



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE

RENATA CONCEIÇÃO DOS SANTOS

**OS CAMINHOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O
CASO DA UFRB**

Salvador - BA
2017

RENATA CONCEIÇÃO DOS SANTOS

**OS CAMINHOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O
CASO DA UFRB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Linha de pesquisa: Gestão, Formação e Universidade

Orientadores: Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos
Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior

Salvador - BA
2017

R394 Santos, Renata Conceição dos
Caminhos da Internacionalização Universitária: o caso da
UFRB / Renata Conceição dos Santos. -- Salvador, 2017.
167 f.

Orientador: Georgina Gonçalves dos Santos.

Coorientador: Alexandre Américo Almassy Junior.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Estudos
Interdisciplinares sobre a Universidade) -- Universidade
Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
Prof. Milton Santos, 2017.

1. Internacionalização Universitária. 2. Ensino Superior. 3.
Gestão. I. Santos, Georgina Gonçalves dos. II. Almassy Junior,
Alexandre Américo. III. Título.

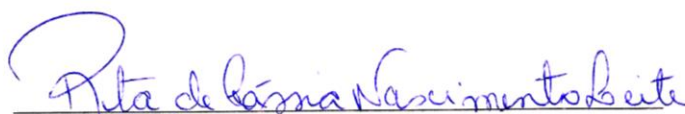
RENATA CONCEIÇÃO DOS SANTOS

**CAMINHOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O
CASO DA UFRB**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 24 de outubro de 2017.

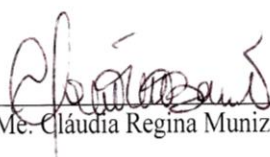
Banca examinadora



Profa. Dra. Rita de Cassia Nascimento Leite



Prof. Dra. Renata Meira Vêras



M^{te}. Cláudia Regina Muniz Barreto

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as dádivas que tem me concedido.

Aos meus pais (*in memoriam*), Manoel Teixeira e Heremita Conceição, que, durante sua passagem pela Terra, lutaram para conceder aos seus filhos tudo aquilo que não tiveram, e por me ensinarem que a força da mudança estava no estudo.

Ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e a presidenta Dilma Roussef, que, a despeito de graves erros e tropeços cometidos em seus caminhos políticos, foram responsáveis pela implementação de um importante projeto social para o Brasil, em diversos aspectos, e, aqui, destaco a instituição onde atuo e sobre a qual pude me debruçar para desenvolver este estudo: a UFRB.

À equipe da Superintendência de Assuntos Internacionais, representada pelas Professoras Ana Cristina Fermino e Sibele Tozetto, e pelos amigos Lene, Ana, Rai, Vitor e Júlio, que são mais que companheiros nesse trabalho cotidiano de tentar fazer internacionalização na UFRB.

À família que pude escolher, os meus melhores amigos, que apimentam e alegam a minha vida e sem cujo apoio incondicional, a escrita deste trabalho seria ainda mais difícil. Muito obrigada aos queridos Josemar Rodrigues, Fabrício Amorim e Vinícius Paim, pela amizade e pela partilha de conhecimentos.

À família que me escolheu, Conce, Verônica, Priscila e Natanael, que tornam a minha vida muito mais doce.

A Fagner, por estar sempre ao meu lado, me dando forças, e por me fazer acreditar no meu melhor. Você disse que daria tudo certo e assim foi!

À minha orientadora Georgina Gonçalves, que me auxiliou nesse desafio de me autorizar como pesquisadora.

Ao Professor Alexandre Almassy, não apenas pela sua co-orientação preciosa, mas pela sua amizade e apoio, em diversos e difíceis momentos da minha vida. Tê-lo tido como chefe me fez ter uma relação com a UFRB para além do trabalho, obrigada, de verdade, por isso e pela sua companhia nesta minha jornada.

Ainda sobre a UFRB e, para além da UFRB, agradeço à queridíssima Eliana Santos, por todo o suporte prestado para essa pesquisa, e por sua presença em minha vida, que tem me ensinado muito.

A Emanuele e sua mãe D. Anarly, Henrique, Narjara, Jancly e Izabel Cristina, que me acolheram em suas casas, tornando o traslado Cruz das Almas – Salvador mais leve e amoroso.

Aos meus amigos deste curso de mestrado, pelo companheirismo e troca de saberes e, especialmente, a Mariglória, por sua escuta sensível, seus conselhos tranquilizadores e seu suporte nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Aos servidores da UFRB, que lutam diariamente para construir essa universidade, e a todos que participaram dessa pesquisa, tanto fornecendo dados institucionais quanto compartilhando seu tempo comigo em nossas conversas.

Às professoras do Programa de Mestrado Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, pela coragem em conduzir o processo ensino-aprendizagem neste programa.

E a todos os estudantes ex-intercambistas da UFRB, por despertarem em mim o desejo de melhor compreender a mobilidade internacional e a internacionalização da nossa instituição. Por tê-los conhecido de perto, não tenho dúvidas de que vocês irão mudar o mundo.

Dedico este trabalho aos meus pais, Manoel e Heremita (in memoriam)

RESUMO

SANTOS, R.C. (2017). Caminhos da Internacionalização Universitária: o caso da UFRB. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

A internacionalização do ensino superior se constitui em um elemento presente nos mais relevantes centros de ensino, ao longo da história, tendo tido destaque, sobretudo, nas universidades europeias e alcançado sua consolidação a partir dos ideais positivistas e racionalistas, legados pelas concepções pós-iluministas que se estendem até os séculos XVIII e XIX. O ápice da internacionalização universitária ocorreu após a década de 70 do século XX, em consequência das muitas transformações sociais da vida dos indivíduos, provocadas, primordialmente, por avanços tecnológicos. Este fenômeno tem sido ressignificado e, na atualidade, passou a ser compreendido como um dos principais elementos para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, tendo se intensificado em observância da centralidade que o conhecimento vem adquirindo nos processos de produção, ganhando novos contornos em virtude da massificação do ensino superior, do processo de integração europeia e da globalização econômica e da sociedade. Neste estudo, a internacionalização universitária é compreendida como um processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária nos níveis nacional, setorial e institucional. A presente investigação compreende um estudo de caso sobre o processo de internacionalização da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo como objetivos compreender o papel da internacionalização em uma instituição circunscrita pelo processo de interiorização do ensino superior, identificar os avanços e limitações da institucionalização da dimensão internacional e analisar os reflexos desse fenômeno para a comunidade acadêmica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída de forma implicada, cujo método elencado para a investigação foi o estudo de caso. A etnografia institucional, abordagem que busca um entendimento dos elementos institucionais com base na realidade dos envolvidos e suas concepções acerca do contexto em estudo, se constituiu em aporte teórico desta investigação. Para produção de dados, foram utilizadas a observação participante, diário de campo, entrevistas e análise documental. Foram entrevistados membros da comunidade acadêmica, quais sejam, docentes, discentes, gestores e técnico-administrativos. O principal propósito foi o de remontar os caminhos da dimensão internacional, compreendendo seus significados para a comunidade acadêmica, a partir das análises dos sujeitos e utilizando-se do modelo teórico do ciclo da internacionalização universitária. A análise dos dados demonstrou que as fragilidades da dimensão internacional na instituição perpassam a ausência de conscientização, planejamento e envolvimento da comunidade acadêmica, carecendo de uma política institucionalizada. A pesquisa permitiu abordar a gestão da internacionalização da UFRB, demonstrando que tal processo deve ser estruturado de forma sistêmica e pensado a longo prazo; portanto, seu projeto deve ser construído, de forma coletiva, com propósitos bem definidos e que dialoguem com a dimensão local e com os valores e missão institucionais.

Palavras-chave: Internacionalização; Ensino superior; Gestão.

ABSTRACT

SANTOS, R.C. (2017). Paths of University Internationalization: the case of UFRB. Master's Dissertation. Graduate Program in Interdisciplinary Studies on the University.

The internationalization of higher education has been a common element in the most important centers of education throughout history, being especially important in European universities and having its consolidation thanks to the positivist and rationalist ideals, bequeathed by the post-Enlightenment conceptions that extend to the eighteenth and nineteenth centuries. The apex of university internationalization occurred after the 70s decade of twentieth century, as consequence of many social transformations of people's lives that were caused by, primordially, technological advances. This phenomenon has been resignified and, nowadays, it started to be understood as one of the main elements for the science and technology development, being intensified in the observance of the centrality that knowledge has been acquiring in the production processes, gaining new contours because of the massification of higher education, the process of European integration and, economic and society globalization. In this study, a university internationalization is an international, interactive or global service in the post-secondary education purposes, functions and offers at the national, sectorial and institutional levels. This present research comprises a case study about the internationalization process of the Federal University of the Recôncavo of Bahia (UFRB), aiming to understand the role of internationalization in an institution circumscribed by the process of internalization of higher education, to identify the advances and limitations of institutionalization of the international dimension, and to analyze the reflexes of this phenomenon for the academic community. It is a qualitative research, built in an implicated way, whose method used for researching was the case study. The institutional ethnography, which is an approach that seeks an understanding of institutional elements based on the reality of those involved and their conceptions about the context under study, constituted a theoretical contribution of this research. For data production, participants' observation, field diary, interviews and documentary analysis were used. Members of the academic community, professors, students, managers and technical-administrative staff were interviewed. The main purpose was to retrace the paths of the international dimension, understanding its meanings for the academic community, based on the analysis of the subjects and using the theoretical model of the university internationalization cycle. The analysis of the data showed that the fragility of the international dimension in the institution permeates the lack of awareness, planning and involvement of the academic community, demanding an institutionalized policy. The research allowed approaching the management of the internationalization of the UFRB, demonstrating that the internationalization process must be structured in a systemic way and long-term planned; therefore, its project need to be built, collectively, with well-defined purposes that dialogue with the local dimension and institutional values and mission.

Keywords: Internationalization; Higher Education; Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Modelo de Processual e Fractal de Internacionalização.....	59
Figura 2	Círculo de Internacionalização Adaptado Knight (1994)	62
Figura 3	Modelo Colombiano (JAMARILLO, 2003)	63
Figura 4	Círculo da Internacionalização – Versão modificada por Knight (2004)	66
Figura 5	Organograma da Superintendência de Assuntos Internacionais (Primeira Reestruturação)	96
Figura 6	Organograma da nova estruturação do setor	97
Figura 7	Discentes da UFRB participantes da mobilidade externa	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese dos modelos teóricos da Internacionalização.....	64
Quadro 2	Lista das instituições estrangeiras conveniadas a UFRB.....	100
Quadro 3	Discentes da graduação participantes da mobilidade interna na UFRB.....	107
Quadro 4	Dados da mobilidade interna nos programas de Pós-Graduação.....	108
Quadro 5	Afastamento de docentes na UFRB para atividades em países estrangeiros.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGRUFBA – Escola de Agronomia da UFBA
AIU – Associação Internacional de Universidades
AULP – Associação das Universidades dos Países de Língua Portuguesa
BCET – Bacharelado em Ciência e Tecnologia
BI – Bacharelados Interdisciplinares
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BIS – Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
BRAFRAGRI – Brasil, França, Agricultura
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAHL – Centro de Artes Humanidades e Letras
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAAB – Centro de Ciências Agrárias e Ambientais e Biológicas
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CECULT – Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias
CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP – Centro de Formação de Professores
CINDA – Centro Interuniversitário de Desenvolvimento
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLAM – Colégio das Américas
CONAC – Conselho Acadêmico
CONCUR – Conselho Curador
CONSEP – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNI – Conselho Universitário
COOPC - Coordenadoria de Projetos e Convênios
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CUNY - The City University of New York
DAAD - Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior
EI – Etnografia Institucional
ERASMUS - European Action Scheme for Mobility of University Students –
EUA – Estados Unidos da América

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATS – Acordo Geral sobre o Comércio de serviços

IEBA – Imperial Escola Agrícola da Bahia

IES – Instituições de Ensino Superior

IESALC – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe

IFEs – Instituições Federais de Ensino Superior

IGLU – Instituto de Gestão e Liderança Universitária

IHAC – Instituto de Humanidades Artes e Ciência Prof.º Milton Santos

IIBA – Imperial Instituto Baiano de Agricultura

IPB – Instituto Politécnico de Bragança

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MRE – Ministério de Relações Exteriores

NUFFIC - Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OUI - Organização Universitária Interamericana

OVE – Observatório da Vida Estudantil

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais

PPGCI – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Criação e Inovação

PPGEISU – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade

PPQ – Programa de Permanência Qualificada

PROAD – Pró-Reitoria de Administração

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão

PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROPAAE – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIPEF - Superintendência de Infraestrutura e Espaço Físico
SUPAI – Superintendência de Assuntos Internacionais
SURRAC – Superintendência de Registros Acadêmicos
UACH – Universidade Autônoma de Chapingo
UE – União Europeia
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
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 a Cultura
UNIAM – Universidade Federal da Integração da Amazônica Continental
UNILA – Universidade de Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade Federal da Integração Luso-Brasileira
USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO.....	16
1 CAPÍTULO 1: A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	26
1.1 As origens das universidades e a internacionalização: uma síntese histórica	26
1.2 Ensino superior e internacionalização no Brasil.....	31
1.3 Internacionalização Universitária: um conceito em construção	37
1.4 As ações de internacionalização no ensino superior.....	45
1.5 O sentido econômico e o social da internacionalização do ensino superior: uma reflexão necessária	48
2 CAPÍTULO 2: O REFERENCIAL TEÓRICO E O PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
2.1 Modelos Teóricos da Internacionalização do Ensino Superior.	58
2.1.1 O ciclo da internacionalização de Knight – A escolha teórica.....	65
2.2 A rota etnográfica como guia da investigação.....	68
2.3 Caminhos trilhados.....	72
3 CAPÍTULO 3: DIMENSÃO INTERNACIONAL DA UFRB.....	81
3.1 O lugar da UFRB: O Recôncavo da Bahia.....	81
3.2 A Universidade para o Recôncavo: Uma instituição socialmente referenciada.....	84
3.3 O caso da internacionalização na UFRB: Um breve panorama histórico	88
3.3.1 A trajetória do setor de relações internacionais na instituição.....	94

3.3.2	Os acordos de Cooperação internacional e seus desdobramentos.....	99
3.3.3	A mobilidade para a comunidade acadêmica da UFRB	103

4 CAPÍTULO 4: OS CAMINHOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRB.....110

4.1	As concepções sobre internacionalização do ensino superior na UFRB.....	113
4.2	Avanços e limitações da dimensão internacional na UFRB.....	119
4.3	As trajetórias internacionais: a percepção de si e da UFRB no processo de internacionalização.....	131
4.4	Para além dos gestores: uma análise sobre os rumos da gestão da internacionalização universitária na UFRB.....	142

Considerações Provisórias.....	151
--------------------------------	-----

Referências	156
-------------------	-----

Apêndice A	163
------------------	-----

Apêndice B	164
------------------	-----

Apêndice C	165
------------------	-----

Apêndice D	166
------------------	-----

INTRODUÇÃO

A internacionalização do ensino superior se constitui no tema central desse estudo, não apenas pelos novos contornos que tal assunto vem assumindo na atualidade, mas, sobretudo, pela necessidade premente em compreender essas questões a partir das particularidades que compõe cada espaço formativo de saber.

A internacionalização universitária representa uma prática importante nas instituições de educação superior em diversas partes do mundo. No entanto, embora venha ganhando novas dimensões, em razão da globalização, se constituindo como objeto de estudo para vários pesquisadores, ainda está longe de ser um tema bastante difundido e vivenciado nas universidades brasileiras.

Mas, afinal, o que é internacionalização universitária e qual o seu papel para o ensino superior na contemporaneidade? Esses questionamentos estão longe de apresentar uma resposta pronta, definitiva; na verdade suscitam uma complexa teia de reflexões, que me proponho a delinear, ponderando acerca das origens, sentidos e reflexos desse elemento. Nesse sentido, esclareço que esse fenômeno possui um longo caminho, cuja origem remonta ao século IX, na primeira instituição de ensino superior que se tem registro, surgida no Marrocos, permanecendo até o século XIII nas universidades europeias com o trânsito de indivíduos na busca pelo conhecimento. Mas a sua consolidação se deu a partir dos ideais positivistas e racionalistas, legados pelas concepções pós-iluministas que se estende até o século XVIII e XIX (ARAÚJO; SILVA, 2015).

O ápice desse fenômeno ocorre, após a década de 70 do século XX, em consequência das muitas transformações sociais na vida dos indivíduos que foram provocadas, principalmente, por avanços tecnológicos. É preciso, ainda, compreender que a consolidação desse fenômeno, na atualidade deve-se, entre outros aspectos, a centralidade que o conhecimento vem adquirindo nos processos de produção, na medida em que a contemporaneidade experimenta a consolidação de um novo paradigma econômico e produtivo baseado no uso intensivo do conhecimento e da informação (BERNHEIM, 2008). Outro elemento fundamental para o desenvolvimento da internacionalização do ensino universitário é a globalização ou globalizações¹, fenômeno, aqui, compreendido como um processo que se complexificou nos séculos XX e XXI, caracterizado pela interdependência

¹O termo globalizações (QUIJANO, 2002, p.22) foi cunhado na perspectiva de alguns estudiosos que abordam a globalização como um processo que atinge de modos diferenciados os países que dela participam, propondo abordar tais processos e demarcar as continuidades que se desenham, a partir do contexto sócio-histórico-político-cultural-econômico de cada país.

econômicas, sociopolíticas, culturais no âmbito internacional, promovendo novas relações que tem reverberado nas práticas científicas.

Segundo Dias Sobrinho (2005), a globalização não se constitui em um processo metafísico, tampouco fatalista, sendo, na verdade aquilo que os indivíduos de todas as partes estão fazendo nesse mundo e como tudo isso reverbera no ensino superior. Nesse sentido, Knight (2003) afirma que a internacionalização está transformando o ensino superior e a globalização está transformando a internacionalização; contudo, ainda que apresentem uma importante correlação, tais fenômenos não devem ser confundidos entre si. E, embora seja fundamental tratarmos de questões como conceitos e modelos da internacionalização universitária para uma melhor compreensão acerca do tema, ressalto que pensar a dimensão internacional de uma universidade, se apresenta como forma de refletir acerca do papel dessa instituição para a sociedade na qual está inserida.

Apesar de não haver um consenso sobre o papel da universidade, para Dias Sobrinho (2005), predomina uma concepção na qual cabe a esta instituição engendrar as transformações exigidas pela nova economia de mercado. No entanto, o autor ressalta a existência de uma bandeira histórica, social, indelével e inerente a essa instituição, que diz respeito ao fato de ela ser apontada como responsável por promover as transformações na sociedade. Para o autor, reside, nessa concepção, o entendimento do papel da universidade não como motor da globalização da economia de mercado, mas essencialmente de uma instituição capaz de promover a dignidade humana.

Por esta razão, ao analisar o papel do ensino superior no mundo atual, enfatizo que o problema da universidade não diz respeito apenas a ela, são problemas de toda a sociedade que não podem ser resolvidos com medidas internas. Tais instituições sofrem pressões contraditórias num cenário de turbulências e encruzilhadas, cujas demandas impostas superam a sua capacidade de resposta. E essa realidade se impõe tanto para os países centrais quanto para os periféricos, e estes últimos se deparam com diversos desafios do presente, como a consolidação de seus processos democráticos, atrelada a necessidade de resolver satisfatoriamente as históricas dívidas sociais, econômicas e culturais (DIAS SOBRINHO, 2008).

A internacionalização corresponde a algo mais do que a participação esporádica em atividades internacionais: ela atinge triplamente o ensino, pesquisa e a inovação. Contudo, a compreensão e prática do componente internacional no ensino superior são bastante diversas, coexistindo com um efervescente debate acerca do seu conceito ainda em construção, e com

uma complexa relação advinda das consequências da globalização para o mundo atual. Em meio a essa diversidade e complexidade, a opção para desenvolvimento deste estudo é adotar o conceito de internacionalização universitária que compreende tal fenômeno como um processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária nos níveis nacional, setorial e institucional (KNIGHT, 2003).

Vale salientar que segundo De Wit (2011) a internacionalização não possui um fim em si mesmo; portanto a conceituação aqui adotada apregoa a inserção de uma dimensão internacional e intercultural dentro das funções da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Discutir por que e como se faz internacionalização no ensino superior brasileiro é, também, discutir para que serve a universidade brasileira, pois a escolha do conceito esquadrinha a dimensão internacional do ensino superior, a partir da lógica da troca de saberes, visando ao desenvolvimento social e cultural dos indivíduos, com um entendimento de que internacionalização se constitui na e para uma inter-relação entre o global e o local. Acredito que a internacionalização, senão para todos, deveria ser para muitos, visto que, sendo mais que uma resposta à globalização, é uma resposta à sociedade.

Nesse contexto, o presente estudo visa a compreender os caminhos da internacionalização, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, tratando-se de uma pesquisa de caráter exploratório, na qual busco analisar o desenvolvimento da internacionalização, enfatizando os pontos de vista dos sujeitos que compõem a instituição na condição de membros da comunidade acadêmica, me incluindo neste grupo. Visto que faço parte dessa comunidade, atuando, há sete anos, como servidora da instituição, a construção deste estudo se origina da minha vivência na Superintendência de Assuntos Internacionais – SUPAI, cujo vínculo institucional tem me permitido acessar um espaço privilegiado para investigar a internacionalização universitária desenvolvida na instituição, além de ter me levado a refletir sobre o papel desse fenômeno para a comunidade acadêmica em uma instituição ainda com muitos desafios no seu processo de expansão e interiorização.

Os elementos motivadores para o desenvolvimento deste estudo têm se dado, em minha prática cotidiana, no setor de relações internacionais, onde atuo no núcleo de mobilidade estudantil, no âmbito da graduação, tendo atuado também em um núcleo administrativo desse setor, atualmente extinto. É interessante notar como esse tipo de mobilidade foi se delineando na instituição, tornando-se um dos elementos mais expressivos da internacionalização na universidade. Por ser o componente mais “visível”, para muitos,

seria a síntese do que é a dimensão internacional em uma universidade. Assim que ingressei no setor, essa também era a minha percepção: estávamos ali para promover esse movimento intercultural internacional.

No entanto, por justamente lidar rotineiramente com a mobilidade estudantil, pude compreender que a internacionalização, em essência, representa muito mais para todos os envolvidos, pois, além de ter o potencial de articular ensino, pesquisa e extensão, configura uma força transformadora na vida dos indivíduos, que é facilmente observada por nós que lidamos diretamente com esses processos. Tenho observado o impacto dessa experiência para formação crítica dos sujeitos e seu papel transformador para a sociedade. Entretanto, cotidianamente também testemunho entraves burocráticos que mitigam o potencial da internacionalização, como, por exemplo, a difícil tarefa de reconhecimento de créditos cursados no exterior pelos discentes da graduação.

Este é, portanto, um estudo construído de forma implicada, pois, como nos lembra Laplantine (2004, p.28), “não existe lugar para um observador não engajado”. Dessa forma, a escrita de um trabalho implicado reconhece que a subjetividade está sempre presente e atuante, uma vez que as nossas práticas são construídas por um tecido de interações intersubjetivas, sendo fundamental ultrapassar o paradigma da neutralidade e da objetividade, inalcançáveis nas Ciências Sociais, já que a implicação não pode ser considerada uma escolha, tampouco um processo voluntário: ela é constituída por nossos vínculos enraizados a nossa existência. Em suma, a implicação é voltar-se para si, pensando a sua história, o vivido e a memória em uma perspectiva temporal (ARDOINO, 2000).

Reside nessa implicação, a escrita do trabalho em primeira pessoa, sobre um tema que me é muito caro, por lidar diretamente com o meu cotidiano institucional. Vale destacar que tive acesso ao conceito de “implicação” em um componente ministrado pela Professora Sonia Sampaio, intitulado *Interexperiências Formativas*, e em alguns encontros que participei no Grupo de Pesquisa *Observatório da Vida Estudantil – OVE*, que mesmo sem ter uma relação aparente com minha pesquisa, foi um importante espaço para o meu entendimento sobre pesquisar. Foram nesses espaços que tomei conhecimento e compreendi que “se autorizar”, conforme salienta Ardoino (2000) implica na capacidade conquistada através das próprias experiências do sujeito para fazer de si o seu próprio autor.

Destaco que a opção pelo título “Caminhos da Internacionalização: o caso da UFRB”, não se configura em mera escolha retórica, a intencionalidade e possibilidades que a terminologia **caminhos** suscita é que me levaram a esse título. À luz da cartografia,

descobrir caminhos se relacionava à necessidade de povos antigos de elaborar mapas não apenas para se orientarem, mas para fins bélicos e de demarcação de regiões, e até para auxiliar na cobrança de impostos. Já de acordo com o dicionário Aurélio, a palavra caminho indica, dentre outros significados, o nome genérico das faixas de terreno que conduzem de um a outro lugar; espaço que se percorre; estrada; direção, rumo; ou ainda, andar, dirigir-se em uma determinada direção, percorrer; maneira de agir, meio (FERREIRA, 2001).

Assim, a utilização da palavra *caminhos* para este estudo dialoga com as noções acima citadas, em especial com a sua acepção etimológica, a qual denota a trajetória de algo, o “deslocar-se” da sua origem até a tomada de determinado rumo. Desse modo, refletir sobre os caminhos da internacionalização refere-se à análise das trajetórias dos sujeitos e, conseqüentemente, aos rumos da dimensão internacional nesse espaço de construção do conhecimento. Mapear os *caminhos* da internacionalização da UFRB possibilita, ainda, analisar aspectos do ensino, pesquisa e extensão. Com essa pesquisa, busco suscitar reflexões quanto ao significado da internacionalização para as instituições de ensino superior brasileiras – em especial, para o caso da UFRB, universidade localizada no interior da Bahia –, analisando o diálogo entre o local e o internacional para esse espaço de formação social.

A UFRB, tendo sido implantada no Recôncavo Baiano, território que circunscreve a Baía de Todos os Santos, possui grande reverberação social, política e econômica, no século XXI, em virtude de localizar-se em uma região multirracial oriunda da complexidade do legado do sistema senhorial escravagista. Vale salientar que a UFRB, fundada em 2005, dentro de um projeto de expansão e interiorização do ensino superior, destaca-se pelo seu pioneirismo na criação de uma pró-reitoria de ações afirmativas e, ainda, na adoção integral da Lei de Cotas², no ano de 2012, revelando-se, assim, como uma instituição socialmente referenciada, apesar da sua história recente.

É fundamental salientar que discutir internacionalização, em uma universidade pública, requer uma abordagem diversa da que se utilizaria para uma instituição privada, uma vez que esta última possui tendências à mercantilização da formação profissional, enquanto a universidade pública assume, ao menos em tese, um papel de referência obrigatório no que concerne ao desenvolvimento integral de uma sociedade (Laux; Perstchy, 2014). Desse modo, focarei o sentido da internacionalização, e não os seus meandros com a globalização,

² A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

pretendendo, assim, abordar mais o processo de formação do que a mercantilização do processo.

Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa “Gestão, Formação e Universidade” do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia e busca analisar a trajetória institucional da UFRB sobre a agenda internacional. Para tanto, abordo as estratégias pensadas e utilizadas pelos gestores, bem como a vivência e a percepção da comunidade acadêmica acerca dessa temática. Tal reflexão é importante, porque tem me feito repensar sobre o projeto maior do que se quer da universidade em termos de formação do indivíduo e, em especial, no caso da UFRB, da sua responsabilidade com o desenvolvimento local.

Nesse contexto, a pergunta que norteia essa pesquisa é: qual a concepção dos membros da comunidade acadêmica da UFRB acerca de seu processo de internacionalização universitária na última década? Dessa forma, mediante o desafio de desenvolver a dimensão internacional em uma instituição do interior, a pergunta visa a compreender outras questões específicas, que giram em torno do significado da dimensão internacional para a UFRB: o que é, como, por que e para quem atua a internacionalização universitária; fatores limitantes e motivadores para o desenvolvimento do processo de institucionalização da internacionalização e os reflexos da experiência internacional para membros da comunidade acadêmica.

A presente investigação pauta-se pelo objetivo geral de compreender os sentidos atribuídos ao processo de internacionalização universitária pelos membros da comunidade acadêmica da UFRB no período de 2006 a 2016 e como objetivos específicos: ii) analisar a percepção da dimensão internacional para a comunidade acadêmica da UFRB e iii) identificar os avanços e limitações do processo de institucionalização da internacionalização na sua década de fundação e consolidação.

Sobre as definições acerca do percurso metodológico, ressalto que, de acordo com Minayo (1993), um bom método é aquele que permite uma seleção apropriada dos dados, possibilitando uma reflexão sobre a dinâmica da teoria. A abordagem qualitativa nos conduz a uma aproximação essencial e de intimidade entre sujeito e objeto, elementos compreendidos como pertencentes a mesma natureza. Nessa concepção, o trabalho qualitativo caminha em duas direções: de um lado, institui o processo de elaboração de seus métodos, teorias, princípios, estabelecendo seus próprios resultados; de outro lado, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas.

Neste caso, utilizo como aporte teórico a etnografia institucional, abordagem que busca um entendimento dos elementos institucionais com base na realidade dos envolvidos e suas concepções acerca do contexto em estudo, assim, o olhar de outros sujeitos para internacionalização contribui para analisar as diversas camadas de um processo. Como ressalta Peirano (1995), a etnografia conduz a um processo de refinamento de conceitos e problemas e à especificidade do caso concreto e o caráter universalista de sua manifestação.

Para produção de dados, utilizo a observação participante do cotidiano, elaboração de diário de campo, realização de entrevista, procedimentos que me permitem ter um novo olhar sobre um tema com que lido rotineiramente, em função do meu papel de servidora do setor de relações internacionais da universidade em estudo.

As escolhas metodológicas que respaldam esta pesquisa foram definidas com base no contexto da instituição selecionada para o estudo de caso, a UFRB, uma instituição nova e socialmente referenciada, que, conforme assinalado, reflete o projeto de expansão e interiorização universitária e tem, entre suas funções sociais, o desenvolvimento local e a inclusão social. O estudo de caso permite uma análise em profundidade do cotidiano organizacional dos aspectos que permeiam a internacionalização da universidade:

o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. [...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas do evento na vida real. (YIN, 2001, p.21).

É interessante observarmos que boa parte de estudos e pesquisas na área da internacionalização da educação superior se dá através de estudos de caso. O contato com as teorias sobre essa temática me fez perceber que a relação que uma instituição desenvolve com o mundo só é possível quando ela se reconhece, efetivamente, em seu lugar histórico, social e, obviamente, acadêmico.

A opção em fazer, por exemplo, um estudo comparativo da dimensão internacional entre as recém-implantadas instituições públicas baianas foi cogitada, mas, para a presente pesquisa, rejeitada, mesmo se reconhecendo a riqueza de análises que tal proposta produziria, o que se justifica pela necessidade de me debruçar, mais detidamente, nos meandros da internacionalização na UFRB, por entender a relevância de, neste momento, evidenciar as subjetividades contidas nessa instituição a partir de seu contexto/lugar.

O *caminho* deste estudo busca perceber como se dá a construção do processo de internacionalização internamente a partir dos sujeitos diretamente envolvidos com essas

questões. Portanto, os roteiros foram elaborados mediante o processo de observação participante do setor de assuntos internacionais, enfatizando a visão dos indivíduos acerca da dimensão internacional da UFRB. Ao apresentar as confluências entre as análises da internacionalização por parte dos gestores e dos membros da comunidade acadêmica, como discentes, docentes e técnico-administrativos, envolvidos em ações de cunho internacional, pretendo contribuir para discussões sobre a gestão da internacionalização universitária da UFRB e os reflexos desse processo nos aspectos organizacionais, partindo do pressuposto de que tal fenômeno não pode ser considerado como uma agenda exclusiva do setor de relações internacionais da instituição.

Como afirmam Santos F. e Almeida Filho (2012), a internacionalização deve ser exercida nos moldes que cada universidade define, na prossecução de objetivos que só a ela compete estabelecer, de modo tal que a dimensão internacional atue como mais um fator que garanta a diversidade. Nessa perspectiva, os resultados deste estudo podem fornecer subsídios para que as instâncias administrativas da UFRB possam analisar o grau de internacionalização da instituição e, a partir disso, (re)elaborar as políticas de internacionalização, criar mecanismos para avaliar e aprimorar a dimensão internacional de tal forma que possa contribuir para uma real integração entre ensino, pesquisa, extensão e inovação .

Definições importantes se desenharam, no meio do percurso, como a escolha pelo título do trabalho e realização das entrevistas, que eu pretendia fazer com bastante antecedência, o que não foi possível em virtude da alteração do cronograma inicial; em contrapartida, tal alteração permitiu importantes reflexões no que diz respeito ao atual momento político do país e seus reflexos para o ensino superior brasileiro e suas políticas. Assim, registro a importância de se fazer pesquisa em meio ao atual contexto político mundial e brasileiro, permeado por uma série de indefinições e demarcado por perdas de direitos e conquistas no que se refere aos projetos sociais implantados (e recém-retirados) até então.

Importante relatar o que a construção dessa pesquisa trouxe de aprendizado para minha vivência profissional e acadêmica, desde a elaboração e reelaboração do projeto de pesquisa à observação participante. Minha inserção no campo perpassa pelo meu cotidiano de trabalho, fato que me mostrou, na prática, a complexidade da implicação, no sentido de me fazer repensar o meu lugar na construção do processo de internacionalização e aprender empiricamente através do olhar de outros sujeitos que compõem este estudo: gestores, técnico-administrativos, docentes e discentes, indivíduos que são meus colegas de trabalho,

que chefiam o setor do qual faço parte, os que lidam com as três missões da universidade e os que se intercambiam.

Desse modo, a ressignificação da minha visão sobre essa temática e, conseqüentemente, do papel dos sujeitos nesse processo, me conduziu a inúmeras idas e vindas sobre o projeto, que se constituiu num movimento importante, já que me fizeram conceber esta pesquisa como uma partilha de saberes, percepções, dificuldades e alegrias. Das voltas que este projeto deu, o (re)encontro com o outro para lidar com este tema foi uma das chaves para a compreensão do fazer internacionalização na UFRB.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, mais as considerações provisórias. No primeiro capítulo, será apresentada uma revisão de literatura acerca da internacionalização universitária, abordando as variadas concepções que delineiam esse fenômeno; em seguida, apresento um breve histórico da dimensão internacional no Brasil. Busco, nesse capítulo, introduzir uma discussão sobre o que é (e o que não é) internacionalização universitária e os sentidos explícitos e implícitos que permeiam essa prática, assumindo que delinear os caminhos percorridos pela instituição, no que se refere à transnacionalização de saberes, requer o entendimento de aspectos como origens, ações e sentidos deste processo para subsidiar as discussões que apresento nesse estudo.

No segundo capítulo, apresento o suporte teórico-metodológico que consubstancia esta pesquisa e os métodos desenvolvidos para a produção de dados. Assim, trato da escolha do referencial teórico para subsidiar as análises e abordo o meu percurso na pesquisa, as idas e vindas no desenvolvimento do projeto e dos métodos que a delinearão. Abordo, ainda, a análise dos documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019), relatórios anuais de gestão, vídeos institucionais, acordos de cooperação, etc. Ressalto, ainda, que esses caminhos metodológicos passeiam entre a etnografia e a etnografia institucional, demonstrando a relevância de seus métodos, como a observação participante, a entrevista e o diário de campo, pois entendo que, ao me propor fazer uma etnografia, os métodos supracitados se constituem em instrumentos privilegiados para a produção de dados.

No terceiro capítulo, apresento a UFRB e sua relação com a dimensão internacional, descrevendo suas políticas e ações estratégicas acerca da temática em sua primeira década de existência (2006-2016), na medida em que é fundamental compreender a construção desse projeto de universidade, o desenvolvimento de sua missão institucional e social, para então fazer uma discussão sobre o papel da internacionalização nesse contexto. Em síntese,

proponho-me, portanto, a abordar os imbricamentos entre o local e o global na construção dessa universidade e, conseqüentemente, de sua dimensão internacional.

No quarto capítulo, foco as narrativas sobre a internacionalização, proferidas pelos sujeitos membros da comunidade acadêmica da instituição. Apresento, então, os resultados das análises, com o intuito de discutir a percepção desses sujeitos acerca do fenômeno em questão. Assim, a escuta e reflexões sobre os discursos dos docentes, discentes, técnico-administrativos e gestores mostram a diversidade de sentidos sobre a dimensão internacional, ao passo que auxiliam a pensar na necessidade de institucionalização da internacionalização em toda a sua complexidade.

CAPÍTULO 1. INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nesse capítulo, apresento as inúmeras concepções e compreensões que norteiam a internacionalização universitária, buscando situar a discussão sobre as complexas nuances que constroem essa prática. Inicialmente, trato das origens das universidades ao longo da história e, conseqüentemente, do surgimento da internacionalização do ensino superior; ainda sobre esse breve histórico, destaco o desenvolvimento do processo de internacionalização no Brasil.

Como os sentidos assumidos pela dimensão internacional se complexificaram com o passar do tempo, discuto os vários conceitos referentes a este tema e também apresento a prática da internacionalização, através de suas ações mais (ou menos) reconhecidas, e demais elementos que considero fundamentais para o entendimento das escolhas empreendidas nesta pesquisa. Optei por discutir os aspectos da mercadorização e colaboração, enquanto uma possível dicotomia no que se refere a essa temática, por julgar relevante ponderar acerca dos fatores externos e organismos multilaterais que acabam interferindo diretamente no pensar e no fazer internacionalização universitária no mundo.

As discussões apresentadas neste capítulo são consideradas como essenciais por ratificarem que não há um consenso sobre o que é internacionalização, apresentando-a como um tema que necessita ser melhor explorado e compreendido por diversos atores sociais, como organismos multilaterais, governos e comunidade acadêmica. Além disso, as discussões ora apresentadas permitem pensar o lado social e econômico que permeiam a internacionalização, o que é fundamental, uma vez que este trabalho repousa sobre uma instituição pública que se autodeclara socialmente referenciada. Em síntese, trato das origens, concepções, ações, sentidos desse fenômeno e seus reflexos para o Brasil e suas universidades, visando a uma compreensão sobre a temática e analisando que a internacionalização, por ser considerada um conceito em construção, reflete esse aspecto multifacetado em suas práticas, o que a torna dinâmica e permeada por diversas nuances.

1.1 As origens das Universidades e a Internacionalização: uma síntese histórica

A internacionalização do ensino superior possui forte ligação com as origens das universidades europeias, pois se caracterizava enquanto prática recorrente de mobilidade de acadêmicos em busca do conhecimento. É salutar observarmos a forma com que a Europa tem desenvolvido esse processo de internacionalização também na atualidade, na medida em que

passa a exercer certa influência e impactar o desenvolvimento do ensino superior em várias partes do mundo. Inevitavelmente, falar do surgimento e sentidos da internacionalização é discutir sobre universidade europeia, sociedade do conhecimento e globalização.

Entretanto, um estudo que trata sobre os aspectos internacionais do ensino superior precisa situar que “a história da educação superior é maior que a história da universidade europeia” (Perkin, 2006, p.162), até porque as transformações geográficas e políticas ocorridas em todo o mundo se refletem na construção dessa instituição, por isso considero necessário refletir o conhecimento para além do ponto de vista eurocêntrico, partindo-se do pressuposto de que:

Na perspectiva da construção de uma cosmovisão, de esquemas, de construtos de pensamento para compreensão dos seres humanos e do mundo, do universo, enfim, os europeus constituíram por e, por adesão, força bruta, coerção ou convencimento, impuseram-se ou conformaram o mundo à sua imagem e semelhança. Na mitologia, na cosmologia, na filosofia, na teologia, na organização de instituições – o Estado, as escolas, as igrejas, as universidades -, foram pioneiros, desenvolvendo, a seu modo, um processo civilizatório imposto pela força do argumento e/ou pelo argumento da força. (BIANCHITI; MAGALHÃES, 2015, p.227)

Ressalto que todas as civilizações avançadas, complexas apresentaram educação superior visando a uma formação militar, política ou religiosa para a elite (PERKIN, 2006). Assim, ainda que as definições clássicas da universidade europeia sejam importantes para as análises que serão feitas, não se pode ignorar a existência de outros centros de conhecimento e formação avançada e, nesse sentido, destaca-se a Biblioteca de Alexandria, fundada no início do século III a.c., considerada como precursora da universidade moderna, por ter sido o maior centro de conhecimento de sua época, no qual foram produzidas, por eruditos de todo o mundo, importantes obras da geometria, trigonometria, astronomia, literatura e medicina. A Biblioteca foi totalmente destruída em 391 d.c. pelas ordens do bispo Teófilo, durante o reinado do imperador Teodósio. Para Santos F. e Almeida Filho (2012), o clima de tolerância religiosa e cultural, permeado pela liberdade de pensamento que predominava em Alexandria, não voltaria a ser visto até a invenção da autonomia universitária.

Outro importante centro de conhecimento conhecido é a atualmente denominada Universidade al-Qarawiyyin, criada em Fez, no Marrocos, por uma mulher, Fatima al-Fihri, no ano de 859, instituição responsável pela formação de juristas, escritores, médicos, cartógrafos e matemáticos mais influentes do mundo em sua época. Outro destaque merecido é o da Escola de Nalanda: criada no ano 427 e constituindo-se num importante centro internacional de conhecimento, com formação budista, ocupava-se de matérias de natureza secular como história, direito, linguística, astronomia, medicina, etc, atraindo estudantes

provenientes da China, Tailândia, Japão, Coreia, Tibete e Mongólia. Quando a primeira universidade europeia, Bolonha, foi fundada, a Universidade de Nalanda já contava com setecentos anos de existência (SANTOS F; ALMEIDA FILHO, 2012).

Segundo Santos F. e Almeida Filho (2012, p.30) “a universidade foi reinventada na Europa Ocidental há quase mil anos”. Essa reinvenção se deu no momento do renascimento comercial e urbano, destacando-se as universidades de Bolonha (no ano de 1088), Paris (em 1090 ou 1170) e Oxford (em 1096), que possuíam estrutura semelhante nos seus estudos propedêuticos: *trivium*, dedicado à linguagem, representado pela gramática, lógica e retórica, e o *quadrivium*, constituído pela aritmética, compreendendo estudos em geometria, astronomia e música, sendo o latim o idioma comum, utilizado nas escolas europeias conhecidas à época como “universitas”.

Nesse período, a universidade é compreendida como um espaço que abriga a universalidade e a multiplicidade de visões de mundo, das tendências políticas e científicas, bem como dos posicionamentos filosóficos oriundos de diversas partes do planeta, na medida em que a universalidade do currículo e as trocas possíveis, através de um mesmo idioma, tornavam aquele ambiente propício para a prática de uma internacionalização universitária calcada na busca pelo conhecimento. Residem nessas concepções o entendimento de que a internacionalização se constituía em uma das bases das universidades europeias medievais (STALLIVIERI, 2001). Do mesmo modo, observamos que o trânsito de indivíduos pelas mais diversas partes do mundo, buscando uma troca de saberes, compõe a formação de todos os relevantes centros de conhecimentos além da Europa. Compreendo, portanto, que a gênese da internacionalização vai além das instituições europeias.

Percebo, ainda, que as universidades europeias passam a ter um papel estratégico na difusão do conhecimento, sendo imprescindível situá-las neste estudo para uma melhor compreensão da internacionalização universitária. Nesse sentido, esclareço que, próximo ao século XVIII, essas instituições passam a ter um importante papel no desenvolvimento das novas ciências, aspecto que se consolidou nos séculos XIX e XX, em um momento no qual as instituições determinaram seu papel, identificando-a com a ciência e tecnologia, bem como com a produção de conhecimento para resolução de problemas e em defesa dos interesses da sociedade, com vistas, portanto, ao desenvolvimento econômico e social das nações.

Mesmo estando nas bases das instituições de ensino superior, a internacionalização tem assumido diversos sentidos, sendo que esta transformação se deve, em grande parte, aos reflexos da economia globalizada, à massificação do ensino superior e ao processo de

integração europeia. Essa mudança paradigmática da (re)inserção da internacionalização no âmbito da educação superior estabelece forte diálogo com a intensificação da centralidade do conhecimento nos processos de produção, conduzindo, então, a uma “ruptura” da dimensão internacional enquanto elemento quase que espontâneo da construção do saber, processo relacionado ao “declínio” do domínio europeu no que se refere ao ensino superior e ao mercado global.

Assim, no final do século XX, fortemente impulsionada pela globalização, a internacionalização passou a ganhar grande destaque, pois as mudanças sofridas, no cenário econômico, político, social e cultural, modificaram a forma de se produzir conhecimento no mundo (STALLIVIERI, 2009). De acordo com Santos, B. (2008), a transnacionalização³ das trocas universitárias, após a segunda guerra mundial, se traduziu na formação de estudantes de países periféricos e semiperiféricos no âmbito da pós-graduação nos países centrais. Recentemente, esse processo tem assumido uma lógica mais mercantil, na qual as parcerias entre universidades de diferentes países têm tido uma orientação essencialmente comercial.

Essa ressignificação do papel da universidade ocorreu com a ascensão dos Estados Unidos como potência econômica internacional, e um dos fatores que contribuiu para a soberania desse país foi a construção de uma concepção inovadora do sistema científico e universitário. Conseqüentemente, o domínio norte-americano, após a Segunda Guerra Mundial, consolidou a compreensão que coloca o saber em favor da produção de riqueza.

Somente cinquenta anos depois, a Europa realizou mudanças em seus sistemas universitários, numa tentativa clara de resistir ao domínio dos Estados Unidos. Nesse aspecto, compreendemos que a Europa apresenta uma relevante contribuição para a questão da universidade e sua internacionalização, já que foi capaz de evidenciar o quanto a construção de uma economia moderna é possível através de investimentos na dimensão do conhecimento. Assim, em 1999, com a Declaração de Bolonha, a União Europeia instituiu o Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES, que, posteriormente, foi ampliado para Espaço Europeu do Conhecimento e da Inovação. Esses instrumentos objetivavam “tornar a Europa a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo antes de 2010” (SANTOS F.; ALMEIDA FILHO, 2012, p.54). Nesse contexto, a criação do programa ERASMUS – European Action Scheme for Mobility of University Students, importante programa de

³ Transnacionalização é compreendida aqui como um processo no qual elementos ultrapassam as fronteiras nacionais, englobando diversos países. (SANTOS, B. 2008)

mobilidade internacional, se constituiu numa das estratégias centrais para alcance desse objetivo.

A opção da Europa em internacionalizar o sistema científico e universitário baseia-se, em certa medida, no que foi feito no âmbito econômico, pois, em um espaço politicamente fragmentado, apenas tal estratégia poderia gerar resultados. Por esse motivo, autores como Bianchiti e Magalhães (2015) afirmam que a União Europeia (UE) surgiu como resposta ao temor de ser colonizado pelos Estados Unidos. Para combatê-lo, a UE investiu na educação e na reestruturação do ensino superior como estratégia para restaurar sua posição hegemônica perdida. Apostando em um projeto demarcado pela compatibilidade de sistemas de ensino, mobilidade de discentes e docentes e empregabilidade dos egressos, a UE passa a atuar como uma plataforma para as estratégias de sua própria afirmação e globalização, desencadeando uma disputa por “mentes e mercados”:

[...] com o objetivo de tornar a Europa a região do mundo mais competitiva e socialmente sustentada, atribuindo ao conhecimento e, logo, às IES um papel central. O conhecimento, assumido como vantagem competitiva por excelência, é colocado no centro do desenvolvimento econômico, com uma função nitidamente instrumental, redefinindo o papel das universidades – enquanto centro de produção, distribuição e difusão do conhecimento – e da sua missão educativa. (BIANCHITI; MAGALHÃES, 2015, p. 232)

A internacionalização universitária se desenhou paralelamente ao desenvolvimento da universidade e à relação que esta instituição assume diante da sociedade a partir do processo de Bolonha, que torna a educação um elemento central, ao menos nos discursos, sendo possível observar a crescente importância econômica e política conquistada pelo conhecimento e pela educação superior. Tais aspectos passam a atuar como fatores desencadeadores de mudanças significativas na forma pela qual a internacionalização da educação é pensada e organizada por países e atores implicados no processo.

Nesse sentido, enquanto a gênese da internacionalização do ensino dialoga com a busca pelo conhecimento e troca de saberes, observa-se, no século XX, sua total reconfiguração de sentido, em virtude da nova dimensão assumida pelo conhecimento, nos processos de produção na contemporaneidade, destacando-se os Estados Unidos e a União Europeia na implementação de sistemas de ensino, nos quais, ao invés de predominar o desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais, prevalece a produção do conhecimento para o capital financeiro. Contudo, para Morosini (2006), não se pode perder de vista a necessidade da elaboração de estudos e políticas públicas que freiem a

perspectiva mercadológica da internacionalização do ensino superior e contribuam para a qualidade acadêmica e social.

1.2 Ensino superior e internacionalização no Brasil

No caso brasileiro, com a criação de universidades, já no século XX, poderíamos afirmar que o lugar do ensino superior era o internacional, uma vez que, no período colonial (1500-1822), a formação universitária era feita total ou majoritariamente em Portugal, sendo uma das principais escolhas a Universidade de Coimbra, com o envio da elite nascida na colônia para realização de seus estudos na MetrÓpole. Apenas a partir da chegada da corte portuguesa em 1808, surgem os primeiros cursos de nível superior no país.

Conforme Amorim (2012), a Universidade de Coimbra foi considerada a “universidade brasileira” até meados do século XIX, cenário que se alterou apenas no início do século XX, com a fundação das primeiras universidades brasileiras. Convém destacar que, no período de 1930 a 1950, os estudos universitários no Brasil foram fortemente estimulados pela cooperação acadêmica internacional, cujo foco eram as missões que traziam professores visitantes, visando ao fortalecimento das universidades emergentes do país (BARRETO, 2013).

Desde o período colonial, as temporadas de estudo no exterior marcam as trajetórias da elite brasileira e, diferentemente do que ocorria em outros países da América Latina, nesse período, Portugal limitou o ensino superior do Brasil às universidades europeias, em especial a de Coimbra e a de Évora. Vale assinalar que, nessa época, houve inúmeras tentativas frustradas de iniciar curso superior nos colégios jesuítas. Nesse contexto, é importante pontuar o quanto essa situação era propícia para a manutenção da dominação da colônia, uma vez que assegurava a formação da elite nos moldes mais convenientes para o colonizador (AMORIM, 2012).

Em 1808, a vinda da corte portuguesa para o Brasil exigiu mudanças na estrutura da colônia: já que o país havia se tornado sede do império português, era imprescindível uma estrutura que garantisse a vida da corte. Assim, além da defesa militar se tornar um aspecto relevante, foi preciso suprir as lacunas do ensino ministrado nas aulas régias. É nesse contexto que ocorre a criação de cursos e instituições de ensino superior. Ainda em 1808, foram criadas, no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha e o curso de Anatomia e Cirurgia; a Academia Real Militar em 1810, o Laboratório de Química em 1812, a Academia de Cirurgia

em 1813 e, no ano de 1814, o curso de Agricultura. Na Bahia, foram criadas, em 1808, a Cadeira de Economia e o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia; o Curso de Agronomia foi criado em 1812 e, em 1817, o curso de Química e o Curso de Desenho Técnico. Além desses, foram criados, em Pernambuco, no ano de 1809, o Curso de Matemática; na atual Ouro Preto, em 1817, foram instaurados o Curso de Desenho e História e, em 1821, na cidade de Paracatu, no interior de Minas Gerais, o Curso de Retórica e Filosofia (AMORIM, 2012).

Já, no período do Império (1822-1889), foram raras as tentativas de ampliação do ensino superior no país e apenas em 1826 foi inaugurada a Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro, fundada por uma missão francesa, da qual Jean-Baptiste Debret fazia parte. No ano seguinte, foram criados os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo e, em 1874, foi criada a Escola Politécnica, quando houve a separação do curso de Engenharia da Academia Militar. A Escola de Minas de Ouro Preto foi instalada em 1875, sendo um projeto do engenheiro francês Claude Henri-Gorceix. Mesmo nesse período, a Universidade de Coimbra continuava a se destacar como centro formador da elite brasileira, ou mesmo mais tarde, no período da Regência (1831-1840), Portugal não deixava de ser passagem obrigatória, ainda que nesse momento já houvesse uma diversificação das trajetórias formativas dessa elite, que passou a frequentar outros centros, em especial os da França (AMORIM, 2012).

Segundo Amorim (2012), o surgimento das primeiras universidades brasileiras ocorreu na primeira metade do século XX, quando o país passa a ter quatro dessas instituições, visando à formação de quadros profissionais necessários para acelerar o seu desenvolvimento. No ano de 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, através da congregação de três instituições isoladas; a Universidade de Minas Gerais surgiu, em 1927, nesses mesmos moldes. A Universidade de São Paulo, por sua vez, fundada em 1934, tinha propósitos que ultrapassavam os limites da formação profissional, além de contar com grande presença de uma missão francesa, da qual Claude Levi-Strauss fazia parte.

Um ano mais tarde foi criada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro a Universidade do Distrito Federal - UDF, considerada por Santos B. e Almeida Filho (2008) o primeiro projeto de uma universidade nacional, baseada não apenas na formação profissional. A base do projeto centrava-se na formação cidadã, a partir de um processo assentado nos estudos humanísticos e estruturado em um regime de ciclos, no qual o primeiro corresponde a uma formação geral, propedêutica, que daria prosseguimento nos estudos voltados para a carreira acadêmica ou para a profissionalização. A intenção da UDF era o fortalecimento do país em um cenário político e econômico dependente da produção do conhecimento. Essa nova

estruturação permitiria a universidade concretizar uma mudança real para a sociedade, sendo um instrumento de promoção, cultura e de soluções de problemas (MORHY, 2004).

Contudo, o projeto foi abortado no contexto do Estado Novo e a universidade extinta. O projeto só foi retomado na década de 1960, quando Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer se uniram para a criação na Universidade de Brasília (UnB). Se, por um lado, a UnB se diferenciava das demais instituições do país, por não ter sido criada a partir da junção de faculdades superiores isoladas, por outro, teve seu projeto inicial alterado, adotando um modelo profissionalizante, semelhante aos modelos já existentes.

Com o término da II Guerra Mundial, iniciou-se no Brasil o período desenvolvimentista (1945-1964), no qual o país buscou a captação de recursos estrangeiros e implantação de indústrias estrangeiras no país. Desse modo, os investimentos realizados no processo de expansão do ensino superior brasileiro estavam diretamente relacionados à necessidade da formação de mão-de-obra capacitada para a indústria emergente. Objetivando dar respostas às demandas de uma sociedade em trânsito, que saía de uma fase agroexportadora para um processo inicial de industrialização, foram criadas vinte e duas instituições federais no país que ofertavam cursos nas mais diversas áreas de conhecimento. Ademais, estimulou-se o ensino de pós-graduação para o desenvolvimento da pesquisa nacional e preparação de profissionais de alto nível. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 foi o marco regulatório para o funcionamento e institucionalização do ensino (MUELLER, 2013).

De acordo com Mueller (2013), convém ressaltar que o Golpe de 1964 não obstruiu o processo de industrialização vigente naquela época, tendo reforçado a política desenvolvimentista no Brasil. Nesse sentido, a política externa foi ampliada através do aumento de vínculos de cooperação internacional e, a partir dos anos 60, diversos acordos bilaterais foram assinados com países como Alemanha, França, Portugal, etc. Essa ampliação continuou na década de 70, através da atuação de instituições internacionais no Brasil, tais como a Fundação Rockefeller, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), a Comissão Fulbright e a Education USA, que passaram a oferecer bolsas aos estudantes brasileiros para realização de cursos no exterior, bem como para o desenvolvimento de pesquisa e cooperação com as universidades estrangeiras.

Observa-se que, diante da necessidade de formar seus docentes, técnicos e cientistas, assim como ocorria no Brasil Colonial, é para fora que o país olha. Desse modo, durante o período da ditadura militar (1964-1985), por exemplo, em virtude do complexo contexto sociopolítico da época, foi implantado um paradigma exógeno, o estadunidense, para o

sistema universitário brasileiro, baseando-se nos moldes de ensino norte-americano, especialmente no caso da pós-graduação, na qual se adotou seus dois níveis de grau, o mestrado e o doutorado; as suas áreas de concentração; sua sistemática de cursos e créditos; o acompanhamento do estudante pelo orientador (AMORIM, 2012).

Vale ressaltar que o sistema de ensino superior brasileiro assumiu o atual formato a partir da Reforma Universitária de 1968, na qual foi estabelecida o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Embora as imposições políticas externas tenham interferido nas demandas nacionais, alguns autores consideram que este foi um momento importante para a interação internacional no país, na medida em que se consolidou, na agenda do governo, o fortalecimento da pós-graduação através do estabelecimento de acordos de cooperação internacionais. Mas foi na década de 90 que a internacionalização acadêmica começou a assumir grande relevância em virtude do processo de globalização (MUELLER, 2013).

Conforme Lima e Contel (2009), a internacionalização do ensino superior brasileiro compreende quatro períodos e se caracteriza pela interação internacional com o projeto de desenvolvimento nacional, criação e oferta de programas de pós-graduação, formação docente e desenvolvimento de conhecimento necessário para o novo momento da economia brasileira.

No primeiro período, dos anos 1930 aos 1950, a internacionalização foi motivada pelos programas de cooperação internacional, com ênfase nas missões que traziam professores estrangeiros com o objetivo de fortalecer o projeto acadêmico das universidades emergentes, criando, assim, uma cultura acadêmica nacional fortemente marcada pela influência de intelectuais franceses e norte-americanos (MUELLER, 2013).

Já a segunda fase, entre os anos de 1960 e 1970, delineou-se a partir de programas de cooperação acadêmica internacional, com ênfase na presença de consultores e na concessão de bolsa de estudos para participação de acadêmicos brasileiros nos programas de pós-graduação no exterior. Observa-se aí uma motivação político-acadêmica que visava à reestruturação do sistema de ensino superior em consonância com o modelo norte-americano.

Segundo Laus (2004), na década de 1970, os investimentos do governo federal, para o desenvolvimento científico das universidades públicas, ampliaram os programas de pós-graduação, o que desempenhou um papel definitivo na consolidação do sistema de ensino superior do Brasil. Nesse contexto, observa-se, ainda, a primeira tentativa de reverter o papel da cooperação internacional, um dos principais instrumentos de internacionalização universitária à época, voltando-a para o desenvolvimento dos interesses nacionais. O

processo da internacionalização da educação superior no Brasil foi uma ação coordenada entre o Ministério da Educação – MEC, Ministério de Relações Exteriores – MRE e Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, iniciada de maneira induzida nas universidades públicas e nos institutos de formação e pesquisa e nos Ministérios da Agricultura, Exército, Aeronáutica entre outros.

O terceiro período corresponde aos anos 1980 e 1990 e foi demarcado pela implementação de programas de cooperação acadêmica internacional com foco na formação de grupos de estudo e pesquisa em temas de interesses comuns. Foram concedidas bolsas de estudo para realização de doutorado no exterior em áreas consideradas estratégicas e contava ainda com a implantação de programas de cooperação focados no envio de estudantes para cursar poucos componentes no exterior e na vinda de professores visitantes. Esse momento é compreendido pelo desempenho de uma internacionalização acadêmico-mercadológica que buscava a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, incrementando as pesquisas nas áreas estratégicas (LIMA; CONTEL, 2009).

A quarta fase, que tem início a partir dos anos 2000, é reconhecida por apresentar motivações de caráter acadêmico, político, econômico e mercadológico, visto que se almejava a inserção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas ações de internacionalização, bem como o incremento das pesquisas de ponta em áreas estratégicas, o desenvolvimento regional de modo inclusivo, a captação de estudantes e o diferencial competitivo mediante outras instituições. Nesse momento, o foco para o desenvolvimento da internacionalização foram a formação de grupos de estudos em áreas estratégicas e de interesse partilhado, concessão de bolsas para doutoramento no exterior, em áreas sem tradição de pesquisa no país, ênfase em programas de mobilidade estudantil e docente, através de projetos de criação de universidades focadas no processo de internacionalização ativa. Além disso, nota-se, nessa fase, a comercialização dos serviços educacionais.

Observa-se, portanto, que os processos de internacionalização têm a sua importância reconhecida por representarem a expansão do ensino internacional no âmbito dos cursos de graduação, incentivando a inserção do Brasil no mundo. Também merece destaque a criação de universidades voltadas para a dimensão internacional, como a Universidade Federal da Integração Luso-Brasileira (UNILAB), a Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Federal da Integração da Amazônica Continental (UNIAM).

Ainda no que se refere à dimensão internacional, podemos citar o Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI⁴.

Um dos grandes marcos da internacionalização universitária no Brasil é o Programa Ciência sem fronteiras⁵, que buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Ressalta-se que esse programa, lançado em 2011 pelo governo federal, exerceu papel fundamental para que as universidades brasileiras passassem a refletir sobre a sua inserção na dimensão internacional e os desafios que estão postos nesse âmbito. Apesar de polêmico por priorizar as áreas tecnológicas, o Ciência sem Fronteiras, durante os anos de sua implantação, permitiu que a agenda da internacionalização se firmasse como prioritária nas universidades brasileiras.

Contudo, o ensino superior brasileiro ainda possui uma posição de pouco destaque no contexto da educação internacional: a despeito das relevantes iniciativas mencionadas acima, prevalece uma relação assimétrica entre as instituições brasileiras e as estrangeiras, apresentando um fluxo de intercâmbio unilateral, com programas de mobilidade de professores e estudantes voltados para os Estados Unidos e Europa, sendo o fluxo inverso bastante reduzido.

Santos F. e Almeida Filho (2012) apresentam uma relevante análise das contradições que emergem na recente internacionalização universitária no Brasil. Segundo os autores, o coração e a definição de estratégias de desenvolvimento de políticas para o ensino superior flutuam entre a ascensão de sua posição internacional individual de potência emergente – privilegiando um modelo de internacionalização semelhante ao dos Estados Unidos, China e Japão – e a adoção de uma estratégia de equipe – favorecendo a criação de espaços de conhecimento mais alargados. Ou seja, o Brasil encontra-se dividido entre privilegiar sua posição como membro do grupo BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) ou do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Os acontecimentos recentes parecem evidenciar a

⁴ O Programa de Licenciaturas Internacionais PLI se constitui na seleção para projetos de graduação sanduíche em instituições portuguesas para estudantes de cursos de licenciaturas no Brasil, com vistas a valorizar e estimular a formação de professores de educação básica no país.

⁵ Ciência sem Fronteiras é um programa do governo federal, cuja iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto previa a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.

preferência do país pela primeira opção, o que pode vir a ser reequacionado por conta da prolongada crise mundial.

A decisão de julgar-se o momento para seguir sozinho ou a de procurar apoio em outros parceiros dependerá, em larga medida, do futuro de estruturas integradoras como o MERCOSUL ou a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. No que se refere à política universitária, essa indecisão entre duas vias evidencia-se, por exemplo, quando, de um lado, criam-se a Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, consideradas, respectivamente, como verdadeiras Universidades do MERCOSUL e da CPLP, e, de outro lado, adota-se o Programa Ciência sem Fronteiras, excluindo intercâmbios entre instituições da América Latina ou da África, ignorando, assim, importantes parcerias para cimentar os espaços integradores de conhecimento (SANTOS F.; ALMEIDA, 2012).

Refletir sobre os desafios que envolvem o fazer internacionalização no Brasil é imprescindível: integrando aspectos políticos, acadêmicos e de gestão, o desenvolvimento da dimensão internacional representa, para uma instituição, o exercício de olhar para si, pois, por mais que existam mecanismos e políticas externas que fomentem esse processo, sem a análise do contexto interno e conscientização da comunidade acadêmica, as ações internacionais tendem a ser pautadas por um processo excludente, que não pode ser considerado como internacionalização acadêmica.

1.3 Internacionalização Universitária: um conceito em construção

Fazer um estudo sobre internacionalização do ensino superior é tratar de um tema complexo e multifacetado, motivador de uma série de discussões que estão longe de chegar a um consenso, visto se tratar de um fenômeno que ora se confunde com globalização, ora se resume à mobilidade. Por essa razão, tento buscar um conceito de internacionalização universitária, por perceber que subjazem a esse tema várias concepções e práticas. Para tanto, ainda que não busque, aqui, esgotar a discussão, abordo as principais definições e significados dessa prática, ao longo da história do ensino superior, e discuto o conceito que adoto, responsável por, em diversos aspectos, guiar a construção deste trabalho.

Vale destacar que a discussão conceitual é posterior a existência e a prática da internacionalização universitária, cujo conceito tem gerado um profícuo debate junto aos estudiosos desse campo (MIURA, 2006). Desse modo, observa-se que a tentativa de conceituar internacionalização perpassa questões atinentes às atividades internacionais dentro

das instituições de ensino superior e, mais recentemente, à compreensão da dimensão internacional como um processo, no qual é imperioso uma interlocução com as missões da universidade (ensino, pesquisa e prestação de serviços), sem, contudo, perder de vista as características locais da instituição/nação.

Muitos autores argumentam que o processo de internacionalização deveria ser descrito em termos de aprimoramento da qualidade da educação superior, promovendo cooperação e solidariedade entre as nações ou avançando nas pesquisas sobre temas de interesse internacional. Knight (2008) afirma que a internacionalização pode contribuir para atingir os objetivos citados acima; entretanto uma definição precisa ser suficientemente objetiva, devendo descrever o fenômeno como ele é de fato, já que diferentes objetivos ou metas podem ser aventados pelos mais diversos sujeitos ou atores envolvidos no processo.

A complexidade na construção do conceito de internacionalização universitária reside também no fato de haver uma diversidade de termos relacionados a esse tema, que, na verdade, correspondem às diversas fases de seu desenvolvimento. No século XX, uma fase mais incidental do que organizada era mencionada como **dimensão internacional**. Já o termo **educação internacional** corresponde a uma atividade mais organizada presente nos Estados Unidos e bastante comum entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, motivada por razões políticas e de segurança nacional. A **internacionalização do ensino superior** surge após a guerra fria e apresenta características de um processo relacionado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto no ensino superior (MOROSINI, 2006).

Em Miura (2006), são evidenciadas as principais definições acerca da dimensão internacional, no final do século XX, período em que essas definições estavam mais ligadas às ações internacionais do que a um entendimento de internacionalização atrelado às demais missões da universidade. Nesse mesmo período, autores como Arum e Vande Water (1992) propuseram, para o processo, um foco mais voltado para as atividades, programas, serviços e cooperação técnica internacionais. Já Van der Wende (1997) descreve a internacionalização universitária como um esforço sistemático do ensino superior em atender às demandas relacionadas à globalização da sociedade, mercado de trabalho e economia. Soderqvist (2002), por sua vez, define a internacionalização como um processo em que a dimensão internacional deve envolver todos os aspectos da administração de uma instituição, visando ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem e alcançando as competências desejadas.

Como assinalado, não há um consenso sobre a definição do termo *internacionalização* e as acepções apresentadas acima não podem ser consideradas inequívocas, porque, em muitos casos, apresentam limitações ou se confundem com os objetivos da transnacionalização. Por conseguinte, observamos que essa conceituação tem sido revisitada, a fim de adequar-se às mudanças observadas no mundo atual.

No início do século XXI, as definições de internacionalização e globalização se confundiam, a ponto de as relações universitárias internacionais serem conceituadas como globalização do ensino superior em uma perspectiva que identifica uma tendência global à privatização conhecida como capitalismo acadêmico (MARGHISON; RHODES, 2002; MOROSINI, 2006). Nessa perspectiva, a internacionalização é conceituada por Bartel (2003) como trocas internacionais ligadas à educação e à globalização. Já Qiang (2003) define esse fenômeno como a forma com que os países respondem aos impactos da globalização, sem, contudo, desconsiderar as características locais da nação.

Para Knight (2003), é importante observar que as definições de internacionalização podem moldar e influenciar as políticas institucionais. Não se trata da proposição de um conceito universal, mas de assegurar que seu significado seja apropriado para uma ampla gama de contextos e países no mundo. Desse modo, adoto, neste trabalho, a perspectiva de Knight para definir internacionalização, compreendendo-o, portanto, como um processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos seus propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária nos níveis nacional, setorial e institucional (KNIGHT, 2003).

Os termos específicos que compõem a construção conceitual proposta por Knight (2003) foram cuidadosamente escolhidos, resultando numa definição que, embora não seja definitiva, de alguma forma, pode ser aplicável a diferentes regiões e suas respectivas instituições. Destaco que o termo *processo* é usado para transmitir o esforço contínuo empreendido para o desenvolvimento da internacionalização nos espaços de ensino superior.

Quanto à tríade *internacional*, *intercultural* e *global*, são termos que, ao se complementarem, são capazes de refletir a riqueza da internacionalização, já que dizem respeito a nações, países e culturas, referindo-se, ainda, à diversidade cultural existente dentro de países, comunidades e instituições. A expressão intercultural, por sua vez, denota uma percepção de alcance em todo o mundo (KNIGHT, 2003).

Visando a assegurar que a dimensão internacional permaneça central e sustentável, se articulando com as políticas e programas da instituição, a autora apresenta o termo

integração. A expressão *propósito* se refere ao papel geral e aos objetivos do ensino superior junto ao seu país, assim como à missão de uma instituição. Já a palavra *função* compreende os elementos *ensino*, *pesquisa* e *extensão* (prestação de serviços à sociedade), dando conta de pensar a dimensão internacional como transversal nas três missões da universidade. Por fim, o termo *oferta* corresponde a um conceito mais estreito relacionado a cursos e programas domésticos que são exequíveis em outros países, ou seja, à operacionalização das ações internacionais no âmbito institucional (KNIGHT, 2003).

O conceito adotado por Knight (2003) reconhece que a internacionalização universitária deve ter uma forte interlocução com os propósitos e funções do ensino superior de cada instituição, ou seja, deve dialogar com as subjetividades que constituem as universidades. Assim, ao ser conceituado como inserção do internacional/intercultural nas funções da universidade, reforçamos que não é a internacionalização em si a mola propulsora das mudanças, mas é a sua articulação com a missão social da universidade que pode construir um instrumento transformador da realidade social, capaz de aproximar mundos, formando indivíduos culturalmente interconectados.

Tecnicamente, a internacionalização universitária compreende cooperação internacional, ações de mobilidade (docente e discente), formação sanduíche⁶ e em cotutela, diplomas conjuntos, etc. Entretanto, muitas dessas atividades se encerram no âmbito individual, não representando algum ganho institucional; portanto é imprescindível que ocorra uma forte inter-relação entre ensino, pesquisa, extensão e internacionalização: caso contrário, internacionalizar-se será sempre algo para um público restrito, especialmente no caso brasileiro.

Reitero que a internacionalização é um processo e, ao mesmo tempo, uma resposta à globalização, mas não deve ser confundida com a globalização por ela mesma (BATISTA, 2009). Internacionalização inclui tanto aspectos locais quanto internacionais, ou seja, elementos interculturais. Dessa maneira, a formulação de estratégias e de políticas de internacionalização – para nortear o planejamento da estruturação organizacional – e o apoio a ações como reforma curricular, pesquisas conjuntas, acordos internacionais, intercâmbio de estudantes e professores são pontos cruciais que definirão um processo sustentável de internacionalização da instituição.

⁶ Formação sanduíche indica a permanência do estudante no estrangeiro, sendo esta precedida de um período inicial em sua universidade de origem, à qual retorna para concluir os estudos.

Para Souza (2008), a globalização é tratada como um fenômeno abrangente que afeta o ensino superior de forma significativa, ao passo que a internacionalização é uma forma de responder aos desafios e às oportunidades desse contexto. Sob esse ponto de vista, a internacionalização se caracterizaria como um conjunto de processos relativos às grades curriculares, ensino/aprendizagem, pesquisa, acordos institucionais e mobilidade de estudantes, entre outros aspectos. É imperativo ter em mente que o processo de globalização (MORGADO, 2009) não tem o mesmo alcance, tampouco avança no mesmo ritmo nas diversas regiões de mundo, sendo necessário refletir acerca do papel do ensino superior nesse atual e complexo contexto.

Uma nova concepção de internacionalização universitária é delineada por Santos F. e Almeida Filho (2012), que compreendem esse processo como a **quarta missão da universidade**. Os autores desenvolvem, ainda, o conceito de *diplomacia cultural universitária*, em que atribuem à universidade funcionalidades diplomáticas por meio das quais a instituição atua “como elemento aglutinador para o desenvolvimento de relações profícuas, transcendendo a natureza universitária na sua configuração clássica inicial ” (SANTOS B., 2008, p.160).

Nesse contexto, caberia à universidade assumir o “papel de protagonista incontornável do mundo global” (SANTOS F; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 146). Acreditamos que essa compreensão acerca do ensino superior dialoga com o conceito de Universidade Social: “quando representantes desses segmentos sociais excluídos penetraram nos seus espaços e redes, ela se transformou numa instituição de mobilidade social e inserção política, merecendo a designação de universidade social” (SANTOS B., 2008).

Em síntese, para Almeida Filho e Santos F. (2012), compreender a dimensão internacional, como um quarto pilar dentro do ensino superior, implica dizer que a internacionalização, além de ser uma ação transversal, carrega em si importantes objetivos capazes de provocar uma verdadeira transformação social em uma época em que a globalização é um fenômeno inevitável. Ela se configura em missão ao mobilizar, de forma intencional e consciente, objetivos como: reforçar projetos conjuntos e integradores; dar maior dimensão à formação, pesquisa e inovação e conduzir a diplomacia cultural universitária, de modo tal que a universidade assuma este papel de protagonista do mundo global. Assim,

Para além de nos tornar menos provincianos e menos autocentrados, menos deslumbrados pelo brilho do nosso sucesso local e mais atentos ao que se passa à

nossa volta, essa prática que nos desumbiga – a colaboração universitária internacional – fornece ainda os meios para um novo, riquíssimo e praticamente inesgotável campo de oportunidades. (SANTOS F.; ALMEIDA FILHO, 2012, p.57)

Desse modo, internacionalizar não deve ser reduzido a um ato isolado de realização de períodos de estudos em uma instituição estrangeira, pois diz respeito a uma ação estratégica, para educação superior, que atua na formação do indivíduo para a sociedade globalizada. Como uma das missões da universidade, a internacionalização parte da construção de uma política institucional que alavanca a dimensão internacional, sem supervalorizar o estrangeiro, uma vez que esse processo também deve se associar ao desenvolvimento local. Nesse sentido, ressalto que a noção de quarta missão universitária coaduna com o conceito de Knight (2003) por pensar os reflexos da internacionalização no âmbito local, bem como por propor um aspecto diplomático e de diálogo mediante as tensões do mundo atual, em uma perspectiva em que conhecimento é considerado como importante instrumento provocador de mudança no mundo, e não apenas um meio para proporcionar enriquecimento aos indivíduos.

Segundo De Wit (2013), a revisão do conceito de internacionalização é necessária, visto que, muitas vezes, o discurso sobre esse tema parece dissociado da realidade, desprezando-se o seu caráter abrangente: a internacionalização é reduzida à ideia de educação internacional. É fundamental combater concepções que compreendem esse processo como uma medida que possui um fim em si mesmo. Portanto, a internacionalização deve ser concebida como uma estratégia para o aprimoramento do ensino e da pesquisa. Mais do que tentar redefinir um conceito ainda incipiente, é necessário repensá-lo, buscando agregar a ele os valores e objetivos centrais do ensino.

Além do conceito, nos parece necessário abordar como são viabilizadas ações de internacionalização nas instituições de ensino superior, observando as nuances que compõem a realização desse processo. Para tanto, discutirei as definições de internacionalização ativa e passiva, que correspondem a aspectos ligados à gestão do ensino superior e impactam o desenvolvimento da dimensão internacional em suas instituições. É preciso ainda discorrer sobre a definição de internacionalização *at home* (internacionalização em casa), apresentando uma noção da dimensão internacional que seja planejada e voltada para a realidade na qual está inserida.

Na internacionalização ativa, países mantêm políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento acadêmico, oferecendo serviços educacionais no exterior, garantindo a mobilidade de experts, em áreas de interesse estratégico, exportando programas e instalando campi no exterior. Já internacionalização passiva (ou reativa) se caracteriza pela inexistência

de uma política criteriosa para envio dos estudantes para o exterior, na qual os países possuem pouca capacidade instalada (recursos materiais e humanos) para o acolhimento e a oferta de serviços educacionais. (MIURA, 2006; LIMA; MARANHÃO, 2009).

Segundo Marrara (2007), devem-se reconhecer essas duas formas de fazer internacionalização, pois elas orientam as definições dentro dos espaços formativos e, por conseguinte, revelam os diversos caminhos para a internacionalização universitária. Ainda segundo o autor, esses caminhos devem ser escolhidos conforme os pontos fortes e fracos de cada instituição. Ter clareza sobre a forma de internacionalização empreendida pela instituição seria também um pressuposto para que as IES tomassem medidas administrativas e acadêmicas concretas e coerentes.

Outro importante elemento na compreensão do processo de internacionalização diz respeito ao surgimento de conceitos como *internationalization at home* (internacionalização em casa), que corresponde ao processo de internacionalização no próprio país, promovido com a ajuda dos estrangeiros que vivem no país e com os sujeitos que viveram no estrangeiro ou que de uma outra forma ganharam competências "internacionais". Visto por Knight (2008) como um grande avanço da experiência internacional, a internacionalização em casa contribui para aprimorar aspectos como a dimensão intercultural e internacional no processo de ensino-aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, manutenção de relações com comunidades étnicas e culturais locais, bem como a integração de estudantes estrangeiros nas atividades do *campus*.

Na atualidade, além da mobilidade acadêmica, verificam-se, em diversos países, muitas discussões em torno da internacionalização no âmbito interno (internacionalização em casa), como por exemplo, a internacionalização do currículo. Isso se deve à importância, cada vez maior, que se tem atribuído a essa vertente da internacionalização, como se vê nas universidades que têm priorizado o desenvolvimento e a manutenção de parcerias internacionais que possibilitem suporte e treinamento intercultural, internacionalmente orientado, para o corpo discente e os funcionários da instituição. Alinhando-se a essa tendência, Stallivieri (2009) defende a criação de ambientes pluri e multiculturais, que contem com a presença de estudantes, pesquisadores e técnicos de diversas nacionalidades compartilhando o mesmo espaço acadêmico. Desse modo, instaura-se uma cultura institucional que promove e dá suporte a ações internacionais, envolvendo a internacionalização nos aspectos organizacionais e curriculares, o que traz o desenvolvimento

da dimensão internacional para dentro da universidade, articulando-a com as suas três missões (KNIGHT, 2004; 2008).

A internacionalização é indiscutivelmente um dos maiores fenômenos que afeta as instituições do ensino superior ao redor do mundo, constituindo-se como causa e efeito do advento da economia do conhecimento global. Dada a sua notável relação com a educação superior, a agenda da internacionalização se implica no desenvolvimento social, econômico e político. Esse movimento gera uma série de instituições preocupadas com as questões relativas à internacionalização, sem, no entanto, terem clareza do escopo dos esforços de pesquisa e ensino (RUMBLEY, 2014).

Constatamos que subjaz à ideia de internacionalização uma série de percepções que a associam a fatores como o ensino de alta qualidade, uma resposta à globalização ou ainda que a caracteriza como uma estratégia para melhoria da qualidade ou visibilidade da IES. Ressalto que, em essência, ela representa muito mais do que uma resposta isomorfa à economia global do conhecimento.

Assim, pensar e fazer internacionalização é considerar, também, o papel da universidade para a comunidade em que se insere, pois as ações internacionais que não dialoguem com a realidade local ou que não cumpram as missões universitárias tornam-se meros indicadores de uma duvidosa qualidade. Uma internacionalização sustentável exige uma articulação entre pesquisa, campo profissional, sociedade e até com a esfera política, no sentido de buscar a construção de uma agenda governamental da internacionalização que seja dialogada com a comunidade acadêmica e não, simplesmente, imposta “de cima para baixo”, destituindo a dimensão internacional do seu papel transformador.

Stallivieri (2009) nos alerta que instituições, ao iniciarem seus processos de inserção internacional sem o devido preparo de suas estruturas organizacionais e administrativas, desconsiderando, também, as suas estruturas acadêmicas, linguísticas e pedagógicas, tendem a obter mais desgaste institucional do que benefícios oriundos do processo. Portanto, ainda que o cenário internacional da educação superior fomente o processo de internacionalização universitária, este só “é válido se for para a ‘saúde’ intelectual e organizacional das instituições” (STALLIVIERI, 2009, p.56).

As políticas de internacionalização devem ser definidas de modo a reforçar a clareza dos objetivos para a cooperação internacional, alinhando-se aos objetivos institucionais, definindo os papéis dos diferentes atores e convocando a comunidade acadêmica para se comprometer com os projetos e ações de internacionalização. É imprescindível o

envolvimento dos gestores nesse campo, uma vez que, estando cientes da relevância do trabalho em prol da educação intercultural, podem colocar seus esforços no direcionamento da obtenção de sucesso para a dimensão internacional. (STALLIVIERI, 2009).

1.4 As ações de internacionalização no ensino superior

Existem duas grandes dimensões das ações de internacionalização universitária: as parcerias internacionais e o ensino. Os acordos institucionais, os programas de cooperação, o desenvolvimento tecnológico, a pesquisa conjunta, as mobilidades docente e discente estão relacionadas à dimensão das parcerias. Já a dimensão do ensino diz respeito à estruturação curricular com conteúdo internacional, à aprendizagem de um idioma estrangeiro, à inserção da literatura estrangeira no ensino e ao treinamento intercultural (MIURA, 2016). Vale, mais uma vez, ressaltar a importância desses aspectos estarem interligados às definições estratégicas da cultura organizacional, porque, de outro modo, representariam apenas ações isoladas e dissociadas de uma política institucionalizada de internacionalização.

Sobre os **acordos institucionais**, cabe observar as nuances e complexidades que envolvem o mundo acadêmico inserido no atual contexto global, em que a internacionalização tende a assumir um enfoque mercadológico (MIURA, 2006). Desse modo, o estabelecimento de parcerias internacionais passa pelo cuidado de firmar, como prioridade, aspectos de natureza acadêmica que possam beneficiar os envolvidos, evitando-se uma relação unilateral. Para o estabelecimento de uma parceria exitosa, é fundamental estabelecer critérios claros para a escolha dos parceiros e para o desenvolvimento das atividades da missão, alocação de recursos, propriedade intelectual, etc, excluindo a possibilidade de um processo que possa conduzir a uma perda de identidade da instituição.

De acordo com Stallivieri (2009), para as parcerias interinstitucionais, é necessário selecionar instituições que busquem os mesmos objetivos de desenvolvimento regional e possuam forte inserção em sua comunidade, além de localizarem-se no mesmo bloco econômico. É também relevante, na construção de uma política de internacionalização, que as instituições tenham interesses focados no desenvolvimento equilibrado das regiões ou dos países envolvidos nos acordos. A formação de redes com instituições de países menos desenvolvidos pode ser tão relevante quanto com os países economicamente mais estáveis, desde que sejam levados em consideração os critérios linguísticos, econômicos e geográficos.

Nesse sentido, as parcerias com organizações que utilizem o mesmo idioma de comunicação se constitui em um importante aspecto de definição de ações conjuntas.

Como visto anteriormente, a **mobilidade docente e discente** era uma prática recorrente das universidades já na Idade Média. Nesse período, a naturalidade com que acontecia a cooperação evidenciava a inexistência de grandes limitações burocráticas. Essa movimentação acadêmica entre os centros de saber, conforme já assinalado, é compreendida como a primeira manifestação de internacionalização universitária, pela qual se buscava uma formação que não estava disponível em suas comunidades de origem, calcada em uma partilha equilibrada de experiências e conhecimentos entre instituições que se equivalem e, principalmente, se respeitam (SANTOS, F; ALMEIDA FILHO, 2012).

A importância da mobilidade, nos dias atuais, é resultado da capacidade demonstrada pelas instituições em transformar uma iniciativa isolada e dispersa de alguns membros em um movimento consciente e intencional da universidade, construindo inter-relações benéficas com suas congêneres e, conseqüentemente, com outras culturas. É nesse caminho que a universidade concretiza as suas demais missões. Para Santos F. e Almeida Filho (2012), a mobilidade é vista também como uma poderosa aliada da globalização, porquanto proporciona uma formação acadêmica ampliada para o mercado de trabalho, além da experiência que contribui para o desenvolvimento de cidadãos melhores em um mundo complexo, tornando-os aptos a compreenderem a interculturalidade, a multipolaridade e a conviver com as diferenças do outro.

A mobilidade discente e docente é uma das principais razões que motiva as instituições a se engajarem no processo de internacionalização universitária. Alguns modelos dessa ação são: a dupla titulação, a formação sanduíche, a formação em cotutela e os diplomas conjuntos. Por *dupla titulação* compreende-se o processo que permite ao estudante a experiência do intercâmbio e, completada a formação, a obtenção dos títulos e dos diplomas de ambas as instituições, em virtude de acordo interinstitucional para essa finalidade.

A *formação sanduíche* ocorre quando a permanência do estudante, em uma instituição estrangeira, é antecedida de um período inicial, em sua universidade de origem, para a qual deve retornar para a conclusão de seus estudos. A *formação em cotutela* se dá exclusivamente entre programas de pós-graduação, havendo um responsável científico ou co-orientador na universidade de origem e na universidade de destino, neste caso a emissão do diploma se dará apenas através de uma instituição, havendo partilha de orientação entre docentes e/ou pesquisadores pertencentes a uma instituição nacional e outra internacional.

Os *diplomas conjuntos ou dupla titulação* são obtidos quando as universidades de diferentes países decidem emitir conjuntamente o mesmo diploma, através de acordos específicos, assegurando um período de mobilidade na instituição estrangeira. Para tanto, o desenho desse programa deve ser elaborado, respeitando-se os aspectos legais e regulamentação de cada instituição, como resultado o indivíduo torna-se portador de dois diplomas, sendo um emitido pela instituição de origem e outro pelo órgão estrangeiro.

Ao tratar do papel do **ensino** para a internacionalização, Miura (2006) apresenta importantes discussões, como, por exemplo, a de que o idioma inglês representa a *língua franca* da área acadêmica, sendo necessário que as instituições oportunizem à sua comunidade a aprendê-lo. Portanto, torna-se evidente, segundo a autora, a vantagem de países como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, etc, em virtude do privilégio de conduzirem as suas práticas acadêmicas em sua língua materna. Outro aspecto relevante sobre a prática do ensino internacional diz respeito à necessidade de esclarecer as crenças culturais e os valores que norteiam as mais diversas culturas e a flexibilidade exigida para o desempenho do estudioso para transitar nessa diversidade cultural, gerando uma relação de troca.

A internacionalização pode se converter em um meio para: i) atrair estudantes estrangeiros para o *campus*; ii) buscar excelência acadêmica; iii) promover participação em bancas, processos seletivos, outorgas de prêmios internacionais e em grupos de pesquisa internacionais; iv) produzir e publicar em revistas e periódicos internacionais; v) enviar e receber “top students” internacionais; vi) possibilitar desenvolvimento institucional, regional e nacional; vii) ampliar competências interculturais, etc. Essas medidas são capazes de desenvolver uma projeção internacional e também a internacionalização doméstica (*internationalization at home*), assegurando que os processos internacionais ocorram nas mais diversas dimensões da universidade (STALLIVIERI, 2009).

Os desafios da internacionalização acadêmica têm a ver com algumas etapas que podem ser descritas da seguinte forma: i) colocar em prática a política de internacionalização; ii) desenvolver um quadro de docentes para se adaptar ao ensino intercultural, remodelando as práticas de ensino-aprendizagem, e iii) elaborar uma estrutura para mudança de currículo e oferecer suporte aos discentes. Quanto à construção de um currículo internacional, ressaltamos que seu principal objetivo deve ser o de provocar empatia e curiosidade intelectual, proporcionando aos envolvidos benefícios mútuos, como o desenvolvimento da consciência multicultural que envolve o processo ensino-aprendizagem e o engajamento na construção do conhecimento e de habilidades interculturais (MIURA, 2006).

Reitero que fazer internacionalização não se constitui em uma tarefa simples na contemporaneidade, já que diversas forças influenciam essa prática e têm o poder de impactar essa experiência. É preciso adentrar nos aspectos explícitos e implícitos que envolvem a internacionalização universitária e discutir outros elementos que se relacionam a esse processo.

1.5 O sentido econômico e social da internacionalização do ensino superior: uma reflexão necessária

Para uma melhor compreensão acerca das implicações da internacionalização acadêmica, faz-se necessária uma análise sobre a transformação que esse processo vem sofrendo, ao longo do tempo, no ensino superior. Ao tratar dos sentidos atribuídos à transnacionalização, farei uma discussão acerca do papel influenciador exercido por alguns organismos internacionais e seus reflexos para uma possível dicotomia entre uma dimensão econômica e outra social baseada na cooperação.

O sentido que as universidades podem atribuir ao seu processo de internacionalização tendem a ser orientados tanto pelos princípios de cooperação quanto o da comercialização. Logo, é necessário refletir acerca desses elementos no que tange à construção de um projeto de internacionalização universitária ao redor do mundo. Pensar os aspectos sociais e econômicos que compõem a dimensão internacional do saber se constitui em um importante exercício para a sua compreensão, com foco nas especificidades e motivações de cada país e instituição no âmbito de suas principais definições e escolhas para o estabelecimento de sua internacionalização.

Ao analisar os sentidos da universidade, Santos F. e Almeida Filho (2012) salientam o papel dessa instituição enquanto herdeira de um secular percurso histórico, calcada nas mais diversas formas de organização interna, tendo, portanto, o dever de “corresponder às missões que foram chamadas a si” (SANTOS F.; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 48). Em síntese, as instituições de ensino refletem o seu tempo, assim como a internacionalização dialoga com diversas forças e organismos que acabam por influenciar o seu desenvolvimento. É interessante observar que o caráter de adaptabilidade em relação ao seu tempo tem conferido uma característica inerente à instituição universitária, a mudança, que tem se constituído em um ingrediente imanente na vida da universidade, fato relevante para a manutenção de sua autonomia.

Conforme propõe Miura (2006), faz-se necessário enfatizar a mudança observada no papel formador da universidade, na medida em que, além de proporcionar uma formação profissional, as instituições de ensino superior acabam se tornando responsáveis pela produção de pesquisas que impulsionam a inovação nas mais diversas áreas de conhecimento e, por esta razão, assumem, no século XXI, um papel central nessa sociedade do conhecimento. A internacionalização está no bojo da redefinição de posicionamento das instituições, no cenário do ensino superior (Stallivieri, 2009), atuando, em muitos casos, como forma de sobrevivência para as instituições que possuem clareza sobre a relevância de seus objetivos institucionais.

Segundo De Wit (2013), o sentido de internacionalização da forma como conhecemos atualmente não possui mais do que duas décadas. Na atualidade, a internacionalização apresenta uma acepção oposta ao que se verificava na Idade Média, assumindo um caráter mais amplo e essencialmente mercantil na visão de alguns estudiosos. A globalização acaba por, invariavelmente, afetar esse aspecto, tornando o componente econômico um fator de extrema importância, como se pode observar no processo de transnacionalização em territórios europeus e norte-americanos (SOUZA, 2008; SANTOS, B. 2008).

Assim, as universidades acabam espelhando as relações, tensões e contradições existentes na sociedade. O atual paradigma civilizacional tem exigido que a universidade contribua, de alguma maneira, para (re)equacionar as necessidades da sociedade e encontrar equilíbrios e modelos capazes de resolver as tensões e conflitos causados pelos processos de transformações vividos no mundo (MORGADO, 2009).

Nesse sentido, Lima e Contel (2008) afirmam que os aspectos relativos ao caráter internacional da educação superior têm sido influenciados por relevantes organismos multilaterais, tais como: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BIRD), Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), Associação Internacional de Universidades (AIU), Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (CINDA), entre outros.

No cenário atual, existem instituições que se beneficiam de um “mercado de alunos”, a partir de uma lógica na qual a educação é compreendida como mercadoria (MARRARA, 2007): uma onda crescente de comercialização da educação superior está ameaçando a relevância e a qualidade do ensino em algumas regiões do mundo. Existem universidades que exploram a transnacionalização do conhecimento a partir dos princípios acadêmicos,

utilizando a potencialidade do intercâmbio de pessoas, informações e experiências para o desenvolvimento de padrões internos de ensino e pesquisa, buscando a resolução de problemas de interesse comum a diferentes comunidades. Dessa forma, é fundamental não perder de vista os impactos negativos e positivos da internacionalização, assim como as especificidades que permeiam cada instituição e país, para o desenvolvimento de uma internacionalização sustentável.

A história recente da internacionalização universitária traz no seu bojo um processo de luta por dominação de espaços econômicos, tendo o conhecimento como fio condutor desse fenômeno. Por esse motivo, é essencial que as instituições brasileiras reflitam por que almejam a internacionalização e definam seus projetos institucionais antes de se aventurarem na dimensão internacional. Discursos pautados exclusivamente pela necessidade de aprender com as ditas melhores universidades são perigosos, por construírem uma relação baseada na inferioridade da instituição brasileira, de tal modo que seríamos “mais conduzidos do que condutores” (SANTOS F.; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 145). Lo Bianco (2009) salienta que, para a existência de uma internacionalização sustentável, é preciso que haja um movimento de mão dupla, sendo extremamente prejudicial que uma das instituições partícipes da internacionalização se mantenha estática nesse processo.

A transnacionalização dos serviços comerciais se constitui em um dos pilares do projeto neoliberal para as universidades. Em virtude do desenvolvimento global, esse processo mercadológico ameaça o projeto de universidade como bem público, tanto em países do Norte como do Sul. Contudo, embora as consequências tendam a ser diversas para ambos os territórios, verifica-se um agravamento das dificuldades de instituições que se situam no Sul⁷.

Contribuem para as mudanças que valorizam o conhecimento como base de produção econômica e social a revolução tecnológica de informação e comunicação, que permitiu uma radical transformação na forma como o conhecimento é armazenado e compartilhado (SOUZA, 2008). Corre-se, assim, o risco de substituir o atual paradigma institucional das universidades por um paradigma empresarial, o que pode ocasionar algum favorecimento às instituições privadas e atingir as universidades públicas. Repousam nesses ideais a reforma

⁷ Entende-se por divisão norte-sul um processo de regionalização referente à atual conjuntura socioeconômica e política internacional que atribui a nomenclatura de Norte aos países caracterizados pelo alto PIB, acumulação de riquezas advindas da condição histórica. O Sul refere-se às nações tidas como em desenvolvimento, apresentando maiores taxas de pobreza e problemas sociais em decorrência de terem vivenciado os processos de exploração: colonização e neocolonização.

da educação proposta pelo Banco Mundial e o Acordo Geral sobre o Comércio de serviços (GATS) na Organização Mundial do Comércio (OMC) (SANTOS, B. 2008).

Nessa perspectiva, acredita-se que a globalização neoliberal da universidade está em curso, já que, na perspectiva do Banco Mundial e da OMC, a solução da educação reside no mercado transnacional da educação superior e universitária. Assim, a globalização é tratada como um fenômeno abrangente que afeta o ensino superior de forma significativa, ao passo que a internacionalização é uma forma de responder aos desafios e às oportunidades desse contexto (SANTOS, B; 2008; SOUZA, 2008). Sob esse ponto de vista, a internacionalização e seus processos relativos às grades curriculares, ensino/aprendizagem, pesquisa, acordos institucionais e mobilidade de estudantes atenderiam, essencialmente, às necessidades mercadológicas, o que põe em risco o projeto educacional.

Em um cenário histórico de influência política e econômica, Altbach (2004 apud SOUZA, 2008) considera que o resultado dessa soberania mercadológica é a perda de autonomia cultural e intelectual daqueles que são menos poderosos. O principal argumento defendido pelo autor é que sejam reconhecidas as assimetrias entre os diversos sistemas de ensino superior, para que se possa construir um ambiente acadêmico que garanta, na medida do possível, relações acadêmicas mais igualitárias, evitando que a globalização se torne um neocolonialismo do século XXI. A História mostra que a exportação da instituição educacional e a ligação com outras instituições em diversos países representam, geralmente, um encontro de desigualdades, porque, na maioria das vezes, ocorre o domínio da relação pela instituição mais forte, geralmente a externa, vinda de países do Norte.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial assume uma opção ideológica, baseada na superioridade do capitalismo enquanto regulador das relações sociais e na ascensão dos princípios neoliberais através da privatização, mercadorização e globalização. Reside nessa lógica a potencialidade da transformação da educação superior como uma mercadoria. É com esse sentido que a internacionalização universitária tem se fortalecido em alguns países. Esse movimento encontra respaldo na Organização Mundial do Comércio no âmbito do GATS, na medida em que a educação é um dos doze serviços incluídos nesse acordo, cujo objetivo principal é o de proporcionar a liberalização de comércio de serviços, eliminando progressivamente as barreiras comerciais.

O GATS é um acordo voluntário no qual os países deverão decidir quais setores estarão sujeitos às suas regras, definindo um calendário para o cumprimento de resoluções. No entanto, Santos B. (2008) ressalta que esse acordo é polêmico por não conferir condições de

igualdade de inserção dos países, restando às nações periféricas e semiperiféricas serem fortemente pressionadas a assumirem compromissos impostos pelo Banco Mundial, FMI e pelos países credores e doadores.

É importante, ainda, situar o papel da UNESCO, que representa um importante marco mundial da internacionalização, através da Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, no ano de 1998, no qual a Organização estabeleceu alguns critérios para a educação superior no mundo, como a obrigatoriedade da cooperação internacional dos espaços universitários (FAORO; SOLTO; FERREIRA, 2015). A partir daí, consolida-se o entendimento de que a cooperação e o intercâmbio internacionais são processos fundamentais para promover a educação superior em todo o globo. Ademais, proclamou-se um conjunto de princípios e ações para fomentar o ensino superior como bem público (BATISTA, 2009).

Segundo Castro e Neto (2012), é necessário compreender que a internacionalização não ocorre de forma isolada; na verdade, ela pressupõe cooperação em suas formas científicas, acadêmicas e tecnológicas, nos seus diferentes níveis, o que implica dizer que nem todas as instituições se inserem no processo nas mesmas condições de igualdade. Num contexto mercantilista, essa constatação pode aprofundar cada vez mais as distâncias entre as instituições. Em contrapartida, a visão apresentada por organizações como a UNESCO preconiza que a cooperação internacional no ensino superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo; na promoção de valores humanísticos e no diálogo intercultural, apesar da crise global que se instala.

Essa visão de solidariedade defendida pela UNESCO evidencia uma dimensão mais progressista de justiça e equidade social. Essa concepção acredita que o papel do ensino superior reside, além da formação de indivíduos críticos e qualificados, em sua potencialidade para assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável, reduzindo as disparidades que separam os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. Assim, o papel da internacionalização acadêmica consiste em um auxílio internacional significativo em prol da superação das dificuldades de cada nação (CASTRO; NETO, 2010).

É tarefa relevante problematizar a dicotomia entre aspectos sociais e mercadológicos, nas instituições de ensino superior, no que se refere ao processo internacionalização e suas implicações. Nesse sentido, Speller (2012) descreve as tendências mundiais da universidade,

defendendo que elas devem ser reconfiguradas, de modo que a educação superior assuma o caráter de bem público, e não de mercadoria.

As transformações vivenciadas, no âmbito econômico, político e social da universidade, encontram-se diante de duas exigências contrapostas, já que ocorre a pressão hiper-privalística da mercantilização do conhecimento, que busca reduzir a responsabilidade social da universidade com vistas à produção de conhecimento comercializável. Em contrapartida, observa-se uma força hiper-publicista social, que visa a reconfigurar o espaço público restrito da universidade, tornando-o em um lugar mais amplo, mediado por confrontos heterogêneos e por concepções de responsabilidade social muito mais exigentes. O impacto dessas pressões contrapostas torna evidente a necessidade de mudanças no espaço universitário, ao mesmo tempo em que evidencia uma atitude defensiva e resistente às mudanças (SANTOS, B. 2008).

Vale salientar que, no atual contexto, o conhecimento científico é obrigado a se confrontar com outros conhecimentos, o que exige um nível de responsabilidade mais elevado de instituições de saber, uma vez que a universidade foi criada a partir de um modelo unilateral em relação à sociedade, que deveria ser a base de sua institucionalidade. Para Santos B. (2008), é urgente que essa uniteralidade seja substituída pela interatividade beneficiada pela revolução tecnológica da informação e comunicação. Tal objetivo só poderá ser atingido a partir do conhecimento pluriversitário.⁸

De acordo com Souza (2008), um crescimento econômico-social orientado pelo conhecimento só é possível quando os sistemas de ensino superior são expandidos e inclusivos, a ponto de alcançarem vários segmentos da sociedade. Para tanto, esses sistemas devem proporcionar educação ao longo da vida, com ênfase na criatividade e flexibilidade, permitindo, ainda, adaptações decorrentes de uma economia baseada em conhecimento, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento internacional das credenciais concedidas pelas instituições de ensino do país.

Não se pode perder de vista que o sentido de internacionalizar incita o questionamento dos objetivos da internacionalização, os quais, para Marrara (2007), podem ser resumidos tanto a uma hipótese de natureza comercial quanto a um de natureza mormente acadêmica. Para o autor, a linha comercial pode ser descrita como um processo voltado exclusivamente

⁸ Segundo Santos B. (2008), o conhecimento pluriversitário tende a substituir o conhecimento universitário através da interatividade e transdisciplinaridade. Ele também é contextualizado, interativo, produzido e consumido nas novas tecnologias, sem abrir mão de uma formação cidadã, sendo capaz de aprofundar a responsabilidade social, por se tratar de um processo amplo no diálogo/construção dos saberes.

para aquisição de renome internacional, de tal forma que a transnacionalização se caracteriza mais pela promoção do nome da IES e pela busca de novos consumidores para seus serviços do que pelo desejo de contribuir para o desenvolvimento científico e educacional.

Em contrapartida, as políticas de internacionalização poderiam ser utilizadas em prol do processo formativo dos indivíduos e, sob essa perspectiva, a dimensão internacional pauta-se pelo intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação e da ciência, baseado na cooperação e na troca de experiências entre agentes estrangeiros.

Acerca dessas duas visões, ressalto a dificuldade em se separar o renome internacional de uma instituição da qualidade de seus programas de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que esse reconhecimento internacional está muito associado à produção de conhecimento de relevância supralocal. Entretanto, a distinção apresentada por Marrara (2007) demonstra os diversos objetivos e sentidos que abarcam o desenvolvimento da internacionalização acadêmica.

Vale destacar, ainda, que o discurso acerca da dimensão internacional é predominantemente dominado por um pequeno grupo de envolvidos, ou seja, a discussão é mais forte no âmbito dos líderes do ensino superior, governos e corpos internacionais. Participantes do campo profissional, especialmente o corpo discente e docente, dispõem de pouco espaço para participar do debate. Em síntese, aqueles sujeitos que mais fomentam o processo e sobre os quais mais recaem os impactos da internacionalização não influenciam suficientemente os discursos e discussões sobre o tema.

No caso do Brasil, Marrara (2007), ao analisar os objetivos da internacionalização a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, pontua que os objetivos que caracterizam esse processo devem ser feitos individualmente dentro dos limites de autonomia científica e administrativa de cada instituição. Mesmo não havendo uma fixação jurídica acerca desse tema no país, alguns parâmetros legais, constitucionais e ministeriais devem ser observados, na medida em que eles condicionam tanto a autonomia da IES quanto a liberdade de órgãos públicos responsáveis, por exemplo, pela avaliação do ensino superior.

Apesar de não mencionada, no que se refere ao aspecto constitucional, a internacionalização guia-se pelos princípios que regem as relações internacionais brasileiras, bem como pelos princípios concernentes à educação, à ciência e à tecnologia, na medida em que se nota a inexistência de diretrizes explícitas referentes à internacionalização acadêmica nos princípios constitucionais da educação. Por esta razão, Marrara (2007) compreende a dimensão internacional como uma ferramenta para a melhoria da qualidade de ensino e para a

promoção científica e tecnológica para o país, em conformidade ao que preconiza o artigo 214 da Constituição Federal⁹. Segundo o autor, a construção da dimensão internacional voltada para o atendimento exclusivo aos aspectos comerciais parece ser incompatível com as diretrizes políticas dispostas em documentos como a Constituição Federal e a LDB, embora, os objetivos mais mercadológicos não sejam vedados pela legislação superior, acabam sendo concebidos como objetivos secundários e acessórios da internacionalização.

Em síntese, a transnacionalização do ensino deve ser privilegiada como meio de promover a formação dos indivíduos e a divulgação dos progressos da ciência, portanto, não se deve desassociar a internacionalização das outras funções da universidade, notadamente daquelas de caráter e relevância social, que são inadiáveis nas agendas das instituições de ensino superior (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009).

Além do foco em um caráter mais acadêmico, lembramos que a internacionalização tem a ver com o desenvolvimento local: conforme defende Knight (2011), um dos seus objetivos deve ser o de complementar, harmonizar e ampliar a dimensão local, ao invés de tentar dominá-la. Nesse sentido, a internacionalização precisa eleger prioridades, em termos de políticas e práticas nacionais e regionais, de tal modo que a atenção dispensada à dimensão internacional não se sobreponha a importância do contexto local.

Vale salientar que a internacionalização assume sentidos distintos em cada região do globo; logo cada país constrói a sua dimensão internacional de acordo com suas especificidades. Países como a China, Japão, Índia e Rússia privilegiam uma via própria e autocentrada de desenvolvimento, em virtude de sua dimensão e por optarem em não se associarem a outros espaços/países. Nesses casos, a internacionalização assume um caráter de competitividade que busca a captação de cérebros e ideias. Na América Latina e no Sudeste Asiático, opta-se por traçar uma estratégia mais próxima da europeia, ao tentarem construir um espaço integrado de conhecimento (SANTOS F.; ALMEIDA FILHO, 2012); daí demonstrarem as experiências mais bem-sucedidas no que se refere à internacionalização, o que resulta do fato de terem uma compreensão mais ampla desse processo, vendo-o como um ingrediente fundamental para seu desenvolvimento.

Não existe um modelo genérico para a internacionalização, já que ela, na verdade, corresponde a um processo que visa a atender às necessidades e interesses individuais de cada

⁹ O artigo 214 da Constituição Federal estabelece o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país.

instituição. Cabe, assim, a cada instituição, país e programa determinar uma abordagem própria para sua dimensão internacional, baseada na articulação coerente de seus próprios objetivos e resultados almejados (KNIGHT, 2011).

É nesse sentido que Santos F. e Almeida Filho (2012) empreendem uma defesa da internacionalização como a quarta missão universitária: para os autores, quando as universidades se permitem experienciar a colaboração internacional, selam um encontro final com o seu destino. Assim, tais instituições teriam a obrigação de invocar a si o papel de motor do desenvolvimento regional, já que nenhuma outra instituição será capaz de fazê-lo.

De acordo com Souza (2008), o papel do ensino superior deve atrelar-se à criação, disseminação e aplicação do conhecimento, mas convém ressaltar que, em relação à internacionalização, os países em desenvolvimento correm o risco de ficarem marginalizados, em uma economia altamente competitivas, uma vez que seus sistemas de ensino superior, em sua grande maioria, não buscam capitalizar a criação e o uso do conhecimento.

Mesquita, Marin e Dinu (2016) assinalam que a internacionalização requer uma implantação revolucionária no ensino superior. Na atualidade, a internacionalização possui uma nova dinâmica e merece atenção especial, pois tem ocorrido uma intensificação dos programas de mobilidade internacional, promoção de programas ministrados em línguas estrangeiras e uma diversificação de cooperações internacionais, que visam a assegurar um certo grau de convergência das políticas públicas na área da educação. Através da internacionalização, devemos, ainda, compreender a cultura internacional e a vida social internacional, e não apenas os programas e aspectos acadêmicos.

Busco refletir acerca do papel da internacionalização junto ao ensino superior, observando que o sentido da universidade se confunde, ou melhor, se reflete no sentido da internacionalização, na medida em que ambos se encontram divididos entre atender às demandas do mercado internacional, através de um comércio de conhecimento, e cumprir o seu papel social, cooperando para o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária. Eis o desafio da dimensão internacional na atualidade.

CAPÍTULO 2. O REFERENCIAL TEÓRICO E O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordo o referencial teórico escolhido para o desenvolvimento desta investigação e os procedimentos adotados para conduzir a pesquisa, descrevendo, portanto, o método e os instrumentos utilizados para a produção de dados. Assim, inicio a discussão, abordando alguns dos modelos teóricos da transnacionalização e a prática da internacionalização universitária. Posteriormente, reflito sobre a escolha do ciclo de internacionalização desenvolvido por Knight (2004) como referencial teórico para este trabalho, não apenas em virtude das questões e dos objetivos que norteiam esta pesquisa; mas, sobretudo, pela abrangência de análise que ele permite, levando em consideração os aspectos inerentes a cada instituição.

Em seguida, trato da contribuição da etnografia para este estudo, assim como da relevância da etnografia institucional como suporte para o levantamento e tratamento dos dados, destacando a pertinência de seus métodos como observação participante, entrevista e diário de campo. O método de investigação elencado é o estudo de caso, baseado na etnografia institucional, estratégia metodológica que permitiu o entendimento dos aspectos organizacionais a partir dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao contexto em estudo.

Descrevo, ainda, os (des)caminhos percorridos para o desenvolvimento desta investigação, já que, segundo Morin (1996), a incerteza é um pressuposto epistemológico relevante ao desenvolvimento das pesquisas.

O estudo proposto se inscreve no quadro das pesquisas qualitativas em educação, com caráter exploratório e descritivo. Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa envolve um campo transdisciplinar, englobando as ciências humanas e sociais e adota multimétodos de investigação para compreender o fenômeno no local em que ocorre, buscando encontrar o sentido desse fenômeno, assim como interpretar os significados que as pessoas atribuem a ele. O termo qualitativo compreende uma densa partilha com pessoas, fatos e locais, enquanto estes se constituem objetos de pesquisa, e procura extrair desse convívio os significados visíveis e latentes, que só são percebidos por um olhar sensível, por meio do qual se pretende interpretar e traduzir os significados latentes ou ocultos do objeto de pesquisa.

2.1 Modelos Teóricos da Internacionalização do Ensino Superior

Investigar os modelos teóricos da internacionalização universitária auxilia na compreensão dos processos de atuação das instituições nessa dimensão. Permite, ainda, uma análise dos caminhos da dimensão internacional, no ensino superior, uma vez que nos conduz a um aprofundamento nas diversas camadas que compõem o fenômeno da transnacionalização. Os modelos existentes, no campo do ensino superior internacional, possuem a capacidade de contemplar o maior número de variáveis possíveis do fenômeno da internacionalização, esquematizando aspectos como abordagens, estratégias e revisões do processo de internacionalização (MIURA, 2006).

Existem autores que enfatizam a ação dos atores individualmente considerados, em especial os investigadores e docentes do ensino superior. No entanto, outros autores têm demonstrado as vantagens e necessidades de pontos de vista mais integradores entre os níveis institucionais, macroestruturais e os de ação individual. Para Knight (2011), é importante destacar o nível das ações nacionais, das políticas e da definição de programas e estruturas financiadoras como influenciadoras (motivadoras) da ação das instituições e dos atores. É na dimensão institucional que se centra o olhar da autora, isto é, na forma como as universidades e os centros de investigação, individualmente, podem fazer a diferença, ao desenvolverem modelos e esquemas de internacionalização adaptados aos processos concretos e as culturas organizacionais específicas.

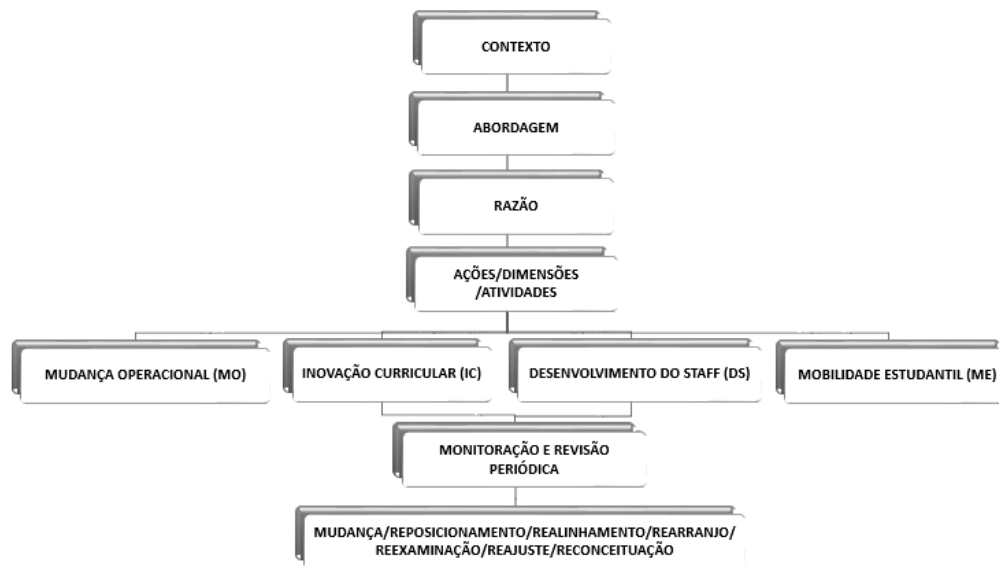
Entre os diversos fatores que influenciam a internacionalização, merece destaque a mudança na geografia dos processos de transferências e de inovação do conhecimento, que obriga a concentração de atenção dos esforços da instituição e dos países em lugares que progressivamente se destacam na liderança de atividades de pesquisa e inovação (ARAÚJO; SILVA, 2015). Aspectos econômicos, sociais e políticos tendem a influenciar o desenvolvimento da internacionalização acadêmica e interferem diretamente nos aspectos institucionais.

Dessa maneira, os modelos teóricos aqui apresentados se constituem em estruturas que permitem a construção e avaliação do processo de internacionalização no ensino superior. Essas diretrizes, desenvolvidas a partir de observações sobre o caráter empírico do fazer internacionalização, não representam receitas prontas e definitivas para o entendimento da dimensão internacional, mas podem funcionar como uma espécie de “guia” dessa prática que está longe de ser algo uniforme e pré-estabelecido.

Para a construção de seu modelo, Rudzki (1998) inicialmente apresenta os conceitos de internacionalização ativa (ou pró-ativa) e reativa. Como visto anteriormente, essas concepções se diferenciam, basicamente, por apresentarem engrenagens distintas do desenvolvimento da dimensão internacional. O modo pró-ativo, apresenta uma análise estratégica, com definições claras dos planos e políticas institucionais, envolvendo o conjunto de atores que compõem uma instituição. No modo reativo, por sua vez, elementos como contatos, formalização e controle das ações internacionais se dão de forma espontânea e quase incipiente, se relacionando com iniciativas individuais de acadêmicos, gerando uma certa dificuldade para a consolidação da internacionalização.¹⁰

Na sequência, Rudzki (1998) redefine as suas concepções originais e desenvolve o modelo processual e fractal de internacionalização, que contempla os itens a seguir: a) contexto; b) abordagem; c) razões; d) ações/ dimensões/ atividades; e) monitoração e revisão periódica; f) mudança/ reposicionamento/ realinhamento/ rearranjo/ reexaminação/ reajuste/ reconceitualização (RUDZKI, 1998; MIURA, 2006; MUELLER, 2013).

Figura 1 – Modelo Processual e Fractal de Internacionalização



Fonte: Adaptado de Rudzki(1998)

Esse modelo é reconhecido por levar em consideração os fatores internos e externos das próprias instituições, capazes de interferir no desenvolvimento da internacionalização.

¹⁰ No capítulo I deste trabalho, abordei as concepções ativa e reativa da dimensão internacional em “1.3 Internacionalização Universitária: um conceito em construção”. Sobre este assunto, recomenda-se a leitura de RUDZKI, 1998 e LIMA; MARANHÃO, 2009.

Reconhecê-los é importante, pois auxilia no processo de adaptação institucional mediante circunstâncias adversas. Vale ressaltar também que esse modelo propicia um monitoramento da internacionalização na IES através da revisão constante dos resultados, empreendendo, a partir disso, as melhorias que forem necessárias.

Para a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o modelo de Rudzki (1998) caracteriza-se pelas suas abordagens básicas, sendo capaz de monitorar a internacionalização de uma instituição, uma vez que sua estrutura identifica elementos-chave no processo, permitindo que qualquer IES avalie seus níveis de atividades internacionais (MIURA, 2006; SOUZA, 2008). Convém ressaltar que o referido modelo foi desenvolvido, a priori, sob a perspectiva de uma escola de negócios no Reino Unido; entretanto ele pode ser adaptado para analisar instituições de ensino superior nas mais diversas regiões do globo.

O modelo de Davies (1995), em certa medida, complementa o modelo de Rudzki, visto que ambos oferecem uma metodologia para mensurar e avaliar o compromisso da instituição no que se refere ao processo de internacionalização em seus aspectos mais formais. Esse modelo leva em consideração as mudanças exercidas pelo ambiente externo nas estratégias de internacionalização adotadas pelas universidades. Para tanto, seleciona os conjuntos de fatores externos e internos que influenciam as universidades, correlacionando-os de modo a mostrar como podem afetar o desenvolvimento das estratégias internacionais nas instituições. (DAVIES, 1995; MIURA, 2006; MUELLER, 2013).

Os fatores internos estão relacionados: a) à missão da universidade, tradições e autoimagem; b) à avaliação das forças e fraquezas dos programas no quadro de pessoal e nas finanças; c) à estrutura de liderança organizacional; d) às percepções externas da imagem e da identidade; e) à avaliação das tendências e oportunidades no mercado internacional e f) à avaliação da situação competitiva (MIURA, 2006; MUELLER, 2013). Tais fatores demonstram a necessidade de avaliação e coerência que devem se fazer presentes nas iniciativas de internacionalização, desde o alinhamento da missão institucional à dimensão internacional até a análise de programas desenvolvidos nesse contexto. Em suma, a aplicação desse modelo possibilita a avaliação do compromisso da IES com a internacionalização, permitindo inferir se ela é de alta ou de baixa prioridade.

O modelo de Davies revisa os fatores internos e externos para compreender como se dá o processo de institucionalização de uma estratégia internacional. Nesse contexto, a internacionalização é compreendida em duas dimensões: a primeira enfatiza o modo como as

instituições introduzem suas atividades internacionais e a segunda proporciona a análise da importância da internacionalização para a universidade, definindo se ela é central (alta prioridade) ou marginal (baixa prioridade) (MIURA, 2006; MUELLER, 2013).

O modelo elaborado por Marijk Van der Wende/NUFFIC foi desenvolvido para a organização holandesa de Cooperação internacional (Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education - NUFFIC), apresentando como foco de análise elementos do ensino superior, excluindo aspectos como pesquisa e assistência técnica. Organizado sob uma abordagem de processo, compreendido aqui como uma cooperação de recursos e atividades distintos, que buscam alcançar o mesmo objetivo, esse modelo articula três fatores condicionantes da internacionalização, são eles: a) objetivos, políticas e estratégias (definidos pela própria instituição e/ou por políticas nacionais); b) implementação dos objetivos e das estratégias (mobilidade estudantil e docente e desenvolvimento de currículo) e c) efeitos da implementação, em curto e longo prazo, envolvendo qualidade da educação, resultados, posição da instituição. Para Van der Wende, a internacionalização se define como qualquer esforço sistemático, sustentado com o objetivo de “tornar o ensino superior receptivo às demandas e aos desafios relacionados à globalização das sociedades e dos mercados econômico e de trabalho”. (DE WIT; et al., 2005, p.358)

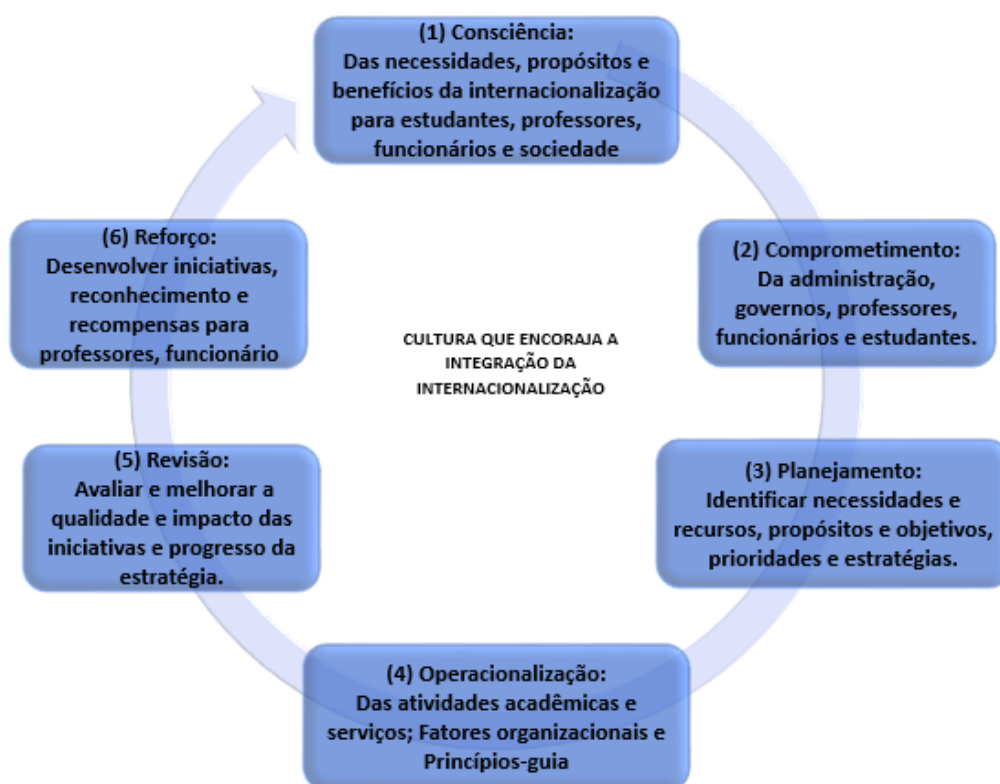
O modelo de Knight (1994), assim como o proposto por Van der Wende, se desenvolve com base em uma abordagem de processo e não de atividades. O foco em atividades se refere às ações pontuais e desarticuladas que se desenvolvem nas instituições, como, por exemplo, número de estudantes em mobilidade e quantitativo de acordos de cooperação. Já a abordagem de processo visa a atingir um objetivo institucional, pressupondo um planejamento e uma articulação interna e dialogando com as funções da universidade de ensino, pesquisa e extensão. Em resumo, são modelos que visam ao processo de desenvolvimento, implementação e acompanhamento das estratégias de internacionalização para o aprimoramento do sistema internacional na IES. Nessa perspectiva, para Knight (2004), a abordagem está relacionada à maneira com que a internacionalização é definida e implementada por países e instituições, refletindo as prioridades, valores e ações adotadas para o desenvolvimento da internacionalização

Para o modelo estabelecido por Knight (1994), o processo de internacionalização é compreendido como um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento, rejeitando uma concepção de uma dimensão internacional linear e estática. Esse modelo destaca a importância de uma cultura organizacional que subsidie as ações de internacionalização e

aborda as diversas etapas que compõem o processo de transnacionalização, numa tentativa de integração da dimensão internacional tanto na cultura quanto no sistema universitário. Nesse caso, a proposta é o aprimoramento da internacionalização através de uma revisão contínua. (KNIGHT, 1994; MIURA, 2006; MUELLER, 2013; SOUZA, 2008).

O modelo estabelecido por Knight é composto por seis etapas: a) consciência dos propósitos e benefícios; b) comprometimento da alta administração, docentes e discentes; c) planejamento das prioridades e estratégias; d) operacionalização das atividades e dos serviços; e) revisão para avaliar a qualidade e o impacto dos processos; f) reforço para incentivar e reconhecer a participação dos atores da internacionalização.

Figura 2 – Círculo de Internacionalização



Fonte: Adaptado Knight (1994)

Posteriormente, Knight propôs a ampliação do modelo, incorporando três elementos contidos nos modelos de Rudzki e Van der Wende, quais sejam, a análise de contexto, a implementação e o efeito de integração. Mantém-se, assim, a valorização do comprometimento da alta administração com o planejamento estratégico, operacionalização das atividades e reavaliação para aprimoramento do processo. Outro ponto importante sobre

essa atualização reside na concepção segundo a qual a internacionalização deve ser planejada visando à integração nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MIURA, 2006; MOROSINI, 2006).

Existe ainda o modelo colombiano de internacionalização universitária proposto por Jamarillo (2003), no qual a dimensão internacional é pensada com base no sistema de ensino superior local, ou seja, baseia-se nos indicadores da sua própria realidade e valoriza a internacionalização em seu nível institucional. Esse modelo é pensado a partir de um conjunto de fatores, características e aspectos que originam os indicadores próprios, conforme esquema abaixo:

Figura 3 – Modelo Colombiano de internacionalização



Fonte: JAMARILLO (2003)

Corresponde a um modelo de avaliação da internacionalização que pretende identificar o estado da internacionalização no nível institucional. Para tanto, fatores são assumidos como assuntos da realidade (fatores externos) que podem interferir na dinâmica institucional. As características se relacionam com as funções da universidade de ensino, pesquisa e extensão. A partir da análise das características da instituição, ou seja, de seus elementos internos são extraídos os indicadores de internacionalização em termos da qualidade institucional baseada na realidade daquele espaço (JAMARILLO, 2003).

Quadro 1 – Síntese dos modelos teóricos da Internacionalização

	Modelo de Rudzki	Davies	Van der Wende	Knight	Jamarillo (Modelo colombiano)
Foco	Monitora o processo de internacionalização e os níveis de atividades internacionais na instituição.	Compreende a internacionalização em duas dimensões: uma enfatiza as atividades internacionais e na outra analisa a importância da dimensão internacional, se é de alta ou baixa prioridade.	Define a internacionalização como qualquer esforço sistemático, sustentado com o objetivo de “tornar o ensino superior receptivo às demandas e aos desafios relacionados à globalização”	Compreende a internacionalização o universitária como a inserção da dimensão internacional nas missões da universidade.	Modelo avaliativo que identifica o estado de internacionalização no nível institucional.
Abordagem	Apresenta uma abordagem voltada para as atividades internacionais, e não para o processo como um todo.	Sua abordagem está mais voltada às ações internacionais.	Possui uma abordagem voltada para o processo, visando um objetivo institucional e dialogando com as funções da universidade.	Pauta-se por uma abordagem voltada para o processo e preconiza a existência de uma cultura organizacional que fomenta a internacionalização	Baseia-se em indicadores voltados para a realidade na qual a instituição está inserida e valoriza o nível institucional da internacionalização.
Metodologia	Considera a interferência dos fatores externos e internos no fenômeno da internacionalização universitária.	Seleciona os conjuntos de fatores externos e internos que afetam o desenvolvimento das estratégias internacionais nas instituições.	Articula três fatores condicionantes da internacionalização: objetivos, políticas e estratégias; implementação dos objetivos e efeitos da implementação no curto e no longo prazo.	O processo de internacionalização é compreendido como um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento, rejeitando a concepção de uma dimensão internacional linear e estática.	Avaliação dos aspectos locais.
Ênfase	Compõem as etapas da análise: contexto; abordagem; razões; ações/dimensões/atividades; monitoração e revisão periódica; mudança/reposicionamento/rearranjo/reexaminação/reajuste/reconceitualização	Nos fatores internos e externos. Fatores interno: missão da universidade, tradições e autoimagem; avaliação do quadro de pessoal e das finanças; estrutura de liderança organizacional. Fatores externos: percepções externas da imagem e identidade; avaliação das tendências e oportunidades no mercado internacional e avaliação da situação competitiva.	Benefícios de curto prazo podem atingir estudantes, professores e práticas de ensino. Os de longo prazo são cumulativos para as IES, aumentam a qualidade da educação e melhoram o posicionamento institucional.	Desmembra as fases de internacionalização em segmentos como: análise do contexto, consciência, comprometimento, planejamento, operacionalização e implementação	A análise se dá a partir da avaliação dos fatores externos, características internas. Os aspectos são os pontos fortes para o desenvolvimento da internacionalização. Busca-se estabelecer os indicadores que serão os guias para a execução da internacionalização universitária
Observações	Esse modelo limita-se a enfatizar as ações de internacionalização, sem considerar o processo como um todo.	Além de focar nas atividades, esse modelo possui forte apelo ao aspecto da mercadorização do conhecimento.	Apesar de apresentar uma abordagem mais ampla, pensa internacionalização e ações internacionais da mesma maneira e dá ênfase ao conhecimento como algo comercializável	Abordagem holística sobre o fazer internacional.	Possui uma análise muito restrita e não dá conta dos aspectos holísticos que compõem a internacionalização universitária

Fonte: Elaboração da autora

A intenção não é apresentar o modelo teórico “ideal” para implementação e análise da internacionalização universitária nas instituições de ensino superior. Ainda que esses modelos sejam importantes para a compreensão do fenômeno da internacionalização universitária e suas nuances institucionais, Stallivieri (2009) ressalta que esses marcos teóricos não podem ser aplicados ou interpretados sem que se considere o perfil de cada instituição. É fundamental ter em vista as condições, as possibilidades, os cenários políticos, econômicos e sociais nos quais cada IES está inserida. Nesse sentido, a autora nos lembra que é mister, para cada instituição, buscar seu desenvolvimento internacional de acordo com suas características e possibilidades em atingir metas por ela mesma definidas. Portanto, a proposta mais adequada é simplificar os modelos teóricos existentes, tendo a possibilidade de elaborar estratégias viáveis e exequíveis para cada tipo de instituição.

2.1.1 O ciclo da internacionalização de Knight: A escolha teórica

Como assinalado, o modelo criado por Knight rejeita a concepção da internacionalização universitária como linear e estática: a concepção do fenômeno é compreendida como um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento.

O modelo atualizado de Knight, a saber, o círculo da internacionalização do ensino superior, constitui-se no referencial teórico utilizado para o desenvolvimento deste trabalho, visto que propõe a construção de uma cultura organizacional que viabilize a dimensão internacional, sem deixar de lado os fatores internos e externos.

Em 2004, com a ampliação da primeira versão do modelo de análise, definiram-se nove etapas necessárias para se estabelecer um ciclo contínuo de internacionalização: a) análise do contexto; b) consciência; c) comprometimento; d) planejamento; e) operações; f) implementação; g) revisão; h) reforço i) efeito de integração.

Figura 4 – Círculo da Internacionalização – Versão modificada por Knight (2004)



Fonte: Adaptado de Knight (2004)

As fases apresentadas por Knight tratam das etapas consideradas fundamentais para o desenvolvimento da internacionalização acadêmica. A **análise do contexto** representa a necessidade da realização da análise do contexto interno e externo da instituição, bem como dos documentos de políticas, resoluções, declarações oficiais, etc. A **consciência** refere-se à necessidade de a comunidade acadêmica ter conhecimento acerca da importância da internacionalização, compreendendo os impactos, benefícios e riscos desse processo, que deve ser considerado uma prioridade e um compromisso institucional, mas não uma ação voltada apenas para um pequeno grupo de pessoas. Deve, portanto, atuar como elemento inclusivo, e não exclusivo.

O **comprometimento** está relacionado à participação de toda a comunidade acadêmica e à liderança da administração institucional no processo de inclusão da dimensão internacional no ensino, pesquisa e extensão da universidade, sendo esta a principal maneira de transformar os compromissos institucionais em **planejamento** (MUELLER, 2013; KNIGHT, 2004), que, por sua vez, envolve a elaboração de um plano estratégico institucional para a internacionalização, incluindo metas e objetivos claros, sem perder de vista as áreas de excelência da instituição e a previsão de recursos humanos e financeiros.

A **operacionalização** corresponde à metodologia para a implementação da internacionalização, que deve se apoiar na cultura organizacional *ad hoc*¹¹ das atividades acadêmicas, dependentes das necessidades, recursos e objetivos da instituição. A **implementação** ocorre através da concretização dos projetos e programas, como, por exemplo, a mobilidade docente e discente, pesquisas conjuntas com instituições estrangeiras, desenvolvimento curricular, etc.

As três fases, que não estavam inclusas na primeira versão do modelo de Knight (1994), incluem a **revisão** como uma etapa de avaliação institucional: a internacionalização deve ser revista em seus elementos – impactos, qualidades e falhas contidas no processo – para uma redefinição de objetivos e estratégias, objetivando o seu aprimoramento. O **reforço** diz respeito à criação de um sistema de incentivos e reconhecimento para toda a comunidade acadêmica pela participação no processo de transnacionalização da universidade, medida que busca assegurar o compromisso da comunidade interna junto à internacionalização da instituição. Por fim, o **efeito de integração** compreende o impacto da internacionalização nas funções de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada (MUELLER, 2013).

A escolha por esse modelo de análise da internacionalização acadêmica se justifica pela abrangência das suas etapas, na medida em que descreve a dimensão internacional do ensino superior como importante elemento dentro da gestão, exigindo um conhecimento do contexto interno e externo da instituição e pensando nas suas potencialidades e fragilidades. Ademais, sinaliza a necessidade da conscientização da comunidade acadêmica e a importância de um planejamento, operacionalização e implementação que concretize a internacionalização como uma construção coletiva da instituição.

Vale destacar também que, dentro dessa lógica, a proposição da reavaliação do processo e de ajustes necessários configura em uma etapa de extrema relevância para a criação de estímulos e incentivos junto aos membros da comunidade acadêmica, como uma maneira de fomentar a internacionalização no seio das instituições. Por fim, o efeito de integração subjacente às propostas do modelo reafirma a articulação da dimensão internacional com as demais funções da universidade, pois compreende que o processo de internacionalização cumpre seu papel atrelando-se ao ensino, pesquisa e extensão. É esse caráter holístico da proposta de Knight, abarcando aspectos da gestão, do planejamento e do

¹¹ Compreende-se como abordagem *ad hoc* quando o processo de internacionalização do ensino superior é desenvolvido como uma resposta reativa ou feita sob medida para lidar com as oportunidades apresentadas pela instituição. (MIURA, 2006)

envolvimento da comunidade acadêmica, que justifica sua escolha para o presente estudo. Convém ressaltar que esse modelo teórico tem sido amplamente utilizado, no Brasil, nos estudos de caso sobre o processo de internacionalização universitária (MIURA, 2006; SOUZA, 2008; SIEGLER, 2008; MUELLER, 2013).

Esclareço que, em virtude de a UFRB, instituição em que se desenvolve a presente análise, ser uma universidade recente, com pouco mais de dez anos, fruto do processo de interiorização e expansão da educação superior, compreendo que a internacionalização, nesse caso, é um processo em construção. Desse modo, as escolhas teórico-metodológicas buscam dar conta dessa realidade. Não faço, por exemplo, um “checklist” das etapas da internacionalização na universidade; busco, como prioridade, contribuir para a reflexão e compreensão dos meandros da dimensão internacional nesse espaço. Nesse sentido, o trabalho etnográfico foi fundamental para me conduzir pelos caminhos peculiares da dimensão internacional, diversa e complexa, com que trabalhamos.

2.2 A rota etnográfica como guia da investigação

No desenvolvimento desse estudo, optei pelas etnografia e etnografia institucional como aportes teórico-metodológicos, os quais foram fundamentais para a realização desta investigação, tendo oferecido os métodos da observação-participante, do diário de campo e das entrevistas.

Segundo Peirano (1995), a prática etnográfica, artesanal, microscópica e detalhista é capaz de traduzir o reconhecimento do aspecto temporal das explicações. Para Laplantine (2004, p.10), a etnografia é um procedimento essencialmente visual por estar baseada na observação, através do exercício de “fazer ver com as palavras”, sendo, portanto, uma atividade perceptiva fundamentada no despertar do olhar.

Sendo assim, na pesquisa etnográfica, a escrita descritiva não consiste em “comunicar informações” já possuídas por outros, tampouco em expressar conteúdo pré-existente, o previamente dito, mas em um fazer surgir do que ainda não foi dito, uma síntese, uma disposição de revelar o inédito. Ainda segundo Laplantine (2004), a descrição etnográfica é a realidade social apreendida a partir do olhar: uma realidade social que se tornou linguagem e que se inscreve numa rede de intertextualidade. Nessa concepção, a descrição etnográfica nunca é um simples exercício de transcrição e de (des)codificação, mas uma atividade de construção e de tradução pela qual o pesquisador produz mais do que reproduz.

Conforme apontado, a Etnografia Institucional (EI) constitui a principal base metodológica deste estudo por permitir o entendimento dos aspectos institucionais a partir dos sujeitos implicados no processo. Trata-se de uma metodologia sistematizada em 1969 por Dorothy Smith (VERAS, 2015) e influenciada pelo feminismo, pelo marxismo e pela etnometodologia de Garfinkel, bem como por autores do campo da linguagem como Vygostky e Bakhtin.

Conforme mostra Veras (2011), a etnografia institucional se assemelha a outras formas de etnografia no que se refere à descrição do contexto da vida em sociedade; no entanto diferencia-se dos demais modelos etnográficos por não enfocar apenas as “experiências” e “culturas”, mas os processos de organização social, explorando e descrevendo as várias forças sociais e institucionais que modelam, limitam e organizam o mundo cotidiano das pessoas.

No uso dessa abordagem, as relações institucionais se constituem como objeto de estudo: analisa-se, dessa forma, o cotidiano institucional no qual os participantes da pesquisa são coautores. Uma das metas da etnografia institucional consiste em buscar explicar os eventos que, empiricamente, têm como referência a perspectiva das pessoas efetivamente implicadas. É preciso, portanto, considerar, em cada instituição, a maneira como o contexto organizacional está disposto, já que se organiza como um tipo de cartografia permeado por relações de poder existentes e que emergem no espaço institucional; nesse caso, analisam-se as práticas cotidianas como se configuradas na forma de um mapa (VERAS, 2011). A etnografia institucional não busca generalizações; mas compreender como os fatos acontecem e são percebidas em um determinado espaço ou lugar.

A etnografia institucional analisa as dinâmicas institucionais e discursivas de determinado espaço, com uma postura metodológica que valoriza as experiências cotidianas institucionalizadas, penetrando no mundo simbólico no qual os indivíduos estão inseridos, o que permite captar os sentidos que eles atribuem às suas próprias experiências. Vale salientar que o pesquisador deve estar mais interessado na maneira como as pessoas descrevem ou explicam o que está acontecendo, em um determinado contexto, do que no que está realmente visível (VERAS; MORAIS, 2015).

Para Campbell, M. e Gregor (2002), a etnografia institucional visa mais do que à descrição do conhecimento e experiências das pessoas. O conhecimento e ações das pessoas já estão organizados antes que elas falem deles. Os conhecimentos e ações são elaborados conforme são discutidos. Tanto aqueles que vivem a experiência quanto aqueles que a

pesquisam tomam parte em sua elaboração. Etnógrafos institucionais creem que as pessoas trazem à existência o que querem que aconteça, o que fazem, o que entendem e podem dizer sobre como elas são formadas através de processos organizados nos espaços em que estão inseridas.

Por tudo isso, verifica-se que os etnógrafos institucionais apresentam um interesse particular em estudar cenários sociais e interações da vida cotidiana. Dessa forma, seus estudos são voltados para as condições particulares sob as quais as experiências surgem e são vividas pelos sujeitos: explorando uma determinada problemática, busca-se compreendê-la, em um cenário social específico, tendo em vista como os sujeitos a conhecem e a vivenciam. Os pesquisadores atuam, portanto, no cotidiano, coletando dados sobre ele e vão além do sabido em qualquer cenário local (CAMPBELL, M.; GREGOR, 2002).

Assim, assumindo os pressupostos da EI, a presente pesquisa busca compreender a internacionalização a partir do ponto de vista dos sujeitos diretamente implicados no processo, levando em consideração as subjetividades presentes nas relações institucionais.

Conforme descreve Smith (2005), as atividades diárias dos atores sociais que compõem as instituições são baseadas em “textos”, que, como elementos organizadores das práticas sociais, dão forma à experiência local e à vida institucional.

Na produção de dados, a observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas representam os procedimentos metodológicos adotados. Tais elementos subsidiaram o mapeamento das ações de internacionalização na UFRB, o que possibilitou analisar os avanços, limitações, as percepções e impactos da dimensão internacional por meio da perspectiva da comunidade acadêmica da instituição.

Como destaca Peirano (1995), um bom texto etnográfico sempre foi um experimento, na medida em que etnografia, teoria e pesquisa de campo formam um complexo amálgama desprovido de regras. A etnografia como método exige do pesquisador a compreensão de que os seus dados não podem ter meramente fim ilustrativo; a pesquisa de campo simboliza uma experiência totalizadora e a prática etnográfica traduz o reconhecimento do aspecto temporal das explicações.

No bojo das observações realizadas no setor de relações internacionais da UFRB, concentram-se importantes elementos de análise coletados no cotidiano institucional, os quais estão devidamente registradas, no diário de campo, como os relatos pessoais. Esse é o conteúdo que Smith (2005) denomina de “conceito generoso do trabalho”, quando discute

sua importância para a coleta de dados em etnografia institucional. Por conceito generoso de trabalho, Smith entende que seja tudo o que os sujeitos sabem fazer e que sua vida diária exige que eles façam como recurso de dados (CAMPBELL M; GREGOR, 2002; SMITH, 2005).

As técnicas empregadas, ao fazer entrevistas e observações em etnografia institucional, são práticas de método de campo que qualquer etnógrafo usaria. Talvez o ponto chave no uso de métodos de campo, em etnografia institucional, seja descobrir o que, entre todas possibilidades, é útil para observar ou, de outra forma, observar e registrar (CAMPBELL, M; GREGOR, 2002).

A etnografia institucional sugere que entrevistar poderia ser melhor definido como “falar com pessoas”, porque ultrapassa as entrevistas marcadas especificamente para esse propósito, permitindo que elas falem de suas próprias experiências. Seja em ocasiões formais ou informais, seja falando individualmente ou em grupo, o propósito das entrevistas é “investigar processos difundidos e discursivos” (CAMPBELL, M; GREGOR, 2002, p. 77).

Outro importante elemento etnográfico utilizado, nesta pesquisa, foi o diário de campo, em que apresento os aspectos relativos ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, da observação participante, das memórias e dos demais componentes relacionados à produção de dados para esta investigação. Compreendo a relevância do diário como instrumento que, ao recolher informações, oferece uma descrição completa de gestos, ambientes, fatos e sensações envolvendo a pesquisa. Esse instrumento torna-se, portanto, bastante eficaz para a composição dos dados da pesquisa, permitindo o entendimento mais seguro do fenômeno em investigação (TRIVIÑOS, 1987).

Abaixo, sigo descrevendo o meu percurso metodológico, assinalando que, para mim, “ir a campo” não representou apenas ir ao lócus da UFRB e de sua internacionalização, mas determinou um novo olhar para a minha rotina, uma vez que o meu campo de estudo, antes de sê-lo, é meu local de trabalho há aproximadamente sete anos. Devo destacar, contudo, que esse estar em campo se constituiu em uma árdua tarefa de separar e unir a pesquisadora e a servidora, embora reconheça que separar esses papéis não é essencialmente possível e, talvez, não seja sequer recomendável.

De acordo com Velho (1986, p.16), existe um risco sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos, concepções. No entanto, o autor assinala que, quando se decide tomar sua própria sociedade como objeto de pesquisa, é preciso sempre ter em mente que sua

subjetividade precisa ser “incorporada ao processo de conhecimento desencadeado”, o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa.

Desse modo, foi preciso enxergar que minha vivência no setor é também um importante instrumento de análise: as memórias das rupturas e permanências que tenho apreendido, nesse espaço, configuram e delineiam esse estudo indubitavelmente; mas não de forma absoluta, ou melhor, como uma verdade absoluta. Assim, o meu “ir a campo” representou ressignificar posturas e olhares, estranhar o que me era comum, não sendo uma das tarefas mais fáceis, mas muito importante para me autorizar no desenvolvimento deste estudo e seguir nesta empreitada.

2.3 Caminhos trilhados

A escolha por apresentar um estudo de caso é justificada pela necessidade e interesse em realizar uma análise em profundidade do cotidiano organizacional dos aspectos que permeiam a internacionalização na universidade. Sua utilização me permitiu uma compreensão dos fenômenos individuais, sociais e políticos, na medida em que escolhi fazer uma análise atenta dos fenômenos que permeiam a dimensão internacional da UFRB e, a partir do estudo de caso, desenvolver uma investigação preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2001).

Esta pesquisa foi motivada pela minha trajetória como servidora na UFRB, atuando no setor de relações internacionais da instituição. Portanto, este estudo tem origem nas percepções, inquietações e questões surgidas, no cotidiano institucional, já que o vínculo profissional me permitiu, de um lado, ter um lugar privilegiado para investigar a internacionalização universitária da instituição e, por outro lado, exigiu a tarefa do estranhamento com esse objeto de pesquisa. Foi mesclando o papel de pesquisadora e servidora, buscando o distanciamento crítico, sem deixar de me perceber implicada no processo, que construí esta pesquisa.

Conseqüentemente, desenvolvo um estudo implicado, pois, como nos lembra Laplantine, “não existe lugar para um observador não engajado” (LAPLANTINE, 2004, p.28). A escrita de um trabalho implicado reconhece, portanto, que a subjetividade está sempre presente e atuante, uma vez que nossas práticas são construídas por um tecido de interações intersubjetivas, sendo fundamental ultrapassar o paradigma da neutralidade e da objetividade, inalcançáveis nas Ciências Sociais, já que a implicação não pode ser

considerada uma escolha, nem um processo voluntário: ela é constituída por nossos vínculos enraizados à nossa existência. Em suma, a implicação é voltar-se para si, pensando a sua história, o vivido e a memória em uma perspectiva temporal (ARDOINO, 2000).

Nesse sentido, a implicação perpassa pelo entendimento de que o pesquisador está essencialmente presente naquilo que pretende investigar e só pode fazê-lo a partir do lugar que ocupa; logo o pesquisador não pode não ser perspectivo, mas a chave é explorar aquilo que condiciona seu olhar, na medida em que a implicação remete à impossibilidade de objetividade, neutralidade na pesquisa (ROCHA; DEUSDARÁ, 2010).

Ingressei, como servidora na UFRB, em 2010 e, durante três anos, desempenhei minhas atividades no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB, tendo sido lotada na secretaria da Pós-Graduação e da Direção do centro, respectivamente. Em 2013, iniciei as atividades na Assessoria Internacional, após consegui a remoção a pedido, por achar que pudesse contribuir para o setor, fosse pelo meu conhecimento no idioma Inglês ou para ajudar nos processos de intercâmbio, concepções prévias que tinha acerca do funcionamento do setor de relações internacionais. Naquela época, a assessoria possuía um assessor e dois docentes, que atuavam como assessores adjuntos, cabendo a mim o papel de dar suporte às ações na condição de assistente administrativa.

Ainda em 2013, o setor foi reestruturado, tornou-se uma Superintendência de Assuntos Internacionais, na qual tenho atuado como chefe do Núcleo de Mobilidade Internacional, embora já estivesse desempenhando atividades relacionadas ao suporte das ações de intercâmbio docente e discente. Ao lidar diretamente com a mobilidade internacional, no âmbito da graduação, observei o impacto dessa experiência para formação crítica do sujeito e seu papel transformador para a sociedade, o que testemunhava com grande satisfação; no entanto, cotidianamente, também assistia aos entraves burocráticos que mitigavam esse contentamento, como, por exemplo, a extrema dificuldade de reconhecimento de créditos cursados no exterior pelos discentes da graduação.

Tendo nascido e permanecido em Cruz das Almas, pude acompanhar todo o processo de transição entre a antiga Escola de Agronomia da UFBA e os novos rumos trilhados e ampliados com o advento da UFRB, em um contexto sociopolítico no qual a mobilidade internacional deixou de ser um benefício restrito a um determinado grupo, tornando-se um elemento formativo palpável e acessível a muitos. A vivência permeada por essas observações foi fundamental para a iniciativa da escrita de um projeto que versasse sobre a dimensão internacional nesse espaço. Assim, sete anos após finalizada a minha graduação em

Licenciatura em História e atuando no mundo universitário apenas como servidora, decidi pesquisar sobre a matéria-prima do meu trabalho, transformando-a em meu objeto de pesquisa.

Assim, a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares na UFBA se deu com o projeto outrora intitulado “O lugar da Internacionalização na Gestão Universitária da UFRB”. Tratava-se de um projeto impregnado de engajamento e repleto de inquietações corriqueiras, mas suficientemente relevantes, desse meu cotidiano institucional. Com o amadurecimento advindo dos componentes cursados, bem como dos diálogos com colegas e docentes do curso, pude tentar um distanciamento crítico do meu objeto e começar a pensar a internacionalização não apenas a partir do meu lugar, mas considerando também outros sujeitos para trazer, assim, outros olhares sobre o tema.

Inicialmente, o meu projeto buscava um contraponto entre a visão de gestores e discentes, uma contraposição importante, podendo, no entanto, incorrer no equívoco de tratar a dimensão internacional na UFRB de forma essencialmente maniqueísta, no sentido de apresentar práticas e discursos contraditórios, quase que confirmando o que eu achava que sabia sobre o tema por causa das minhas atividades. Com isso, foi necessário refletir sobre o meu lugar inúmeras vezes para (re)construir esta investigação, controlando o desejo de confirmar uma hipótese que julgava irrefutável e passando a buscar compreender o novo, a investigar o que eu efetivamente desconhecia ou poderia deixar de ver em virtude do meu lugar implicado. Algumas inquietações foram registradas em meu diário de campo, conduzindo-me à seguinte compreensão:

O caminho da pesquisa, certamente, é o caminho da inquietação; no entanto, as dificuldades enfrentadas no que diz respeito a conciliar trabalho e estudo, já que não pude me afastar das minhas atividades laborais, e o que isso significa de bom e ruim, tem sido um aprendizado constante de como fazer pesquisa. A troca de orientação, no meio do percurso, trouxe também suas marcas e desafios para condução dessa pesquisa, que antes buscava abarcar um todo, pensando em entrevistar os gestores (diretores, pró-reitores e superintendentes) de toda uma década de UFRB, como se uma “grande amostra” pudesse me dar um panorama sobre a internacionalização na instituição. Mas, por ser este um estudo qualitativo, percebo que essa quantidade não necessariamente me trará “respostas” aos problemas de pesquisa, daí vieram as reflexões que me levaram aos recortes que, a meu ver, mais dialogavam com o referencial teórico e com os objetivos deste estudo (...) Certamente, reconhecer que meu caminho na UFRB possui um inter cruzamento com “os caminhos da internacionalização” tem sido meu desafio. Pois preciso que minha implicação possua o distanciamento crítico necessário a ponto de eu desenvolver um estudo mais como pesquisadora e menos como servidora técnico-administrativa da SUPAI (Diário de Campo, agosto 2016).

Precisei assimilar que o conhecimento, como nos lembra Morin (1996), é produzido enfrentando a desordem e a incerteza. Nessa perspectiva, ao fazer e refazer o projeto de

pesquisa, o que exigiu naturalmente uma reflexão acerca do objeto e da minha implicação nele, surgiu a versão final deste estudo, intitulada “Os caminhos da internacionalização universitária: o caso da UFRB”, que tem a seguinte questão como norteadora: qual a concepção dos membros da comunidade acadêmica da UFRB acerca de seu processo de internacionalização universitária na última década? E, para analisar o desenvolvimento da dimensão internacional, em uma instituição nova, multicampi e localizada no interior, elenquei perguntas específicas que perpassam pelo entendimento do significado da internacionalização para a instituição, dos fatores limitantes e motivadores, dos avanços observados e dos desafios que ainda permanecem, bem como dos reflexos desse fenômeno para membros da comunidade acadêmica da instituição.

A pergunta que norteia essa pesquisa dialoga com a necessidade em se discutir a internacionalização universitária voltada para o contexto no qual as instituições estão inseridas, da qual deriva o objetivo geral de compreender a concepção acerca do processo de internacionalização universitária pelos membros da comunidade acadêmica da UFRB, no período 2006 a 2016 e específicos: ii) analisar a percepção da dimensão internacional para a comunidade acadêmica da UFRB e iii) identificar os avanços e limitações do processo de institucionalização da internacionalização na sua década de fundação e consolidação.

As rotas deste estudo contaram com uma análise de documentação institucional como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019, acordos de cooperação internacionais e relatórios anuais de gestão do setor de relações internacionais. Foram analisados, ainda, relatórios de gestão anuais dos setores da UFRB, disponibilizados no site da Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN, com o objetivo de apresentar uma melhor descrição de programas e ações desenvolvidas no âmbito da internacionalização.

Os sujeitos desta investigação são membros da comunidade acadêmica – gestores, discentes, servidores docentes e técnico administrativos – da UFRB que possuem relação direta com a internacionalização universitária da instituição. Dos setores da UFRB, escolhemos quatro Pró-Reitorias, a Superintendência de Assuntos Internacionais e a Direção dos dois Centros de Ensino.

Os centros que compuseram o lócus desta pesquisa foram o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB e o Centro de Formação de Professores – CFP, somados as seguintes Pró-Reitorias: Graduação – PROGRAD, a de Extensão – PROEXT, a de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação – PPGCI e a Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Ações Estudantis – PROPAAE.

A seleção dos centros de ensino para compor o universo desta pesquisa baseia-se no contraste entre o maior e menor quantitativo de desenvolvimento de ações de internacionalização, respectivamente: CCAAB e CFP. Ainda sobre a escolha dos setores para realização das entrevistas, ressalto que os centros implantados, no ano de 2013, a saber, o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas - CECULT e o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS, *a priori*, foram excluídos, pois os objetivos da pesquisa giram em torno da compreensão da internacionalização universitária nos dez últimos anos desde a fundação da UFRB, o que me levou, portanto, a considerar apenas os centros mais antigos da instituição.

Reitero que o conceito de internacionalização adotado neste estudo pensa a articulação da dimensão internacional com as missões da universidade, portanto, tal concepção também contribuiu para a seleção desses setores, por esta razão, em se tratando das Pró-Reitorias, elencamos a PROGRAD, a PPGCI e a PROEXT, por serem órgãos que se correlacionam diretamente com as três missões da universidade, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, por representar mais claramente a função social da UFRB, no que se refere ao processo de ações afirmativas e assistência estudantil, julgamos também necessário incluir a PROPAAE, totalizando, assim, sete setores da instituição para compor o locus de pesquisa.

Outro aspecto que também contribuiu para a escolha desses gestores diz respeito ao fato de sua atuação estar diretamente ligada aos setores que mais demandam e, conseqüentemente, ajudam a construir as ações de internacionalização na UFRB de forma um pouco mais explícita. Por exemplo, além das exigências de indicadores da internacionalização, no âmbito da pós-graduação, o caráter extensionista da dimensão internacional tem sido ampliado com o advento de cursos de extensão para a comunidade acadêmica, tarefa que cabe, portanto, à PROEXT. Tem havido, ainda, por parte desse setor, algumas tentativas da inserção de discentes que recebem bolsa de permanência qualificada (PPQ) em um projeto de internacionalização, ação conduzida em parceria com a SUPAI.

No que se refere à Pró-Reitoria de Graduação, além do desenvolvimento conjunto de editais para a mobilidade internacional, houve um interessante diálogo para a elaboração do novo Regulamento de Graduação da UFRB, com a inclusão de pontos relacionados ao processo de internacionalização, demonstrando uma aproximação tanto do setor de relações internacionais com a referida Pró-Reitoria quanto um entendimento da necessidade em tratar de questões ligadas à internacionalização nos marcos regulatórios da universidade, aproximações que não estavam consolidadas no início do projeto. Dessa maneira, observo

que a rota da internacionalização tem se aproximado, em certa medida, das funções da universidade. Essas constatações reforçam a importância da escuta dos gestores para a compreensão do processo de internacionalização da instituição em estudo.

Ressalto que foram entrevistados gestores atuais (2015 – 2019) que, já tendo atuado em diversos cargos, na instituição, demonstram-se capazes de fornecer informações mais seguras para uma compreensão do papel da internacionalização nessa primeira década de existência da UFRB. A facilidade de acesso a esses sujeitos também se caracterizou como critério para a sua inclusão nesta pesquisa. Destaco, ainda, que foi realizada uma entrevista-piloto com um membro pertencente à SUPAI em virtude de suas experiências e longo período de atuação no setor.

Para este estudo, foi fundamental também contar com a interlocução dos estudantes intercambistas e servidores envolvidos com programas de âmbito internacional. Fazem parte desse grupo discentes da graduação, participantes da mobilidade internacional a partir do ano de 2012, ano em que se observou o aumento significativo do quantitativo de graduandos realizando intercâmbio em virtude da adesão ao Programa Ciência sem Fronteiras. Foram analisados os relatórios respondidos pelos estudantes, documento confeccionado pela SUPAI para fins de acompanhamento e avaliação do processo de mobilidade internacional. Ademais, foram realizadas entrevistas com três discentes participantes dos três programas de mobilidade internacional existentes na UFRB: Edital Convênio-Interno, BRAFAGRI¹² e o Programa Ciência sem Fronteiras.

Em se tratando dos docentes, foram entrevistados dois docentes que compõem o quadro da instituição e desenvolveram ações de internacionalização com instituições estrangeiras conveniadas à UFRB, sendo que um deles é responsável pelo acordo de cooperação com universidades francesas, tendo sido coordenador do programa BRAFAGRI na UFRB, e o outro desenvolve projetos internacionais na instituição, mormente no âmbito da pós-graduação em Ciências Agrárias, envolvendo o ensino e a pesquisa dessa área de conhecimento.

Em relação aos servidores técnico-administrativos, a escolha residiu em dialogar com três participantes do projeto de doutoramento pela Universidade do Minho em Portugal, destinada à capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos com suporte da

¹² O Programa BRAFAGRI é realizado em parceria com a CAPES e visa a promover o intercâmbio de estudantes em todas as especialidades das ciências e engenharias agrônômicas e agroalimentares e da veterinária. Estudantes brasileiros podem cursar até um ano de sua graduação na França e estudantes franceses podem estudar no Brasil pelo mesmo período.

UFRB, mas com toda a formação realizada na instituição estrangeira, não se configurando, portanto, em um programa de cotutela. Desses técnicos-administrativos, ressalto que cada um deles atua em setores que dialogam com a internacionalização na instituição, quais sejam, a PROGRAD, a PPGCI e a Superintendência de Registros Acadêmicos – SURRAC. A ideia em trazer esses sujeitos para essa análise reside, ainda, na possibilidade de compreensão da vivência a partir de uma formação internacionalizada e perceber seus reflexos para os indivíduos, bem como para as suas práticas dentro da instituição.

Durante os encontros de orientação, percebi que seria importante contar com as análises de outra servidora técnica pertencente à SUPAI, com o intuito de adicionar mais um olhar necessário sobre o processo de internacionalização, ampliando a amostra da investigação quanto a seus sujeitos. A escolha desses sujeitos e muitas das definições deste estudo, como dito anteriormente, não representaram tarefas fáceis, tendo-se em vista o desafio da realização da pesquisa em meio ao dinamismo da minha rotina de trabalho e a necessidade de fazer os devidos recortes, já que eram/são tantas situações e sujeitos que, compondo o meu cotidiano como servidora, constroem a internacionalização na UFRB. Assim, inevitavelmente, alguns sujeitos e situações tiveram de ser excluídos do escopo da investigação, embora, em alguns casos, tenham permanecido presentes nas análises apresentadas no meu diário de campo e em outros relatos no decorrer deste trabalho.

Outro desafio posto foi a impossibilidade de entrevistar todos os sujeitos previstos para este estudo, apesar das inúmeras tentativas de contato e diálogos para marcarmos os encontros e a manifestação de claro interesse em contribuir para a pesquisa. Desse modo, não foi possível, por exemplo, entrevistar alguns dos gestores selecionados para a amostra, como os gestores do CFP e das pró-reitorias da PROGRAD e PPGCI, o que se deveu à sobrecarga de suas agendas.

Apesar dos esforços empreendidos, a não realização das entrevistas com esses três gestores se constituem em elemento de análise, em especial pela total ausência de diálogo com um setor que é pensado como essencial no que se refere ao processo de internacionalização, a saber, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: seja na literatura ou na minha imersão no campo, alguns sujeitos e autores reclamam um certo protagonismo à pós-graduação na dimensão transnacional do conhecimento. Por essa razão, conversei com quatro indivíduos daquele setor, entre eles gestores e técnico-administrativos, e nenhum deles pôde participar das entrevistas, como previsto, a despeito da antecedência com que solicitei.

Vale destacar que a análise documental e a interlocução das narrativas dos sujeitos entrevistados apresentam uma importante noção do desenvolvimento da internacionalização universitária na instituição, na medida em que, à luz da etnografia, busquei mapear e enfatizar os diferentes pontos de vista observados nas relações de poder existentes na instituição.

Os roteiros de entrevistas utilizados encontram-se nos apêndices e, para assegurar o anonimato dos sujeitos, optei pela utilização de nomes fictícios que, de alguma forma, relacionam-se à temática da internacionalização. Assim, solicitei que cada entrevistado escolhesse um nome de um país ou continente de sua preferência para que fossem identificados neste trabalho. Teremos, portanto, os gestores: Angola, Áustria, África, Cuba e Brasil; já os estudantes são Alemanha, Andorra e Estados Unidos; os docentes são Grécia e França, e as servidoras técnico-administrativas são Portugal, Itália e Irlanda.

Ainda sobre os meandros da entrevista, relato em meu diário de campo as minhas impressões sobre esse procedimento para coleta de dados, bem como as reviravoltas e ressignificações da presente proposta de estudo:

Sem sombra de dúvidas, as entrevistas foram, para mim, o ponto mais nevrálgico de todo esse processo, desde a escolha dos sujeitos à construção do roteiro de entrevista, mesmo que a opção seja pela entrevista semiestruturada. Minha maior preocupação reside na relação dos sujeitos com o tema e no receio de, no trato com gestores e demais membros da comunidade acadêmica, receber respostas “institucionais” e/ou “protocolares”, por ter a impressão de que nem sempre e para todos a internacionalização é um tema palatável e que deixa as pessoas confortáveis. Confesso que isso se demonstrou uma realidade na realização das minhas primeiras entrevistas, em que sentia, apesar de uma extrema solicitude dos sujeitos, alguns posicionamentos mais cautelosos, como a necessidade de conhecer o roteiro com antecedência, o que foi prontamente atendido numa tentativa de deixar o participante o mais confortável possível. Em resumo, ainda que haja disponibilidade em me receber e me ajudar a pensar o tema, tendo sido essa sempre a proposta, uma ou outra excessiva formalidade foi sentida e trazida também para a análise. Mas, quando os sujeitos “se soltavam”, existia um rico manancial de possibilidades de reflexões sobre a internacionalização, sobre o papel do setor, sobre a universidade interiorizada, pois falar de internacionalização é falar de construção do saber. (Diário de campo, março de 2017)

Segundo Yin (2001), o ato de ouvir envolve observar e perceber, não se limitando a uma modalidade meramente auricular, por implicar em ter capacidade de assimilar uma vastidão de novas informações sem pontos de vistas tendenciosos. A escuta capta, além das palavras, o humor e os componentes afetivos, buscando compreender o contexto no qual o entrevistado percebe o mundo. Na verdade, cada resposta protocolar ou não apresenta uma

infinidade de reflexões sobre a dimensão internacional, e o papel de cada sujeito no processo configura-se, portanto, num ingrediente indispensável para a investigação.

De acordo com Minayo (1993), um bom método é aquele que permite uma construção correta dos dados, possibilitando uma reflexão sobre a dinâmica da teoria. A abordagem qualitativa nos conduz a uma aproximação essencial e de intimidade entre sujeito e objeto, elementos compreendidos como pertencentes à mesma natureza. Nessa concepção, o trabalho qualitativo caminha em duas direções: de um lado, institui o processo de elaboração de seus métodos, teorias, princípios, estabelecendo seus próprios resultados; por outro lado, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. E foram esses os (des)caminhos que delinearão esta investigação.

CAPÍTULO 3. DIMENSÃO INTERNACIONAL DA UFRB

Neste capítulo, apresento o lugar da UFRB – o Recôncavo Baiano – e importantes elementos de seu processo histórico que ajudam a compreender a formação desse território, assim como trato dos caminhos que levaram a fundação da instituição que se quer socialmente referenciada e como a dimensão internacional tem se construído nesse contexto. Ao descrever o caso da internacionalização da UFRB, optei por trazer alguns relatos dispostos em meu diário de campo que auxiliam a compreender melhor a dimensão internacional da instituição.

A inclusão de registros do meu diário de campo alinha-se ao referencial metodológico que utilizo neste estudo, além de explicitar o meu processo de implicação com o tema, contribuindo para o entendimento de questões relevantes do ambiente estudado. Assim, como nos lembra Bourmad (1999), a abordagem etnográfica é mais que um método de investigação científica, é uma atitude, um modo particular de abordar a realidade a ser estudada.

Ressalto que a escrita deste capítulo foi, para mim, um desafio e uma descoberta, pois, ao mesmo tempo em que trago as minhas vivências e olhares sobre a internacionalização universitária da UFRB, a partir do meu lugar implicado, mostro que houve muitas (re)descobertas que me permitiram falar um pouco desse processo na instituição, me auxiliando a compreender melhor a dimensão internacional da realidade em investigação.

3.1 O lugar da UFRB: O Recôncavo da Bahia

A definição do termo recôncavo consiste em uma área continental que se apresenta na forma côncava e margeia uma grande cidade ou um porto. Assim, a terra ao redor de qualquer baía recebe o nome de recôncavo e, no caso brasileiro, esse nome remete à região que cerca a Baía de Todos os Santos: o Recôncavo Baiano, a primeira região da América Portuguesa a ser sistematicamente colonizada, na qual as primeiras povoações, ali surgidas mais tarde, dariam origem às cidades de Cachoeira, São Félix, São Francisco do Conde, Maragojipe, Santo Amaro, Jaguaripe e Nazaré das Farinhas.

Nesse território, foram instalados os primeiros engenhos de cana-de-açúcar, dando início a expansão da atividade açucareira, sendo Cachoeira considerada um ponto de ligação estratégico entre Salvador e os sertões, além de ser o último ponto navegável do Rio Paraguaçu. Dessa forma, na vila de Cachoeira, estabeleceram-se, durante muito tempo, as relações econômicas da região, uma vez que representava o centro político e administrativo da

região. Outro marco relevante foi a chegada dos povos africanos escravizados, na Colônia Portuguesa, os quais desempenharam importante papel na moldura cultural desse território, implementando um rico legado na musicalidade, na religiosidade, nos sentimentos, na forma de se vestir, se alimentar, se divertir, criar filhos, de celebrar a vida e de lidar com a morte (FRAGA, 2010; UFRB, 2010).

Surgiu, então, uma sociedade culturalmente complexa e diversificada, em que se estabelece o encontro de diferentes povos africanos, indígenas e portugueses. Trata-se, contudo, de uma sociedade desigual e intolerante em relação às tradições indígenas e africanas, gerando uma série de enfrentamentos que hoje representam um legado de luta e resistência dos povos historicamente subalternizados que constituíram o Recôncavo. Vale salientar que o Recôncavo da Bahia foi palco de importantes episódios das lutas pela independência do Brasil, configurando-se, portanto, como símbolo de resistência no processo de emancipação do país.

Nesse aspecto, em 1822, Cachoeira implantou um governo distinto do que estava instaurado em Salvador, visto que, no ano anterior, os comandantes militares lusitanos impediram que chefes brasileiros administrassem a província de Salvador. Tal decisão levou os senhores de engenho a cortar relações comerciais com Salvador, enfraquecendo-a, em virtude do já mencionado papel desempenhado pelo rio Paraguaçu, de permitir contatos essenciais entre a cidade e o Sertão. Em síntese, concretizou-se uma forte oposição dos brasileiros à Coroa Portuguesa, ainda que defendessem o reconhecimento do Príncipe Dom Pedro I como chefe principal do país (FRAGA, 2010).

Após a independência, as desigualdades sociais e a escravidão persistiram, incitando muitas lutas contra a carestia, a exclusão social e a intolerância religiosa, o que, em essência, representava ações por uma Bahia sem escravidão e com cidadania (Fraga, 2010). Esses conflitos avançaram pelo século XIX, emergindo nas décadas de 1870 e 1880 com bastante força, contando com grande número de populares, especialmente os que vivenciavam a escravidão. Vale ressaltar que as cidades de Cachoeira e São Félix abrigaram os movimentos abolicionistas mais atuantes do interior da província. No entanto, mesmo com a abolição da escravatura, foi preciso lutar por terra, por escola e cidadania, lutas que se estendem até os dias atuais. (FRAGA, 2010.)

A primeira manifestação social e política para implementação do ensino superior no Recôncavo data de 1822, quando a Câmara de Santo Amaro, ao redigir documento em apoio ao processo de independência e ao Príncipe D. Pedro I, reivindicou a criação de universidade

na região, pois atribuía importante dimensão à instituição universitária como parte do seu plano de governança, o que pode ser considerada como uma atitude inovadora por parte da elite da época, que se empenhou na criação de escolas superiores.

Entretanto, foi apenas em 1859 que esse pleito foi atendido, através da criação do Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA), que se destinava, assim como outros institutos implantados no período, ao desenvolvimento de pesquisas científicas, tendo como público comerciantes, grandes proprietários de terra e políticos. Em 1877, destaca-se a criação da Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB) como parte dos resultados de estratégias montadas para a modernização da agricultura no país.

O IEAB foi implantado, de forma estratégica, na cidade de São Bento das Lages, na região da Vila de São Francisco do Conde, um dos maiores polos de produção açucareira do Recôncavo. Contudo, em 1900, houve uma redução nas verbas destinadas à instituição, em virtude de inúmeras disputas políticas existentes desde a Proclamação da República e, em 1902, ela foi fechada, após ter diplomado cerca de duzentos e setenta profissionais. Em 1904, o governo baiano criou o Instituto Agrícola da Bahia e assumiu o acervo do extinto IIBA, concretizando uma antiga intenção dos fazendeiros que desejam a migração da escola para a capital baiana.

Em 1911, a escola voltou a pertencer ao governo federal, funcionando como Escola Média Teórico-Prática de Agricultura, o que ocorreu sob a alegação de inviabilidade financeira, por parte do Estado, para manter o Instituto. Contudo, em 1917, o governo do Estado reassume a Escola, que passou a ser chamada de Escola Agrícola da Bahia (EAB), tendo sido transferida para Salvador em 1931. Sob a alegação de que o local era inapropriado para as aulas práticas, em 1943, a instituição foi transferida para a cidade de Cruz das Almas, tornando-se conhecida, mais tarde, como a Escola da Agronomia da UFBA, cuja ampliação resultou no advento da UFRB, conforme esclareço adiante.

Foi nessa região demarcada por uma rica história de encontros, contradições e trocas culturais que nasceu a UFRB, situando-se, portanto, em um lugar propício à invenção e reinvenção. A Universidade se reconhece como parte da história desse lugar, permeado de aspirações e mobilização das comunidades locais e herdeira das tradições culturais de luta do povo do Recôncavo. Nesse contexto, o compromisso da instituição é fomentar a invenção de uma nova perspectiva de desenvolvimento capaz de promover a melhoria da vida das pessoas da região (FRAGA, 2010; UFRB, 2010).

3.2 A Universidade para o Recôncavo: uma instituição socialmente referenciada

A partir da década de quarenta do século XX, houve um incremento na criação das universidades; porém a Bahia se manteve com uma única universidade federal, a Universidade Federal da Bahia – UFBA. Conforme assinalado, em 1943, foi implantada, em Cruz das Almas, a Escola de Agricultura e Medicina Veterinária da Bahia, que, em 1946, ganhou um novo regulamento, passando a se chamar Escola Agrônômica da Bahia. No ano de 1967, a Escola passou a integrar a UFBA, tornando-se conhecida como Escola de Agronomia – AGRUFBA. Tal mudança renovou a instituição, que, em 1970, passou a contar com novo regimento e estrutura de cursos, fortalecendo seu papel na formação profissional e desenvolvimento científico para a agropecuária no Estado (UFRB, 2010).

A oferta do ensino superior na Bahia sempre esteve aquém das necessidades da região. Seu contexto político, nas décadas de 1980 e 1990, sob a égide do ideário neoliberal, ocasionava uma diminuição nos investimentos no ensino público superior, fortalecendo as atividades no setor privado. Esse quadro passa a ser alterado a partir de 2003, com o Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no qual o Ministério da Educação anunciou o Plano de Expansão e Interiorização do Ensino Público Superior. Nesse momento, deu-se início à construção de um novo plano de universidade para a Escola de Agronomia, que permitiria à instituição desempenhar um novo papel para a comunidade do Recôncavo, contemplando as mais diversas áreas do conhecimento e ofertando a população da região uma verdadeira inserção no universo do conhecimento e do mercado profissional (UFRB, 2010).

Esse projeto de universidade foi encampado por um grupo de pessoas liderado pelo Reitor da UFBA, Professor Naomar Almeida Filho, e pelo então diretor da AGRUFBA, professor Paulo Gabriel Nacif, e contou com a mobilização de setores importantes da população local. Assim, em 2005, a Escola de Agronomia, tendo sido desmembrada da UFBA, transforma-se no primeiro *campus* da UFRB, evento que representa um marco histórico para o ensino superior da Bahia.

Segundo Brito (2015), desde o seu surgimento, a UFRB assumiu importantes compromissos sociais, como a expansão do acesso ao nível superior e da garantia de permanência para estudantes negros, indígenas, egressos da rede pública e provenientes do interior do estado; daí a instituição ter optado pela estrutura multicampi. Nesse sentido, Brito reconhece que a criação da UFRB representa um avanço para o ensino superior baiano e, a despeito das dificuldades vivenciadas, mostra que essa instituição tem enfrentado, com êxito,

questões caras – e algumas ainda polêmicas – que dizem respeito à democratização da universidade, como, por exemplo, a inclusão de setores sociais historicamente excluídos do ensino superior e a implantação da interdisciplinaridade como base teórica e filosófica do ensino através do regimes de ciclos implementados pelos bacharelados interdisciplinares.

Muitos desafios permearam a implementação da instituição como a multicampia, o que se deu pelo estabelecimento de centros organizados em grandes áreas de conhecimento, localizados nas seguintes cidades do Recôncavo: Cruz das Almas, onde encontram-se, além da sede administrativa da UFRB, o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Santo Antônio de Jesus, em que se localiza o Centro de Ciências da Saúde (CCS); Amargosa, que compreende o Centro de Formação de Professores (CFP) e Cachoeira, que abriga o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL).

Mais recentemente, no ano de 2013, foram inaugurados o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologia (CECULT) e o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), situados, respectivamente, em Santo Amaro e em Feira de Santana. A abertura desses *campi* representou a continuidade do processo de expansão da UFRB, sancionado pela Presidenta Dilma Roussef, em 2011, tendo coincidido com o período em que se intensificaram as reivindicações para implantação de um *campus* na cidade de Santo Amaro.

O processo de ampliação da UFRB deve-se à sua adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que trouxe novas possibilidades para o crescimento e consolidação da instituição, ao assegurar os recursos necessários para investimento em estrutura física, contratação de servidores, criação de novos cursos, permitindo, ainda, o aumento das políticas de acesso e permanência e fortalecendo o projeto de uma instituição socialmente referenciada.

Programas como o REUNI, foram, portanto, fundamentais para a expansão multicampi da UFRB, no Recôncavo Baiano. Tal crescimento suscitou também uma série de reflexões sobre a arquitetura curricular, que, posteriormente, resultou na implantação dos bacharelados interdisciplinares da instituição, modalidade que se baseia na convivência entre a possibilidade de inovação e a persistência de traços culturais pertencentes ao modelo tradicional. Nesse sentido, destacam-se alguns centros, como o CCS, o CECULT, o CETENS e o CETEC, nos quais a implementação dos bacharelados interdisciplinares se articula ao que

preconizava o REUNI, introduzindo o regime de ciclos na instituição (UFRB, 2010; BRITO, 2015).

É interessante observar que as metas estabelecidas pelo REUNI, em muito, dialogam com as exigências de órgãos internacionais multilaterais como a OCDE e a ONU. O Banco Mundial apresenta-se favorável a uma formação terciária (pós-ensino médio) destinada ao desenvolvimento dos países periféricos, defendendo a reestruturação do ensino superior desses países nos moldes de uma educação continuada que busque a redução da pobreza através da construção da sociedade do conhecimento. Também a ONU defende um projeto de educação voltado para reduzir a pobreza, objetivo assumido, assim, pelo REUNI, que contribuiu para o desenvolvimento da estratégia global desses organismos internacionais, no sentido de construir políticas sociais para combater a pobreza a partir do sistema educacional (BARRETO, 2013).

A UFRB traz, em sua essência, a proposição de saberes, formação, pesquisa e extensão diretamente relacionada à transformação social, à inclusão e igualdade social, demonstrada através de seu pioneirismo na construção de uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE e na adoção total das ações afirmativas. Com isso, considerando a pluralidade social e a necessidade de promoção da equidade, a partir do acesso de vários grupos sociais às políticas públicas, a instituição tem assegurado a democratização do acesso de estudantes de origem popular à universidade.

Administrativamente, a instituição estrutura-se a partir dos seguintes setores – órgãos da administração superior: Reitoria; Conselho Universitário (CONSUNI), Conselho Acadêmico (CONAC) e Conselho Curador (CONCUR), os três últimos também funcionam como órgãos deliberativos (no âmbito dos Centros, o Conselho Diretor cumpre esta função) e órgãos da administração setorial: Conselhos de Centro; Centros e Colegiados de Cursos e os Órgãos Complementares.

Compõem, ainda, a administração superior da universidade sete pró-reitorias: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT); Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação (PPGCI); Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN); Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP); Pró-Reitoria de Administração (PROAD) e Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE). A instituição possui também quatro superintendências: Superintendência de Educação Aberta e à Distância (SEAD), Superintendência de Registros Acadêmicos (SURRAC), Superintendência de Infraestrutura e Espaço Físico (SIPEF) e a Superintendência de Assuntos

Internacionais (SUPAI). Atualmente, a UFRB conta com quarenta e quatro (44) cursos de graduação, doze (12) programas de Pós-Graduação, sendo 07 cursos de mestrado acadêmico, 04 de mestrado profissional e 02 cursos de doutorado. Dos programas de pós-graduação apenas o de Ciência Agrárias apresenta conceito 5 pela avaliação da CAPES¹³. A universidade possui, atualmente, o quantitativo de 12.379 estudantes e um quadro de funcionários que conta com 1.502 servidores efetivos, sendo 713 técnicos e 789 docentes.

O compromisso da instituição é ofertar ensino superior de qualidade, exercendo sua responsabilidade social de democratizar a educação e repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico e socioeconômico do país. Somam-se a esses propósitos o seu papel de instituição promotora da paz e da preservação do meio ambiente em seus sete centros de ensino, dispostos no Território de Identidade do Recôncavo e no Território de Identidade do Vale do Jequiçá (UFRB, 2014).

Compreender o contexto e o espaço nos quais a instituição está inserida é importante para uma melhor análise da construção de suas missões e para o estabelecimento de diálogos possíveis com o processo de internacionalização vivenciado na universidade. *A priori*, vale destacar que o processo histórico da UFRB e seu desmembramento da UFBA contribuíram, em uma certa medida, para o desenvolvimento do processo de internacionalização na instituição e, conseqüentemente, para os avanços observados no CCAAB, em especial pela consolidação dos cursos da área de ciências agrárias, quer seja na graduação, quer seja na pós-graduação. Com a ampliação e fortalecimento de outras áreas na instituição, a internacionalização tem dado sinais de consolidação também em outros centros, mas o legado histórico da Escola de Agronomia ainda representa um fator de destaque na construção das ações de internacionalização da universidade.

¹³ Os cursos de pós-graduação são avaliados com conceitos que variam de 3 a 7, obtidos a partir da mensuração da produção científica do corpo docente e discente, da avaliação da estrutura curricular do curso, da infraestrutura de pesquisa da instituição, entre outros fatores. Nos parâmetros da CAPES, a nota 5 é atribuída a cursos de excelência, em nível nacional, e as notas 6 e 7 correspondem a cursos de qualidade internacional. A nota mínima 3 é atribuída a cursos novos no momento de sua implantação, em instituições ainda sem muita tradição em pós-graduação.

3.3 O caso da internacionalização na UFRB: um breve panorama histórico

A internacionalização de uma instituição, geralmente, não possui uma trajetória linear, apresentando avanços e recuos, iniciativas próprias e acolhimento de programas governamentais, sendo marcada por diversos protagonistas e uma série de desafios a serem superados. Assim, acredito que as ações de internacionalização existentes na UFRB se caracterizam como diversas e multifacetadas.

Apresento, nesta seção, o desenvolvimento das ações de internacionalização da UFRB, que são implementadas à proporção que a instituição se consolida e se expande, buscando concretizar as suas metas e missões. Dessa forma, descrevo alguns marcos do processo de internacionalização, ao longo de sua recente história, delineando o percurso da dimensão internacional com o desenvolvimento de suas ações.

Escolhi tratar da formação do setor de relações internacionais pelas importantes análises que as suas transformações geram e abordo as cooperações internacionais e seus desdobramentos. Também apresento os meandros da mobilidade internacional na instituição. A intenção não é esgotar as análises, mas, sobretudo, evidenciar as rotas da internacionalização na instituição, seus resultados e reflexos para uma melhor compreensão do processo de internacionalização na e para a universidade em foco.

A prioridade, para a instituição, em seus primeiros anos, era o seu processo de implantação e expansão, no qual se buscava, respeitando o princípio da liberdade acadêmica, criar condições para que a UFRB se construísse como uma universidade socialmente referenciada e reconhecida no cenário nacional e internacional. A internacionalização, conforme se observa já nos primeiros documentos oficiais da UFRB, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, é apresentada como uma importante via para o desenvolvimento do ensino superior. Em seus primeiros anos de fundação, havia uma compreensão geral da necessidade da implantação de um setor organizado para dar suporte à dimensão internacional, pois se buscava “definir a política institucional para internacionalização da unidade em consonância com o PDI” (UFRB, 2008, p.22).

Nesse sentido, destaco a criação da Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI), em 2008, com sede no *campus* de Cruz das Almas, como um marco relevante do processo de internacionalização na instituição. Este setor apresenta um histórico que dialoga com o desenvolvimento da dimensão internacional, cujas transformações por que passou sugerem a ocorrência da transnacionalização, que vem sendo percebida como significativa dentro do

projeto de gestão e por sua comunidade acadêmica. Por essa razão, optei por discutir, no próximo subcapítulo, as nuances que compõem este setor.

A gênese do processo de internacionalização da UFRB associa-se ao fato de ter surgido a partir do desmembramento da UFBA: em sua fase embrionária, alguns dos poucos acordos de cooperação internacional permaneceram no âmbito da área de Ciências Agrárias, uma vez que essa área de conhecimento conta com notável reconhecimento nacional e internacional. No tocante aos acordos de cooperação técnica, foram herdados da UFBA os convênios estabelecidos com universidades da Flórida e da Geórgia, os quais não apresentaram grandes avanços na época.

Ainda neste período, com o intuito de avançar com a internacionalização do ensino superior na Bahia e ampliar a oferta de cursos, a UFRB integrou-se à Associação das Universidades dos Países de Língua Portuguesa (AULP) e à Organização Universitária Interamericana (OUI)¹⁴, instituição com sede em Quebec, no Canadá, que, a partir das instâncias associadas – COLAM (Colégio das Américas) e IGLU (Instituto de Gestão e Liderança Universitária) – tem colaborado significativamente para a UFRB no que se refere à capacitação de servidores da instituição.

Com o passar do tempo, metas mais concretas para a internacionalização começaram a ser delineadas pelos gestores. Assim, “promover o intercâmbio acadêmico nacional e internacional” passa a representar um dos 18 objetivos estratégicos para o ano 2009, visando cumprir a missão de exercer, de forma integrada e com qualidade, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à promoção do desenvolvimento da ciência das letras e artes e à formação de cidadão com visão técnica, científica e humanística, valorizando as culturas locais e os aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico (UFRB, 2009). Com isso, as ações de internacionalização começam a ser melhor planejadas, dialogando, inclusive, com uma possível inserção nas demais missões. Ademais, o processo de mobilidade

¹⁴ A Organização Universitária Interamericana – OUI, fundada em 1980, foi criada para responder à necessidade de estender as relações, melhorar a informação e favorecer a cooperação acadêmica entre as Instituições de Educação Superior das Américas, sendo a única organização universitária que abrange todo o continente americano. Para alcançar os objetivos a que se propõe, a OUI conta, entre outras iniciativas, com o Instituto de Gestão e Liderança Universitária – IGLU, entidade criada em 1983, com a finalidade de apoiar as instituições membro da Organização em processos de formação, melhoria e consolidação de dirigentes responsáveis pela gestão acadêmica e administrativa de instituições de ensino superior

internacional ganhou destaque nos documentos institucionais, fato que reflete a prioridade que a dimensão internacional começa a assumir.

Também em 2009, destacam-se ações de incentivo à internacionalização, como, por exemplo, a crescente oferta de auxílio financeiro para servidores docentes em atividades internacionais, como a apresentação de trabalhos em eventos no exterior. Destaca-se também, como atividades executadas no exterior, o Estágio Internacional realizado por docentes como parte do curso desenvolvido pelo Instituto de Gestão e Liderança Universitária (IGLU), organizado pela Organização Universitária Intramericana (OUI), para fins de conclusão do curso em Gestão e Liderança Universitária.

Quanto às *atividades-meio* da instituição, dispostas no plano de ação do exercício do ano de 2010, as áreas estratégicas da universidade são: a administração, o planejamento, a gestão de pessoal e a **internacionalização**, mantendo, portanto, o seu caráter prioritário pela administração central, o que se evidenciou pela ampliação da participação de docentes em eventos no exterior.

Em 2011, houve consulta à comunidade acadêmica para um novo período de Reitorado, a saber, de 2011 a 2015. A nova gestão deu início ao processo de elaboração do planejamento institucional para a UFRB, no qual foi previsto, para o ano de 2012, a realização de Oficinas de Planejamento Estratégico com a participação do conjunto de dirigentes da instituição. A ideia era a elaboração de um plano de gestão para o período 2011-2015 e a construção do Plano de Ação para 2012, buscando a realização de novas oficinas com todas as áreas, a fim de elaborar planejamentos táticos e harmônicos, viabilizando o prosseguimento exitoso da implantação da universidade, tendo em vista as suas especificidades, como a interdisciplinaridade de seus cursos e a sua estrutura multicampi (UFRB, 2011).

Além dos objetivos institucionais dispostos na sua lei de criação e normativos internos, os pilares do Plano de Desenvolvimento Institucional e as diretrizes aprovadas pela comunidade acadêmica assinalam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, a busca da excelência na gestão, as políticas afirmativas e de permanência para os estudantes, a qualidade do ensino e extensão, o desenvolvimento sustentável e ambientalmente responsável, a democracia participativa, a valorização profissional dos servidores, o respeito à diversidade dos saberes, a **internacionalização**, a descentralização administrativa e orçamentária, a inclusão social e racial e relação republicana e a igualdade de oportunidades e tratamento (UFRB, 2011).

Em 2011, com o estabelecimento do Projeto Idioma nos campi, em alguns de seus centros de ensino, foram ofertados cursos gratuitos de Alemão e Francês na Instituição. A Assessoria para Assuntos Internacionais, então, assumiu a responsabilidade por esse projeto, assegurando a realização dos cursos, com carga horária de 60h por semestre, em Cruz das Almas (francês e alemão) e Santo Antônio de Jesus (alemão).

Esses cursos visavam contribuir para a aprendizagem de habilidades básicas nesses idiomas, aprimorando o conhecimento em línguas estrangeiras da comunidade interna da UFRB, a fim de endossar a capacitação de docentes e técnico-administrativos (cursos de especialização, mestrado e doutorado no exterior) e a capacitação, em idiomas, de docentes, técnicos e discentes, com vistas aos processos seletivos de intercâmbios internacionais.¹⁵

Esse projeto foi avaliado, à época, como uma estratégia relevante para uma aproximação do setor com a comunidade acadêmica: em alguns casos, os próprios servidores da Assessoria ministravam os cursos de idiomas, ainda que dispusessem de pouco conhecimento de aspectos linguísticos e pedagógicos, esta ação demonstrava um esforço coletivo em prol do fortalecimento do processo de internacionalização na universidade.

Outro destaque nesse período foi a aprovação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola, ofertando os cursos de mestrado e doutorado com área de concentração em Agricultura Irrigada e Recursos Hídricos, tendo iniciado as suas atividades em 2012. Nesse novo Programa, criado a partir do desmembramento do Programa Pós-Graduação em Ciências Agrárias, foram executadas ações de internacionalização que lhe garantiram, em suas atividades de pesquisa e ensino, a participação de docentes da Universidad de Concepción (Chile) e da University of Idaho (Estados Unidos), marcando a proposta do novo curso. Houve também a cooperação da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”/ USP, por meio da aprovação do Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES – Ação Transversal nº 06/2011 – Casadinho/PROCAD¹⁶.

¹⁵ Eu mesma, naquele período, participei do curso de Francês, que foi ministrado pelo administrador que atuava na Assessoria na época. O curso de Alemão foi também ministrado por uma docente que atuava no setor. Recordo-me de ter havido uma resposta muito positiva da comunidade acadêmica pela oferta de cursos gratuitos no local de trabalho.

¹⁶Esse edital corresponde a uma Chamada Pública com objetivo de selecionar propostas para apoio financeiro a projetos conjuntos de pesquisa, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em instituições distintas. O principal objetivo era estimular a formação pós-graduada e a mobilidade docente e discente e, por conseguinte, promover o fortalecimento e a consolidação de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de instituições nacionais.

Em 2012, houve a internacionalização do Fórum 20 de novembro e IV Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da UFRB, que, diferentemente das edições anteriores, em que eram eventos da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), foram realizados a partir de uma parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e outros setores. O objetivo do evento acadêmico foi propor discussões e reflexões acerca das políticas e práticas afirmativas, reunindo pesquisadores e ativistas comprometidos com as transformações sociais e com a contribuição do fazer científico para a sociedade.

Para implementar a internacionalização do Fórum, a Comissão Científica realizou um apurado levantamento de personalidades negras de destaque no cenário mundial, visando analisar quais delas teriam um perfil mais ativo em relação à promoção da equidade racial, alinhando-se com o ideário do Fórum. Também foram realizadas oficinas e minicursos com temáticas diversas, a fim de atingir o interesse do público dos quatro campi e dos visitantes. O evento contou, então, com a participação de dez mil pessoas, tendo como destaque naquele ano a presença de Angela Davis, integrante do Panteras Negras e do Partido Comunista dos Estados Unidos. Houve, ainda, a presença do pró-reitor de Políticas de Ações Afirmativas da Universidade de Washington, Luis Fraga e do presidente do Benin e da União Africana, Boni Yayi, entre outras personalidades atuantes na temática do evento (UFRB, 2012).

Observa-se, assim, uma ampliação das atividades desenvolvidas no âmbito da Assessoria para Assuntos Internacionais, ocasionada pelo aumento de acordos de cooperação internacional e da expansão da mobilidade internacional¹⁷ na instituição. Além disso, em 2014, a UFRB foi contemplada com o Programa Ciência sem Fronteiras – Pesquisador Visitante, cujo edital objetivava trazer, para as instituições nacionais, pesquisadores com liderança internacional por, pelo menos, um mês a cada ano, por, no mínimo, três anos, na condição de Pesquisador Visitante Especial. Assim, três projetos foram contemplados por esse edital, o que ampliou as parcerias e cooperações internacionais, além de consolidar o Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias da UFRB.

De acordo com a PPGCI, em 2014, aumentar o quantitativo de publicações em periódicos internacionais qualificados ainda era uma meta a ser atingida pelos programas de pós-graduação da UFRB. A publicação nesses periódicos, além de requerer o certificado de

¹⁷ Ressalto que os aspectos relacionados à cooperação internacional e à mobilidade internacional da UFRB serão discutidos, respectivamente, nos subcapítulos 3.3.2 e 3.3.3 desta seção. Essa opção se justifica pela necessidade de analisar em profundidade o desenvolvimento dessas ações na universidade.

tradução da língua estrangeira, exige, geralmente, o ineditismo e a execução de pesquisa de ponta em laboratórios específicos com alto grau de qualificação de recursos humanos. Nesse sentido, a UFRB tem investido em pesquisa e conseguiu ampliar suas publicações internacionais em 6,4% comparativamente a 2013 (UFRB, 2014).

Verificou-se, na instituição, o desenvolvimento de programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de fortalecer a internacionalização do ensino superior no país. É o caso do BRAFAGRI, do Ciência sem fronteiras e do Idioma sem Fronteiras¹⁸, que buscam promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

É válido lembrar que a internacionalização engloba programas e políticas específicas nos níveis governamentais, institucionais e até no âmbito individual de departamentos e instituições que tentam explorar, de forma criativa, os desafios da economia globalizada do conhecimento. A dimensão internacional da UFRB constitui, nessa perspectiva, um elemento essencialmente diverso, perpassando as mais distintas motivações e ações, entre as quais se destaca o papel dos docentes da instituição nas proposições de acordos de cooperação.

Reitero que a internacionalização universitária da UFRB, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014, passou a ser compreendida como uma ação basilar da universidade, pela qual é possível transitar entre as identidades locais, nacionais e internacionais, intercambiando culturas, conhecimentos e saberes. Portanto, compreende-se a internacionalização como compromisso inadiável entre a universidade e a sociedade (UFRB, 2010a). Entretanto, é preciso reconhecer que muitos desafios postos, no período de fundação e consolidação da instituição, ainda se fazem presentes, como, por exemplo, a carência do ensino de idiomas estrangeiros para a comunidade acadêmica, a ausência de uma discussão ampliada sobre a dimensão internacional e as fragilidades nos aspectos relativos à normatização da UFRB.

¹⁸ O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi elaborado com o objetivo de proporcionar o acesso ao estudo dos idiomas estrangeiros para a comunidade acadêmica como base estruturante do processo de internacionalização das universidades brasileiras. Foi desenvolvido pelo MEC para, a princípio, dar suporte ao Programa Ciência sem Fronteiras, mas atualmente tem passado por reformulações em virtude da extinção do referido programa de mobilidade internacional. (Fonte: isf.mec.gov.br)

3.3.1 A trajetória do setor de relações internacionais na instituição

A UFRB reconhece, em seus documentos oficiais, como o PDI e relatórios de gestão, que as funções do setor de relações internacionais de uma universidade são: i) promover a mobilidade internacional acadêmica e científica de estudantes, professores e técnico-administrativos e ii) propor e analisar convênios de cooperação internacional, auxiliando estudantes e técnico-administrativos nos contatos com instituições de ensino e pesquisa no exterior. Entre as atribuições desse órgão, tem destaque o papel de auxiliar estudantes, professores e técnico-administrativos estrangeiros no contato com a UFRB; elaborar editais, selecionar e orientar os estudantes em processo de mobilidade acadêmica estudantil; divulgar as atividades da Universidade em outros países, no interesse do ensino, pesquisa e da extensão; identificar e divulgar oportunidades de intercâmbio, de fomento para cooperação internacional em pesquisa e ensino, concessão de bolsas de estudo e ajuda financeira para viagens (UFRB, 2009).

A esse órgão compete, ainda, promover eventos sobre temas relacionados à internacionalização da UFRB; realizar contatos com Embaixadas e Consulados, com o corpo diplomático acreditado no Brasil e com outras instituições estrangeiras sediadas no território nacional; participar de reuniões, seminários e cursos relacionados à internacionalização das Instituições do Ensino Superior e representar a UFRB em eventos e reuniões (UFRB, 2012).

O processo de internacionalização da UFRB tem início com a implantação da Assessoria para Assuntos Internacionais, cujas atividades se iniciaram em 2008, no *campus* de Cruz das Almas, tendo sido viabilizadas pela aprovação de dois projetos aprovados através dos editais MEC e FAPESB, no valor global de R\$179.770,00, para serem executados nos anos de 2008 e 2009.

O plano de implantação possuía metas definidas para a estruturação do espaço físico, capacitação em línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol), produção de material institucional, produção de catálogos da UFRB (em português e inglês), tradução da *home page* da instituição, aquisição de material de informática, comunicação, ampliação do acervo bibliográfico, mobiliário e promoção de viagens ao exterior para países como México, França, Estados Unidos e Itália. Essa verba contemplava também a promoção de palestras sobre temas relacionados à educação superior e ao contexto mundial, com o objetivo de apresentar temas contemporâneos para a comunidade acadêmica, introduzindo a cultura da internacionalização na UFRB.

As primeiras realizações relevantes nesse período foram os convênios estabelecidos com o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), em Portugal, e com a Universidade Autônoma de Chapingo (UACH), no México, que permitiram o início das atividades de intercâmbio discente e docente, com reflexos positivos em vários cursos de graduação da instituição (UFRB 2008, 2009).

Nesse período, a Assessoria para Assuntos Internacionais buscava ampliar e consolidar a internacionalização e os laços de cooperação institucional da UFRB, promovendo ações necessárias para inserção da instituição na dimensão internacional, de forma democrática e institucionalizada, em conformidade com a missão da universidade, visando a expansão dos horizontes da tríade ensino-pesquisa-extensão.

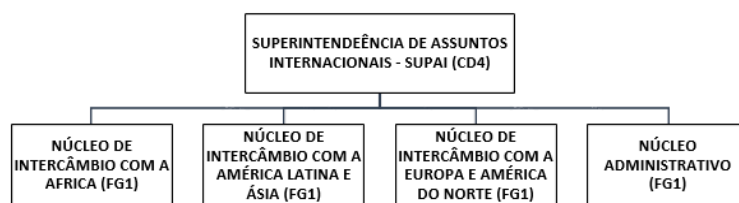
Foram empreendidos esforços, no início do processo de implantação da UFRB, para que a internacionalização assumisse um lugar de destaque dentro das ações institucionais. *A priori*, as medidas de internacionalização voltaram-se para a mobilidade docente e discente, inexistindo ações voltadas para a categoria dos servidores técnico-administrativos. Tal fato demonstra um entendimento de internacionalização universitária atrelada apenas às práticas de mobilidade, bem como a falta de estratégias diversificadas na condução da fase inicial do processo.

Em seus primeiros anos, a Assessoria para Assuntos Internacionais, chefiada por uma docente e assistida por um único técnico, não possuía um espaço físico próprio, utilizando-se da sala da Assessoria de Comunicação da instituição. No ano de 2012, a AAI passou a dispor de uma sala no prédio da Administração Central, contando com mais uma servidora técnica, que, contudo, deixou o setor no mesmo ano.

Em 2013, quando ingressei no setor, substituindo o único servidor técnico-administrativo que nele atuava, havia três docentes, sendo um o assessor geral e dois assessores adjuntos. Nesse mesmo ano, o setor foi reconfigurado em Superintendência de Assuntos Internacionais, conforme Portaria de 1º de março de 2013 do Gabinete do Reitor, com um Núcleo administrativo e três Núcleos de Intercâmbio, sendo um para relações com a África, outro com América Latina e Ásia e mais um responsável pelo desenvolvimento de ações com Europa e América do Norte. Vale salientar que os gestores dos referidos núcleos foram contemplados com Funções Gratificadas (FG1) para exercer os cargos, enquanto o

superintendente possui o Cargo de Direção (CD4)¹⁹. Tal medida demonstra interesse institucional em prover cargos de chefia para melhor estruturação do setor.

Figura 5 – Organograma da Superintendência de Assuntos Internacionais (Primeira Reestruturação)



Fonte: Elaboração da autora

Essa estruturação do setor configura-se como parte do processo de consolidação de políticas transnacionais, uma vez que se abandona uma ação pontual da Assessoria Internacional para uma ação estratégica, que diz respeito à essência de uma superintendência no contexto universitário. Dessa maneira, a UFRB empreende uma tentativa de consolidar a internacionalização, estruturando e ampliando as possibilidades de sua inserção na dimensão internacional.

Esse momento foi celebrado por todos no setor, embora se reconheçam os desafios que a instituição ainda enfrenta em relação, por exemplo, ao espaço físico e a todo o processo de expansão. Essas conquistas foram consideradas como marcos importantes para as relações internacionais na instituição. Em 2015, com início de um novo reitorado para a gestão 2015-2019, a atual superintendente observou as dificuldades dessa estrutura organizacional e, em outubro daquele ano, submeteu a SUPAI a mais uma reestruturação administrativa, extinguindo a antiga estrutura e criando novos núcleos.

Atualmente, a equipe da SUPAI é composta por duas docentes, sendo que uma assume a chefia da Superintendência e a outra, a chefia do Núcleo de Projetos Estratégicos. Duas técnicas-administrativas integram o Núcleo de Mobilidade, coordenando os programas de intercâmbio e as demais atividades administrativas. Até o presente momento, o Núcleo de

¹⁹ No funcionalismo público federal, em conformidade com o interesse da Administração Central, os servidores podem ser investidos de Cargo de Direção (CD) ou Função Gratificada (FG), que são gratificações financeiras de acordo com o código da função exercida, nos valores fixados nas Tabelas de Vencimentos (Art. 62 da Lei nº 8.112/90).

Cooperação Internacional não foi ocupado por nenhum servidor, sendo as tarefas partilhadas entre os membros da SUPAI.

Figura 6 – Organograma da nova estruturação do setor



Fonte: Elaboração da autora.

Cabe ao Núcleo de Mobilidade operacionalizar ações e programas que fomentem o intercâmbio discente na instituição, que também inclui o receptivo de estudantes estrangeiros. Convém destacar que o foco da SUPAI é o desenvolvimento de atividades no âmbito da graduação, enquanto as ações relacionadas à pós-graduação, geralmente, são organizadas pela PPGCI. Além das atividades junto aos discentes, a superintendência também presta suporte à mobilidade dos docentes, o que ocorre de forma esporádica, mediante solicitação específica.

O Núcleo de Projetos Estratégicos é responsável pelo desenvolvimento de atividades culturais, linguísticas, tecnológicas etc., que objetivam integrar estudantes que já participaram de programas de mobilidade internacional em atividades extensionistas à comunidade acadêmica e à comunidade externa.

O Núcleo de Cooperação Internacional, por sua vez, atua na coordenação e planejamento das ações de cooperação no âmbito internacional da instituição, a partir do estabelecimento de convênios, projetos, parcerias e articulações com os Centros de Ensino e as áreas de conhecimento da universidade. É válido salientar que, até o ano de 2015, a elaboração de todos os trâmites relativos aos acordos de cooperação internacional era responsabilidade da Coordenadoria de Projetos e Convênios da UFRB (COOPC); porém cabia ao setor de relações internacionais a análise prévia acerca da viabilidade e relevância do acordo antes do seu envio para o setor de convênios.

Foi iniciativa da COOPC transferir as responsabilidades sobre os convênios internacionais para a SUPAI, que, desde então, tem realizado esforços no sentido de viabilizar os acordos de cooperação internacional junto à comunidade acadêmica; entretanto a inexistência de um gestor responsável para essa tarefa representa um problema para o setor, já

que sobrecarrega os demais membros da equipe e ocasiona uma indesejada morosidade no andamento dos trâmites.

O setor tem desenvolvido alguns programas que visam fortalecer o processo de internacionalização na UFRB. No que diz respeito à política de recepção de aluno estrangeiro, por exemplo, o Núcleo de Mobilidade oferece subsídios para viabilizar a sua vinda, fornecendo as informações necessárias e promovendo atividades como a interlocução entre os docentes da UFRB e os intercambistas, além de realizar os trâmites para a matrícula e o traslado do aeroporto até a universidade. Entre os projetos desenvolvidos no setor visando o acolhimento aos estudantes estrangeiros, destaca-se o “Amigo UFRB”, que seleciona discentes da UFRB, preferencialmente, que já realizaram a mobilidade internacional para suporte em ações de recepção de estrangeiro, possibilitando uma diminuição dos choques culturais e o processo de integração.

Desse modo, através do projeto “Amigo UFRB”, a SUPAI promove o estabelecimento de uma rede de cooperação e suporte aos trabalhos de internacionalização da universidade, visando a integração do estrangeiro na comunidade. Trata-se de uma articulação entre os estudantes interessados em oferecer suporte a ações referentes à recepção de discentes e docentes estrangeiros, tais como: a oferta de oficinas de língua portuguesa; o acompanhamento para a resolução de questões burocráticas; o suporte na busca por acomodação, entre outras demandas que surjam durante a estadia de cada participante da mobilidade acadêmica.

Desataca-se, ainda, o projeto “Hospede um Estrangeiro”, que tem por objetivo otimizar a experiência da mobilidade internacional para os acadêmicos da UFRB, bem como para os das instituições estrangeiras. Na prática, discentes e/ou servidores docentes e técnicos-administrativos disponibilizam-se a hospedar, em suas residências, acadêmicos estrangeiros, oportunizando-se, dessa forma, à interação constante entre indivíduos de diferentes realidades culturais, fator que enriquece a estadia, mutuamente, para além dos conteúdos acadêmicos formais. Ademais, o projeto contribui substancialmente para o fortalecimento da prática da mobilidade internacional e para a institucionalização da internacionalização na universidade. Convém ressaltar, contudo, que este projeto surgiu de uma dificuldade de infraestrutura da UFRB para hospedar o público estrangeiro que vem realizar atividades na instituição.

Mais recentemente, a SUPAI, através de edital, promoveu a contratação de estagiários, representados por discentes da graduação que já participaram da mobilidade internacional, pertencentes às mais diversas áreas de conhecimento, para construção de material de

divulgação. Destaco essa iniciativa pelo fato de ela constituir uma tentativa do setor em dar mais visibilidade ao processo de internacionalização, dentro e fora da instituição, através da produção desse material. Além disso, a atuação desses estagiários agrega ao setor os saberes e experiências internacionais de que esses sujeitos dispõem.

3.3.2 Os acordos de Cooperação internacional e seus desdobramentos

As instituições estabelecem parcerias internacionais por meio de acordos institucionais, bilaterais ou multilaterais, protocolo de intenções e memorando de entendimento, os quais têm caráter de cooperação internacional, implementando ações como a mobilidade docente e discente, os programas conjuntos interinstitucionais, o desenvolvimento de projetos internacionais, entre outros. Conforme Stallivieri (2009), a partir dessas ações, as instituições podem e devem: a) ampliar suas competências interculturais; b) expandir a capacidade de comunicação com o mundo; c) possibilitar o desenvolvimento institucional, regional e nacional; d) ser atrativa para estudiosos internacionais, recebendo estudantes, docentes e pesquisadores, para estimular a internacionalização doméstica e e) participar de grupos de pesquisa formados por investigadores de instituições reconhecidas.

Para Miura (2006), o desafio da globalização do ensino superior é reconhecer as complexidades do mundo acadêmico, no contexto global, em virtude do forte predomínio do sentido comercial no desenvolvimento da internacionalização universitária e, conseqüentemente, do estabelecimento dos acordos de cooperação internacional. Esse tipo de cooperação institucional, basilar para o desenvolvimento de boa parte das ações de internacionalização, no âmbito da universidade, necessita ser melhor compreendido e construído, de modo a responder às demandas da instituição.

Nesse sentido, a internacionalização requer planejamento e, sobretudo, envolvimento de diversos atores das instituições, já que, sem a devida atenção a esses aspectos, o processo tende a produzir um efeito adverso, conduzindo a um cenário com excessivo número de acordos de cooperação internacional que, nem sempre, encontram respaldo oficial da comunidade acadêmica, encerrando-se nos arquivos do setor como ações não concretizadas. A não observância de um planejamento eclético para ações de internacionalização também pode gerar uma grande quantidade de acordos “exclusivos”, ligados a um indivíduo ou a um pequeno grupo com interesses específicos, sem uma inclusão mais ampla dos atores

institucionais, gerando certo desconforto no momento da identificação dos resultados (não) obtidos.

Mais do que estabelecer as redes de trabalho, os consórcios e as associações, ou seja, parcerias institucionais que são elementos-chave, é imprescindível refletir sobre a clareza dos objetivos estabelecidos, a qualidade dos padrões da educação e a sua real efetividade para a instituição (MIURA, 2006). Portanto, é mister que as IES estabeleçam critérios claros para a sua internacionalização e, por conseguinte, para o fomento e consolidação de suas parcerias internacionais.

Nesse aspecto, a SUPAI tem feito algumas tentativas de institucionalizar o procedimento de estabelecimento de acordos de cooperação internacional, já que é rotineiro o fato de docentes e técnicos recorrerem ao setor, demonstrando interesse em firmar parcerias internacionais, muitos deles por terem tido experiências de ensino e/ou pesquisa em instituição estrangeira. Com isso, o setor de relações internacionais tem buscado incluir mais atores institucionais em suas ações, a fim de garantir que os acordos de cooperação sejam institucionalizados e democráticos.

Atualmente, a UFRB possui vinte e dois acordos de cooperação com instituições de doze países, conforme se mostra no quadro abaixo. Boa parte desses acordos limita-se a um convênio-geral que não gera desdobramentos, não possuindo termos aditivos e/ou ações consolidadas. Em outros casos, contudo, têm sido desenvolvidas profícuas parcerias com instituições estrangeira, o que tem reverberado no processo formativo de discentes, servidores técnico-administrativos e docentes da instituição.

Quadro 2 - Lista das instituições estrangeiras conveniadas.

Instituições Estrangeiras conveniadas a UFRB	País
Instituto Politécnico de Bragança;	Portugal
Universidade de Évora;	
Universidade do Minho;	
Universidade de Coimbra	
Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro;	
Universidade Católica de Louvain	Bélgica
Universidade de Concepción	Chile
Universidade Autónoma de Chapingo	México
Universidade de Mondragon	Espanha
Universidade Santiago de Compostela	
Universidade de Múrcia	

Universidade de Bayreuth	Alemanha
Agrosup Dijon	França
École Nationale Supérieure des Sciences de Bordeaux Aquitaine	
Escuela Agrícola Panamericana - Zamorano.	Honduras
Universidade de Camaguey;	Cuba
Universidade de Havana;	
Universidade de Artemisa	
Instituto Superior Politécnico de Kwansa Sul	Angola
Universidade Pedagógica	Moçambique
Universidade de Zambeze	
Royal Botanic Garden	Reino Unido

Fonte: Site SUPAI (www.ufrb.edu.br/supai)

Um dos principais e mais longos acordos de cooperação firmados pela UFRB é estabelecido com o Instituto Politécnico de Bragança, que, desde 2009, através de termo aditivo, tem promovido a mobilidade discente no âmbito da graduação. Em 2016, as instituições iniciaram a discussão para o estabelecimento do primeiro acordo de dupla titulação com o curso de Agronomia, havendo previsão para a finalização dos trâmites legais ainda em 2017, com início das atividades em 2018, conforme relatado em meu diário de campo:

O estabelecimento da dupla titulação na UFRB acaba sendo um reflexo das boas relações estabelecidas com o IPB. Observo que esse movimento foi muito bem recebido pelo CCAAB e a UFRB em geral, já que muitos cursos e Centros passaram a manifestar interesse em firmar convênios dessa natureza com o IPB. Destaco ainda o seminário de dupla titulação organizado pela SUPAI, realizado em maio de 2016, que contou com a participação do diretor Albino Bento da instituição portuguesa e com os relatos exitosos de representantes da UFTPR, que já realizam esse trâmite há um tempo. Apesar de não ter lotado o auditório, como geralmente ocorre em ações ligadas à internacionalização, o saldo foi extremamente positivo. Não apenas por concretizar a dupla titulação na UFRB, mas por ter ampliado mais um pouco as discussões sobre internacionalização, mobilidade e flexibilização de currículo. Já que o aproveitamento de disciplinas cursadas no exterior é uma das problemáticas para os nossos estudantes (Diário de campo, data 10 junho de 2016)

Das cooperações internacionais que se constituem ações de mobilidade discente muito exitosas na instituição, destacam-se também o convênio de mobilidade com a Universidade Autônoma de Chapingo, no México, e a Universidade de Bayreuth, na Alemanha. Quanto à capacitação de servidores, ressaltamos o acordo estabelecido com a Universidade do Minho (UMinho), em Portugal, com o estabelecimento de um programa de doutoramento e pós

doutoramento, destinado a servidores docentes e técnico-administrativos da UFRB na área de Ciências da Educação, convênio que prevê a oferta, por parte da UMinho, de orientação dos projetos, emissão do diploma final e redução nas taxas de matrícula; à UFRB, por sua vez, cabe o pagamento dessas taxas, bem como a disponibilidade de co-orientação em conformidade aos regulamentos da UMinho. Não se trata, portanto, de um processo de cotutela, uma vez que a emissão do diploma é de inteira responsabilidade da instituição estrangeira: na UFRB, ainda não há curso de Pós-Graduação na área de Educação. O convênio encontra-se em execução e propiciará a formação, em nível de doutoramento, de 19 servidores da instituição, sendo 08 técnicos-administrativos e 11 docentes. Já se iniciaram tentativas para renovação do termo aditivo desse convênio, a fim de que mais servidores possam usufruir de seus benefícios.

Outro programa de cooperação internacional em destaque no cenário institucional é o programa de capacitação de docentes de universidades moçambicanas (Universidade Pedagógica e Universidade Zambeze), pelo qual podem acessar os programas de pós-graduação da UFRB com bolsa integral fornecida pela instituição receptora. Esse programa permite, ainda, que docentes da UFRB atuem nas universidades moçambicanas conveniadas, a fim de contribuir para a construção pedagógica e laboratorial dessas instituições. Esse programa tem a sua relevância legitimada por ter sido gestado entre as instituições envolvidas, através de uma cooperação que atende à necessidade de formação e qualificação do corpo docente das universidades moçambicanas, caracterizando-se como um projeto baseado na responsabilidade social para assegurar o acesso a pós-graduação a esses sujeitos.

Em 2014, recebemos um grupo de oito docentes das instituições moçambicanas para capacitação em nível de mestrado, nos cursos de Pós-Graduação do CCAAB. Em virtude dos cortes orçamentários, o programa encontra-se temporariamente suspenso. Esse mesmo acordo também tornou possível que três docentes da UFRB atuassem na Universidade Zambeze e uma docente, na Universidade Pedagógica. Essa atuação se deu pela oferta de disciplinas, em módulos com duração de duas semanas, em cursos de graduação e pós-graduação nas referidas instituições moçambicanas.

A regulamentação da internacionalização nas normativas da UFRB ainda é incipiente. A SUPAI contribuiu para a confecção do novo regulamento de Ensino da Graduação (REG), de modo a viabilizar a institucionalização da internacionalização na UFRB, em aspectos relacionados à flexibilização curricular para fins de aproveitamento de estudos. Em 2015, foi aprovada, no Conselho Universitário (CONSUNI), a Resolução 11/2015, que regulamenta a

participação de discentes oriundos de instituições estrangeiras no Programa de mobilidade internacional da UFRB.

A construção da resolução 11/2015 deu-se em um contexto de inúmeros desafios. Por exemplo, em virtude da impossibilidade de alocar os estudantes estrangeiros na residência estudantil da UFRB, dado o quantitativo restrito de vagas e a sua prioridade aos discentes assistidos pelo Programa de Permanência Qualificada, tornou-se necessário o pagamento de auxílio-moradia e, em alguns casos, alimentação, para os intercambistas, incitando discussões e preocupações orçamentárias.

A execução da resolução também foi permeada por desafios. Um deles diz respeito à suspensão do pagamento das bolsas aos estudantes estrangeiros, por entraves burocráticos que exigiam, por exemplo, a comprovação de frequência de aulas para fazê-lo. Foi necessário empreender muitos diálogos com os setores responsáveis, para que houvesse uma ressignificação em relação a essa burocracia. Com isso, houve adequações nas normativas, objetivando priorizar a reciprocidade nos acordos de cooperação internacional, a fim de assegurar a permanência dos estudantes estrangeiros; daí ter surgido, entre outros, o programa “Hospede um Estrangeiro”.

Outro importante advento referente à cooperação internacional diz respeito à implementação do Programa Idioma sem Fronteiras da UFRB, que representou uma oportunidade para o aprimoramento em línguas estrangeiras, incentivando a inserção de discentes e servidores em programas de mobilidade internacional. Ademais, esse programa contribuiu para a adoção do teste de Proficiência em língua inglesa TOEFL – ITP, como prova de proficiência inglesa para alguns cursos de pós-graduação.

3.3.3 A mobilidade para a comunidade acadêmica da UFRB

Um dos principais desdobramentos dos acordos de cooperação internacional é a mobilidade acadêmica, entretanto é preciso reiterar que essa ação não se constitui em uma criação do século XX: na verdade, ela representa a procura por uma “genuína e equilibrada partilha de experiências e de conhecimentos entre instituições que se equivalem e se respeitam” (Santos F. e Almeida Filho, 2012, p.149). Na atualidade, esse movimento representa uma ação consciente e intencional das instituições de ensino superior, voltada para a construção de inter-relações produtivas, permitindo que as universidades construam seu

destino pelo mundo e pela história, por meio da ampliação do espaço para sua universalidade e da concretização das suas demais missões.

Alguns autores – MOROSINI, 2006; SANTOS, B., 2008; KNIGHT, 2011, entre outros – alertam para o aspecto da assimetria existente nas relações internacionais, incluindo aí a mobilidade acadêmica. Sobre essa questão, Senhoras (2006) apresenta críticas às cooperações internacionais oriundas da colaboração Norte-Sul, já que, muitas vezes, os programas de cooperação internacional, tanto no Brasil quanto em países da América Latina, possuem pouca convergência com os objetivos estratégicos de seu território, distanciando-se das necessidades de desenvolvimento das populações locais. Nesses casos, corre-se o risco da cooperação internacional, nos países ditos periféricos, não resultar em auxílio científico e tecnológico para a consolidação de projetos nacionais.

Segundo Stallivieri (2009), a mobilidade acadêmica internacional sempre esteve presente na história da educação superior, tanto como uma iniciativa individual, quanto como um projeto institucional e, mais recentemente, como uma relevante demanda dos governos. Por essas razões, a mobilidade docente e discente configura a ação mais expressiva da internacionalização universitária, na medida em que propicia trocas de conhecimentos e experiências.

No caso da UFRB, a mobilidade, em especial a estudantil, apresenta-se como a ação mais evidente do seu processo de internacionalização, tendo se consolidado, mais recentemente, graças a programas governamentais como o Ciência sem Fronteiras. O Regulamento de Ensino de Graduação²⁰ descreve a Mobilidade Acadêmica Internacional como o processo pelo qual o estudante desenvolve atividades em instituição de ensino estrangeira, mantendo o vínculo de matrícula com a instituição de origem. São atividades de mobilidade acadêmica aquelas de natureza acadêmica, científica, artística e/ou cultural, como cursos, estágios e pesquisas orientadas, que visem à complementação e o aprimoramento da formação estudantil.

Nesse sentido, a saída de discentes para um período de estudos em uma universidade estrangeira recebe o nome de Mobilidade *out* ou Mobilidade Externa, enquanto o processo de recepção de estudantes estrangeiros nas instituições, via acordo de cooperação ou de livre iniciativa, é conhecido como Mobilidade *in* ou Mobilidade Interna.

²⁰ Novo Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB - Dispõe sobre aprovação do Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Aprovado pelo Conselho Acadêmico e encontra-se em vigor na instituição desde 25 de junho de 2013.

O primeiro programa de mobilidade internacional externa da graduação da UFRB foi estabelecido em 2009, conhecido como Edital-Convênio, que incluía a possibilidade de intercâmbio para duas instituições, uma na Europa, Instituto Politécnico de Bragança, em Portugal, e outra no México, na Universidade Autônoma de Chapingo. No ano de 2012, a Universidade de Bayreuth, na Alemanha, foi inserida ao programa. Através dessa parceria, a instituição receptora passou a garantir auxílio-moradia e auxílio-alimentação aos intercambistas; ficando os custos com passagens aéreas, passaporte, visto, seguro internacional de saúde e quaisquer outras despesas sob a inteira responsabilidade dos estudantes selecionados. Na UFRB, o edital interno é lançado anualmente pela SUPAI, no início do ano, com previsão do início das atividades no segundo semestre da instituição receptora.

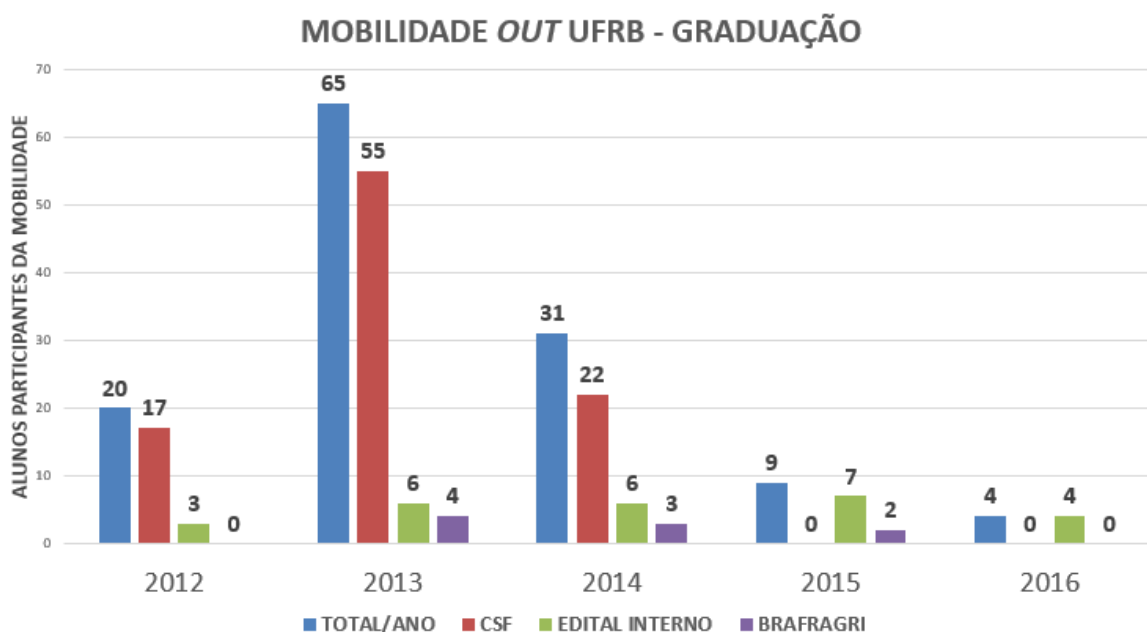
Outros programas de mobilidade internacional que merecem destaque, no âmbito da UFRB, são: o Programa Ciência sem Fronteiras, considerado o principal responsável pelo aumento da participação de discentes da graduação no intercâmbio e o Programa BRAFAGRI, que, a partir de 2013, fomentou a mobilidade para os discentes do curso de Agronomia e contribuiu para a vinda de três estudantes franceses até o momento.

O Programa Ciência sem Fronteiras é um importante catalisador da mobilidade internacional da graduação na instituição, uma vez que, antes dele, a UFRB contava apenas com o Edital Convênio-Interno para a mobilidade externa de estudantes, sem auxílio financeiro, assegurando apenas a alimentação e a moradia na instituição de destino. Com o novo programa, houve um aumento significativo do número de discentes que passaram a vivenciar o intercâmbio, consolidando, portanto, a internacionalização universitária, especialmente em termos da mobilidade internacional.

Ainda que o Ciência sem Fronteiras tenha gerado um aumento nos números da mobilidade internacional na instituição, observa-se que poucos estudantes usufruem da mobilidade externa, como demonstrado no gráfico abaixo: levando em consideração que, atualmente, a UFRB conta com um quantitativo de aproximadamente 12.000 (doze) mil discentes, vemos que os números atinentes à participação desses discentes em intercâmbios são bastante modestos. Assim, de 2009 até 2011, apenas dois estudantes por ano participavam da mobilidade externa; em 2012, com a adesão ao Ciência sem Fronteiras, esse número cresceu para vinte (20). Em 2013, com o BRAFAGRI, sessenta e cinco (65) estudantes participaram da mobilidade externa; porém, a partir de 2014, esses números foram reduzidos, ano em que apenas trinta e um (31) estudantes participaram de intercâmbios. Em 2015, por

sua vez, dezenove (19) foram contemplados com a mobilidade externa e, em 2016, em virtude da extinção do Programa Ciência sem Fronteiras, apenas nove (09).

Figura 7 – Discentes da UFRB participantes da mobilidade externa



Fonte: Elaboração da autora

Como se vê, em 2013, houve um alto índice de estudantes participando do Ciência sem Fronteiras, em decorrência da atipicidade do edital daquele ano, que, durante o processo seletivo e homologação do resultado, o MEC, CAPES e CNPq extinguiram as universidades portuguesas da lista do programa, objetivando estimular a aprendizagem de outros idiomas aos estudantes. Por esse motivo, os pré-selecionados para Portugal tiveram de escolher outro destino, com direito à realização de cursos de idiomas, por até seis meses, nos países receptores.

Portanto, a adesão da UFRB aos programas governamentais foi responsável pela expansão a mobilidade externa na instituição, permitindo que os estudantes acessassem universidades de diversos países, como a Alemanha, a Itália, a Irlanda, os Estados Unidos, o Japão, a Espanha, a França etc. Os centros que mais enviaram discentes foram o CCAAB e o CETEC. No que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes, de acordo com os dados fornecidos pela PROPAAE, a partir de 2013, do total de participantes da mobilidade internacional, cinquenta e sete (57) discentes eram assistidos por essa pró-reitoria em modalidades de bolsa, como auxílio alimentação, auxílio pecuniário e moradia, auxílio

vinculado à participação de projetos. Sendo que o pagamento desses valores foi mantido durante a realização do intercâmbio.

Conforme assinalado, a mobilidade internacional, na graduação, tem representado o mecanismo mais visível do fazer internacionalização na UFRB, que, embora enriqueça o processo formativo de quem dela participa, impõe uma série de desafios. Através da minha atuação no Núcleo de Mobilidade Internacional da SUPAI, noto que, por exemplo, no discurso dos discentes, é recorrente a referência ao “distanciamento” da instituição nos trâmites do processo, desde a orientação acadêmica para o seu início ao acolhimento dessa vivência quando do seu término. Ou seja, os problemas geralmente assinalados pelos estudantes não se referem apenas a questões burocráticas, como a questão do aproveitamento de créditos e disciplinas cursados no exterior, mas ao fato de a mobilidade atuar de forma desconexa das demais missões, desprezando a escuta desses sujeitos para fins de agregação dos saberes por eles trazidos para a instituição.

Sobre a recepção de estrangeiros, a mobilidade interna, ainda que esse processo tenha se fortalecido em relação às instituições já conveniadas e, mais recentemente, com o início de atividades e diálogos com a instituição norte-americana The City University of New York – CUNY, ainda apresenta números bastante modestos, que refletem a necessidade de aprimoramento da infraestrutura, divulgação da instituição e outros desafios relacionados a essa modalidade.

Quadro 3 – Discentes da graduação participantes da mobilidade interna na UFRB

ANO	QUANTIDADE	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM – PAÍS	ATIVIDADE
2009	2	IPB – PORTUGAL	Mobilidade graduação
2010	2	IPB – PORTUGAL	Mobilidade graduação
2011	2	IPB – PORTUGAL	Mobilidade graduação
2012	2	IPB – PORTUGAL	Mobilidade graduação
2013	3	IPB – PORTUGAL	Mobilidade graduação
2013	2	UACH – MÉXICO	Mobilidade graduação
2013	1	Bayreuth – ALEMANHA	Mobilidade graduação
2014	1	IPB – PORTUGAL	Mobilidade graduação
2014	2	UACH – MÉXICO	Mobilidade graduação
2014	3	CUNY – ESTADOS UNIDOS	Estágio
2014	2	Vet Agrosup – FRANÇA	Mobilidade graduação
2015	2	UACH – MÉXICO	Mobilidade graduação
2015	3	CUNY – ESTADOS UNIDOS	Estágio
2016	2	UACH – MÉXICO	Mobilidade graduação
2016	3	CUNY – ESTADOS UNIDOS	Mobilidade graduação
Total	32 estudantes		

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 4 – Dados da mobilidade interna nos programas de Pós-Graduação

Ano	Quantidade	País	Atividade
2012 – 2014	2	Moçambique	Curso de Mestrado integral
2014 – 2016	8	Moçambique	Curso de Mestrado integral
2014	1	Portugal	Mestrado sanduíche
2015	1	Estados Unidos	Mestrado sanduíche
Total Pós-Graduação	12 estudantes		

Fonte: Elaboração da autora

A mobilidade interna, na pós-graduação, tem se desenvolvido em virtude dos programas e parcerias da UFRB com as instituições de Portugal e Moçambique, inclusive em relação à recepção de docentes em programas de pós-graduação da instituição. O programa de pós-graduação em Ciências Agrárias é considerado um dos principais atrativos para o público estrangeiro, em virtude de seu amplo reconhecimento nacional e internacional.

A **mobilidade docente**, na UFRB, é uma modalidade bastante diversa e possui certa expressão na instituição. Contudo, não existe um detalhamento acerca do registro de afastamentos nacionais e internacionais solicitados pelos docentes à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, o que não permite indicar o país de destino e, muitas vezes, a natureza específica da atividade exercida no exterior. Os dados fornecidos pela referida pró-reitoria permitiram apenas duas categorizações: formação no exterior no âmbito do desenvolvimento de pós-graduação (Mestrado, Doutorado e sanduíche) e atividades de curta duração, que podem ser participação em eventos, banca, missões internacionais, cursos, etc.

Quadro 5 – Afastamento de docentes na UFRB para atividades em países estrangeiros

Período	Tipo de atividade	N ^a Docente
2007	Atividade curta duração	22
2008	Atividade curta duração	11
2009	Atividade curta duração	28
2010	Atividade curta duração	41
2011	Atividade curta duração	56
2012	Atividade curta duração	89
2013	Atividade curta duração	68
2013 – 2017	Formação no exterior	3
2016 – 2017	Formação no exterior	3
2016 – 2018	Formação no exterior	1

2016 – 2019	Formação no exterior	1
2016 – 2020	Formação no exterior	1
2014	Atividade curta duração	90
2015	Atividade curta duração	68
2016	Atividade curta duração	61

Fonte: Elaboração da autora

A produção de dados para este capítulo demonstrou uma fragilidade da UFRB quanto ao registro das ações internacionais, uma vez que cada setor desenvolve as suas atividades, não havendo uma interlocução para troca de informações e possíveis aprimoramentos em seus processos. Assim, a SUPAI dispõe dos dados da mobilidade na graduação, enquanto a PROGEP possui as informações sobre o afastamento de servidores para o exterior. As informações sobre a mobilidade docente e discente na pós-graduação e a recepção de professor visitante estrangeiro são responsabilidade da PPGCI que, como os demais setores, não dispõe de um sistema organizado de dados. A Secretaria da Pós-graduação da UFRB também não sistematiza dados sobre ações de internacionalização executadas pela coordenação de cada programa. Por tudo isso, evidencia-se a necessidade de tais dados serem organizados e acessíveis para a comunidade acadêmica, através da elaboração de um sistema informatizado para tal finalidade.

Busquei, neste capítulo, apresentar a construção do processo de internacionalização universitária na UFRB, através do seu histórico e das principais ações que norteiam essa prática na universidade. A conclusão preliminar é a de a dimensão internacional nessa instituição não se apresenta de forma homogênea, materializando-se como acordos de cooperação, dupla titulação, mobilidade internacional, etc.

É importante observar que, na universidade em foco, a ausência de uma política institucional de internacionalização gera ações diversas, mas, muitas vezes, isoladas. Há, assim, uma forte tendência em adesão aos programas governamentais, o que é positivo e necessário na medida em que fomenta a mobilidade internacional, mas é preciso que também haja ações internas, de natureza estritamente institucional, para o fortalecimento desse processo. A comunidade acadêmica, enquanto sujeitos da UFRB, tem empreendido relevantes ações em prol da internacionalização: compreender esse processo a partir do olhar dessa comunidade é a proposta do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4. OS CAMINHOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRB

Neste capítulo, apresento os resultados obtidos através da análise dos dados que delinearão esta investigação, discorrendo acerca dos caminhos que guiam a internacionalização universitária na UFRB. Como a etnografia institucional (EI) constituiu a abordagem metodológica desta pesquisa, reitero que os métodos observação participante, diário de campo e entrevista foram aqui adotados para descrever a dimensão internacional da UFRB, permitindo, por exemplo, considerar o olhar dos sujeitos nela envolvidos: inclusive o meu próprio olhar e o meu lugar de fala são construtos desta pesquisa, na medida em que, como explico em capítulos anteriores, represento um desses sujeitos. Assim, estabelecido o desafio de “ir a campo”, vivenciar e estranhar aquele espaço, paralelamente ao processo da análise documental, dei início às anotações no diário de campo, registrando os desafios desta pesquisa e do processo de realização das entrevistas.

Na produção do roteiro das entrevistas, mais do que criar categorias de análise, buscava, a princípio, responder às questões da pesquisa. A partir da entrevista-piloto, pude observar que algumas categorias apontadas na teoria de Knight (2003; 2004), em seu círculo da internacionalização, apareciam no relato dos sujeitos, não havendo, por isso, necessidade de grandes mudanças no roteiro original das entrevistas. Além disso, pude constatar que o roteiro dialogava com o referencial teórico escolhido e remetia, adequadamente, às perguntas da investigação.

Segundo Geertz (1989), toda análise é uma interpretação do conteúdo, e não uma restituição da sua totalidade ou verdade escondida. Neste estudo, a entrevista configura uma ferramenta privilegiada para produção de dados, já que, apoiada na etnografia institucional, busquei dar voz aos participantes, na tentativa de compreender suas teorizações e reflexões. Com esse recurso metodológico, busquei, portanto, investigar como as pessoas elaboram seus discursos, através das materialidades do contexto no qual estão inseridas, na medida em que suas ações são atravessadas pelas práticas dos outros, dos textos e do poder (SMITH, 2005).

Alinho-me a Azevedo (2014), ao ressaltar que o objetivo da análise, na etnografia institucional, não é chegar a verdades absolutas, mas, sobretudo, descrever e explicar as relações sociais existentes no contexto de investigação a partir de determinados posicionamentos, incluindo o do próprio pesquisador. Como nos lembra Leite (2016, p.97), quando o pesquisador atua numa instituição educativa, “deve tomá-la como uma construção e prática social que é produtora e produto de um contexto/discurso político-histórico-

econômico-social sobre essa realidade”. Dessa maneira, investigar o cotidiano institucional da UFRB, na perspectiva aqui adotada, revela os significados que os participantes desse contexto atribuem aos fenômenos educacionais que os rodeiam.

No tratamento dos dados, optei pela transcrição integral das entrevistas, já que, além da (re)escuta dos áudios, julguei necessário transformar as entrevistas em texto, a fim de possibilitar uma (re)leitura capaz de resgatar elementos que, porventura, não tenham sido vistos/ouvidos. Nesse aspecto, para a análise dos dados, é preciso considerar que “a transformação de um conjunto de dados (páginas de transcrições, textos, páginas de notas observacionais, análises documentais) em uma escrita analítica implica em escrever e reescrever muitas vezes, destacando pontos relevantes identificados no processo de pesquisa” (AZEVEDO, 2014, p.61) percurso de análise que busquei empreender.

Ainda sobre o tratamento de dados, a Etnografia Institucional recomenda:

Analisar a partir dos pressupostos teóricos os posicionamentos (relacionar o discurso da pessoa com o discurso institucional), as metáforas, as repetições, a mudança de temas dentro do discurso (porque isso aconteceu naquele momento específico) as relações de poder (a pessoa diante da instituição, diante de mim, diante do colega, diante do usuário), as pausas, os sentimentos dos indivíduos diante o que está sendo dito, os argumentos, as mudanças durante o processo discurso. Conversar com as pessoas, escutando o que elas fazem, como fazem, por que fazem, o que pensam do seu fazer, de onde vem esse fazer, como aprenderam. Depois, analisar esses discursos tentando articular com o exercício do poder, a influência das materialidades, os discursos translocais e o modo como a conversa afetou o pesquisador e o(s) participante(s) (SMITH, 2005 apud AZEVEDO, 2014).

Assim, as entrevistas foram analisadas tendo em vista a correlação entre o fazer cotidiano dos sujeitos e suas implicações com o processo de internacionalização na UFRB. É válido destacar que os dados, mais do que revelar os caminhos da internacionalização universitária na instituição, podem indicar o que esses sujeitos, membros da comunidade acadêmica, pensam acerca da dimensão internacional na universidade.

Conforme já assinalado, a busca por apresentar o processo de internacionalização da UFRB e suas reverberações, a partir do olhar dos sujeitos da comunidade acadêmica da instituição, levou-me a entrevistar gestores, discentes, servidores docentes e técnico-administrativos que, aqui, são referidos com pseudônimos, que, em sua maioria, foram escolhidos por eles no momento da entrevista, frente ao meu pedido de optar por um país ou continente com o qual se identificassem.

Assim, temos a gestora Angola, da área das Ciências Biológicas e ex-docente da UFBA, que, além de ter participado do processo de implantação da UFRB, já assumiu diversos cargos na instituição, incluindo a coordenação de programa de pós-graduação e a

chefia de uma pró-reitoria. A gestora Cuba, da área das Ciências Agrônômicas, atua na UFRB como docente há onze anos, enquanto a gestora África, que tem formação na área de Saúde, atua na docência há trinta e três anos, sendo dez anos no ensino superior da UFRB, já tendo assumido alguns cargos de gestão, como a coordenação de curso de graduação. A gestora Áustria tem formação na área das Ciências Biológicas e atua na UFRB, desde 2007, atuando na gestão desde 2010. O gestor Brasil tem formação na área das Ciências Agrônômicas e possui larga experiência na docência, já que era docente da extinta Escola de Agronomia da UFBA, tendo também participado do processo de implantação da UFRB. Os docentes França e Grécia têm formação na área das ciências agrônômicas e larga atuação na docência e na gestão da UFRB. O professor Grécia atuou no processo de implantação da UFRB e na AGRUFBA, tendo também assumido uma pró-reitoria.

A servidora técnica Itália tem formação na área de Educação e trabalha há doze anos na UFRB, no cargo de técnica em assuntos educacionais, enquanto a servidora Portugal, também da área da Educação, está desde 2007 na instituição, tendo atuado em vários setores. A técnica-administrativa Irlanda, por sua vez, tem formação na área de Turismo e atua na UFRB há cerca de quatro anos.

Quanto aos estudantes, temos Andorra, estudante do curso de Agronomia que realizou mobilidade internacional na França pelo programa BRAFAGRI. Por sua vez, o estudante Estados Unidos faz Engenharia Civil, tendo realizado intercâmbio, através do Programa Ciência sem Fronteiras, nos Estados Unidos, quando era estudante do BCET. Já o estudante Alemanha participou do Edital Interno da SUPAI e fez intercâmbio, por seis meses, na Alemanha.

A seguir, apresento os dados organizados em categorias elaboradas a partir dos elementos trazidos pelos sujeitos entrevistados, as quais me auxiliaram a responder às questões de pesquisa, ao passo em que consubstanciaram as análises baseadas no círculo de internacionalização de Knight, referencial teórico escolhido para guiar esta investigação. Assim, trago inicialmente a noção dos sujeitos sobre o papel da dimensão internacional do ensino superior, na contemporaneidade, em **As concepções sobre internacionalização do ensino superior na UFRB**. No subcapítulo intitulado **Avanços e limitações da dimensão internacional da UFRB**, exponho o desenvolvimento e desafios do fazer internacionalização em uma instituição recém-criada, cuja missão está voltada para o desenvolvimento local da sociedade do Recôncavo.

O fio condutor em torno do qual apresento as reflexões em **As trajetórias internacionais: a percepção de si e da UFRB no processo de internacionalização** são os itinerários dos sujeitos sobre suas experiências com as ações internacionais e os reflexos que tal vivência trouxe para eles e como analisam o papel da UFRB nesse aspecto. Em **Para além dos gestores: uma análise sobre os rumos da internacionalização universitária na UFRB**, destaco a avaliação e a percepção dos sujeitos acerca da gestão da internacionalização universitária na instituição, compreendendo a necessidade de discutir coletivamente esse processo. Busquei apresentar, neste capítulo, reflexões sobre o papel da dimensão internacional em uma instituição que se autointitula socialmente referenciada, bem como mostrar as convergências e divergências entre o processo de internacionalização e as três missões da universidade, ponderando acerca do lugar desse processo na UFRB e sua trajetória como uma “quarta missão” da instituição.

4.1 As concepções sobre internacionalização do ensino superior na UFRB

Ao ser questionada, dentro e fora da instituição, sobre o meu trabalho e, ao responder que atuo no setor de relações internacionais, não foram raras às vezes em que fui interpelada com expressões de “encantamento” ou com brincadeiras que atribuem a esse setor um aspecto excessivamente requintado pelo fato de lidar com relações internacionais. Tais situações não me incomodam ou constroem, mas, de certo modo, me levam a refletir sobre algumas noções, muitas delas equivocadas, que permeiam o entendimento das pessoas sobre o fazer internacionalização.

Obviamente, não há requinte em meu cotidiano institucional, uma vez que, entre outras razões, desempenho funções administrativas comuns e inerentes ao cargo que ocupo, tendo a compreensão de que as suas peculiaridades, relativas à internacionalização, não afastam as atividades do setor das práticas burocráticas: não há, portanto, qualquer “luxo” em executá-las. Nesse sentido, considero fundamental ratificar que o conceito de internacionalização adotado neste estudo a concebe como um processo que integra a dimensão internacional, intercultural e global às funções e implementação do ensino superior. Mas admito que transpor esse entendimento para a prática não é uma tarefa fácil, pois, ainda que o discurso institucional da UFRB defenda a dimensão internacional como prioritária, a sua execução se apresenta como complexa e desafiadora.

A gestora Angola apresenta uma noção desse fenômeno que o atrela às práticas universitárias, afirmando que “[...] esse processo de internacionalização devia ser um processo muito natural, sem precisar impor uma internacionalização”. No entanto, temos uma realidade diversa:

[...] Porque o que acontece é que acaba existindo ações muito pontuais, mas que não revertem em benefício maior para instituição, por isso que a internacionalização não acontece com tanta naturalidade e por isso que se discute a possibilidade de ter uma política de internacionalização, de ter um projeto de internacionalização para que esse processo reverta em crescimento do ensino, em crescimento para a pesquisa a nível institucional, não somente de um grupo, de laboratório ou de um professor (Angola).

Em vários documentos oficiais, incluindo os PDI 2010-2014 e 2015-2019, a internacionalização é considerada um dos princípios de funcionamento da UFRB, por meio do qual a instituição visa promover o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições brasileiras e estrangeiras através da mobilidade discente e dos servidores. Dessa forma, o documento evidencia o interesse da instituição em desenvolver programas educacionais que construam um ambiente multilinguístico, com base em parcerias e redes de pesquisa, para o desenvolvimento de uma investigação acadêmica, atuando no estímulo à cooperação internacional, com destaque para a colaboração com países da América Latina e de língua oficial portuguesa.

Os documentos fornecem, ainda, pistas de uma possibilidade de política internacional, na medida em que propõe priorizar acordos intercambistas com os países latinos e lusófonos. Na prática, no entanto, observam-se, majoritariamente, cooperações e ações estratégicas com universidades portuguesas e moçambicanas; a perspectiva de diálogo e manutenção de atividades concretas com a América Latina ainda é incipiente. Da mesma forma, são incipientes a execução de pesquisas de natureza internacional na instituição, fato que, conforme explica a gestora Áustria, reflete uma noção equivocada sobre o foco da internacionalização:

[...] a internacionalização visa ações que propiciem oportunidades pra melhoria do ensino, pesquisa, extensão e inovação dentro ou fora do país. A única coisa que existe de viés que é muito interessante nas instituições brasileiras, principalmente nas mais novas, é que o processo de internacionalização, ele tá sempre ligado à mobilidade internacional e, para mim, isto não é o foco principal da internacionalização. Então, o processo, ele torna-se muito mais dificultoso quando a gente analisa a internacionalização e entende a internacionalização como algo só direcionado para o exterior e não para o próprio Brasil.

A fala da gestora Áustria evidencia, portanto, um dos pontos mais comuns da internacionalização universitária, qual seja, o pressuposto de que ela está essencialmente associada ao processo de mobilidade, o que deriva do fato de ser ela a via pela qual a dimensão internacional se torna mais visível. Contudo, pensar internacionalização apenas em termos de mobilidade é ignorar os aspectos locais envolvidos nesse processo. A gestora Áustria ressalta, ainda, a natureza transversal da internacionalização para as demais missões universitárias.

Tal perspectiva coaduna, em certa medida, com a fala da gestora Angola, que pensa a internacionalização como inerente às instituições de educação superior, representando um processo intrínseco ao ensino universitário, como a tríade ensino, pesquisa e extensão, pelas quais caberia à universidade criar condições para que o processo de transnacionalização do ensino se tornasse naturalizado. Nesse sentido, a gestora Áustria afirma que a internacionalização:

[...] tem que ser vista como parte inerente do processo de crescimento da [universidade], ela [internacionalização] é vista como uma coisa separada, é como se existisse internacionalização aqui e a universidade do lado. Não dá! [...] assim como é importante o número de diplomas produzidos semestralmente, número de teses, número de dissertações, número de bolsas dentro de todas as pró-reitorias, etc, o processo de internacionalização também tem que ser importante tanto quanto [os demais], entendeu?

A gestora Angola apresenta questões importantes para se compreender por que internacionalizar é uma tarefa necessária, apresentando-as a partir de sua própria biografia:

O que é que eu penso de internacionalização? Eu tenho um pouco a visão de quem estudou fora e também pelo que eu tenho ouvido das pessoas que tiveram oportunidade de sair. A partir do momento que você sai, seus horizontes se abrem muito, então as pessoas começam a ser mais flexíveis, a pensar diferente, as pessoas voltam entusiasmadas, incentivadas para desenvolver os seus trabalhos, a cabeça muda, a cabeça abre, então eu acho que o ensino ganha com isso, além de ter um professor mais capacitado, um professor que vem com novas ideias, um professor que vem com linha de pesquisa, que vem com a cabeça mais aberta, você tem a possibilidade de melhorar o currículo, se você permitir [...] esse vai-e-vem de professor ajuda a estruturar currículos mais flexíveis, mais interessantes.

Para Knight (2012), a internacionalização deve ser concebida como um meio para atingir um objetivo, pois ela pode ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades, dos valores internacionais e interculturais para a comunidade acadêmica, aprimorando o processo ensino-aprendizagem e o currículo. Segundo a autora, a atenção dedicada à dimensão internacional do ensino superior não pode sobrepor a importância do

contexto local a ponto de o anular. Ao contrário, a internacionalização tem como objetivo harmonizar e expandir a dimensão local, o que o estudante Alemanha demonstra compreender: “[...] a internacionalização é fundamental [...], é interessante a gente saber de onde se fala, do nosso local e a gente tem que começar do local pra expandir pro global, mas a gente não vive hoje em um mundo centrado na nossa cidade, tudo são conexões”.

Não se podem ignorar as motivações do processo de internacionalização na IES: é necessário ter em vista o sentido que se atribui a ele dentro da universidade, bem como pensar nos aspectos locais que perpassam por sua implantação. Assim, a técnica-administrativa Portugal chama a atenção para a importância de a universidade refletir de que maneira quer se colocar no mundo:

[...] no âmbito da educação superior, entendo a internacionalização [...] como um processo, não só estabelecer acordos de cooperação, acordo multilateral, de cooperação técnica ou de realização de acordos para realização de mobilidade ou dupla titulação, é mais que isso ainda. É a universidade se propor, se colocar como universidade que está no mundo, os currículos têm que ser pensados assim, as ações voltadas para comunidades têm que ser pensadas [...] a universidade tem que estar aberta e entender que ela não está mais restrita a uma fronteira, então o processo de internacionalização institucional perpassa por uma política de que isso faça parte da cultura da instituição [para que] a universidade seja internacionalizada.

A implantação do processo de internacionalização universitária requer, como marco inicial, a análise do contexto interno e externo da instituição, que deve ser feita, por exemplo, pela documentação institucional (Knigh, 2004). Vale destacar que esse aspecto foi apontado nos discursos dos sujeitos, demonstrando a necessidade de pensar o processo de internacionalização de forma articulada com a realidade da instituição. A gestora Cuba lembra que a dimensão internacional da UFRB deve dialogar com sua missão institucional, no tocante às ações afirmativas e às reais necessidades da universidade:

[...] internacionalizar o ensino superior são estratégias de estabelecer relações internacionais com outros países, de outras línguas ou da mesma língua, nas ações acadêmicas, no ensino, pesquisa, extensão e nas ações afirmativas ou políticas afirmativas, onde se tem aspectos de interesse de ambas as partes, de se trocar, de se gerar conhecimento, [...].

Dessa maneira, para discutir internacionalização na IES, é imprescindível fazê-lo dialogando com a missão da universidade, com o intuito de concretizar ações com amplo escopo de benefícios, tanto para a universidade como espaço institucional quanto para os indivíduos que a ocupam. Deve-se, assim, construir a dimensão internacional numa

perspectiva “de dentro pra fora”, pensando-a em termos da realidade local da universidade e da sua relação com o global, com o mundo, como se viu acima, na fala de Portugal.

No Brasil, a internacionalização tem corroborado, por exemplo, o processo de reconstrução do sistema de ensino superior, como é o caso da implantação dos BI (Bacharelados Interdisciplinares), cuja arquitetura curricular em ciclos remete ao sistema europeu e ao norte-americano. Conforme Barreto (2015), essa inovação curricular se relaciona às demandas sociais da atualidade, na medida em que sugere que a sociedade brasileira almeja por um modelo de universidade mais flexível, compatível com as instituições científicas internacionais, com mobilidade acadêmica e também inclusão social.

A flexibilização curricular, nos termos exemplificados acima, representa um dos reflexos da internacionalização do ensino superior. Sobre tais reflexos, a servidora técnica Itália destaca o papel que o conhecimento vem adquirindo nos processos de produção, demonstrando entender que a contemporaneidade experimenta a consolidação de um novo paradigma econômico e produtivo baseado no uso intensivo do conhecimento e da informação (BERNHEIM, 2008):

[...] a importância da internacionalização no ensino superior é esse conhecimento extrapolar as fronteiras nacionais e a gente se estabelecer enquanto Nação que entende que esse conhecimento é importante estrategicamente, politicamente para [que seja possível] se situar mundialmente (Itália).

As falas até aqui apreciadas mostram que as concepções sobre internacionalização, na UFRB, caracterizam esse processo como um elemento transversal do fazer universitário. Nesse sentido, para o gestor Brasil, a internacionalização representa “a troca de experiências, isso serve como amadurecimento, inclusive de como a gente deve tratar o ensino, a pesquisa e extensão e a própria administração”.

Outro importante reflexo da internacionalização é a interculturalidade, compreendida, segundo Fleuri (2005), como a convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade. A respeito disso, a gestora África afirma que:

[...] a internacionalização consegue estabelecer, para o aluno, uma dimensão cultural de respeito às diversidades de outra cultura. Eu acho que tanto nós recebermos pessoas de fora como enviarmos nossos estudantes para fora vai estabelecer uma relação de interculturalidade muito valiosa nesse sentido e eu acho que respeito mesmo [por] outras dimensões culturais que a gente não poderia ter oportunidade se não tivesse essa internacionalização, essa mobilidade. [...] acho que [se relaciona] um pouco com essa compreensão do outro e de outras dimensões desse outro.

É interessante perceber que, em geral, as concepções de internacionalização expostas pelos entrevistados corroboram o conceito que adoto para desenvolvimento deste estudo, o qual perpassa pela integração da dimensão internacional nas diversas camadas que compõem as práticas universitárias. Isso se nota, por exemplo, na concepção do professor Grécia, que pensa a internacionalização como “uma forma que nós temos ainda de criar uma atmosfera científica nas universidades”, definindo essa atmosfera como a valorização do pensamento, do porquê das coisas, da curiosidade, da possibilidade em acessar a tecnologia de ponta, lidar com diferentes formas de pensar, possibilitando pensar o aspecto científico de forma diferente, o que tem implicação direta na melhoria do ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, para a grande maioria dos entrevistados, a dimensão internacional não se constitui em um elemento periférico de uma instituição, tampouco se sobrepõe às demais missões universitárias: em sua maioria, eles expressam o entendimento de que a internacionalização, dada a centralidade do conhecimento no mundo atual, é quase que inevitável, sendo fundamental para aprimorar o ensino superior na contemporaneidade. Por conseguinte, percebem o quanto tal processo pode ser enriquecedor para as missões da UFRB, destacando-se, entre elas, a inclusão social que tem sido implementada pela instituição.

As falas dos entrevistados revelam, ainda, o reconhecimento da necessidade de a internacionalização representar uma cultura institucional, caracterizando-se como uma política da instituição, conforme defende Knight (2004, 2011). Vale lembrar que, tendo experimentado, em alguma medida, a mobilidade internacional, esses indivíduos têm vivência com as ações transnacionais, o que, obviamente, contribui para um entendimento mais concreto e funcional sobre o que é internacionalizar.

Vale pontuar que, na fala dos sujeitos, não estavam presentes possíveis riscos que envolvem essa prática como o *brain drain*, ou seja, a fuga de cérebros; a neocolonização, enquanto predomínios dos interesses e demandas dos países desenvolvidos, em detrimento das necessidades das nações em desenvolvimento.

Embora tenha tentado, durante as entrevistas, abordar aspectos mais gerais sobre a internacionalização, muito do que foi respondido tem caráter pessoal, uma vez que, como assinalado, os sujeitos emitem seus discursos a partir do seu lugar de fala, baseando-se em suas vivências – muitas delas, nesse caso, no âmbito da UFRB, com foco nas ações de mobilidade. Com isso, as concepções apresentadas sobre o fazer internacionalização são

essencialmente benéficas e marginalizam, muitas vezes, as limitações e desafios implicados no processo, conforme discuto na seção a seguir.

4.2 Os avanços e limitações da dimensão internacional na UFRB

Como as concepções de internacionalização que permeiam o discurso dos indivíduos apresentam-na como fundamental para a educação superior, integrando aos pilares de ensino, pesquisa e extensão, sua prática suscita uma série de reflexões no que diz respeito à UFRB e, provavelmente, à grande maioria das instituições de ensino superior brasileiras.

A ação faz a internacionalização, pois o *modus operandi* desta atividade é forjada na instituição, essencialmente, a partir das ações específicas, não havendo, portanto, discussão, preparação ou organização prévias. O fazer internacionalização requer um intenso planejamento e a não observância desse critério conduz a um processo de transnacionalização do ensino construído “a partir das ações internacionais”, distanciado de um projeto institucional.

Embora a instituição não se furte ao estabelecimento das parcerias e projetos no âmbito da cooperação internacional, não podemos ignorar a existência das fragilidades na gestão estratégica da internacionalização, tanto em nível institucional quanto no âmbito governamental, resultado da inexistência de uma política pública que indique os rumos da dimensão internacional no ensino superior brasileiro, como alertam Fossati e Moehlecke (2015).

Refletindo sobre a gestão das ações de internacionalização, na UFRB, a maioria dos entrevistados, como França, Itália, Cuba, África e Grécia, destaca o surgimento da assessoria e a sua reconfiguração em uma Superintendência de Assuntos Internacionais como um grande avanço. Abordo essa reconfiguração em meu diário de campo, já que assisti, com muitas expectativas, o desenrolar de mudanças que se deram sob o exercício de gestores diferentes. Assim, num primeiro momento:

Em reunião com o Reitor e o Pró-Reitor de Gestão de Pessoas, no ano de 2013, o então assessor sinalizou a inviabilidade da estrutura vigente do setor que contava com três docentes, na condição de assessores adjuntos, e uma assistente técnico-administrativo e, após uma única reunião e feita análise em assessorias das várias partes do mundo, optou-se por um organograma que dialogava com os continentes, então surgiram três núcleos: Núcleo de Intercâmbio com África, Núcleo de Intercâmbio com América Latina e Ásia e Núcleo de Intercâmbio com América do Norte e Europa. Esse momento foi marcante para o setor, pois, no entendimento do

assessor, representava um maior envolvimento da administração central com o setor de relações internacionais, que, segundo ele, não era priorizado, mediante os diversos desafios postos para o funcionamento da instituição. No dia 08 de abril de 2013, em uma reunião para apresentação da nova estruturação da SUPAI, alguns membros da administração central aplaudiram a iniciativa, mas houve quem estranhasse essa estrutura voltada para os aspectos geopolíticos, dentro de uma instituição como a UFRB, com dados ainda muito modestos no que se referia às ações internacionais. Houve questionamentos sobre o fato de só haver uma assistente administrativa para dar suporte aos três núcleos e que essa estrutura, talvez, fosse algo que devesse ser revisto. Ainda que compreendêssemos as colocações, a noção de que havíamos avançado foi muito grande.(...) E esse sentimento foi ampliado quando conseguimos um espaço físico maior para funcionamento da SUPAI, deixávamos uma pequena sala no prédio da administração central para ocupar um amplo espaço que iria subsidiar ações como ensino de idiomas, laboratórios e bibliotecas para acesso da comunidade acadêmica. Em resumo, 2013 foi considerado um ano importante para o setor (Diário de Campo, fevereiro de 2016).

Outro aspecto enfatizado pelos sujeitos diz respeito à incorporação, por parte da UFRB, de programas governamentais, como, por exemplo, o Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras (antigo Inglês sem Fronteiras). O professor França trata desse assunto da seguinte forma:

[...]eu acho que a UFRB soube aproveitar as políticas do governo federal, ao longo desses anos, com alguns percalços por conta da fase que a UFRB vive em termos iniciais, de estruturação de uma série de seus órgãos. Eu acho que careceu um pouco de **planejamento** nesse processo para aproveitamento melhor, inclusive dos editais abertos, dos programas abertos, eu acho que faltou um pouco de planejamento e de experiência.... porque aí, a experiência a gente vai adquirindo, mesmo ao longo do período, do processo para um aproveitamento melhor. (França)

Itália considera o programa Ciência sem Fronteiras como uma “afrota”, pois permitiu que uma parcela da sociedade que, até pouco tempo atrás, encontrava-se excluída do ensino superior passasse a ter acesso até ao estudo em países estrangeiros. A servidora também destaca que o programa favoreceu a internacionalização nas universidades brasileiras e reconhece o seu caráter estratégico, por tentar suprir o déficit tecnológico que o Brasil apresenta nessa área de conhecimento. Contudo, frente ao atual cenário político nacional e internacional, Itália se diz pessimista e afirma que, sem esse suporte do governo, “eu acho que vai nos frear! O que não nos impede de ter mais [ações], de incentivar essa política. Nós reafirmarmos aqui enquanto autores da instituição, a importância dessa função.”

Os discursos evidenciam, em sua maioria, que, apesar de termos vivenciado avanços importantes no campo da internacionalização universitária, o nosso processo é essencialmente

exógeno, ou seja, não se dá de “dentro pra fora”: muitas ações são, na verdade, uma resposta aos programas governamentais, de natureza nacional, não local, incapazes de contemplar os aspectos internos que deveriam constituir a dimensão internacional como a quarta missão da universidade. Ainda assim, não devemos subestimar a relevância desses programas, uma vez que são fundamentais para compreendermos o funcionamento do processo de internacionalização na instituição, além de terem representado uma oportunidade ímpar de mobilidade internacional para muitos estudantes:

Acho que a coisa mais importante que as pessoas aprendem é que é possível viajar, porque muita gente fica nesse estigma de que não pode, de que não é possível, de que não tem condições ou porque é um choque de cultura muito grande, além do que você incentiva a comunidade acadêmica de ambos os lados a pesquisar mais, pra poder se internacionalizar [...]alunos e professores irem e alunos e professores voltarem enriquece todo o aparato da universidade (Estados Unidos).

Na UFRB, portanto, as principais ações geradoras da internacionalização se deram pelos programas governamentais, que foram fundamentais para consolidação desse processo na instituição, em uma certa medida, estimulando ações não apenas para os discentes, mas também para docentes e técnicos. No caso da mobilidade estudantil, permitiu desmistificar alguns elementos sobre o fazer internacionalização; no entanto, como observa o gestor Brasil, ainda é preciso democratizar o acesso à mobilidade internacional:

Eu acho que a gente tá crescendo, não vou dizer engatinhando porque isso era no tempo da UFBA, né? Mas já estamos andando, mas a gente precisa acelerar o passo, principalmente dando oportunidades maiores e sensibilizando e convencendo nossos colegas docentes, discentes, técnicos de que isso é possível, que isso é o atual, que não tá distante [...], pelo contrário a gente não pode se distanciar dele, senão a gente fica pra trás.

É necessário compreender que a UFRB, assim como outras instituições recém-fundadas, é fruto de um projeto de expansão das universidades federais, que contou, entre outros aspectos, com o incentivo de ações de internacionalização. Nesse cenário, o Ciência sem Fronteiras representa o principal exemplo de programas catalisadores da dimensão internacional na universidade, cujos reflexos positivos, para a instituição em estudo, são apontados no discurso da grande maioria dos entrevistados. O reconhecimento da importância do programa se deve tanto à sua repercussão fora da UFRB quanto aos seus efeitos dentro dela, visto ter permitido que mais estudantes vivenciassem a mobilidade internacional.

É claro que o programa Ciência sem Fronteiras deu um “bum”, muita coisa ficou muito mais forte. Deu essa projeção porque veio um programa e a universidade precisava dá conta desse programa, precisava ter um lugar que respondesse por ele.

Então, nesse sentido, houve grande crescimento, só que, na experiência com o programa Ciência sem Fronteiras, eu acho que isso possibilitou abrir a mentalidade da instituição para o que é mobilidade internacional, o que é internacionalização. Porque você vê que o aluno foi para onde? Pra França. O aluno foi para onde? Foi para Alemanha, para o Canadá. Olha a gente pode fazer isso, a gente pode fazer isso, a gente pode ser assim! (Portugal).

Segundo Stallivieri (2009), a internacionalização universitária tem sido um dos gatilhos para a melhoria da pesquisa e do ensino, criando condições para o desenvolvimento dos países e o incremento da qualidade de vida da sociedade. Embora não existam fórmulas para o processo de internacionalização, é imprescindível que se reflita sobre a sua execução, buscando compreender as experiências acadêmicas e pessoais que dela derivam e que são norteadoras para o seu fortalecimento junto às instituições e aos órgãos governamentais.

O professor Grécia e a técnica Portugal, ao analisarem parte dos reflexos da adoção das políticas externas pela UFRB, reconhecem que tais políticas têm contribuído para tornar a dimensão internacional mais visível para a comunidade acadêmica, apesar de alguns “deslizes” que puderam ser detectados, como mostra Grécia, ao afirmar que “houve uma supervalorização da graduação e desvalorização da pós-graduação”. Dessa forma, a reflexão abaixo é bastante pertinente:

Qual é o grau de alcance, uma vez que a política não foi discutida dentro da universidade? Ela não foi uma política construída dentro de um fórum coletivo de pensar em internacionalização, foi uma política que foi implementada de cima para baixo. Então [...] quando a gente vai para os dados, quando a gente vai se deparando com a resolução, a proposta de resolução, com o regulamento da graduação e a gente vai percebendo que, primeiro, é urgente que esses documentos sejam atualizados para atender essa realidade nova, né? E que é mutante, não é uma coisa estanque, não pode ser muito fechada, não tem como, tem que ter uma equipe pronta e qualificada para tá fazendo essas avaliações com segurança, mas não pode ser muito fechado, não é estanque isso mais. Essa realidade, esse paradigma já acabou! A gente tá numa sociedade mutante de formação, de tecnologia, de rápidas mudanças[...] essa realidade que não tem como fugir mais, porque senão a gente vai ficar para trás (Portugal).

Os discursos dos sujeitos acerca do desenvolvimento da internacionalização na UFRB exprimem um caráter um tanto ambivalente: ao mesmo tempo em que se reconhecem as ações, boa parte delas externas, como relevantes para a dimensão internacional, demonstra-se a consciência da necessidade urgente de pensar esse processo a partir da realidade (interna, local) da instituição. Como nos lembra Knight (2004), é importante que a internacionalização esteja inclusa na política institucional, missão, valores, etc. da universidade, para o fortalecimento de um projeto internacional.

As ações internas são consideradas como pontuais, conforme sinalizam Áustria e Portugal, por exemplo. Também sobre essa questão, a gestora Angola destaca uma característica observada tanto no nível institucional quanto no nacional, a saber, a existência de “projetos pontuais”, pelos quais um professor, por exemplo, faz contato com uma instituição estrangeira e desenvolve atividades ligadas à sua linha de pesquisa, como uma ação isolada. Ainda que tais projetos sejam válidos e necessários, é preciso pensar a institucionalização da dimensão internacional de maneira mais ampla e integradora, como defende a gestora Áustria:

A gente percebe que a gente tem ações pontuais, mas que a gente não consegue atingir um número maior de pessoas, o que é necessário! Quando a gente conseguir com este processo que essas ações menores de **conscientização**, fazendo aqui dentro da UFRB, ações que também fazem parte do processo de internacionalização pra depois fazer lá fora, a gente já vai ter um amadurecimento do que é isso.

De acordo com Knight (2004), a consciência e o planejamento representam dois elementos fundamentais para o desenvolvimento da dimensão internacional no ensino superior, e, conseqüentemente, do círculo da internacionalização. A consciência corresponde ao entendimento da relevância desse fenômeno tanto para a comunidade acadêmica quanto para a infraestrutura do ensino superior em geral, enquanto o planejamento diz respeito às etapas práticas para a execução da internacionalização, como a identificação de prioridades, o levantamento de recursos e a elaboração de estratégias e objetivos.

A falta de conscientização de parte da comunidade acadêmica e a necessidade urgente de planejamento do fazer internacionalização na UFRB foram abordadas nas falas dos sujeitos entrevistados em diversos momentos, denotando, portanto, um desafio a ser superado na prática internacional realizada na instituição.

A servidora técnica Irlanda resume bem o que considera ser o principal desafio da UFRB, qual seja, a necessidade de ampliar a compreensão da comunidade acadêmica sobre o que é internacionalização. Sua fala aborda, ainda, os desafios internos a serem superados pela instituição em prol da dimensão internacional, apontando como primeiro passo “ fazer com que a gente mesmo [comunidade acadêmica] compreenda, se organize[...] e depois pensar em parcerias dentro e fora da UFRB pra trabalhar junto”. Desse modo, fica explícita a compreensão de que é necessário criar estratégias e condições para que os assuntos ligados à dimensão internacional sejam levados a uma parcela maior da comunidade acadêmica, a fim

de ampliar o escopo dos seus benefícios, além de permitir uma discussão mais democrática dos seus riscos e impactos.

A gestora Áustria assinala que “essa discussão [sobre internacionalização] existe pontualmente na cabeça de algumas pessoas que têm experiências maiores com esses processos, mas isso não basta. A gente tem que atingir um maior número de pessoas, a gente tem que atingir aqueles que sempre pensaram a internacionalização daquela forma mais tradicional”. Corroborando a afirmação de Áustria, Irlanda aponta para o desconhecimento sobre a dimensão internacional, na própria universidade, o que, segundo ela, dificulta a sua institucionalização. Desse modo, Irlanda destaca que, “[É preciso divulgar] o que é internacionalização dentro da comunidade acadêmica, precisa que todo mundo saiba o que é internacionalização, dizer também para que haja trocas, para que um setor auxilie o outro, não só na internacionalização, mas da universidade toda”.

Para Stallivieri (2009), algumas metas são fundamentais para a implementação da internacionalização universitária, como reconhecer parceiros, garantir o comprometimento e envolvimento da comunidade acadêmica, definir os objetivos para o projeto, verificar a disponibilidade de recursos financeiros e humanos e avaliar as suas ações internacionais frequentemente.

A dimensão internacional precisa dialogar com as diversas esferas institucionais. Assim, as ações internacionais não podem ser uma exclusividade do setor de relações internacionais ou das exigências externas governamentais. Knight (2012) afirma que a internacionalização é um meio para se atingir objetivos mais amplo: cabe, portanto, à universidade estabelecer, com clareza, quais são os objetivos que se deseja alcançar a partir da dimensão internacional. É preciso, pois, atentar para as verdades e valores subjacentes à internacionalização universitária.

Como já discutido, a internacionalização, na UFRB, representa um processo ainda incipiente e, às vezes, invisibilizado. As principais ações internacionais concentram-se no *campus*-sede, situado na cidade de Cruz das Almas, e, em especial, no CCAAB, tanto no que diz respeito aos programas externos quanto às ações individualizadas empreendidas por docentes. Desse modo, a *multicampia* aparece no discurso de alguns sujeitos como uma questão a ser enfrentada para a consolidação do processo de internacionalização na universidade, haja vista, por exemplo, a dificuldade de implantação de cursos de idiomas em todos os *campi*, conforme aponta o estudante Alemanha. O gestor Brasil também considera a

multicampia um fator limitante, que, segundo ele, deve ser pensado no momento de desenvolvimento e implementações dos projetos de internacionalização.

Outro fato apresentado como desafiador para a internacionalização da UFRB é apresentado pelo docente França: trata-se da problemática do baixo domínio de idiomas estrangeiros por parte da comunidade acadêmica, o que deve ser enfrentado pela instituição através de uma ampla oferta de cursos de línguas:

A gente tem que experimentar com outros países, com outros ambientes, mas a gente precisa desta estrutura ainda em línguas, que nós não temos e sem isso eu acho que a gente nem começa, porque os nossos professores eles têm que ter... a gente tem que ter mais professores falando outras línguas, que não português, nós temos percentual muito pequeno de professores que tem fluência no inglês, que dirá em outras línguas, e eu acho que a universidade tem que investir, e aí tem que ser uma coisa da universidade, eu tenho visto que a iniciativa de técnico, de professores e estudantes para experimentar uma nova língua é deles, iniciativa própria, e eu acho que isso tem que ser uma iniciativa institucional. (França)

A esse respeito, a gestora Angola rememora o projeto “Idiomas nos campi”, promovido pela então Assessoria para Assuntos Internacionais. Para a gestora, não são poucas as dificuldades que perpassaram e ainda perpassam a oferta de cursos de idiomas estrangeiros na instituição. Em geral, as metas propostas para esses cursos não são totalmente atingidas. Por exemplo, no caso do projeto “Idiomas nos campi”, destinado a oferecer capacitação em língua estrangeira aos membros da comunidade acadêmica, houve uma significativa evasão do público alvo, o que se deveu, de acordo com a análise de Angola, à ausência de um acompanhamento da universidade, de modo a fomentar no servidor um envolvimento efetivo nesse tipo de capacitação. Com isso, o projeto não avançou, tendo sido encerrado um ano depois de seu lançamento.

Por tudo isso, é possível chegar à conclusão de que a ausência da institucionalização da dimensão internacional é um dos fatores mais limitantes da sua consolidação na UFRB. Conforme aponta Irlanda: “eu não vejo uma política sendo colocada em prática, não vejo, não vejo, não sei nem o que dizer...Francamente não vejo!”. Corroborando a crítica de Irlanda, o docente Grécia questiona:

Qual é de fato a política de internacionalização? Você sabe? De fato? O que de fato as pessoas fazem? O que tem acontecido é que existe um programa do governo federal, existia o Ciência sem Fronteiras, que eu acho que acabou agora, que é extremamente valorizado na UFRB também, embora ainda em uma pequena parcela comparada com outras instâncias. Eu acho que a gente ficou ainda muito aquém dessas possibilidades, mas eu acho que ainda os estudantes aproveitaram e conseguiram aproveitar, e foi muito bom do ponto de vista da formação da pessoa, mas o conhecimento técnico, tenho lá minhas dúvidas o quanto foi realmente

aproveitado. Isso não é um problema só da UFRB, foi um problema geral porque não se tinha um planejamento, uma base, era mais ou menos assim, nós temos um programa, quem quer ir? Ah, eu quero, mas não tinha um porquê!

A gestora Áustria considera que tivemos alguns avanços, destacando, inclusive, o programa Idioma sem Fronteiras como um divisor de águas dentro da UFRB, pelo fato de fomentar os programas linguísticos e, conseqüentemente, a mobilidade internacional, fornecendo subsídios para que ela se disseminasse pela instituição. Mas também reconhece os desafios que se impõem na execução da internacionalização da UFRB: “o desafio é institucionalizar, desafio é tornar isso prioridade pra UFRB, e isso só se torna prioridade se for institucional, ou seja, todos os âmbitos da UFRB têm que ter **conscientização** de que isso também faz parte da UFRB”.

A gestora Angola pondera sobre a importância da política institucional, ressaltando que, por si só, ela não sustenta a internacionalização universitária, que requer um esforço e envolvimento de determinados grupos com ações concretas:

Na verdade, nós não temos uma política de internacionalização, nós criamos algumas metas, mas política, política, mesmo, nós não temos e, também, se criar uma política e não tiver uma execução dessa política, pra quê? Criar pra dizer que tem no papel, mas não executar nada? Então também, às vezes, se cria um monte de política e isso não sai do papel, então, não sei, às vezes, eu questiono um pouquinho essas questões depois da criação de uma política para isso, uma política para aquilo, [...] se você cria uma política, você tem que ter uma execução para atingir as suas metas, para atender àquelas políticas, então, mas é muito claro que a gente não tem uma política de internacionalização, a gente quer, é muito claro que quer, é tanto que tem um setor que está até bem estruturado, mas eu acho que se não tiver um **planejamento**, se a gente não sabe onde a gente quer chegar daqui a quatro anos, que universidades, que países a gente quer priorizar, que linhas a gente quer fortalecer, eu acho que a gente não.... vai continuar, vai continuar nessas ações pontuais.

A ausência de planejamento e de uma política institucionalizada de internacionalização são, assim, responsáveis pela percepção de um esvaziamento de sentido das ações internacionais. Os discursos apontam para a atividade internacional como dissociada do fazer universitário e, muitas vezes, como essencialmente desvinculada do ensino, pesquisa e extensão, embora se reconheça a sua relevância para o currículo do sujeito e para sua vivência pessoal. De acordo com Miura (2006), ações isoladas e não integradas institucionalmente não são capazes de assegurar a internacionalização.

Ainda sobre o processo de institucionalização, o docente França e a técnica-administrativa Irlanda falam da necessidade em “arrumar a casa”, antes de dar qualquer passo rumo à internacionalização. Para o professor França, por exemplo, antes de tudo, é

fundamental dar total atenção a legislação da UFRB, seus regimentos, criar mecanismos para o estudante fazer estágio e o trabalho de conclusão fora da instituição, ou seja, regulamentar a internacionalização. Isso só é possível quando há um suporte da administração central, como também afirma o professor Grécia: “se não tiver apoio, não adianta”. Nesse sentido, a servidora técnica Portugal faz uma importante reflexão:

Então eu acho que carece dessa questão da formação de ter qual é a identidade da internacionalização aqui na UFRB. O que é que a UFRB quer? Como é que ela quer se projetar no mundo enquanto universidade internacionalizada? Então eu penso que falta esse diálogo interno, esse fortalecimento mesmo, uma estruturação mesmo de papéis, de áreas de atuação, de uma coisa mais ampla; eu acho que tá muito ainda pontual!

Aqui cabe destacar que as falas dos sujeitos focam os aspectos ligados à mobilidade internacional, o que era previsível, dado o fato de esta representar um dos maiores expoentes da internacionalização na instituição. Destaco, ainda, a percepção dos membros da comunidade acadêmica acerca da necessidade do estabelecimento de um processo de internacionalização cunhado pelas diversas instâncias da UFRB, como colocado por Portugal, quando questionada sobre a identidade da internacionalização da universidade e sua projeção para o mundo.

As narrativas dos membros da comunidade acadêmica, em sua maioria, revelam, portanto, algumas das nossas fragilidades, que podem ser resumidas na ausência de planejamento da internacionalização e de conscientização sobre o processo, por parte da comunidade acadêmica, o que o torna mais complexo e diverso, demarcado justamente pela falta de clareza sobre as suas definições. Com isso, explica-se a dificuldade para institucionalizar as ações internacionais na instituição.

Outro problema relevante apontado pelos sujeitos diz respeito a falta de incentivo para que a comunidade acadêmica seja partícipe das ações de internacionalização. Nos termos de Knight (2004), não há o **reforço**, o que desestimula a participação dos indivíduos no processo. Conforme ressalta o professor França:

Se no programa de internacionalização, que é uma coisa nova, que não é obrigatório para ninguém, ninguém é obrigado a fazer, eu não sou obrigado a fazer, eu não sou estimulado a fazer, mas, se eu sou bem estimulado, eu vou fazer, e, se eu não sou estimulado [...], não vou fazer.

O professor Grécia resume a sua experiência com a recepção de professores estrangeiros visitantes, salientando que “é uma alegria quando chega e é uma alegria quando

vai embora, essa que é a grande verdade! ”. Seu discurso apresenta os problemas com a infraestrutura como uma das limitações das práticas internacionais na UFRB:

Você tem os problemas internos, você tem falta de energia, falta de internet, falta de motorista, falta de suporte, falta de suporte financeiro, por mais que a gente tenha conseguido apoio, ao longo desses anos todos, é pouco em função do que a universidade ganhou, tudo para o estudante, fenomenal, o professor ganhou o quê? Ganhou a orientação concluída[...] Um artigo no [currículo] *lattes* é muito pouco para o desgaste, porque isso você sabe que não tem sábado, domingo e feriado, quando a pessoa chega trinta dias, está embutido o feriado, está embutido semana santa, tá embutido carnaval, férias, enfim, você não tem jeito e isso acontece porque a gente não tem uma estrutura organizada com planejamento. Se a gente tivesse uma casa de hóspedes, o cara tá aqui, vinha andando para cá, você tem problema de segurança, de assaltos, você tem vários problemas.

A gestora Angola também se manifesta sobre a mesma questão:

Nós não temos estrutura para receber o professor estrangeiro! É o próprio professor da casa que cede o seu gabinete, que usa o seu carro e que procura dar condição, mas nós, como instituição, não temos, e alguns problemas de infraestrutura de pesquisa precisam ser resolvidos, para que a gente dê condições para que aquele professor venha e aí consiga desenvolver um trabalho bom com os professores daqui, com os alunos daqui, então, as coisas precisam estar muito bem encaixadas.

Esse e outros problemas já apontados aqui tornam a internacionalização uma tarefa extremamente desafiadora e até pouco atrativa para a comunidade acadêmica, como se nota na fala da gestora Áustria, ao pontuar que nenhum docente terá interesse em se envolver com um programa de internacionalização “se não houver um bônus”.

Agora, eu penso que essa dificuldade do diálogo, da participação é muito complexa, antigamente, eu achava que o pessoal não queria, “não quero saber e tal”, mas não é só isso. Eu começo a ver que a gente não tem tempo[...]. Então, eu acho que os colegas, às vezes, não têm interesse, não é porque não tem interesse; mas é porque tá envolvido com outras *trocentas* outras coisas da estudantada de modo geral, [não tem tempo para] aproveitar porque até mesmo para ouvir uma pessoa falar em outra língua e tentar interagir. Então, a gente precisa repensar a estrutura[...], vamos dizer assim, você trazer um cara, um pesquisador top da Inglaterra, personalidade conhecida, o cara dá uma palestra e tem três gatos pingados. (Grécia)

Em resumo, a falta de infraestrutura, a ausência de incentivos e o não envolvimento da comunidade acadêmica são os principais problemas que delineiam a experiência dos sujeitos em suas tentativas de realizar ações de internacionalização na UFRB. Assim, falta, sobretudo, o reforço, que, segundo Mueller (2013), é um estímulo imprescindível, pois consiste no reconhecimento e valorização dos atores do projeto de internacionalização.

Outros entraves do processo de internacionalização na UFRB foram expressos pelos sujeitos entrevistados, tais como o domínio rudimentar de idiomas estrangeiros por parte da comunidade acadêmica; a burocracia administrativa excessiva; o não aproveitamento dos saberes aprendidos no exterior; uma certa invisibilidade das ações desenvolvidas pelo setor de relações internacionais e uma invisibilidade da UFRB mediante a comunidade acadêmica e os organismos nacionais e internacionais de fomento à internacionalização. Foram citados, ainda, aspectos como a escassez de recursos financeiros e de demais incentivos para participação de mais membros da comunidade acadêmica nas ações de internacionalização.

Soluções para a problemática em análise são sugeridas nas falas dos sujeitos entrevistados, como se vê, por exemplo, na reflexão apresentada pela servidora técnica Portugal, que remete ao planejamento como base do processo:

Quais são as parcerias que a gente pode buscar? Quem vai fazer a mobilidade? Quem a gente vai trazer? Quem a gente vai mandar, pra onde? [Qual a área de conhecimento prioritária?] A área de agricultura, área de ciências biológicas, área de saúde? Então, eu acho que tem que ser pensado naquele âmbito dentro das áreas de conhecimento, e a partir daí, montar estrutura administrativa de captação de recursos. Nesse sentido, além de tá dialogando com outras universidades brasileiras que já desenvolvem essas políticas de estabelecer essas parcerias.

Dessa maneira, para construção de uma internacionalização sustentável e que dê conta da realidade da UFRB, como ressaltaram Portugal e outros entrevistados, faz-se necessário um planejamento que supere as “ações pontuais”, importantes para o processo de internacionalização, mas insuficientes para sua manutenção e consolidação. Partindo-se da análise do contexto – interno e externo – da instituição, é preciso empreender ações de internacionalização com escopo institucional. Daí a relevância de se discutir a (não)execução de uma política institucional de internacionalização na UFRB.

Nesse contexto, considero como o ponto nevrálgico do processo de internacionalização da UFRB o contraponto entre a profusão de ações individuais no âmbito internacional e a falta de uma política institucionalizada nessa área: essas atividades individualizadas dão uma conotação personalista à dimensão internacional, o que é expresso na fala da técnica-administrativa Irlanda, ao referir um isolamento das ações internacionais, pelo que se constrói um ambiente onde “as pessoas trabalham para si próprias! Não universalizam as atividades para que todos se envolvam”.

Por outro lado, não se pode perder de vista que essas ações individualizadas ajudam a manter a dimensão internacional nas instituições de um modo geral. Alguns estudos (MOROSINI, 2006; MIURA, 2006), inclusive, apontam os docentes como catalisadores do

processo de internacionalização universitária, pois representam os propositores e executores de atividades internacionais no ensino superior, o que, muitas vezes, gera ações estratégicas mais amplas.

É imprescindível criar uma cultura organizacional que favoreça os processos de internacionalização através, entre outros aspectos, da conscientização da comunidade acadêmica. Segundo a servidora técnica Portugal, ainda predomina, na UFRB, a escassez de informação relativa à internacionalização. Para ela, “internacionalização não é só o acordo, um acordo bilateral, é muito mais que isso, e eu acho que a UFRB, apesar de ter essa projeção fora, apesar de ser bem reconhecida, nós termos acordos importantes, carece de um entendimento interno, de uma força interna para mobilizar uma política mais estruturada neste sentido.”

Embora inexista uma fórmula para conduzir as práticas de internacionalização no ensino superior, alguns elementos são imprescindíveis para o seu funcionamento. De acordo com Santos F. e Almeida Filho (2012), esses elementos devem dialogar com o desenvolvimento local, moldando-se em uma via de mão dupla, de modo que o fazer internacionalização esteja assentado em propósitos e ações internos e externos.

Quando Itália, por exemplo, reclama à UFRB o protagonismo da condição de “autora” do seu projeto de internacionalização, ou quando Portugal aborda o desenvolvimento de ações internacionais que não são amplamente discutidas dentro da comunidade acadêmica e, por sua vez, Grécia expressa a necessidade em se ter apoio da administração central, nota-se que os sujeitos envolvidos no processo de internacionalização demonstram-se atentos à questão estratégica de gestão, que deve institucionalizar o processo na universidade, com foco na comunidade acadêmica e em aspectos locais. Conforme sintetiza a gestora Cuba, o contexto político atual do Brasil e do mundo exige das instituições brasileiras, em especial, das recém-fundadas, definições claras para a manutenção de seus projetos, visando superar os inúmeros desafios que estão postos na contemporaneidade:

Eu acho que um grande desafio é esse recuo a partir desse cenário não só nacional mas também internacional que a gente vive, dessas forças que muitas vezes isso [a internacionalização] não passa como questão importante enquanto espaço de formação. E eu acho que internamente talvez uma maior divulgação dessas ações. Temos não só que estar institucionalizados, mas [conhecer] quais foram os frutos, como se fosse uma prestação de contas mesmo, porque muitas vezes estabelece [o acordo], as pessoas vem, as pessoas vão, mas não temos esses dados, não são indicadores visíveis que são necessários para visibilizar no sentido de fortalecer, então eu acho que internamente para a gente, eu acho que esse é um outro desafio (Cuba).

De acordo com Santos F. e Almeida Filho (2012, p. 60), “o tempo será das pessoas e das instituições que mais cedo se mostrarem capazes de interpretar os sinais da mudança. De ser seus agentes e seus protagonistas”. O atual contexto exige que a universidade revise e atualize as suas estratégias, sobretudo internamente, junto à comunidade acadêmica, para que o manancial de possibilidades oferecidas por um processo de internacionalização sustentável seja aproveitado pelos sujeitos. Assim, a internacionalização na/para universidade configura-se como estratégia de compartilhamento de competências, que visa à inovação e à formação cidadã, representando uma forma de alargar e de desenvolver a sua missão.

4.3 Trajetórias internacionais: a percepção de si e da UFRB no processo de internacionalização

O processo de internacionalização na UFRB possui uma multiplicidade de experiências que, conforme se descreveu em seções anteriores, vão desde as ações pontuais de membros da comunidade acadêmica, em especial docentes, como resultado de iniciativas institucionais de capacitação de servidores, até a incorporação de programas governamentais. Neste espaço, proponho-me a dar voz aos técnico-administrativos, gestores, discentes e docentes que têm vivenciado algumas das principais ações de internacionalização na universidade, com o intuito de refletir acerca da percepção que possuem sobre si mesmos, nesse processo, e como analisam o papel da UFRB no/para o desenvolvimento dessas práticas.

Analisar os reflexos da internacionalização no processo formativo do sujeito é essencial para compreendê-la como um fenômeno que ultrapassa os limites acadêmico-institucionais. Não cabe aqui, devo salientar, “romantizar”, tampouco subestimar esses reflexos: é preciso situá-los a partir do contexto dos sujeitos envolvidos. Para tanto, destaco o discurso de um estudante do curso de Psicologia da UFRB, que, tendo participado da mobilidade internacional para o México, em 2014, realizou apresentação no Seminário Conjuntura Mundial, desenvolvido no componente Estudos sobre as Instituições Universitária do Programa EISU. Naquela ocasião, o estudante apresentou o depoimento a seguir – cedido para o presente trabalho –, no qual trata dos reflexos da experiência da mobilidade internacional, revelando o potencial dessa vivência para as transformações sociais e pessoais resultantes desse contato com “um outro mundo”:

Então, eu tinha um sonho de viajar, eu tinha um sonho de fazer intercâmbio. E, dentro da UFRB, isso se concretizou de outra forma [...] a partir desse processo do intercâmbio, eu pude ter uma nova visão sobre a vida, sobre mim mesmo e sobre a minha classe social e quais oportunidades isso me daria. [...]E a minha forma de me ver no mundo, acho que mudou bastante, a partir do momento em que eu estava em outro lugar, em outro país e com outras referências. Então, é engraçado porque você precisa sair de onde você tá e analisar isso de cima ou de uma visão mais distanciada e pra promover essas mudanças. [...] Então, a gente tava falando mais cedo das mudanças que isso me provocou. Então, são muitas [...] Desde o reconhecimento e o pertencimento à minha etnia, à minha cor e à questão social e como eu me encaro dentro de uma sociedade de classe, que é o Brasil, e como eu era visto naquele país. (Estudante de Psicologia em 2015)

Portanto, para o estudante, a partir dessa vivência, houve uma ressignificação do seu processo identitário, da sua formação, nos aspectos subjetivos e sociais. A mobilidade representou, nesse caso, um instrumento para o alcance da autonomia pessoal e social do indivíduo, pelo qual foi possível transformar as subjetividades subalternizadas. Assim, ressalto que os impactos subjetivos que subjazem ao processo são de extrema relevância para esses sujeitos, na medida em que a mobilidade internacional perde o seu caráter idealizado para se tornar mais um elemento do processo formativo do indivíduo.

Lima e Contel (2008) afirmam que inexistente um processo de internacionalização que ocorra de forma homogênea, uma vez que os seus programas e atores (docentes, discentes pesquisadores e corpo administrativo) nele se inserem com intensidades variadas. Ainda assim, pode-se identificar, como aspecto comum da internacionalização, na maioria das universidades públicas brasileiras, o fato de esse processo estar baseado na cooperação e na troca de experiências entre instituições. No caso da UFRB, contudo, prevalece o processo de internacionalização passiva, caracterizado por programas que se destinam ao envio de estudantes, professores e pesquisadores para instituições estrangeiras, não havendo, na maioria das vezes, uma cooperação em sentido estrito.

A gestora Angola, ao analisar os reflexos das experiências internacionais, afirma que “ a gente tem muito a aprender com as pessoas lá fora, não é que a gente vai achar que lá é melhor, a gente vai, inclusive, valorizar mais o que a gente tem aqui e trazer mais ganho, cada vez que eu saio eu volto renovada, eu volto outra pessoa”.

A servidora Itália, também tratando dos reflexos do processo, a partir da mobilidade internacional, assinala que um dos pontos altos da internacionalização na UFRB foi “no sentido de que tem enviado alunos que nunca acessaram, nunca nem imaginaram fazer um curso ou, pelo menos, ter uma experiência fora, e que eu acho que o nosso papel social, acho que se cumpriu muito nesse sentido”. Outra inovação, destacada por Itália, foi a maneira como o processo de doutoramento no Minho foi construído na instituição:

Eu acho que o próprio sentido da UFRB de ter vagas para técnicos, e isso é louvável, né? Do ponto de vista institucional, porque a gente não ensina, esta não é nossa função primeira, e eu acho que existe muito...muito preconceito em nos qualificar! O doutorado, eu acho que foi muito válido, eu acho! Ressalto isso como principal aspecto positivo pelo qual eu entrei e também a inovação do convênio que foi muito bom e o incentivo financeiro, é importante destacar porque, senão, nenhum de nós talvez conseguiríamos (Itália).

Ainda sobre a experiência no Minho, a servidora Portugal, na condição de partícipe do projeto, considera-o como uma “experiência riquíssima de formação”, ressaltando que ela requer uma melhor preparação para todos os envolvidos, desde o processo seletivo ao contato com os orientadores, perpassando pelos arranjos administrativos:

[...] a experiência que eu vivi, no convênio do Minho com a UFRB [...] ele pode servir de norteador para os convênios e para alguns cuidados que a instituição tem que ter ao firmar um convênio, porque é uma coisa que a gente vai aprendendo no decorrer, do ponto de vista da instituição, no caso da formalização desse convênio, eu acho que tem que ter um cuidado muito grande em relação aos editais, em relação ao público-alvo, essas coisas precisam estar bem claras, assim, no desenvolvimento do programa. Porque eu, por exemplo, não tinha dimensão do impacto disso e, além disso, de estar fazendo essa qualificação, tendo acesso a essa qualificação através da universidade, tem um lado que é um lado do próprio, do estudante ou do servidor técnico ou do docente precisar ter o conhecimento do que é realmente essa experiência de mobilidade de tá estudando numa instituição fora (Portugal)

Para a servidora Itália, um dos grandes ganhos deste processo de capacitação, através dessa formação em uma instituição estrangeira, é a abertura de novos horizontes e novas possibilidades para a comunidade acadêmica, por esta razão, a universidade “não pode se dar ao luxo de jogar esse investimento fora”. Segundo ela, esse é um projeto contínuo, não estanque; o contato com os orientadores, por exemplo, ainda se mantém, e a instituição pode criar estratégias para trazer esses pesquisadores para participarem de bancas, eventos e contribuírem para publicações, como já acontece na cooperação com as instituições moçambicanas, para as quais a UFRB atua como formadora.

No entanto, no discurso das servidoras técnicas, fica também claro que, ainda que considerado exitoso, o projeto de doutoramento no Minho carece de um melhor planejamento, a fim de que possa, inclusive, oferecer outros benefícios além da capacitação dos indivíduos. A servidora Portugal relata, por exemplo, as dificuldades relativas ao tempo de afastamento cedido pela instituição, considerado insuficiente mediante o volume e a complexidade do trabalho acadêmico exigido para elaboração de uma tese. Dessa forma, críticas como essas, que denunciam, sobretudo, a falta de organização nas ações de internacionalização,

corroboram as falas dos discentes que, como veremos adiante, participaram da mobilidade da UFRB, mas, muitas vezes, se perceberam negligenciados pela instituição, levando-os a questionarem os objetivos da mobilidade internacional.

Em muitos casos, contudo, a ausência de assistência e a profusão de trâmites burocráticos levaram os discentes a empreenderem uma série de estratégias, em sua vivência acadêmica, para se tornarem aptos para a mobilidade internacional, como revela a fala do estudante Andorra:

Participar do intercâmbio foi realmente a realização de um sonho, porque eu sempre tive aquela vontade de participar, não pude participar da primeira vez por ser do quarto semestre²¹. A partir disso, eu já fiquei sabendo que existia essa possibilidade. Então, eu lembro do edital que não podia ter duas reprovações, várias exigências, tinha que ter um escore mínimo. Então, eu passei mais de um ano tentando manter minhas notas, que eu tinha, porque eu tava dentro dos pré-requisitos, só não podia baixar. Então, sabendo dos pré-requisitos do programa, foi uma motivação pra mim, pra eu continuar no ritmo que eu tava pra poder ...não perder essa oportunidade.

Assim, as iniciativas próprias de preparação, como a aprendizagem autodidata de idioma e o levantamento de recursos financeiros, representam, no relato dos discentes com os quais dialoguei, a principal marca da sua experiência na mobilidade internacional da UFRB. No caso do estudante Andorra, por exemplo, para “a realização de um sonho”, qual seja, estudar em uma instituição estrangeira, a sua iniciativa para a aprendizagem do idioma se deu pela participação, na condição de ouvinte, no Projeto Idioma nos Campi. Durante a entrevista, vale destacar, esse estudante frisou bastante a excelência do programa de que participou, o BRAFAGRI, em virtude do suporte que recebia do professor França, que, ao coordenar essa modalidade de intercâmbio, prestava-lhe todo o auxílio necessário, além de se manter atento ao seu desempenho nas atividades do programa:

A gente teve a visita de um professor [da UFRB] na nossa instituição[...], que foi saber como a gente tava, pra saber se a gente tava indo bem [...] Porque a gente conseguiu saber que, além da comunicação, tinha um representante físico que estava preocupado com a gente, da nossa universidade. E com relação à cobrança nas aulas também, a gente se sentia muito cobrado de ir às aulas, mesmo que não tivesse alguém aqui da UFRB falando isso, a gente se cobrava pelo fato de a gente tá num programa que tinha mais respaldo que se preocupava com o aluno e sabia que, quando a gente chegasse aqui, ia ter que dar uma resposta, falar o que a gente aprendeu. Então, comparado com outros estudantes do Ciência sem Fronteiras, eles não tinham auxílio nenhum, eles eram jogados na universidade. [...] (Andorra)

²¹ O Programa BRAFAGRI é disponibilizado para estudantes do curso de Agronomia, no caso da UFRB, que estejam cursando a partir do sexto semestre acadêmico.

A narrativa do estudante Andorra demonstra a necessidade de haver estratégias para um acolhimento e acompanhamento efetivo dos estudantes em intercâmbio, para além dos aspectos administrativos, os quais, como já discutido em outros momentos deste trabalho, representam um entrave ao sucesso da mobilidade internacional. Dessa maneira, o professor França defende que o processo de mobilidade resulte em ganhos acadêmicos e pessoais que extrapolem o aspecto da convalidação de créditos²². Segundo o docente, o aproveitamento de disciplinas na UFRB “é antes de tudo, um processo de luta” e seu discurso explicita um dos embates burocráticos atinentes aos trâmites para reconhecimento desses saberes na universidade:

Foi uma batalha porque o curso não estava preparado e a universidade não estava preparada para receber esses estudantes [da UFRB pós-mobilidade] com todas as suas atividades, mas o que me deu suporte foi que a CAPES solicitou um documento assinado pelo coordenador de colegiado, pelo pró-reitor de graduação, que todas as atividades realizadas no exterior fossem aproveitadas aqui, então eu aproveitei isso. Esse meu respaldo, para forçar a barra no colegiado [...] E eu acho que conseguimos aproveitar muita coisa, se não tivesse talvez a minha intervenção, talvez tivéssemos aproveitado muito menos, porque eu tive que fazer um processo de convencimento muito forte no colegiado, entre alguns professores, para, a gente, não vou dizer, para não obedecer às regras internas, mas ser mais flexíveis na observação que, por exemplo, a carga horária lá era superior, muito superior a 75% que a gente exige [no Regulamento de Graduação] e eles falam o conteúdo programático tem que ser equivalente, então foi nessa equivalência, na sensibilização do professor, vamos ser mais tolerantes com essa coisa da equivalência de conteúdo, porque tem professor que diz assim, que, se não tiver uma palavra naquele componente ali, não aprova, e a gente não pode fazer isso, biologia é biologia aqui e é biologia lá. Solos é solos aqui e é solos lá. Então, a gente tem que ser um pouco mais flexível e graças a Deus conseguimos, graças a esses esforços. E, para os estudantes, eu acho que foi muito bom. (França)

As experiências dos estudantes na mobilidade internacional são as mais diversas possíveis, mas algumas dificuldades recorrentes nas suas narrativas e relatórios requerem atenção. Tais dificuldades, como a falta de clareza a respeito dos objetivos da instituição atinentes ao processo de internacionalização, são claras nas falas dos discentes Andorra, Estados Unidos e Alemanha, sendo mencionadas também pelo professor França. Assim, Alemanha afirma que

²² Convalidação de créditos ou aproveitamento de disciplinas corresponde ao processo em que os componentes cursados no exterior são convalidados, considerados semelhantes, aos existentes na instituição de origem, ingressando em seu histórico acadêmico como componente dispensado.

[...]a UFRB, ela negligencia um pouco a atuação dela nisso, ela assume pra mim [um papel] de uma agência de intercâmbio, ela faz o edital, ok?! Seria como se fosse os alunos procurando por isso. Ela aprova o aluno, envia o aluno e depois que envia acaba[..]se você pensar que o aluno está representando a instituição, eu acho que é de interesse da instituição que este aluno dê algum tipo de retorno e que se faça o acompanhamento desse aluno[...] (Alemanha)

Para o discente Alemanha, portanto, a instituição envia os estudantes, mas prescinde de uma assistência adequada que ressalte o papel desses indivíduos enquanto representantes dela. Outros problemas apontados pelo discente dizem respeito à deficiente preparação em relação a idiomas e à ausência de incentivo para o ingresso do discente em grupos de pesquisa na instituição estrangeira, tampouco promove atividades para a partilha dos conhecimentos adquiridos na mobilidade internacional. Segundo ele, “o processo da UFRB é basicamente o edital, depois do edital, de selecionado e de aprovado parece que não tem mais, sabe? Só quando a gente retorna e tem que prestar um relatório e, ainda assim, um relatório é o mínimo [...]”. Corroborando as ponderações de Alemanha, Estados Unidos afirma que:

Na verdade, acontece muito pouco depois da volta [da mobilidade] e, pra mim, a maior deficiência do Ciência sem fronteiras foi essa, porque foi investido um dinheiro absurdo e os alunos crescem, intelectualmente e em nível pessoal bastante, mas quando você volta, você não tem muitas obrigações, e, não que o programa não valha a pena, porque vale muito a pena, mas ele poderia valer muito mais se fosse aproveitado.

Outro problema patente nas narrativas e relatórios em questão referem-se, conforme já discutido, ao aproveitamento de estudos, que representa um não reconhecimento institucional dos conteúdos acadêmicos adquiridos na mobilidade. Para o discente Estados Unidos, o aproveitamento não se resume ao procedimento de reconhecimento formal de saberes cursados no exterior, mas da partilha de conhecimento com os seus pares, de modo que o discente pós-mobilidade assuma o papel de multiplicador desse conhecimento dentro da sua instituição de origem:

[...] um aluno que foi pra um país de língua estrangeira não ser obrigado, mas ser convidado a dar aulas ou ministrar oficinas na língua do país que ele foi, fazer um programa cultural, sei lá, dar aulas/palestras nas escolas públicas. Poderia ser usado como um termo até de ida [vincular ao plano de estudo]. Tipo você sabe que você vai, mas quando você voltar, você sabe que vai dar aulas pra estudantes de escola pública! Acho que não tem acesso direto a essas informações, a universidade também poderia propor, se o estudante estudou lá fora um tema, ela poderia propor que esse estudante estudasse esse tema aqui no Brasil, o que normalmente não acontece se o estudante não correr atrás.

A não creditação de componentes curriculares cursados via mobilidade pode significar maior tempo de permanência na instituição de origem para a integralização de créditos. Além disso, trata-se de um *modus operandi* em que o tempo de experiência no exterior é desconsiderado como tempo de saber acadêmico válido para complementação de estudos.

Para sanar esse problema, é necessário o envolvimento de várias instâncias administrativas e acadêmicas no processo de mobilidade, como a SUPAI, a coordenação e colegiado de curso e a PROGRAD, que, portanto, precisariam afinarem-se para a construção coletiva de mecanismos para o funcionamento da mobilidade internacional em suas diferentes etapas: processo seletivo, acompanhamento acadêmico e administrativo, retorno, etc. Assim, como destacou o estudante Andorra sobre o BRAFAGRI, “a percepção da mobilidade como um sucesso dependeu desse trabalho coletivo dentro da instituição”. Também em defesa da mobilidade como uma tarefa coletiva institucional, a gestora Angola pondera que:

[...] o próprio Centro [de ensino] poderia ter explorado mais o retorno desses estudantes, isso pode ser uma iniciativa do centro, não pode ser a SUPAI também colocando tudo. A SUPAI pode até ajudar, mas o centro também tem que ter iniciativa. Quantos estudantes nós temos fora? Quando esses estudantes retornarem o que é que nós iremos fazer com eles? O que foi que nós fizemos e o que nós iremos fazer com eles? Até agora eles só encontram dificuldade, nada de retorno, de benefício. Então, eu acho que isso são coisas que a gente peca muito, é uma falta, talvez, de visão. As pessoas ainda são muito fechadas ao ponto do professor achar que a sua disciplina é a que presta, que é a disciplina que ele [o discente de graduação] fez lá fora não presta, chega nesse nível [...] Então, eu acho que isso é uma coisa que por a gente estar no interior [...] e numa universidade que tem pessoas de muito baixa renda, que não tiveram muitas oportunidades, eu acho que esse processo tem que ser mais intensificado, eu acho que é mais difícil do que você tá na universidade grande, a maioria daqueles estudantes já fizeram não sei quantos anos desses cursos [de idiomas], muitos deles até já foram para o exterior. Não é o nosso caso, então, o nosso processo exige um esforço maior, de incentivar os alunos ao curso de idiomas, de colocar eles em contato com alunos que foram para fora.

Em linhas gerais, essa fala apresenta um panorama relevante do que é fazer internacionalização em uma universidade do interior baiano. O discurso da gestora Angola reflete sobre a falta de flexibilidade do currículo, a inexistência de suporte conjunto das diversas instâncias envolvidas com a internacionalização, mais precisamente, com a mobilidade discente. Revela, ainda, a ocorrência de processos excludentes relacionados às estratégias de internacionalização da educação superior e a necessidade de resignificá-las.

Sobre os currículos e a dificuldade de aproveitamento de estudos cursados em instituições estrangeiras – problemática bastante comum na internacionalização das universidades brasileiras em geral –, o professor França afirma que existem “vários modelos de currículos lá fora que a gente tá muito distante, a gente ficou no meio do caminho, entre o

modelo norte-americano e o modelo europeu, e a gente não se comunica direito com nenhum dos dois”. Segundo o docente, seria necessária uma reforma curricular nacional, com alinhamentos propostos pelo MEC, para efetivar a flexibilização e, por conseguinte, viabilizar o aproveitamento de estudos, tarefa institucional que, muitas vezes, recai no impasse da subjetividade do coordenador de cada curso. Nesse sentido, Portugal observa que a universidade

é muito inflexível em relação aos currículos, é muito fechado ainda, muito tradicional ainda... eu não gosto de utilizar a palavra atrasada [...]. Então, como o estudante que tá em mobilidade internacional tem um plano de estudo aprovado, vai e, quando volta, esse plano de estudo tende a não ser considerado, tende a não ser aproveitado as atividades que ele faz como se invalidasse todo o caminho que ele percorreu até chegar lá. (Portugal)

Por tudo isso, considero fundamental analisarmos a questão do aproveitamento de estudos e demais problemas do processo de internacionalização à luz da necessidade de planejamento estratégico das ações, já que é notório que a UFRB ainda carece de um aparelhamento institucional que dê conta do funcionamento das ações internacionais. Por meio do planejamento, portanto, torna-se possível a construção de ambiente favorável à dimensão internacional como uma das missões universitárias.

Somos convidados, a partir da narrativa da gestora Angola, a refletir também sobre a construção de um processo de internacionalização em uma instituição que conta com diversos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Nesse caso, é fundamental pensar na construção de um ambiente em que as diferentes ações de internacionalização não sejam excludentes, a fim de que não se corra o risco de praticar internacionalização como atividade quase que “decorativa” na instituição, notadamente voltada para um público que, além de possuir domínio de uma língua estrangeira, por exemplo, dispõe de poder aquisitivo para arcar com a permanência material e simbólica fora do país. Daí o dever de refletirmos sobre o papel de uma universidade social, como a UFRB, que perpassa pela inclusão de grupos subalternos em espaços de poder.

Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009) discutem a concepção segundo a qual a universidade deve ser culturalmente engajada, comprometendo-se com a inclusão de grupos subalternizados nesse espaço de poder/saber. Numa universidade que se quer socialmente referenciada, o papel da dimensão internacional é reconstruir um mundo novo, rompendo com a subordinação epistêmica e envolvendo-se com novos paradigmas de formação de sua elite intelectual a partir de uma lógica culturalmente comprometida com a sociedade. Dessa forma,

nesse modelo de universidade, deve-se priorizar a formação do indivíduo para o espaço no qual ele está inserido: Mais que um profissional, deve-se formar um cidadão capaz de pensar e combater as estruturas excludentes do mundo globalizado. Assim, a construção institucional do processo de internacionalização (convênios, mobilidade, pesquisa-conjunta, etc) deve se articular com as demais missões da universidade, aumentando o seu escopo socioacadêmico de atuação.

Não se pode, portanto, perder de vista que a função social da universidade deve incorporar-se a todas as suas missões, incluindo aí, a internacionalização, visto que a experiência internacional, como tenho argumentado com base na fala dos sujeitos entrevistados, vai além dos aspectos acadêmicos, constituindo-se de um processo formativo com impactos subjetivos e sociais relevantes. Contudo, sobre o ponto em discussão, o professor Grécia apresenta algumas ressalvas, afirmando que o foco da internacionalização da universidade não pode deixar de ser o acadêmico:

Eu fico pensando o seguinte... essa coisa do cidadão, você quer transformar a pessoa em cidadão dentro da universidade? O cidadão tá lá na família, tá lá na base. Então, você pensar que universidade tem que transformar esse cidadão, aí fica difícil! É claro que aí eu tô olhando o lado da Agronomia, eu tô olhando da minha área, você tá na área social, é um outro contexto, mas na área de agronomia você acha que a sociedade tá pagando os cursos para manter a universidade pública, para formar o cidadão ou para formar um técnico?

Este depoimento é muito emblemático quando se pensa o papel da universidade e as questões internacionais para o conhecimento e a formação do sujeito na atualidade. Ao apontar que eu, sendo “da área social”, teria uma compreensão mais ampla do papel da universidade e, por conseguinte, da internacionalização, noto que o discurso do professor Grécia revela, uma crítica explícita a forma como alguns programas de mobilidade tem sido operacionalizados; contudo, sua fala apresenta, sobretudo, um reducionismo sobre a formação universitária, pautando-se pelo entendimento de que a formação técnica deve ser estritamente “mercadológica”, “utilitária”, isentando-se de conhecimentos de natureza não “técnica”, portanto. Questionar tal discurso é essencial, na medida em que as instituições de ensino devem oferecer formação acadêmica que ultrapasse os limites dos conhecimentos específicos, assumindo, assim, responsabilidade também social. Como mostram Santos F. e Almeida Filho (2012), as várias práticas de internacionalização do ensino superior também devem responder aos desafios sociais, econômicos, culturais e políticos do mundo contemporâneo, constituindo-se como mais uma missão da universidade: à medida que favorece a mobilidade

acadêmica e técnica da sua comunidade, a internacionalização deve agregar a diversidade cultural à científica e redimensionar suas atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão.

Alguns discursos já apresentados evidenciam que a mobilidade acarreta, para além dos aspectos técnicos e acadêmicos, uma significativa mudança de visão de mundo, de percepções culturais e de si mesmo. O estudante Alemanha reflete acerca dessas mudanças e de outros significados do intercâmbio para sua vida

[...] o mais importante é a troca, a gente vive em sociedade, a gente não vive isolado. [...] então, o intercambista, acho que tem essa possibilidade de perceber outros contextos, isso é o que mais modificou pra minha vida, assim de pensar que, no geral, também os problemas das pessoas são os mesmos, as pessoas sofrem pelas mesmas coisas [...] eu tenho um amigo de Bangladesh, eu não sabia onde ficava Bangladesh antes de conhecer ele [risos], então, saber que as dores, os sonhos, os desejos das pessoas são tão iguais e, se são tão iguais, por que que a gente cria tantas diferenças, tantas barreiras territoriais de pensar como de fato criar uma cultura global? Porque, eu, trocando ideia com o menino de Bangladesh, eu reconheço nos problemas de Bangladesh problemas do Brasil e aí, às vezes, tá sendo criado um pensamento lá, que esse pensamento vai ser bom aqui também, seja pra esse problema que você tem mesmo da fome, seja pra problema de poluição, seja, por exemplo, pro problema de locomoção, trânsito, é um problema global [...] sabe na minha área, a questão de representatividade, de trabalhar com o outro, de dar a voz ao outro, de fazer o outro ser visto, é de direitos, uma questão de direito, é isso amplia a visão, é isso acho isso importante, eu queria que mais pessoas vivessem isso, principalmente considerando que a gente tem toda essa carga colonial, aqui, no caso essa carga na Bahia, no Recôncavo, uma herança escravocrata que persiste [...].

Observamos que as reflexões derivadas de vivências possibilitadas pela mobilidade internacional permitem ao indivíduo atribuir um sentido a essa experiência, que dialoga com os aspectos acadêmicos, mas os ultrapassa, ao lhe conceder um novo olhar sobre o mundo e sobre si mesmo, tornando a sua formação acadêmica e pessoal em algo transformador, lhe provocando sentimentos, percepções, mudanças que vão além dos aspectos curriculares. A reflexão do estudante Alemanha, baseada na percepção de que somos iguais em nossas diferenças, contribui para atestar a relevância social da internacionalização em uma instituição socialmente referenciada, principalmente nos casos em que a experiência internacional é garantida a sujeitos que, dificilmente, acessariam um período de estudo no exterior sem o auxílio da universidade.

Ainda sobre a percepção de mudanças pessoais geradas pela participação na mobilidade internacional, o estudante Andorra afirma que:

[...]no intercâmbio, você tem que sair, então tira e elimina todos os medos que a gente possa ter de fazer qualquer atividade, que tenha que sair do nosso Estado, do nosso país, da nossa cidade e conhecer outras pessoas. Caso a gente tenha algum receio, possa ser mais tímido, mais introvertido, o intercâmbio tem um pouco dessa

função, não de transformar a pessoa, mas de incentivar a pessoa a melhorar essa parte da comunicação, porque, estando em outro lugar, a gente se vê obrigado a conversar, a interagir. É uma necessidade humana, então isso quebra muitos tabus que a gente possa ter com relação a outra língua, outro país, outra cultura, e tudo isso que a gente passa deixa a gente muito bem preparado pra vida. [...] Dá muita segurança pra qualquer coisa que a gente vá fazer. Eu defendi meu TCC há duas semanas atrás. Até então, eu não estava nervoso, daí eu fiquei nervoso no último dia. Aí fazendo a reflexão assim, eu lembro que eu falei pra mim mesmo, eu apresentei em francês um trabalho pra cinquenta pesquisadores renomados, o que é um TCC, comparado com isso? Se eu não souber explicar aquilo com aquela palavra, eu sei trinta sinônimos pra ela e, em Francês, eu não sabia. Então, tudo isso [...] contribui bastante para a nossa formação tanto acadêmica e, principalmente, pessoal.

O discente Estados Unidos, por sua vez, afirma que a relevância da experiência internacional reside em

Tentar descobrir novas culturas, e não só novas culturas, novos lugares, porque você coloca a comunidade em contato com o exterior e o exterior em contato com a sua universidade, então, eles trazem ideias e pesquisas e maneiras novas, e a gente também leva pra eles essas maneiras e aprende lá de pesquisar, outras maneiras de ver o mundo. Isso tem um impacto, a longo prazo, muito grande, sabe?! Tipo, você acaba mudando totalmente o estilo de pesquisa da universidade. Ela vai se tornar uma pesquisa mais universal, talvez mais eficaz, porque a gente sabe que tem muita pesquisa que acaba não dando em nada por motivos de não ter um aparelho ou não ter um método certo de pesquisar. Além disso, só o fato de você trazer outras culturas pra cá, você enriquece também o seu laboratório em si, porque você vai fazer com que pessoas que não tenham tanto contato com outras línguas, aprenderem outras línguas, sabe?! (Estados Unidos)

A fala do estudante traz noções de uma prática internacional que busca o impacto desta experiência para além de si, aqui, um ato individual, como a mobilidade, tende a se converter em um elemento coletivo, cujos benefícios podem ser partilhados pela comunidade acadêmica. Assim, o papel do indivíduo que se desloca é o de uma “ponte” entre dois mundos, já que, através dele, tem início o processo de partilha de conhecimentos.

A técnica Portugal assume uma postura de valorização dos saberes locais, evidenciando uma percepção ressignificada a partir da experiência em uma instituição estrangeira:

[...]eu já vi isso também nos relatos de estudantes de graduação que fazem a mobilidade, nós também somos muitos bons no que fazemos, na nossa criatividade, mas não é só na nossa criatividade, nosso ensino-pesquisa-extensão também é muito bom, nossa formação também é muito dinâmica, não estamos atrás como tem essa mentalidade... às vezes, nós estamos até mais à frente, somos mais... inclusive do ponto de vista tecnológico, muito avançados em relação a outros países, com os recursos que temos e como realidade que nós temos, então, isso também é importante.

Assim, a experiência internacional mostra-se relevante não apenas pelos conhecimentos adquiridos em território estrangeiro, mas, sobretudo, pela possibilidade de permitir ao sujeito conhecer e valorizar aquilo que é desenvolvido no âmbito local.

Por fim, reafirmo que o cenário apresentado pelos sujeitos, por meio das percepções de si mesmos e da UFRB, mediante o processo de internacionalização, ainda não é o ideal, já que, entre outros desafios, precisa ser mais inclusivo e democrático e, do ponto de vista institucional e acadêmico, integralizado.

Urge que a instituição pondere acerca da internacionalização, com vistas a apropriar-se dela, perceber as suas reverberações acadêmicas e pessoais, superar os desafios e os problemas que dificultam a sua consolidação. O processo de institucionalização da internacionalização pressupõe que a universidade tenha clareza de seus objetivos institucionais, em uma perspectiva que compreenda o ensino superior para a formação de cidadãos. Acredito que a instituição não deva se moldar a uma fórmula de internacionalização: a universidade deve moldar a internacionalização à sua realidade, ou seja, à sua missão institucional.

4.4 Para além dos gestores: uma análise sobre os rumos da gestão da internacionalização universitária na UFRB

A gestão da internacionalização do ensino superior apresenta inúmeros desafios. Sobre este aspecto, Fossati, Miranda e Moehlecke (2015) mostram que há carência de conhecimentos sobre gestão estratégica da internacionalização das IES brasileiras, bem como de políticas públicas que indiquem os rumos da internacionalização do ensino superior brasileiro. Ressaltam, ainda, a insuficiência de técnicas de gestão de internacionalização, somada ao baixo domínio de línguas estrangeiras por parte dos recursos humanos existentes nas instituições. Em síntese:

Despreparadas para esse processo, muitas optam por ingressar nessa aventura sem gestão e planejamento estratégico ante os possíveis benefícios que poderiam usufruir e sem uma clara compreensão do significado desse processo para o desenvolvimento das próprias instituições de ensino superior em nosso país. O encaminhamento do processo de internacionalização de uma IES não pode se dar como um fato isolado, à parte do processo de gestão e governança universitária. A internacionalização de uma universidade precisa ser entendida como coesa ante todo processo de desenvolvimento institucional (Fossati; Miranda; Moehlecke; 2015, p.01).

Para esses autores, a estruturação de uma política institucional para a internacionalização das universidades brasileiras requer que se considerem fatores de política pública responsáveis pela construção de um projeto de Estado, no qual se identifique a existência de motivações econômicas, políticas, acadêmicas e socioculturais para o desenvolvimento tecnológico e econômico do país. No entanto, não existem diretrizes para a consolidação da internacionalização da educação superior no Brasil, o que, por conseguinte, dificulta o fortalecimento da posição do Brasil no sistema internacional.

Sempre me interessou, neste trabalho, conhecer as percepções dos gestores da instituição sobre o papel da internacionalização da UFRB, pois me parecia fundamental ouvir o grupo formado pelos indivíduos que têm o poder decisório na instituição e ocupam as cadeiras nos órgãos deliberativos da instituição como o CONAC e o CONSUNI. Muito do que foi exposto nas declarações dos sujeitos entrevistados denuncia a necessidade imperiosa de haver uma decisão “de cima”, o que nos leva a refletir acerca do papel dos gestores como peças-chave nas discussões e possíveis definições em torno da política de internacionalização. No entanto, o percurso da investigação me fez perceber que discutir e fazer gestão da internacionalização vai além do papel dos gestores; trata-se de uma tarefa a ser partilhada pelo conjunto dos atores que compõe a comunidade acadêmica.

Destaco que todos os gestores com os quais dialoguei, em alguns momentos, demonstraram certo estranhamento, no sentido de não compreenderem, prontamente, como gestores de outras instâncias administrativas, que não a SUPAI, poderiam colaborar para um estudo que versa sobre a dimensão internacional da instituição. Era corriqueiro que quisessem conhecer o roteiro de entrevistas com antecedência e, durante o encontro, apresentassem um discurso inicial de que não sabiam se poderiam me auxiliar na pesquisa. No entanto, predominou nos encontros uma profusão de análises empreendidas através de relatos interessantes, relevantes e reveladores, tanto para o entrevistado quanto para esta pesquisadora.

Parece haver um discurso tácito, que eu mesma reproduzia, de que internacionalização universitária é um assunto que interessa e é conhecido por pouquíssimos indivíduos. Talvez, essa ideia tenha se refletido no estranhamento inicial dos gestores convidados a colaborarem para a pesquisa, inferindo que a dimensão internacional seria uma temática de domínio exclusivo do setor de relações internacionais. No decorrer da conversa, entretanto, esses entrevistados apresentaram concepções sobre a dimensão internacional do ensino superior bastante pertinentes, que levam em consideração a realidade que os rodeia.

Acredito que poucas vezes esses sujeitos tinham sido provocados a pensar sobre a internacionalização. Como disse a gestora África, “as demandas do dia a dia vão nos absorvendo” e inexistiu um processo de troca de informações através do estabelecimento de um diálogo coletivo sobre os mais diversos temas dentro da instituição, entre eles, a internacionalização. Dessa maneira, acredito que a gestão universitária deva, ao tratar das ações de internacionalização, incluir diversos atores e setores, desconstruindo a concepção de que tais ações sejam uma tarefa exclusiva do setor de relações internacionais.

Por defender a necessidade de uma gestão coletiva para a internacionalização do ensino superior, apresento os discursos dos diversos sujeitos que compõem o fazer universitário na UFRB, objetivando, a partir da conjugação dos relatos da comunidade acadêmica, contribuir para os aspectos organizacionais do processo. Nessa perspectiva, a gestora Angola afirma que tem “a sensação de que nós também estamos muito nos nossos muros”, de tal modo que as ações de internacionalização se dão mediante as demandas que se apresentam, sejam elas resultantes da política externa ou, por exemplo, da solicitação de um docente, ou seja, prevalece uma atuação passiva do setor de relações internacionais, que revela uma dimensão internacional pouco propositiva e, conseqüentemente, pouco atrativa. A gestora Cuba acrescenta que:

[...]a universidade, por ser nova, eu posso dizer dez anos é um tempo enquanto instituição de ensino superior [que] é recente, mas eu vejo uma expansão grande, principalmente, em determinados países, eu vejo isso com muita força em Portugal, eu vejo isso com muita força na África, então, hoje eu vejo a partir da mobilidade, principalmente, no ensino de graduação, outros países, outros continentes, para além desses, então eu vejo muito proativa da universidade como ação institucional prioritária o estabelecimento desses laços.

É interessante apresentar concepções que colocam a dimensão internacional da UFRB em perspectiva. De um lado, nos discursos, predomina a percepção de que houve avanços no processo de internacionalização da UFRB, embora se reconheça que ele ainda não atende a muitas demandas da instituição. Por outro lado, há uma noção que leva em consideração o fato de a universidade possuir pouco mais de dez anos e está situada no interior baiano e ter tido êxito em projetos internacionais relevantes, mormente em seus projetos de mobilidade internacional com países falantes da língua portuguesa, demonstra, conforme pontua a gestora Cuba, a “preocupação institucional da universidade com a política da internacionalização”. Cuba explica, ainda, que

[...]a gente trabalha muito no aspecto das redes, do processo de colaboração, então, a internacionalização, principalmente de países com características muito próximas de identidades, eu acho que é momento muito de fortalecimento no sentido de luta e de luta com mudança, com transformação, porque tudo que a gente tá vivendo hoje, nessas condições que está vivendo o Brasil, não é um movimento apenas no âmbito nacional, é um movimento internacional, e a gente tem que ter essa necessidade de fazer essas leituras, aí eu acho que é importante fazer essas leituras, abrir os horizontes para compreender o mundo, para compreender a vida, compreender as pessoas, independente de quais sejam nacionalidade, quais sejam cultura, e estabelecer de fato a nossa liberdade, nós enquanto países, não só Brasil, mas o conjunto da América do Sul, da América Central. Assim como a África, como outros continentes, outros países, passamos o processo de colonização muito usurpador, muito.... como é que eu posso dizer... muito devastador, então acho que essa compreensão perpassa por uma luta muito maior, eu acho que a internacionalização nos ajuda a fazer essa compreensão (Cuba).

A internacionalização universitária deve ser concebida e praticada de acordo com a realidade em seu entorno, pautando-se, também, por estratégias voltadas para aspectos também sociais como componentes essenciais desta prática. Nesse sentido, a gestora África traz um discurso muito contundente sobre a UFRB, a função social desta instituição e sua internacionalização universitária, para ela “uma universidade que é tão democrática e inclusiva não pode fazer processos de exclusão no que ela oferta para seu público”.

De acordo com a gestora, a internacionalização permite que o sujeito vivencie o ensino, a pesquisa e a extensão em outras instituições, culturas e regiões, viabilizando que “o outro também se reconheça como pessoa capaz de adaptar-se em outros contextos que, aliás, essa é outra questão [...] delicada da internacionalização, eu acho que é necessário ter um acolhimento para essas pessoas tanto que vão para lá ao chegarem, quanto as que a gente recebe aqui”. Colocando-se à disposição para fazer um esforço conjunto com o setor de relações internacionais, África aponta, ainda, caminhos para o aprimoramento da internacionalização na UFRB, mas, como outros gestores e diversos sujeitos com os quais dialoguei, afirma que não se pode ignorar a necessidade de a SUPAI assumir um protagonismo, atuando como fomentadora das discussões e práticas da internacionalização:

[...] eu acho que a SUPAI tá na fase de consolidação enquanto Superintendência, não só de acolher as demandas das unidades, mas ela tem sido muito propositiva, a gente percebe, vê os esforços neste sentido. Eu acho que, para a SUPAI, o que é o desafio é visibilizar mais o seu trabalho. Eu acho que o trabalho da SUPAI não é visibilizado e dado a importância que ela tem para situação da Universidade, então eu acredito que precisaria talvez pensar, não sei se vídeos, aspectos de comunicação de publicação, de algo que pudesse não só em notícias, mas algo que pudesse ficar permanentemente como registro acadêmico para visibilizar essas ações, mas eu vejo no sentido dos esforços isso aí a gente acompanha e sabe. (Cuba)

De acordo com Laus (2004), no Brasil, existe o reconhecimento, tanto em nível governamental quanto institucional, de que a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores representa um fator essencial à consolidação de uma educação internacionalmente competitiva. Contraditoriamente, ainda seguem frágeis as políticas de internacionalização, sejam institucionais, sejam governamentais.

O processo de internacionalização das IES brasileiras precisa, portanto, se definir como um interesse nacional, a fim de que se tomem decisões sobre uma agenda de cooperação internacional de forma mais propositiva. Assim, no âmbito governamental, a promoção da internacionalização do ensino superior deve adquirir um significado estratégico para o Brasil, de modo que haja a abertura das universidades brasileiras para o mundo, no sentido de conduzi-las à inovação e à modernização a partir da cooperação internacional entre países, e, por conseguinte, a promoção do desenvolvimento nacional. (FOSSATI; MIRANDA; MOEHLECKE, 2015). O contexto local, regional e nacional deve pautar as possibilidades de interação global, para uma mudança qualitativa da realidade socioeconômica do país.

A servidora Irlanda destaca, em seu discurso, o fato de a dimensão internacional ser pouco conhecida e explorada dentro da instituição:

[..]eu acho, primeiro, que as pessoas precisam saber do que se trata a internacionalização... porque a gente só valoriza mesmo o que a gente conhece, o que a gente entende, mesmo, a função daquela coisa. Porque as pessoas não entendem [...] aí fica o setor de internacionalização sendo um setor superficial, de cosméticos e perfumaria, que não tem utilidade nenhuma, mas também eu entendo que as pessoas tenham essa visão por falta de conhecimento, por falta de divulgação e porque não veem resultado[...] (Irlanda)

Para Justino (2009), a internacionalização exige da IES ousadia, visão global, estratégias, metas e práticas adequadas que garantam o intercâmbio de conhecimento e experiência para todos os autores envolvidos, refletindo, especialmente, no desenvolvimento da sociedade e no aumento da soberania do país. Para tanto, a internacionalização não pode ser considerada como uma atividade periférica das IES, devendo ser compreendida e implantada efetivamente como estratégia de melhoria da qualidade do processo educacional, atuando nos programas de ensino, pesquisa e extensão, a fim de promover a inserção institucional no contexto mundial da educação.

Em suma, é necessário um plano estratégico de internacionalização, que compreenda ações em todos os âmbitos de atuação das IES, com mecanismos objetivos de implementação

e de avaliação dos resultados desse processo dentro e fora da instituição. Nesse sentido, Santos F. e Almeida Filho (2012) assinalam que:

[...]a atividade das universidades não pode deixar de ser exercida num quadro legal bem definido, que trace objetivos e imponha regras, sendo que a eficiência global do sistema depende, em larga medida, da clarificação destas regras e da adequada distribuição das responsabilidades entre os vários intervenientes. De fato, a ausência de regras sempre favorece a concorrência desqualificada, o que conduz ao nivelamento por baixo e portanto, à diminuição de qualidade. Por outro lado, não é razoável esperar-se que os problemas se resolvam através de mecanismos de autorregulação, como a atual crise mundial do sistema financeiro, deixado demasiado tempo entregue a si mesmo e às chamadas regras de mercado, aí está para demonstrar (SANTOS, F.; ALMEIDA SANTOS, 2012, p.77).

Os autores reiteram que o desafio precisa ser enfrentado, e não temido, já que a internacionalização universitária é manifestação e vetor de autonomia. Para tanto, deve ser exercida nos moldes que cada universidade define, na prossecução de objetivos que só a ela compete estabelecer.

A fala a seguir, do professor França, remete à necessidade de construir um ambiente que seja favorável à implementação da internacionalização com suporte da administração central, de modo que a dimensão internacional seja assumida como “algo natural”, como manifestou a gestora Angola sobre suas concepções acerca deste fenômeno.

[...] A universidade tem que entender que ela quer fazer internacionalização, e isso tem que vir de cima para baixo, mesmo, um programa de universidade, não programa do curso A, B ou C que quer experimentar a internacionalização, eu acho que isso tem que vir de cima, a UFRB quer fazer internacionalização? A UFRB está preparada para isso? Os seus regimentos permitem? E agora nós queremos forçar os cursos ou indicar os cursos que nós queremos, que, no final das contas, quem faz o processo de internacionalização são os cursos, mas, se a instituição não sinalizar que quer e forçar a barra para dizer que quer, e aí dizer, eu vou apoiar os cursos e vamos buscar a internacionalização, todo mundo vai ficar parado, então, primeiro [passo é] regimental, primeiro a universidade tem que dizer que quer, segundo os cursos se prepararem, mesmo, a gente tá em processo de revisão dos PPC [Projeto Pedagógico do Curso] do curso, alteração de PPC, então tem que pensar nisso. (França)

Assim, é necessário haver planejamento no âmbito das normativas, dos currículos e na identificação de parceiros. A dimensão internacional deve perpassar as diversas instâncias da universidade para se consolidar como quarta missão universitária. Contudo, é preciso frisar que, ao reclamar o protagonismo da internacionalização aos cursos, é perceptível, no discurso de França, uma visão essencialmente voltada para a mobilidade, que como apontado anteriormente, constitui a ação mais expressiva, da internacionalização em muitas instituições,

inclusive na UFRB. Logo, suscitar nos sujeitos uma compreensão holística acerca da internacionalização também é necessário.

Stallivieri (2009) assinala que um plano de inserção internacional eficaz deve partir de um diagnóstico do perfil da IES, enfocando elementos como visão, missão, plano de desenvolvimento institucional; língua de comunicação e de instrução; localização geográfica; capacidade de participação em redes de pesquisa internacional; capacidade de receber membros da comunidade científica internacional; disponibilidade de infraestrutura disponível para desenvolvimento de projetos internacionais, entre outros. É imprescindível, ainda, que a própria instituição identifique, na sua comunidade acadêmica, um grupo de gestores apto a assumir a responsabilidade pela gestão de internacionalização, cujo perfil atenda às condições de interlocução com as mais diversas comunidades internacionais.

De acordo Stallivieri (2009), a internacionalização requer da instituição a adoção de uma agenda proativa, que busque reavaliar o conjunto de suas ações estruturantes, seus objetivos, sua visão e sua missão. Nesse contexto, um dos desafios para os docentes e gestores das instituições de educação superior reside em definir como a comunidade acadêmica pode apreender a dinâmica da comunicação intercultural, desenvolvendo uma consciência global, de tal forma que possa atuar em ambientes multiculturais.

Ainda segundo Stallivieri (2009), antes de estabelecer novos objetivos e estratégias para se atingir um determinado patamar internacional, a instituição deve conhecer, com propriedade, o *status* do nível da internacionalização em sua instituição, bem como seu impacto na comunidade. Convém ressaltar que a realização desse diagnóstico sobre o nível de internacionalização das ações de programas e projetos devem observar aspectos de natureza interna e externa, tais como: perfil da instituição; história, fundação e caráter (público, privado, vocacional); tamanho e área de abrangência geográfica; acordos e convênios existentes; ofertas de programa de mobilidade discente e docente; existência de políticas claras para a internacionalização; definição e metas para internacionalização; capacidade de comunicação em línguas estrangeiras; entre outros.

Após realização desse diagnóstico, podem-se definir diretrizes para a internacionalização, uma vez que, através delas, serão propostas novas metas e novas parcerias, além de haver o monitoramento de resultados e a adequada avaliação. Desse modo, criam-se condições para alcançar o objetivo primordial da internacionalização, que consiste em elevar os patamares da inserção internacional e da comunicação intercultural e ampliar a qualidade científica, tecnológica e acadêmica da instituição.

Fazer internacionalização implica compreender o sentido dessa prática, refletir o seu papel e sua missão social e pensar os seus efeitos para a comunidade acadêmica, o que é denominado por Knight (2004) como efeito de integração. Entretanto, vale salientar que, em virtude de muitas práticas do ensino superior estarem subordinadas aos critérios de avaliação de organismos como o MEC e a CAPES, é recorrente o discurso de que a internacionalização se atrela quase que exclusivamente à pós-graduação, o que se nota, por exemplo, na fala a seguir:

Eu acho indispensável o envolvimento da pós-graduação, os cursos de pós-graduação, com seus professores que tem geralmente um desenvolvimento técnico científico um pouco mais apurado, um pouco mais definido, junto com seus alunos, se envolver também nessa parte de mobilidade internacional. Acho que a pós-graduação merece nesse projeto da SUPAI uma atenção especial.

Para o professor Grécia, o lugar da internacionalização na gestão da UFRB seria na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PPGCI):

[...]na verdade, essa internacionalização, na minha opinião, deveria tá lá na PPGCI, se você parar para pensar, por que deveria tá lá? Porque o PIBIC também tá lá, a graduação tá lá, então se você parar para pensar, se você conseguir entregar os movimentos da graduação, a iniciação científica e até a extensão, é até melhor, então a interação entre a SUPAI e a PPGCI tem que ser muito forte[...]

Grécia afirma, portanto, que a internacionalização precisa ter uma ação na pós-graduação, pois ele não acredita no fortalecimento da internacionalização dissociado do fortalecimento da pós-graduação. O docente argumenta, ainda, que o estudante de graduação ainda “não sabe o que quer”, não possui orientação adequada, participando da mobilidade, na maioria das vezes, sem ter consciência da sua relevância, fazendo-o apenas pela oportunidade que lhe é apresentada. Como a internacionalização constitui um valioso indicador de qualidade na avaliação trienal da CAPES, esse processo adquire, nos discursos, uma relevância limitada à pós-graduação. Entretanto, é preciso lembrar que, embora a dimensão internacional seja fundamental para a pós-graduação, a internacionalização não deve priorizar uma área em detrimento de outra, já que isso pode reduzir a sua potencialidade para o fazer universitário na atualidade.

Mesmo que a internacionalização, como indicador de qualidade para agências de fomento à pesquisa, como a CAPES, sirva para fortalecer a dimensão internacional das instituições brasileiras, é preciso evitar que seus objetivos se restrinjam a atingir índices quantitativos. É preciso lembrar também que esse processo não deve ser pensado

exclusivamente para atender demandas exógenas, visto que, nesse caso, corre-se o risco de construir um ambiente permeado por assimetrias nas práticas internacionais da universidade.

No momento em que o processo de internacionalização passa a significar “qualidade e excelência”, as parcerias, ações e mobilidades costumam ser reduzidas a aspectos quantitativos, resultando numa supervalorização questionável da dimensão internacional no ensino superior. Nesse sentido, os atores organizacionais e os responsáveis políticos passam a submetê-la aos interesses de certas organizações e países em detrimento de necessidades regionais e institucionais. Por essa razão, pode emergir um imperialismo científico regulado pelos países que concentram as instituições científicas, com monopólio sobre os meios de orientação no domínio da ciência, prescrevendo regras para o fazer científico nos outros espaços (ARAÚJO; SILVA, 2015).

Observa-se, portanto, que a gestão da internacionalização universitária é uma matéria complexa, na qual atuam diversas forças. Vale destacar que o momento em que se escreve este trabalho é demasiadamente desafiador para as universidades, particularmente para as universidades públicas de países em desenvolvimento. Nesse contexto, os atores individuais e as ações pontuais promotores da internacionalização devem ser devidamente reconhecidas e reverenciadas. Entretanto, não se pode perder de vista a ausência de ações de internacionalização mais integradoras entre os níveis institucionais e os macroestruturais. Segundo Araújo e Silva (2015), a dimensão institucional representa a base da internacionalização, na medida em que esse processo só é exitoso quando pautado por esquemas e modelos adaptados a culturas organizacionais específicas.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Pesquisar sobre internacionalização universitária na instituição em que atuo como servidora me levou a uma escrita implicada, na qual a etnografia institucional exigiu um estranhamento daquilo que me é familiar, em um estudo que, sob a ótica de diferentes sujeitos, buscou analisar o papel da dimensão internacional na UFRB, uma instituição recém-criada em um território que carrega fortes traços de seu passado colonial e escravagista, a saber, o Recôncavo da Bahia. Como pensar o internacional mediante tantos desafios postos para demandas locais?

A revisão de literatura sobre a internacionalização do ensino superior foi fundamental para desmistificar uma possível dicotomia entre o local e o internacional, já que o desenvolvimento da dimensão internacional deve dialogar com os aspectos institucionais e locais, podendo contribuir para o desenvolvimento das instituições e de seu entorno. Por essa razão, é necessário que a internacionalização seja discutida e devidamente compreendida na/pela comunidade acadêmica. Trazer outros sujeitos para debater internacionalização foi o que pretendi neste estudo, a fim de analisar a constituição da dimensão internacional da UFRB a partir das percepções que eles, na esteira das práticas de internacionalização, têm de si e da UFRB.

Busquei, assim, analisar os dez anos de instituição e de sua internacionalização; compreender os sentidos atribuídos à internacionalização universitária; analisar seus avanços e limitações, bem como discutir o processo de gestão da dimensão internacional. Dessa forma, o diálogo com sujeitos que, em sua maioria, se relacionam com a dimensão internacional ou ocupam cargos estratégicos na instituição possibilitou reunir percepções, vivências e reflexões que podem contribuir para a gestão da internacionalização do ensino superior.

A UFRB apresenta um discurso institucional, evidenciado nas vozes dos sujeitos e em seus documentos oficiais, no qual a internacionalização é descrita como prioridade. Nesse sentido, o discurso de alguns membros da comunidade acadêmica apresenta a internacionalização como um processo dinâmico que tende a contribuir para o ensino, a pesquisa, a extensão, a inovação e os processos administrativos. No entanto, ainda que os sujeitos entrevistados, em sua maioria, compreendam a internacionalização como um aspecto transversal do ensino superior, existem discursos que atrelam a dimensão internacional apenas à mobilidade internacional.

Desse modo, é explícita a necessidade de ampliar as discussões, interna e institucionalmente, acerca do que é internacionalização e de como esse processo é importante para o projeto de interiorização do ensino e de inclusão social. Uma instituição que se propõe a ser inclusiva, como a UFRB, não deve implementar um processo de internacionalização excludente, ignorando o contexto interno da universidade e o seu entorno social. O fazer internacionalização sustentável, que perpassa pelas missões da universidade, deve constituir-se de um movimento de dentro para fora, de modo a afastar o risco de se tornar, exclusivamente, um “indicador mercadológico de qualidade”.

Embora inexista uma política de internacionalização, conforme destacado por vários atores desta pesquisa, a UFRB representa um ambiente no qual as ações estratégicas de internacionalização são bem recebidas e tendem a ser adotadas pela instituição, que não se furta, por exemplo, a aderir aos projetos governamentais para implementação da dimensão internacional. Entretanto, é no seu aspecto interno, nas suas próprias definições, que a instituição apresenta fragilidades em relação a sua internacionalização.

Ficaram evidentes a falta de uma política institucionalizada sobre a dimensão internacional na UFRB e a alternância entre ações individualizadas e programas externos, os quais, em sua maioria, não contam com uma assistência adequada por parte da universidade. A assistência precária e, às vezes, ausente, às práticas de internacionalização na universidade se deve à falta de um planejamento institucional, como demonstrado nos discursos dos sujeitos entrevistados, o que é bastante problemático, já que a internacionalização deve ser estruturada de forma sistêmica e pensada a longo prazo, a fim de que seu projeto seja construído, coletivamente, com propósitos que, bem definidos, dialoguem com a dimensão local e com os valores e missões institucionais.

Alguns discursos apontaram para a invisibilidade e fragilidades da dimensão internacional dentro da comunidade acadêmica. O professor Grécia, por exemplo, afirmou que, por ver, com frequência, muitos alunos na SUPAI, havia inferido que se tratava de um setor responsável pela oferta de cursos de idiomas, demonstrando, assim, desconhecer as reais funções desse setor. A gestora África, por sua vez, destacou problemas relativos aos procedimentos para recepção de acadêmicos estrangeiros. Eu mesma me deparei com desafios que também explicitaram fragilidades da dimensão internacional na instituição. Assim, ainda que minha atuação na SUPAI tenha me permitido acessar informações privilegiadas, enfrentei dificuldades para coletar dados referentes às ações de internacionalização da UFRB, o que mostra que a instituição necessita de um banco de dados sobre tais ações, pois as que não

ocorrem no âmbito da SUPAI, por exemplo, não se encontram devidamente organizados. Mesmo na SUPAI, devo destacar, a forma de registro dessas ações precisa ser revista. Em decorrência disso, as notas no diário de campo representaram uma decisão metodológica fundamental para superar a dificuldade descrita sobre a coleta de dados.

Há, portanto, a necessidade de implantação de um banco de dados ou sistema para publicizar e fomentar ações de internacionalização na universidade, facilitando o seu mapeamento e planejamento. Tal medida corrobora a perspectiva de tornar a dimensão internacional da UFRB mais visível interna e externamente, o que requer ações conjuntas e de natureza diversa, para que haja uma maior divulgação das questões ligadas à internacionalização junto à comunidade (não)acadêmica, como reuniões, eventos, rodas de conversa, etc. Assim, conforme sugere o círculo da internacionalização de Knight (2004), serão criadas condições para que, na internacionalização da UFRB, haja *consciência e planejamento*.

Como exposto pela servidora técnica Irlanda, por exemplo, é preciso que a comunidade se aproprie do conceito de internacionalização como um primeiro passo para a sua consolidação, concepção com a qual concordo por acreditar que as demais fases de desenvolvimento desse processo derivam da conscientização sobre a sua importância, seguida de um planejamento adequado, que esteja pautado por objetivos claros e alinhados à dimensão local. Esse planejamento deve partir do estabelecimento de redes, dentro e fora da instituição, considerando, entre outros, os programas governamentais. Além disso, é imprescindível que considere as missões da universidade, a fim de, no caso específico da UFRB, contribuir para superar os desafios inerentes a uma universidade nova, multicampi e projetada para a interiorização.

Acredito que este estudo permitiu a desconstrução do entendimento tácito de que a comunidade acadêmica não se interessa pela internacionalização. Ainda que haja certo desconhecimento sobre esse processo, ficou perceptível que os sujeitos envolvidos – diretamente ou não – com as ações internacionais demonstram-se sensíveis e abertos ao tema. Com isso, devem ser pensados, estrategicamente, como parceiros na construção do projeto de internacionalização da UFRB, através de uma rede interna, para o estabelecimento de comissões e grupos de estudos sobre a internacionalização na instituição.

Um dos méritos da internacionalização do ensino superior é estreitar as relações entre o global e o local. Empreender esforços em prol da dimensão internacional é transformar o espaço acadêmico, o ensino, a pesquisa, extensão e, acima de tudo, as pessoas, para uma

atuação crítica e cidadã no mundo atual. Isso posto, saliento que, a despeito das limitações evidenciadas pelos membros da comunidade acadêmica, a instituição apresenta condições de conduzir esse processo nos termos aqui descritos. Esta investigação me permitiu, através das visões e diálogos traçados durante a sua execução, lançar um novo olhar para a dimensão internacional da UFRB, percebendo a sua potencialidade, inclusive como um contributo para a função social da universidade.

Ao longo das reflexões apresentadas, pude destacar também algumas ações desenvolvidas, no âmbito internacional, que se inter cruzam às missões da universidade, como, por exemplo, a garantia de acesso à mobilidade internacional de um grupo que tem sido historicamente excluído das ações de internacionalização. Ademais, apontei caminhos que tem conduzido à institucionalização da internacionalização, como a reconfiguração do setor de relações internacionais em uma superintendência. Esses são alguns dos indícios da aspiração por consolidar a internacionalização na instituição, já que, seja por uma necessidade externa, seja por interesse da comunidade acadêmica, esse processo tornou-se inevitável. Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos, ao apresentarem dificuldades e reflexos desse processo para a comunidade acadêmica, fornecem elementos valiosos para a (re)formulação das ações de internacionalização na UFRB.

A estrutura de internacionalização na UFRB é dispersa, carecendo de estratégias tangíveis para ressignificar o lugar da internacionalização na comunidade acadêmica. A elaboração de normativas e resoluções, por exemplo, representa uma dessas estratégias, mas acredito que uma das principais a ser adotada diz respeito à necessidade de fomentar um maior envolvimento da comunidade acadêmica nesse processo, a partir da conjugação de diferentes setores para empreender a sua gestão. Como tenho defendido, a sua construção precisa ser coletiva! Diferentes sujeitos da instituição devem estar envolvidos nos processos descritos no círculo de internacionalização de Knight (2004): análise de contexto, planejamento, avaliação, reforço, implementação e efeito de integração.

Por fim, volto a frisar a necessidade do desenvolvimento de estratégias e normativas que dialoguem com a coletividade institucional, por estar ciente da relevância de se aproximar sujeitos das diferentes instâncias institucionais – discentes, docentes, técnicos – das experiências no âmbito da internacionalização, para o estabelecimento de grupos de trabalho, grupos de pesquisa e comissões sobre esse tema. Tal iniciativa permitiria tanto uma “preservação da memória” das atividades internacionais, quanto poderia auxiliar a gestão da internacionalização, baseando-se na troca de experiências com os pares e numa partilha

coletiva. Portanto, essa coletividade pode ser a base para o desenvolvimento da internacionalização em uma instituição socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marina Alves. **A Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil**. *Brasiliana - Journal for Brazilian Studies*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 44-65, set. 2012. ISSN 2245-4373. Disponível em: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/bras/article/view/6294>. Acesso em: 13 de março de 2016.

ARAÚJO; SILVA. **Temos de fazer um cavalo de Troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação no ensino superior**. *Revista Brasileira de Educação*, v.20, Portugal, 2015.

ARDOINO, Jacques. **Les avatars de l'éducation**. Paris: PUF, 2000.

Arum, S.; Van de Water, J. **The Need for a Definition of International Education in US Universities**, in C. Klasek (Ed.) *Bridges to the Future: strategies for internationalizing higher education*, pp. 191-203. Carbondale: Association of International Education Administrators, 1992.

AZEVEDO, L.F. **O processo de análise em Etnografia Institucional**. In: VERAS, R. (org). *Introdução à Etnografia Institucional: mapeando as práticas na assistência à Saúde*. Salvador: EDUFBA, 2014.

BARRETO, Cláudia Regina Muniz. **A Reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo Bolonha**. Salvador, BA, 2013. 140f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Salvador, 2013.

BATISTA, Janaína Siegler Marques. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia**. Ribeirão Preto, 2009.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior / Carlos Tünnermann Bernheim e Marilena de Souza Chauí**. – Brasília: UNESCO, 2008.

BIANCHITI, L; MAGALHÃES A. **Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão**. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, 2015

BOUMARD, P. **O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas**. *Psi-revista de psicologia social e institucional*, 1999. Disponível em <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/capa.htm>

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.711*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. de 29 de agosto de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em junho de 2016.

BRITO, Larisse M. **Novas rotas para o ensino superior no Brasil**. Bahia: UFRB, 2015. 161 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CAMPBELL, M. & GREGOR, F. **Mapping social relations: a primer in doing institutional ethnography**. Canada: Garamond Press, 2002.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antônio Cabral. **O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina**. Revista Lusófana de Educação, 21, 69-96, 2012

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista portuguesa de educação, v. 16, n. 2, 2003.

DAVIES, Todd. **Flows of International Students: Trends and Issues**. International Higher Education, Center for International Higher Education, Boston College. May, 1995.

DE WIT, Hans et al. **Higher education in Latin America: The international dimension**. Washington, DC: World Bank, 2005.

DE WIT, Hans. **Globalisation and Internationalisation of Higher Education** [introduction to online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No 2, pp. 241-248. UOC, 2011. Disponível em: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit-eng> Acesso em 08 de março de 2016.

_____. **Reconsidering the Concept of Internationalization**. In International Higher Education. Boston. December, 2013.

DIAS Sobrinho, J. **Educação Superior, globalização e democratização**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED. v.28, 2005, p. 164-173.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. **V Colóquio Internacional Paulo Freire. 2005**. Disponível em: <www.pauofreire.org.br/textos/fleuri_2005_recife_e_texto_completo.pdf>. Acesso: em janeiro de 2016.

FOSSATI, P; MIRANDA, J; MOEHLECKE, C. **Internacionalização das IES brasileiras: Uma análise crítica ante as dificuldades da gestão**. XV Colóquio de Gestão Universitária – CIGU: Desafios da Gestão Universitária no século XXI. Argentina, 2015.

FRAGA, Walter. **A UFRB e o Recôncavo da Bahia**. In: UFRB 5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias. Universidade Federal do recôncavo da Bahia. 2010.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

KNIGHT, J. **Internationalisation: Elements and Checkpoints**. Research Monograph, n.7, Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

_____. **Updating the Definition of Internationalization**. International Higher Education, n° 33. Fall, 2003. Disponível em: <http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/Newslet33.htm>. Acesso em: Maio/2016.

_____. **Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales**. Journal of Studies in International Education, v.8, n° 1, 2004.

_____. **Internationalization of higher education: Are we on the right track?** In Academic Matters: The Journal of Higher education. Canada, 2008.

_____. **Five Myths about internationalization**. INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION, Number 62 Winter, Boston, 2011.

_____. **Cinco verdades a respeito da internacionalização**. Ensino Superior, UNICAMP, 2012.

JAMARILLO, I. Cristina (Org.). **Hacia una internacionalización de la universidad con sentido próprio**. ASCUN. CX Consejo Nacional de Rectores. Bogotá: D.C. 2003.

JUSTINO, Elisa Kaspereit. **Internacionalização das instituições do ensino superior: estratégia ou modismo**. IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 2009

LAUS, Sonia Pereira. **Alguns desafios postos pelo Processo de Internacionalização da Educação Superior no Brasil**. In: Gestão Universitária na América do Sul - IV Colóquio Internacional. Florianópolis: [s.n.], 2004.

_____. **O Processo de Adequação das Estruturas Acadêmicas de Suporte à Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Fortalezas e Debilidades**. V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária. Mar del Plata, 2005

LAUX R., PERSTCHY G. **Internacionalização da educação superior: utopia ou marketing pós-moderno?** O caso brasil. XIII Coloquio de Gestion Universitaria en Americas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113113>. Acesso em agosto de 2016.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. Tradução de João Manuel. Ribeiro Coelho e Sergio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEITE, R. **A formação de si (Bildung) do estudante universitário**. Salvador, Bahia, 2016. 215f (Tese). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. **Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil**. Anais do 8º Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2008.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. **Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira**. 5^{ème} colloque de l'IFBAE – Grenoble, 18 et 19 mai 2009. Disponível em <http://ifbae.com.br/congresso5/pdf/B0095.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

LO BIANCO, A.C. **Da globalização inevitável à internacionalização desejável**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 445-453, set. 2009.

MARRARA, T. **Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação**. RBPG. V.4, n 8, p. 245-62, Brasília, 2007.

MARGINSON, S.; G. RHOADES. **Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic**. Higher Education 43.3. 281-309, 2002.

MELLO, Alex Fiúza; ALMEIDA Filho, Naomar; RIBEIRO, Renato Janine. **Por uma universidade socialmente relevante**. Fórum Nacional de Educação Superior, Brasília 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf. Acesso em maio de 2016.

MESQUITA; MARIN; DINU. **Internationalization Of Higher Education: Limits And Opportunities**. Management Strategies Journal, v. 31, n. 1, p. 15-26, 2016

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. **Qualitativo-quantitativo: oposição ou complementariedade**. Cad. Saúde Publ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MIURA, Irene K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. Tese de Livre Docência, São Paulo, FEA-RP, 2006.

MORAES, Maria C.; DE LA TORRE, S. **Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico**. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>. Acesso em: 24 abr. 2015.

MORGADO, J.C. **O Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em março de 2015.

MORHY, Lauro. **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

MORIN, E. **Epistemologia da Complexidade**. In: Shinitman, D. F. Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas**. Educ. rev., Dez 2006, n.28, p.107-124.

MUELLER, C.V. **O processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre - RS, 2013. 180f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1995.

PERKIN, Harold. **History of universities**. In: FOREST, James J.F.; ALTBACH, Philip G. (Orgs.). *International handbook of higher education*. Dordrecht (Netherlands): Springer, 2006. p. 159-205.

QIANG, Z. **Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework**. *Policy Futures in Education*, v.1, nº 2, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. In: *Revista Novos Rumos*, nº 37, ano 17, 2002, p. 4-28.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Contribuições da Análise Institucional para uma abordagem das práticas languageiras: a noção de implicação na pesquisa de campo**. *Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces*, n. 40, p. 47-73, 2010.

RUDZKI, Romuald E. John. **The Strategic Management of Internationalization: Towards a Model of Theory and Practice**. University of Newcastle, UK, 1998.

RUMBLEY, L.E. **“A internacionalização inteligente”**: uma questão imperativa do século XXI. *Revista Ensino Superior UNICAMP*, 2015. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-inteligente-uma-questao-imperativa-do-seculo-21>. Acesso em janeiro de 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA Filho, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA Filho, Naomar. **A Quarta Missão da Universidade. Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, M. **Itinerários Universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SENHORAS, Elói Martins. **O papel da internacionalização das universidades e a projeção da cooperação internacional do MERCOSUL**. UNICAMP, 2006.

SPELLER, P. et al. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

SMITH, D. **Institutional ethnography: a sociology for people**. USA: Altamira Press, 2005.

SODERQVIST, Minna. **Internationalization and Its Management at Higher-Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis**. Helsinki: Helsinki School of Economics, 2002.

SOUZA, E.P. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições do ensino superior**. 247f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

STALLIVIERI, Luciane. **O Processo de internacionalização das instituições de ensino superior**. Caxias do Sul, 2001.

_____. **Estratégias das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

_____. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2009.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TRIVIÑUS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Relatório de gestão do Exercício de 2007**. Cruz das Almas: UFRB, 2007.

_____. **Relatório de gestão do Exercício de 2008**. Cruz das Almas: UFRB, 2008.

_____. **Relatório de gestão do Exercício de 2009**. Cruz das Almas: UFRB, 2009.

_____. **5 anos: Caminhos, Histórias e Memórias**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. UFRB: Cruz das Almas, 2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014)**. UFRB: Cruz das Almas, 2009a. Disponível em: <http://www.concursos.ufrb.edu.br/portal/index.php/documentos/cat_view/88888921-pdiplanodesenvolvimentoinstitucional?limit=20&limitstart=0&order=date&dir=ASC>. Acesso em janeiro de 2015.

_____. **Relatório de gestão do Exercício de 2012**. Cruz das Almas: UFRB, 2012.

_____. **Relatório de gestão do Exercício de 2014**. Cruz das Almas: UFRB, 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019)**: UFRB Cruz das Almas, 2015.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VERAS, Renata. **Etnografia institucional: conceito, usos e potencialidades em pesquisas no campo da Saúde**. Saúde & Transformação Social/Health & Social Change, v. 1, n. 2, 2011.

VERAS; MORAIS. **Coletando dados na Etnografia Institucional**. In: VERAS, R. (org). **Introdução à Etnografia Institucional: mapeando as práticas na assistência à Saúde**. Salvador: EDUFBA, 2014.

VERAS, R. (org). **Introdução à Etnografia Institucional: mapeando as práticas na assistência à Saúde**. Salvador: EDUFBA, 2014.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A
INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES
ROTEIRO DE ENTREVISTAS – GESTORES

Identificação

- a) Nome:
- b) Formação:
- c) Cargo que ocupa atualmente:
- d) Cargos assumidos anteriormente:
- e) Tempo na docência:
- f) Tempo na gestão:

1. Qual a sua compreensão geral sobre a internacionalização para o ensino superior?
2. Na UFRB, como o Sr/Sra avalia o desenvolvimento do processo de internacionalização na instituição?
3. Como analisa política de internacionalização na UFRB?
4. Existe algum momento ou ação estratégica que mereça destaque no que se refere ao processo de internacionalização da UFRB?
5. Na sua opinião, quais foram os principais avanços para o desenvolvimento do processo de internacionalização da UFRB?
6. Quais desafios permanecem no que se refere a internacionalização na instituição?
7. Esta Pró-reitoria/setor/centro/núcleo planeja/desenvolve ações voltadas à internacionalização? Fale sobre essas ações desenvolvidas.
8. Como o Sr/Sra avalia a atuação da SUPAI na missão de aprimorar e ampliar o processo de internacionalização da UFRB?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS E DOCENTES

Identificação

- a) Nome:
- b) Formação:
- c) Cargo que ocupa atualmente:
- d) Cargos assumidos anteriormente:
- e) Tempo na docência:
- f) Tempo na gestão:

1. Qual a sua compreensão geral sobre a internacionalização para o ensino superior?
2. Na UFRB, como o Sr/Sra avalia o desenvolvimento do processo de internacionalização na instituição?
3. Como analisa política de internacionalização na UFRB e de que forma considera que poderia ser melhorada?
4. Fale sobre a sua experiência no âmbito das ações de internacionalização que tenha vivenciado com instituições estrangeiras conveniadas a UFRB
5. Quais foram as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento dessa ação?
6. Na sua opinião quais são os aspectos positivos que contribuíram para o desenvolvimento dessa ação dentro da UFRB?
7. Como o Sr/Sra avalia a atuação da SUPAI na missão de aprimorar e ampliar o processo de internacionalização da UFRB?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – DISCENTES

1. Faça um relato da sua experiência de mobilidade internacional
2. Quais as dificuldades/desafios enfrentadas?
3. De que forma a mobilidade contribuiu para a sua formação?
4. Como você avalia o processo de internacionalização e de mobilidade internacional na UFRB?
 - 4.1 Como avalia o papel da UFRB e seus órgãos durante a sua mobilidade ?
5. Como a política de internacionalização na UFRB poderia ser melhorada na sua opinião?
6. Como os programas de mobilidade desenvolvidos na UFRB poderiam ser aprimorados?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Renata Conceição dos Santos, responsável pela pesquisa intitulada *Caminhos da Internacionalização Universitária: o Caso da UFRB*, que será realizada como proposta de defesa de dissertação de mestrado na Universidade Federal da Bahia, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, venho convidar você para participar deste estudo como voluntário (a). Esta pesquisa pretende:

- Analisar a visão dos membros da comunidade acadêmica sobre internacionalização universitária na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia;
- Compreender a percepção da dimensão internacional para a comunidade acadêmica da UFRB, a partir do ponto de vista de representantes das categorias docente, discente, servidores técnico-administrativos e gestores envolvidos com a internacionalização.
- Identificar os avanços e limitações do processo de institucionalização da internacionalização na UFRB no período 2006 a 2016.
- Avaliar os caminhos da internacionalização na UFRB e suas confluências com o processo de interiorização do ensino superior na instituição.

Acredita-se que este estudo pode contribuir para a compreensão acerca da internacionalização do ensino superior na UFRB e sua articulação com as demais missões (ensino, pesquisa e extensão), e na implementação de ações estratégicas junto à comunidade acadêmica. Para realização dessa pesquisa serão realizadas coletas das variáveis sociodemográficas, utilizando um questionário semi-estruturado, contendo perguntas relacionadas à idade, estado civil, renda per capita, escolaridade da mãe e pai, pertencente à zona rural ou urbana, autodeclaração da cor/raça, gênero, curso e ano de ingresso. Em seguida, será realizada uma entrevista em profundidade com os participantes da pesquisa de forma individual, contendo questões que possam dar conta de cumprir os objetivos da pesquisa.

Essa pesquisa apresenta riscos leves para os investigados, os sujeitos podem sentir desconforto e constrangimento ao compartilhar informações de suas experiências pessoais e

administrativas relacionadas aos seus setores de atuação na UFRB acerca do desenvolvimento de atividades do âmbito internacional e possíveis transtornos vivenciados nesse processo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com minha pessoa. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações coletadas serão confidenciais, e serão divulgados apenas na Dissertação de mestrado, eventos e outras publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito está suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a) e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância espontânea em participar deste estudo.

Em caso de dúvidas acerca de aspectos éticos envolvendo o desenvolvimento desta pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia, em Salvador no endereço: Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela no Instituto de Ciências da Saúde. Telefone: (71) 3283-8951 e email: cepics@ufba.br

Contato do pesquisador responsável: rsantos4p@gmail.com. Telefone (75) 99808-3937

Assinatura do Pesquisador Responsável

