recipients to donors: emerging powers and the changing development landscape**. London, New York: Zed Books, 2012.

MAY, T. Observação participante: perspectivas e prática. In: MAY, T. (Ed.). . **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 173–203.

MBEMBE, A. J. Decolonizing the university: New directions. **Arts & Humanities in Higher Education**, v. 15, n. 1, p. 29–45, 2016.

MELO, D.; SERVA, M. **Regulação e acreditação em escolas de gestão: uma análise sociológica da dinâmica institucional e organizacional**. EnAnpad 2017. **Anais**...São Paulo, SP: Anpad, 2017

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 5–10, 2008.

MIGNOLO, W. Pensamento liminar e diferença colonial. In: MIGNOLO, W. (Ed.). . **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003. p. 79–130.

MIGNOLO, W. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham & London: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12–32, 2017.

MIGNOLO, W. The conceptual triad: Modernity/Coloniality/Decoloniality. In: WALSH, C.; MIGNOLO, W. (Eds.). . **On Decoloniality**. 1. ed. [s.l.] Duke University Press, 2018a. p. 135–152.

MIGNOLO, W. Eurocentrism and Coloniality. In: WALSH, C.; MIGNOLO, W. (Eds.). . **On decoloniality**. [s.l.] Duke University Press, 2018b. p. 194–210.

MILANI, C. R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da cooperação norte-sul e atuais desafios à cooperação Sul-Sul. **Caderno CRH**, v. 25, n. 65, p. 211–231, 2012.

MIORANDO, B. S. **Universities going global? Comparative perspectives on the**

internationalization of postgraduate education in Brazil and Finland. [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MORGENTHAU, H. A political theory of foreign aid. **The American Political Science Review**, v. 56, n. 2, p. 301–309, 1962.

MORLEY, L. et al. Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. **Higher Education**, p. 1–18, 2018.

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

MOROSINI, M. C. **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: PUC-RS, 2019.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. D.; GUILHERME, A. Internationalization of higher education: a perspective from the Great South. **Creative Education**, v. 8, p. 95–113, 2017.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, n. 33, p. 1–27, 2017.

MUHR, T. Equity of access to higher education in the context of South-South cooperation in Latin America: a pluri-scalar analysis. **Higher Education**, v. 72, n. 4, p. 557–571, 2016.

MUÑOZ, E. E. A Cooperação sul-sul do Brasil com a África. **Caderno CRH**, v. 29, n. 76, p. 9–12, 2016.

MWANGI, C. Partner positioning: examining international higher education partnerships through a mutuality lens. **Review of Higher Education**, v. 41, n. 1, p. 33–60, 2017.

MWANGI, C. et al. Criticality in international higher education research: a critical discourse analysis of higher education journals. **Higher Education**, p. 1–17, 2018.

NAFSA. **NAFSA International education professional competencies**Washington, DCNAFSA, , 2015.

NAFSA. **The United States of America: Benefits from International Students**. Disponível em: <https://www.nafsa.org/policy-and-advocacy/policy-resources/nafsa-international-student-economic-value-tool>. Acesso em: 22 ago. 2019a.

NAFSA. **Senator Paul Simon Award for Campus Internationalization**. Disponível em: <https://www.nafsa.org/about/about-nafsa/senator-paul-simon-award-campus-internationalization>. Acesso em: 25 out. 2019b.

NAFSA. **About NAFSA**. Disponível em: <https://www.nafsa.org/about/about-nafsa/history-nafsa-association-international-educators>. Acesso em: 15 ago. 2019c.

NAFSA. **NAFSA RISE Fellowship**. Disponível em: <https://www.nafsa.org/programs-and-events/nafsa-rise-fellowship>. Acesso em: 10 out. 2019d.

NAYAR, P. **The postcolonial studies dictionary**. 1. ed. Pondicherry, India: Wiley Blackwell, 2015.

NERY, M. B. M. Science Without Borders' Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. **Journal of Studies in International Higher Education**, v. 22, n. 5, p. 371–392, 2018.

NEVES, C. E. B. N.; MOROSINI, M. C. Cooperação universitária no Mercosul. **Em aberto**, n. 68, 1995.

NEVES, T. K.; LAVARDA, R. A. B.; MARTINS, C. B. Práticas estratégicas de internacionalização de programas de pós-graduação: Estudo de caso em uma universidade pública do Sul do Brasil. **Internext: Revista Eletrônica de Negócios Internacionais**, v. 14, n. 2, p. 93–110, 2018.

NGOMANE, Y. N. **Estudantes moçambicanos em Belo Horizonte: uma discussão sobre a construção identitária e de redes de sociabilidade**. [s.l.] Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2010.

OECD. **Internationalizing the curriculum in higher education**. Paris: OECD Publishing, 1996.

OECD. **Education at glance 2016: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2016a.

OECD. **Enhancing higher education system performance: how to become involved in the OECD"s new work on higher education**. [s.l: s.n.].

OECD. **Education at glance 2018: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2018.

OGWU, J. U. A. La cooperación Sur-Sur: problemas, posibilidades y perspectivas en una relación emergente. **Nueva Sociedad**, n. 60, p. 557–558, 1982.

OKAWATI, J. A. A. **Estudantes africanos na UFSC: (des)encantos extramuros na jornada acadêmica**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015.

OLIVEIRA, G. et al. Internacionalização das universidades: Estudo sobre a produção científica. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, v. 17, n. 1, p. 197–217, 2020.

ORDORIKA, I.; GÓMES, R. R. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. **Perfiles Educativos**, v. XXXII, n. 129, p. 8–29, 2010.

ORDORIKA, I.; LLOYD, M. A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. In: MAROPE, P. T. M.; WELLS, P. J.; HAZELKORN, E. (Eds.). . **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. [s.l.] UNESCO Publishing, 2012.

OREGIONI, M. S. La universidad como actor de la cooperación Sur-Sur: el caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). **Integración y Conocimiento**, n. 2, p. 53–67, 2013.

OREGIONI, M. S. La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio. In: ARAYA, J. M. J.; OREGIONI, M. S. (Eds.). . **Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional**. 1. ed. Buenos Aires: Riesal, 2015a.

OREGIONI, M. S. ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? In: MARTÍNEZ, S. L. (Ed.). . **Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2015b. p. 325–332.

OREGIONI, M. S. La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v. 3, n. 1, p. 114–133, 2017.

OREGIONI, M. S.; TABORGA, A. M. **Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina**. 1. ed. Tandil: RIESAL, 2018.

OUI-IOHE. **A OUI no Brasil, da Conferência FAUBAI à eleição do Conselho da Região Brasil**. Disponível em: <https://oui-iohe.org/pt-br/conferencia-faubai-eleccion-consejo-brasil/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. O criticismo kantiano e o positivismo. In: PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. (Eds.). . **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

PAES DE PAULA, A. P. **Repensando os estudos organizacionais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

PAIVA, F. M.; BRITO, S. H. A. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da pós-graduação em educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, n. 2, p. 493–512, 2019.

PARKER, M. Capitalist creep on campus: the largest, quietest privatisation in UK history – it's why we're striking. **The Conversation**, 2019.

PASHBY, K. et al. A meta-review of typologies of global citizenship education. **Comparative Education**, p. 1–21, 2020.

PASSONI, T. P. Language Without Borders (English) Program: A Study on English Language Ideologies. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, n. Ahead of print, p. 1–32, 2019.

PERROTTA, D. La cooperación en Mercosur: el caso de las universidades. **Temas**, n. 54, p. 67–76, 2008.

PERROTTA, D. Políticas e instrumentos para la Internacionalización de la Educación Superior en los niveles internacional, regional y nacional. In: ARAYA, J. M. J.; OREGIONI, M. S. (Eds.). . **Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional**. 1. ed. Buenos Aires: Riesal, 2015. p. 28–56.

PERROTTA, D. La internacionalización en la agenda regional: del Mercosur a la Alianza del Pacífico. p. 1–13, 2017.

PIMENTEL, C. M. M. **O papel da Capes na internacionalização das universidades brasileiras**CAPES, , 2017.

PINEDA, P.; CELIS, J. ¿ Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 71, p. 1–35, 2017.

PINHEIRO, L. **Política Externa Brasileira (1889-2002)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

POLITICA/UFSC. **Cabo Verde: Línguas e Cultura – 19 nov de 2019, UFSC/CCE (aud Henrique Fontes)**. Disponível em: <https://politicaslinguisticas.paginas.ufsc.br/2019/10/20/cabo-verde-linguas-e-cultura-19-nov-de-2019-ufsccce-aud-henrique-fontes/>. Acesso em: 25 dez. 2019.

PRIU. **Declaração de Buenos Aires**. Buenos Aires: [s.n.]. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/54bdd1_160414d44b264d12ac5aebf8a1c17626.pdf>.

PROCTOR, D. The changing landscape of international education research. **International Higher Education**, v. 84, p. 19–21, 2016.

PROCTOR, D. **Next generation research on internationalization: The innovation imperative**. Innovative and inclusive internationalization: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute. **Anais**...Newton: CIHE/BC, 2018

PROEX/UFSC. **Edital 4/2018/PROEX - Edital da Escola de Extensão para Cursos de Verão**Florianópolis, 2018.

PROLO, I. **PrInt-Capes e a política de internacionalização para as universidades brasileiras**São Paulo, SPEnAnpad 2018, , 2018.

PROLO, I. **Pertinência do projeto universitário latino-americano para a internacionalização da educação superor: um estudo sobre a UNILA**. [s.l.] Escola Superior de Propaganda e Marketing, 2019.

PROLO, I. et al. Internacionalização das universidades brasileiras: Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. **Administração e Pesquisa (RAEP)**, v. 20, n. 2, p. 1–27, 2019.

PROPG/PROPESQ/UFSC. **Edital Conjunto CG-PRINT/UFSC n. 01/2018/PROPG/PROPESQ, de 15 de janeiro de 2018**. Florianópolis: [s.n.].

PROPG/UFSC. **Universidade Federal de Santa Catarina - Projeto Capes-PrInt**. Florianópolis: [s.n.].

PROPG/UFSC. **PROPG promove mesa-redonda para discutir a construção de centro**

institucional de internacionalização. Disponível em: <https://propg.ufsc.br/2019/02/21/propg-promove-mesa-redonda-para-discutir-a-construcao-de-centro-institucional-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 20 jul. 2019a.

PROPG/UFSC. **Diretoria de Relações Internacionais da CAPES visita a UFSC**. Disponível em: <https://propg.ufsc.br/2019/02/21/diretoria-de-relacoes-internacionais-da-capes-visita-a-ufsc/>. Acesso em: 20 jul. 2019b.

PROPG/UFSC. **Câmara de Pós-Graduação da UFSC emite nota sobre medidas do Governo Federal**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/09/camara-de-pos-graduacao-da-ufsc-emite-nota-sobre-medidas-do-governo-federal/?fbclid=IwAR3wN-uVf9L3zXbngkIyfPZmGM6iO1gxwAqnmTi2dIT1ABzQ6eW9qWV6IfU>. Acesso em: 16 set. 2019c.

PUC-RS. **The challenges of internationalization of higher education: Western Michigan University Professor and Fulbright specialists learn about PUCRS strategies**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/en/blog/the-challenges-of-internationalization-of-higher-education/>. Acesso em: 1 dez. 2019.

PUNTENEY, K. **The international education handbook: Principles and practices of the field**. Washington, DC: NAFSA, 2019.

QUACQUARELLI SYMONDS (Q&S). **Q&S University rankings**. Disponível em: <http://www.iu.qs.com/university-rankings>. Acesso em: 9 set. 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, p. 227–278, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B. DE; MENESES, M. P. (Eds.). . **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84–130.

RAMOS, A. G. A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade. **Revista de Administração Pública**, v. 2, n. Clássicos da Revista de Administração Pública, p. 7–42, 1967.

RAMOS, A. G. Modelos de homem e teoria administrativa. **Revista de Administração Pública**, v. 18, n. 2, p. 3–12, 1984.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**. [s.l.] FGV, 1989.

RAMOS, A. G. **A redução sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RECMAT-ERASMUS+. **REC-MAT: O projeto**. Disponível em: <https://rec-mat.up.pt/>. Acesso em: 11 dez. 2019a.

RECMAT-ERASMUS+. **REC-MAT na FAUBAI 2019**. Disponível em: <https://rec-mat.up.pt/#>. Acesso em: 11 dez. 2019b.

RECMAT-ERASMUS+. **Segundo Fórum de Reconhecimento Acadêmico**. Disponível em: <https://rec-mat.up.pt/#>. Acesso em: 11 dez. 2019c.

REISBERG, L. **The Growing Complexities of International Collaboration**. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/growing-complexities-international-collaboration>. Acesso em: 20 set. 2019.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexion decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. 1. ed. Popayán, Colobmia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

REUNI-MEC. **O que é o REUNI**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 17 jan. 2019.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIDDELL, A.; NIÑO-ZARAZÚA, M. The effectiveess of foreign aid to education: what can

be learned? **International Journal of Education Development**, v. 48, p. 23–36, 2016.

RIESAL-ERASMUS+. **Webinar "Planejamento Estratégico da Internacionalização"**Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ipbv7cbaFGA&t=1333s>

RIESAL. **RIESAL: Descripción del Proyecto**. Disponível em: <http://erasmusplusriesal.org/es/descripcion-del-proyecto>. Acesso em: 14 mar. 2019.

RIESAL. **RIESAL: ¿Quienes somos?** Disponível em: <https://sites.google.com/site/reiesalat/quienes-somos>. Acesso em: 17 jan. 2019.

RIZVI, F. International education and the production of cosmopolitan identities. **RIHE International Publication Series**, v. 9, p. 1–11, 2005.

RIZVI, F. Internationalization of curriculum: a critical perspective. In: HAYDEN, M.; LEVY, J.; THOMPSON, J. (Eds.). . **The SAGE handbook of international education**. London: SAGE Publications, 2007.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 407–600, 2009.

ROBERTSON, S. L.; KOMLJENOVIC, J. Non-state actors, and the advance of frontier higher education markets in the global south. **Oxford Review of Education**, v. 42, n. 5, p. 594–611, 2016.

ROMO, A. **Strategic international partnerships: The leader's role**. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20151202151421775>. Acesso em: 17 set. 2019.

RUBIÃO, A. **História da universidade: genealogia para um "modelo participativo"**. 1. ed. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2013.

RUMBLEY, L. Intelligent internationalization: The shape of things to come. In: GODWIN, K.; DE WIT, H. (Eds.). . **Intelligent Internationalization: The shape of things to come**. 1. ed. Boston | Leiden: Brill | Sense, 2019. p. 198.

SAAD/UFSC. **09/08: Dia Internacional dos Povos Indígenas**. Disponível em: <https://saad.ufsc.br/2019/08/09/0908-dia-internacional-dos-povos-indigenas/>. Acesso em: 25 dez. 2019a.

SAAD/UFSC. **II Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mta Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng**. Disponível em: <https://saad.ufsc.br/2019/10/08/ii-seminario-de-linguas-indigenas-do-sul-da-mata-atlantica-guarani-kaingang-e-xokleng/>. Acesso em: 25 dez. 2019b.

SALLES, H. K. **Conhece-te a ti mesmo: o discurso da avaliação em organizações sem fins lucrativos**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SAMPAIO, H.; SAES, P. Internationalization of higher education: a balance of the literature in Brazil. In: AUPETIT, S. D.; ESCOBAR, V. J. (Eds.). . **Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte**. 1. ed. Cuyo: Unesco-Iesalc, 2014. p. 220.

SÁNCHEZ, E. D.; MUÑOZ, M. D.; BENÍTEZ, E. V. La gestión de internacionalización de la educación superior en las universidades públicas de Paraguay. In: ARAYA, J. M. (Ed.). . **Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur**. 1. ed. Buenos Aires: Riesal, 2015. p. 137–164.

SANDBERG, J. B. **NAFSA's guide to international student recruitment**. 3. ed. Washington, DC: NAFSA, 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**.

23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SCHENDEL, R.; MCCOWAN, T. Expanding higher education systems in low- and middle-income countries: the challenges of equity and quality. **Higher Education**, v. 72, n. 4, p. 407–411, 2016.

SCHULZE-CLEVEN, T.; OLSON, J. R. Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. **Higher Education**, v. 73, n. 6, p. 813–831, 2017.

SEEBER, M. et al. Why do higher education institutions internationalize? An investigation of the multilevel determinants of internationalization rationales. **Higher Education**, v. 72, n. 5, p. 685–702, 2016.

SERVA, M. A nova ideologia econômica da ciência e a (re)politização do campo. **Ciências em Debate: Cadernos Interdisciplinares do Núcleo de Pesquisa ORD/UFSC**, v. 2, p. 52–58, 2018.

SHAHJAHAN, R. A. International organizations (IOs), epistemic tools of influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 6, p. 694–710, 2016.

SHAHJAHAN, R. A.; HILL, R. Neoliberalism and higher education. In: DAVID, M.; AMEY, M. (Eds.). . **Sage Encyclopedia of Higher Education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, [s.d.].

SILVA, T. G. **Inglês para quem? As implicações do Programa Inglês sem Fronteiras no Processo de Internacionalização da Educação Superior Brasileira**. [s.l.] PUC-Campinas, 2018.

SINTER/UFSC. **SINTER promove o I Seminário sobre Mobilidade Internacional de Estudantes de Graduação**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/2013/09/24/sinter-promove-o-i-seminario-sobre-mobilidade-internacional-de-estudantes-de-graduacao/>. Acesso em: 8 jun. 2019a.

SINTER/UFSC. **SINTER promove o 1º Seminário de Internacionalização da UFSC**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2013/03/sinter-promove-o-1o-seminario-de-internacionalizacao-da-ufsc/>. Acesso em: 8 jun. 2019b.

SINTER/UFSC. **UFSC: Oportunidades internacionais**. Disponível em: <https://oportunidadesinternacionais.ufsc.br/>. Acesso em: 7 dez. 2019c.

SINTER/UFSC. **UFSC é 66ª no Ranking das Melhores Universidades do BRICS**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2014/01/13/ufsc-e-66a-no-ranking-das-melhores-universidades-do-brics/>. Acesso em: 10 set. 2019a.

SINTER/UFSC. **UFSC está entre as 18 instituições brasileiras de ensino superior no ranking CWUR das mil melhores do mundo**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2014/08/05/ufsc-esta-entre-as-18-instituicoes-brasileiras-de-ensino-superior-no-ranking-cwur-das-mil-melhores-do-mundo/>. Acesso em: 10 set. 2019b.

SINTER/UFSC. **Livro de Relatos: Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação**. Florianópolis: [s.n.].

SINTER/UFSC. **UFSC recebe representantes de universidades dos Estados Unidos**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2015/04/ufsc-recebe-representantes-de-universidades-dos-estados-unidos/>. Acesso em: 8 jul. 2019b.

SINTER/UFSC. **Transmissão online - Seminário Ciência sem Fronteiras Graduação**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133420>. Acesso em: 7 dez. 2019c.

SINTER/UFSC. **Seminário da SINTER apresenta experiências de bolsistas do programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2015/06/12/seminario-

apresenta-experiencias-de-bolsistas-do-programa-ciencia-sem-fronteiras/>. Acesso em: 8 jun. 2019d.

SINTER/UFSC. **UFSC recebe recursos do MEC para ações de internacionalização**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2015/05/11/ufsc-recebe-recursos-do-mec-para-acoes-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 7 jul. 2019e.

SINTER/UFSC. **UFSC ocupa a posição de 148° dentre as universidades do BRICS (THE World University Rankings)**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2015/12/04/universidade-federal-de-santa-catarina-segundo-fontes-do-the-higher-educaton-world-university-rankings-ocupa-a-posicao-de-148o-dentre-as-universidades-do-brics/>. Acesso em: 10 set. 2019f.

SINTER/UFSC. **UFSC participa do I Encontro de Representantes das Relações Internacionais das IFES**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2015/07/14/i-encontro-de-representantes-das-relacoes-internacionais-das-ifes/>. Acesso em: 8 jul. 2019g.

SINTER/UFSC. **Agentes de Internacionalização**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/agentes-de-internacionalizacao/>.

SINTER/UFSC. **Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/programa-ciencia-sem-fronteiras/>. Acesso em: 8 jun. 2019b.

SINTER/UFSC. **UFSC é a terceira melhor federal brasileira, segundo o THE World University Rankings**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2016/07/08/ufsc-ocupa-a-posicao-de-12-lugar-dentre-as-universidades-da-america-latina-segundo-o-the-world-university-rankings/>. Acesso em: 10 set. 2019c.

SINTER/UFSC. **Secretário da SINTER dá palestra em evento promovido pelo British Council em Curitiba**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2017/11/16/secretario-da-sinter-da-palestra-em-evento-promovido-pelo-british-council-em-curitiba/>. Acesso em: 8 set. 2019a.

SINTER/UFSC. **Mais Ciência, Mais Desenvolvimento**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2017/03/27/mais-ciencia-mais-desenvolvimento-mcmd/>. Acesso em: 8 jul. 2019b.

SINTER/UFSC. **Course Catalogue 2018-2019: Courses offered in foreign languges for graduate and undergraduate students**. Florianópolis: [s.n.].

SINTER/UFSC. **Passaporte SINTER**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/material-informativo-ufsc-edicao-especial/>. Acesso em: 3 jun. 2019b.

SINTER/UFSC. **O site da UFSC disponibilizou mais páginas com versão em inglês!** Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/2017/05/04/o-site-da-ufsc-disponibilizou-mais-paginas-com-versao-em-ingles/>. Acesso em: 8 jul. 2019c.

SINTER/UFSC. **Plano Institucional de Internacionalização**. Florianópolis: [s.n.].

SINTER/UFSC. **Curso "Iniciativa de Internacionalização" na UFSC**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/2018/07/04/curso-iniciativa-de-internacionalizacao-na-ufsc/>. Acesso em: 14 mar. 2019e.

SINTER/UFSC. **UFSC oferece cursos de extensão ministrados em inglês**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/12/ufsc-oferece-cursos-e-extensao-ministrados-em-ingles/>. Acesso em: 8 jul. 2019f.

SINTER/UFSC. **Estudantes avaliam positivamente Summer e Winter Schools ministradas no campus de Araranguá e apoiadas pela SINTER**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/2018/03/12/estudantes-avaliam-positivamente-summer-e-winter-schools-ministradas-no-campus-de-ararangua-e-apoiadas-pela-sinter/>. Acesso em: 8 jul. 2019g.

SINTER/UFSC. **Memorando Circular n.º 7/2018/SINTER - Site da SINTER e**

informações de apoio à internacionalização Florianópolis, 2018h.

SINTER/UFSC. **Planos de Ensino em Inglês (Elaboração)**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/planos-de-ensino-em-ingles/>. Acesso em: 3 jul. 2019i.

SINTER/UFSC. **Glossário de Tradução Português/Inglês**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/english-glossario-de-traducao-portuguesingles/>. Acesso em: 3 jul. 2019j.

SINTER/UFSC. **SINTER promove primeira capacitação dos agentes internacionais**. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/2018/12/05/19008/>. Acesso em: 13 mar. 2019k.

SINTER/UFSC. **Inscrições para o programa de internacionalização Escala Docente 2019 vão até 29 de outubro**. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/10/inscricoes-para-o-programa-de-internacionalizacao-escala-docente-2019-vao-ate-29-de-outubro/>. Acesso em: 15 jul. 2019l.

SINTER/UFSC. **Secretaria de Relações Internacionais: Relatório de atividades 2018**. Florianópolis: [s.n.].

SINTER/UFSC. **UFSC ganha matéria exclusiva no relatório do British Council sobre internacionalização das Universidades Brasileiras**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2018/05/04/ufsc-ganha-materia-exclusiva-no-relatorio-do-british-council-sobre-internacionalizacao-das-universidades-brasileiras/>. Acesso em: 7 jul. 2019n.

SINTER/UFSC. **Novo curso "Iniciativa de Internacionalização"**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2018/05/18/novo-curso-iniciativa-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 23 dez. 2019o.

SINTER/UFSC. **Curso English as a Medium of Instruction (EMI) na UFSC**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2018/05/10/curso-english-as-a-medium-of-instruction-emi-na-ufsc/>. Acesso em: 8 jul. 2019p.

SINTER/UFSC. **Retificação do Edital da Escola de Extensão para Cursos de Verão da PROEX**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2018/10/16/retificacao-do-edital-da-escola-de-extensao-para-cursos-de-verao-da-proex/>. Acesso em: 8 jun. 2019q.

SINTER/UFSC. **UFSC ocupa a posição de 101-150° no ranking Golden Age University Rankings 2018**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2018/06/08/ufsc-ocupa-a-posicao-de-101-150-no-ranking-times-higher-education/>. Acesso em: 12 set. 2019r.

SINTER/UFSC. **UFSC é classificada no ranking de Universidades de Economias Emergentes de 2018**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2018/05/11/ufsc-e-classificada-no-ranking-de-universidades-de-economias-emergentes-de-2018/>. Acesso em: 1 jul. 2019s.

SINTER/UFSC. **UFSC realiza recepção de boas-vindas aos estudantes internacionais de intercâmbio**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2018/02/15/ufsc-realiza-recepcao-de-boas-vindas-aos-estudantes-internacionais-de-intercambio/>. Acesso em: 24 dez. 2019t.

SINTER/UFSC. **Apresentação da UFSC em Inglês**. Florianópolis: [s.n.]. Disponível em: <https://prezi.com/view/ksQprCRo04SVJ01DGwOX/>.

SINTER/UFSC. **SINTER: Cartilha do Calouro 2019**Florianópolis, 2019b. Disponível em: <http://sinter.ufsc.br/outgoing/informacoes-para-calourosas/>

SINTER/UFSC. **Guia de redação em língua inglesa**. Florianópolis: [s.n.].

SINTER/UFSC. **Secretaria de Relações Internacionais: Relatório de Atividades 2018**. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/f/f97aa341e7624c679b53/>. Acesso em: 10 jan. 2020d.

SINTER/UFSC. **Calendário de visitas internacionais**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/visitas-internacionais/calendario-de-visitas-internacionais/>. Acesso em: 6 dez. 2019e.

SINTER/UFSC. **SINTER disponibiliza guia de redação em inglês para comunidade acadêmica**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2019/10/09/sinter-disponibiliza-guia-de-redacao-em-ingles-para-comunidade-academica/>. Acesso em: 16 out. 2019f.

SINTER/UFSC. **Ações de promoção e apoio à Internacionalização da UFSC**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2019/10/21/acoes-de-promocao-e-apoio-a-internacionalizacao-da-ufsc/>. Acesso em: 29 out. 2019g.

SINTER/UFSC. **Faubai Sul 2019: Desafios e oportunidades para a internacionalização do ensino superior brasileiro**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/faubai-sul-2019/>. Acesso em: 20 nov. 2019h.

SINTER/UFSC. **SINTER: Missão, visão e valores**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 8 jul. 2019i.

SINTER/UFSC. **UFSC sedia evento da Associação Brasileira de Educação Internacional**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2019/12/16/ufsc-sedia-evento-da-associacao-brasileira-de-educacao-internacional/>. Acesso em: 18 dez. 2019j.

SINTER/UFSC. **UFSC sobe de posição em ranking que avalia universidades mundialmente**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2019/09/11/ufsc-sobe-de-posicao-em-ranking-que-avalia-universidades-mundialmente/>. Acesso em: 12 set. 2019k.

SINTER/UFSC. **Cartilha do Calouro 2019**. Florianópolis: [s.n.].

SINTER/UFSC. **UFSC sobe de posição em ranking das melhores universidades do mundo**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2019/06/19/ufsc-sobe-de-posicao-em-ranking-das-melhores-universidades-do-mundo/>. Acesso em: 1 jul. 2019m.

SINTER/UFSC. **Sinter/UFSC: Equipe e contatos**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/contato-2/>. Acesso em: 24 dez. 2019n.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. The Global Politics of Language: Markets, Maintenance, Marginalization, or Murder? In: COUPLAND, N. (Ed.). . **The Handbook of Language and Globalization**. 1. ed. Singapore: Wiley-Blackwell, 2010.

SOUSA SANTOS, B. DE. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, p. 46–71, 1988.

SOUSA SANTOS, B. DE. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B. DE; MENESES, M. P. (Eds.). . **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SOUSA SANTOS, B. DE. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011a.

SOUSA SANTOS, B. DE. **A globalização e as ciências sociais**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011b.

SOUSA SANTOS, B. DE. The university at a crossroads. In: GROSFOGUEL, R.; HERNÁNDEZ, R.; VELÁSQUEZ, E. R. (Eds.). . **Decolonizing the Westernized University: Interventions in Philosophy of Education from Within and Without**. Lanham | Boulder | New York | London: [s.n.].

SOUSA SANTOS, B. DE. **Decolonising the university: the challenge of deep cognitive justice**. 1. ed. Cambridge: Canbrudge Scholars Publishing, 2017.

SOUSA SANTOS, B. DE. **The end of the cognitive empire: the coming age of epistemologies of the South**. 1. ed. Durham: Duke University Press, 2018a.

SOUSA SANTOS, B. DE. A Nova Tese Onze. **Outras palavras: comunicaçao compartilhada e pós-capitalismo**, 2018b.

SOUSA SANTOS, B. DE. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora,

2018c.

SOUSA SANTOS, B. DE. Conferencia inaugural de la CRES 2018. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Para continuar y profundizar el Manifiesto de 1918. **Integración y Conocimiento**, v. 2, 2018d.

SOUSA SANTOS, B. DE; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SOUZA NETO, R. A. et al. Efeitos dos softwares de análise de dados qualitativos na qualidade de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, v. 23, n. 3, p. 373–394, 2019.

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). . **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3rd. ed. London: Sage Publications, Inc., 2005.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: como as coisas funcionam. In: STAKE, R. E. (Ed.). . **Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Penso, 2011. p. 21–45.

STALLIVIERI, L. **Documento marco de lançamento dos resultados do planejamento estratégico aplicado ao Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (Faubai)**. 2004

STALLIVIERI, L. **Responsible internationalization**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/project/RESPONSIBLE-INTERNATIONALIZATION>. Acesso em: 3 ago. 2019.

STEIN, S. Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. **The Review of Higher Education**, v. 41, n. 1, p. 3–32, 2017a.

STEIN, S. **Contested imaginaries of global justice in the internationalization of higher education**. [s.l.] The University of British Columbia, 2017b.

STEIN, S. **Critical Studies Internationalization Network: Rethinking the Internationalization of Education**. Disponível em: <https://criticalinternationalization.net/>.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V. DE O. Decolonization and Higher Education. In: **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer Science+Business Media, 2016a.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V. DE O. Cash, competition or charity: international students and the global imaginary. **Higher Education**, v. 72, n. 2, p. 225–239, 2016b.

STEINER-KHAMSI, G. South-south cooperation in education and development. In: CHISHOLM, L.; STEINER-KHAMSI, G. (Eds.). . **A way out from the dependency trap in Education development?** South Africa: HSRC Press, 2009.

STOCKLEY, D.; DE WIT, H. **The increasing relevance of institutional networks**. 1. ed. Amsterdam: Hogeschool van Amsteram, 2011.

STREITWIESER, B. et al. Access for Refugees Into Higher Education : A Review of Interventions in North America and Europe. **Journal of Studies in International Education**, v. 23, n. 4, p. 473–496, 2019.

TADAKI, M.; TREMEWAN, C. Reimagining internationalization in higher education: international consortia as a transformative space? **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 3, p. 367–387, 2013.

TANGELSON, G. **Desde el Sur: miradas sobre la internacionalización**. 1. ed. Lanús: Edunula Cooperativa, 2014.

THE. **Sweden cancels Elsevier contract as open-access dispute spreads: Ssector's move follows similar rows in France and Germany**. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/news/sweden-cancels-elsevier-contract-open-access-

dispute-spreads>. Acesso em: 24 maio. 2018.

THE. **World University Rankings 2019**. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>. Acesso em: 3 nov. 2017.

THE PIE NEWS. **Renée Zicman, Executive Director, Faubai**. Disponível em: <https://thepienews.com/pie-chat/renee-zicman-executive-director-faubai/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

THE PIE NEWS. **More than 600 English courses offered by Brazilian HEIs**. Disponível em: <https://thepienews.com/news/more-than-600-english-courses-offered-by-brazilian-heis/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

THE PIE NEWS. **Brazil unveils new HE internationalisation scheme**. Disponível em: <https://thepienews.com/news/brazil-unveils-he-internationalisation/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

THE PIE NEWS. **EMI courses in Brazil grow to more than 1,000**. Disponível em: <https://thepienews.com/news/over-1000-emi-courses-in-brazil-in-2018/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

THE PIE NEWS. **Maria Leonor Alves Maia, President, FAUBAI, Brazil**. Disponível em: <https://thepienews.com/pie-chat/maria-leonor-alves-maia-president-faubai/>. Acesso em: 9 dez. 2019.

THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. Rankings acadêmicos: emergência, proliferação e implicações para a gestão da educação superior. **Revista Gesto**, v. 6, p. 100–113, 2018.

TOMMASINO, H.; CANI, A. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. **Universidades - Unión de Universidades de América Latina y el Caribe**, n. 67, p. 7–23, 2016.

TOMMASINO, H.; STEVENAZZI, F. Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. **Revista +E**, n. 6, p. 120–129, 2016.

TORRENS, G. et al. Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: GACEL-ÁVILA, J. (Ed.). . **La dimensión internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Guadalajara: RIESAL/Erasmus+, 2019.

TV-UFSC/UFSC. **Universidade Já - Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?t=115&v=Hxu7ir0xsDA>. Acesso em: 7 dez. 2019.

TV-UFSC. **Ujá: Colóquio de Internacionalização**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=6lL7J9kxrDU>. Acesso em: 5 jul. 2019.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Florianópolis: [s.n.].

UFSC. **Internacionalização da UFSC: Excelência e solidariedade**. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/2014/10/05/notas-da-gestao-apresenta-texto-do-secretario-de-relacoes-internacionais-sobre-a-internacionalizacao-da-ufsc/>. Acesso em: 7 jul. 2019.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis: [s.n.].

UFSC. **A UFSC**. Disponível em: <http://estrutura.ufsc.br/>.

UFSC. **Minuta: Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Florianópolis: [s.n.].

UFSC. **UFSC: Missão, visão e valores**. Disponível em: <https://estrutura.ufsc.br/missao/>. Acesso em: 28 ago. 2019c.

UNESCO BRASIL. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**Brasília, 2015.

UNESCO BRASIL. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: Unesco Brasil, 2016.

UNESCO BRASIL. **Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/unesco_chair_on_language_policies_for_multilingalism/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

UNESP. **Encontro faz balanço do 1º ano do projeto CAPES-PrInt da Unesp**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35347/encontro-faz-balanco-do-1-ano-do-projeto-capes-print-da-unesp/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

UNIOESTE. **Vídeo Imagotv Unioeste: Faubai 2019**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pV80e5T3UtU>. Acesso em: 9 dez. 2019.

USNEI. **Information for International Educator and Officials**. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-officials.html>. Acesso em: 27 nov. 2019.

VIEIRA, P. A.; VIEIRA, R. DE L.; FILOMENO, F. A. Introdução: passado, presente e futuro da análise dos sistemas-mundo no Brasil. In: VIEIRA, P. A.; VIEIRA, R. DE L.; FILOMENO, F. A. (Eds.). . **O Brasil e o capitalismo histórico**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

VIEIRA, R. C. **A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração**. [s.l.] Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), 2014.

VIEIRA, R. C.; LIMA, M. C. A busca pelo selo "universidade classe do mundo" e os rankings acadêmicos globais. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 97–116, 2016.

VIEIRA, R.; LIMA, M. C. Academic ranking: from its genesis to its international expansion. **Higher Education Studies**, v. 5, n. 1, p. 63–72, 2015.

VIGEVANI, T.; CEPALUNI, G. A Política Externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. **Contexto Internacional**, v. 29, n. 2, p. 273–335, 2007.

WALKER, P. International Student Policies in UK Higher Education from Colonialism to the Coalition: Developments and Consequences. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n. 4, p. 325–344, 2014.

WALLERSTEIN, I. **Impensar a ciência social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

WALLERSTEIN, I. A análise dos Sistemas-Mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, P. A.; VIEIRA, R. DE L.; FILOMENO, F. A. (Eds.). . **O Brasil e o capitalismo histórico**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

WALSH, C. Decoloniality in/as Praxis: Openings. In: WALSH, C.; MIGNOLO, W. (Eds.). . **On decoloniality**. [s.l.] Duke University Press, 2018.

WALSH, C.; MIGNOLO, W. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Durhan and London: Duke University Press, 2018.

WEST, C. **Internationalizing the campus 2019**Washington, DCNAFSA, , 2019.

WHITSED, C.; GREEN, W. What's in a name? A theoretical exploration of the proliferation of labels for international education across the higher education sector. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n. 2, p. 105–119, 2014.

WMU. **WMU professor advises on internationalization initiatives in Brazil**. Disponível em: <https://wmich.edu/global/fulbright-butterfield>. Acesso em: 1 dez. 2019.

YEMINI, M.; SAGIE, N. Research on internationalisation in higher education – exploratory analysis. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 20, n. 2–3, p. 90–98, 2015.

ZICMAN, R. Associação Brasileira de Educação Internacional. In: GACEL-ÁVILA, J. (Ed.). . **La dimensión internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Guadalajara: RIESAL/Erasmus+, 2019.

ZICMAN, R.; MAGLIA, A. **Gestión de las IES en América Latina y el Caribe para internacionalización: Las contribuiciones del Proyecto RIESAL**. Faubai 2019 Conference: Global Community Engagement. **Anais**...Belém: 2019

APÊNDICE A – PRÉ-ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Quadro 10 – Pré-roteiros de entrevistas

Unidade Social de Análise	Entrevistado	Tópicos abordados | Questionamentos orientadores
UFSC	Reitor	• O que significa internacionalizar a universidade? • O senhor considera que a UFSC tem se transformado com esse processo? Em quais sentidos? • Qual a maior prioridade da UFSC em termos de internacionalização? • Na sua opinião, quais são os aspectos mais desafiadores em relação à internacionalização da UFSC? • Quais benefícios o senhor considera que a internacionalização traga para a UFSC? • Há riscos relacionados ao processo? Como o senhor considera que eles possam ser subvertidos/minimizados? • O senhor teve a oportunidade de participar recentemente do Conselho de Reitores da AUGM, em Valparaíso, no Chile, pela primeira vez. Como foi essa experiência? • A sua concepção em relação à AUGM antes e depois da participação nessa reunião mudou? Em que sentido? • Um dos temas do Conselho de Reitores foi a participação da AUGM na Conferência Regional de Educação Superior (CRES), a ser realizada em breve em Córdoba/Argentina. Como foi essa discussão? Houve tensões entre os posicionamentos dos reitores? Quais foram os principais consensos? O senhor concorda com o encaminhamento dado? • A UFSC participa da AUGM há muitos anos. Na sua percepção, qual a contribuição da rede para a comunidade universitária? • De que forma o senhor acredita que a AUGM se integre à política de internacionalização da UFSC? Qual sua contribuição neste atual contexto? • Que motivações e interessas a UFSC tem para participar da AUGM no contexto de internacionalização? • Quais as suas expectativas para a internacionalização da UFSC?

	Secretário de Relações Internacionais	• Nos últimos anos a ideia de internacionalizar a educação superior se expandiu significativamente. Como tem sido essa discussão na UFSC? Existe uma política concreta? Em caso positivo, como ela poderia ser resumida? Quais ações institucionais estão sendo desenvolvidas no momento? Qual a maior prioridade? • Como a política de internacionalização da UFSC tem sido construída? Quem participa do processo? • Quais as principais motivações e interesses atrelados à internacionalização da UFSC? • O que significa internacionalizar a universidade? • Quais benefícios você considera que a internacionalização traga para a universidade, para os indivíduos da universidade e para a sociedade em geral? • Há riscos relacionados ao processo? Como você considera que eles possam ser subvertidos/minimizados? • O que você percebe que a internacionalização tem trazido para a UFSC e para os indivíduos da UFSC (alunos, docentes, técnicos)? A UFSC tem se transformado com esse processo? Em que sentido? • Na sua opinião, qual o papel dos idiomas estrangeiros na internacionalização da UFSC? Quais ações tem sido e deveriam ser implementadas nesse sentido? • Como tem se dado o processo de internacionalização do currículo na UFSC? Quais ações tem sido e deveriam ser implementadas nesse sentido? • Na sua opínião, quais são os aspectos mais desafiadores em relação à internacionalização da UFSC? • Com qual/quais país(es) e universidade(s) no exterior a UFSC mais se identifica hoje? (Justifique). • Existe uma universidade em que a UFSC se inspire para a condução do seu processo de internacionalização? (Justifique) • A UFSC já participa da AUGM há vários anos. Como tem se dado essa participação atualmente? • De quais atividades da AUGM você considera que a participação da UFSC seja mais ativa? (Justifique). • Como é o interesse da comunidade universitária (alunos, docentes, técnicos) nos programas da AUGM? • O que a AUGM proporciona à UFSC? Quais os benefícios concretos dessa participação para a UFSC, para os indivíduos da

		UFSC (alunos, docentes, técnicos) e para a sociedade em geral? • *Na recepção aos estudantes internacionais da UFSC* você fez referência a cooperação Sul-Sul. A cooperação regional e a cooperação Sul-Sul fazem parte das estratégias institucionais de internacionalização da UFSC? Quais os programas e as ações existentes nesse sentido? Na sua opinião, o que elas proporcionam? • Quais as suas expectativas para a internacionalização da UFSC?
	Coordenadora de Programas Internacionais	• Poderia relatar sua experiência como coordenadora dos programas internacionais e 'referente' da AUGM na UFSC? • Como é o interesse da comunidade universitária (alunos, docentes, técnicos) em tais programas? • Quais os aspectos mais desafiadores em relação à gestão dos programas internacionais e, especificamente, dos programas da AUGM na UFSC? • No atual contexto de internacionalização da educação superior, o que a AUGM proporciona à UFSC? Quais os benefícios concretos dessa participação para a UFSC, para os indivíduos da UFSC (alunos, docentes, técnicos) e para a sociedade em geral? • Qual a relação entre a AUGM e as estratégias institucionais de internacionalização da UFSC?
	Ex Coordenadora Institucional do CsF | Atual coordenadora Institucional do PEC-G	• Poderia relatar sua experiência como coordenadora institucional do CsF na UFSC, desde a implementação do Programa? • Quais diferenças percebidas nas dinâmicas da UFSC durante e após o CsF? De que forma o CsF influenciou o ambiente da UFSC e, especificamente, da Sinter? • Após o término do CsF você ficou responsável pela gestão do PEC-G na UFSC. Como se deu esse processo? De que formas esses programas divergem? • Poderia me relatar sua experiência como responsável pela gestão do PEC-G na UFSC, desde que começou a trabalhar com o Programa? Quais suas principais atividades? • Quais os aspectos mais desafiadores em relação à gestão do Programa? • O PEC-G existe desde antes ideia de internacionalização da educação superior propriamente dita e antes do CsF. Como que você considera que seja a relação entre o PEC-G e as estratégias institucionais de internacionalização da UFSC?

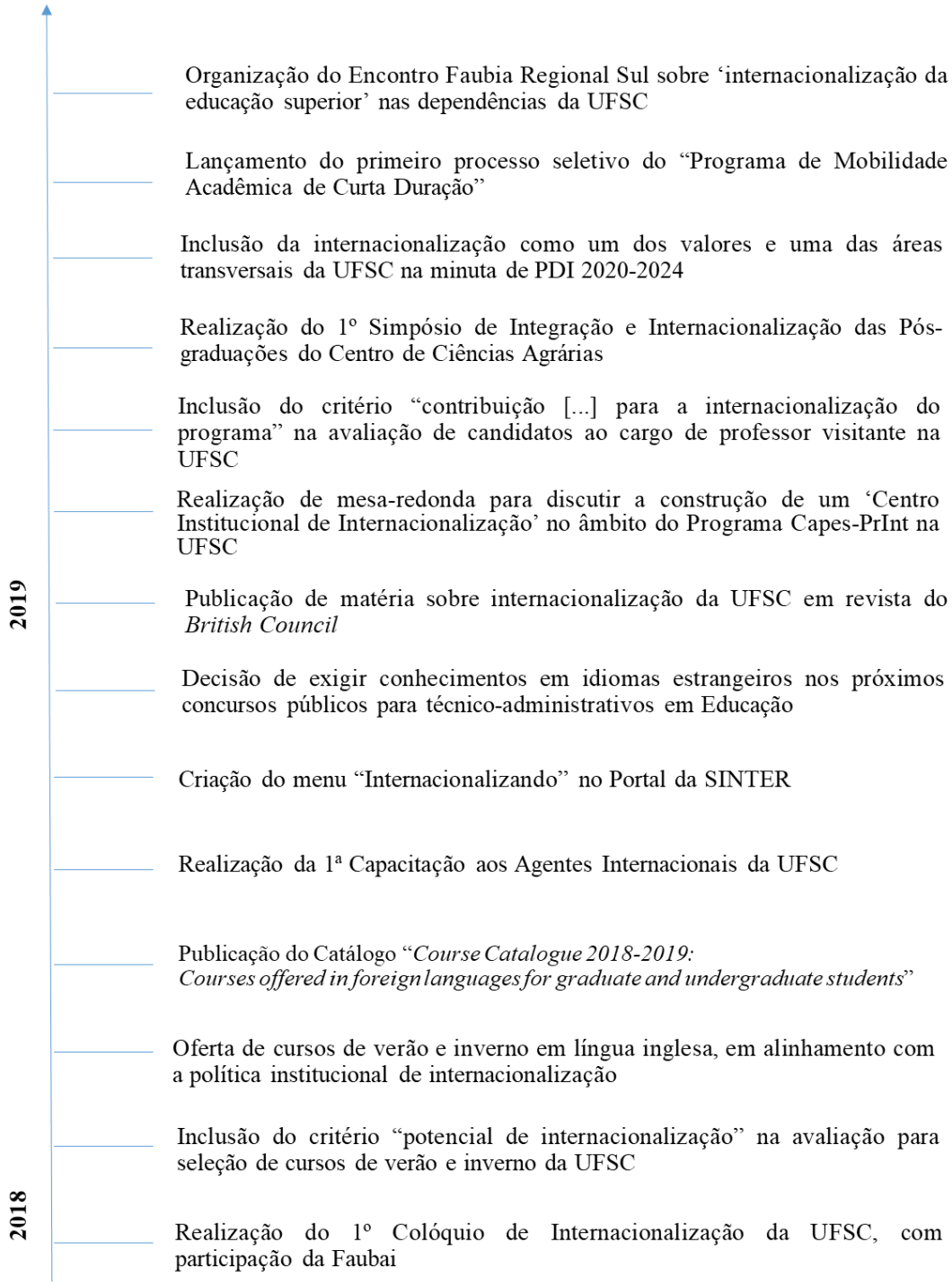
Faubai	Presidente	• Como você definiria a Faubai em termos de principais missões e trabalhos que a Associação desenvolve? • Como se deu/como se dá a relação entre a Faubai e o governo federal, por exemplo, nos contextos do CsF e do Capes-PrInt? • Quais os projetos recentes da Faubai mais significativos? • Quem são os principais parceiros da Faubai? • Em sua entrevista recente ao *The Pie News* você menciona a importância de fomentar as relações com os países sul-americanos, poderia falar mais sobre esse aspecto e mencionar os projetos em curso nesse sentido?
AUGM	Secretário-executivo	• Tenho acompanhado as notícias da AUGM e observo uma nítida expansão da rede em termos de quantidade de universidades-membro, convênios, participação em eventos etc. Qual a principal motivação para essa expansão? Quais os planos futuros nesse sentido? • Há alguma estratégia específica para as relações extra-regionais? • Quais convênios e parcerias da AUGM o senhor considera mais importantes e estratégicos atualmente? Por quais motivos? O que eles proporcionam? • A AUGM desenvolve diversos programas e projetos que equivalem a o que a literatura categoriza como indicadores de internacionalização (por exemplo, mobilidade estudantil e grupos de trabalho em rede). Há, além dos programas contínuos, ações/estratégias concretas voltadas ao fomento da internacionalização das universidades-membro? Quais? • Como surgiu a ideia de constituir uma comissão para a internacionalização da AUGM? Como ocorreu a formação dessa comissão? Quais seu principal objetivo? Como tem sido a dinâmica do trabalho em conjunto? • Como a AUGM tem enxergado o atual cenário de internacionalização da educação superior? Como as universidades-membro devem agir frente a esse contexto? • A AUGM tem uma agenda para a CRES 2018 e tem atuado nesse sentido há alguns meses, por meio de uma comissão de reitores e da participação em diversos eventos preparatórios. Em torno do que as principais discussões têm acontecido? Quais consensos e tensões têm estado em maior evidência? • Como tem sido o diálogo da AUGM com os organizadores da CRES? Junto a quais eixos temáticos da CRES a comissão

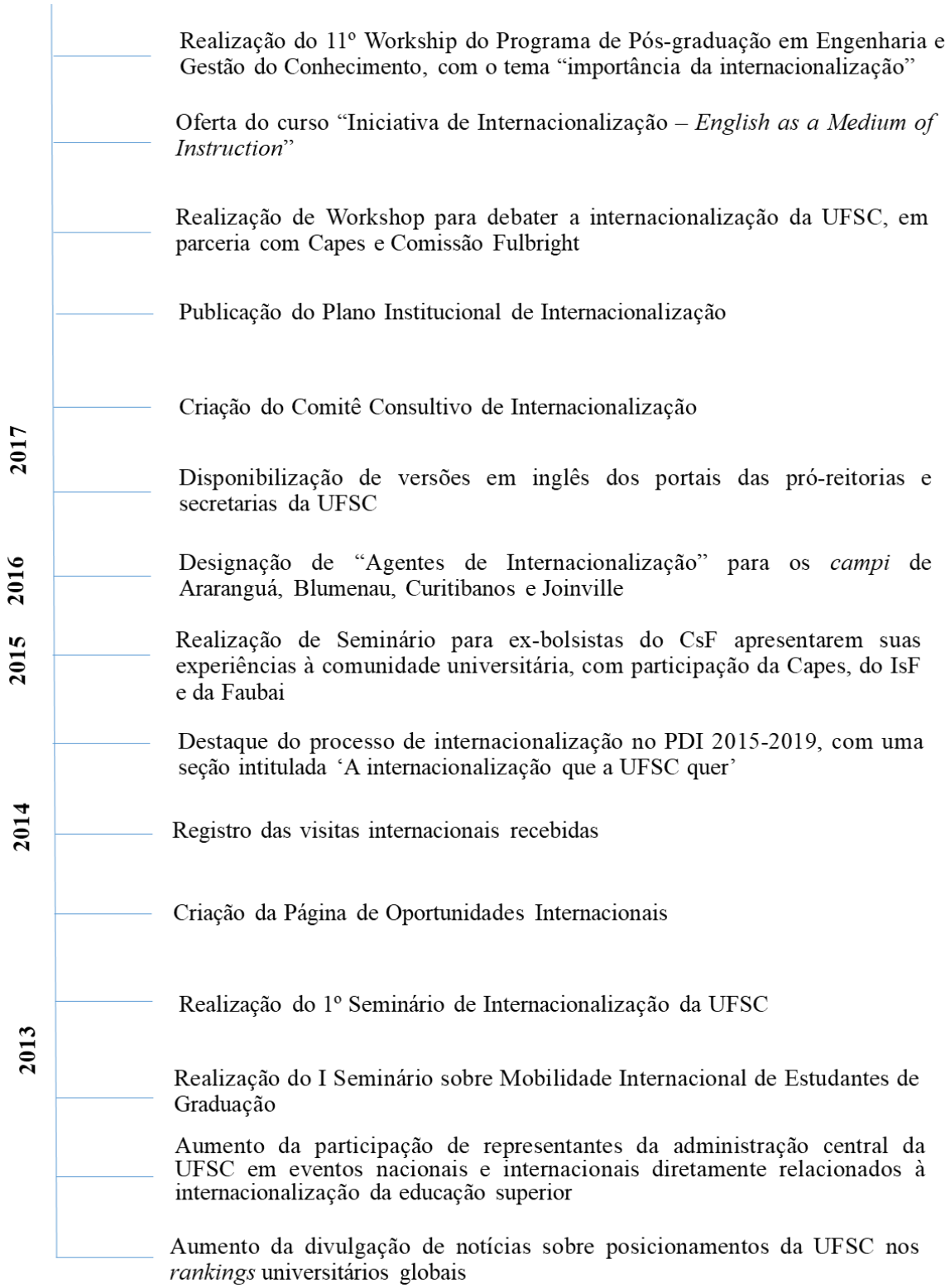
		tem atuado mais significativamente? • A CRES 2018 tem um eixo temático específico para tratar da internacionalização e da integração regional na América Latina. Como tem sido a interação com esse eixo? • O que a AUGM proporciona às suas universidades-membro em tempos de internacionalização da educação superior? • Se a "razão de ser" da AUGM pudesse ser sintetizada, qual seria?
UFRJ	Reitor | Membro da comissão de reitores designada pela AUGM para a CRES 2018	• Como se deu a formação da comissão de reitores designada pela *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) para elaborar o documento que subsidiará a proposta da rede para a III Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2018)? Em que consistem as discussões e as análises feitas até o momento e quais as expectativas para o evento? • Chama atenção o fato de que o próprio lema da CRES 2018 contempla a concepção de educação superior como bem público e social. As duas conferências anteriores já apresentaram esse lema de certa forma. No entanto, se observa que a educação superior tem, cada vez mais, se direcionado para um caminho de mercantilização em nível global. Uma vez que a CRES aconteça, quais as expectativas para a Conferência Mundial de Paris, em 2019? • Nos diálogos da comissão de reitores da AUGM com as universidades e os movimentos sociais, quem têm sido os principais parceiros e quais são os consensos e as tensões que têm emergido nas discussões referentes à CRES 2018? • O discurso em torno da internacionalização da educação superior se expandiu enormemente nos últimos anos. Como tem sido o diálogo entre a comissão de reitores da AUGM e o eixo de internacionalização da CRES 2018? • E, no momento de realização da CRES 2018, qual a expectativa de interlocução entre os diferentes eixos nos quais a Conferência se organizou? • Sobre a questão da participação estudantil, a AUGM tem pensando, de alguma forma, a partir da sua percepção ao longo desses anos, em como fazer com que eles se interessem mais e fiquem sabendo a respeito desses temas em evidência? • Gostaria de apresentar mais alguma questão importante em relação ao tema da entrevista?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE B – LINHA DO TEMPO DA ÊNFASE DADA À ‘INTERNACIONALIZAÇÃO’ PELA UFSC

Figura 3 – Linha do tempo da ênfase dada à 'internacionalização pela UFSC





Fonte: Elaborada pela autora (2020).