

13. Internacionalización de la Educación Superior em Brasil y desafíos em el contexto del sur global

Marilia Morosini

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar un panorama de la internacionalización de la educación superior en Brasil, en este siglo, señalando los desafíos para una perspectiva de internacionalización en el sur global. Para ello, inicialmente expone consideraciones sobre la política de internacionalización brasileña con un enfoque en la movilidad presencial y la búsqueda de conocimiento en el norte global. Ilustra esta afirmación con el análisis de dos programas emblemáticos: Ciencias Sin Fronteras (CsF) y el Programa de Internacionalización Institucional (Capes-PrInt). El texto complementa preguntas sobre la influencia de las Conferencias Regionales de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRESAL&C) basadas en el concepto de internacionalización solidaria. La metodología es cualitativa basada en documentos oficiales y producción en repositorios nacionales e internacionales. Entre los resultados, identificamos: la internacionalización como criterio de calidad; fuerte presencia del concepto de internacionalización como movilidad presencial; falta de políticas para la implementación de la internacionalización en los cursos de pregrado y, en los de posgrado, restringida a unas pocas instituciones y no al sistema; tímida tendencia hacia un modelo de internacionalización integral en la institución hacia países del norte global; virtualización de la internacionalización; y el desafío de la internacionalización como integración universitaria.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior; Capes-PrInt; internacionalización en casa; internacionalización e integración universitaria.

13. Internationalization of Higher Education in Brazil and challenges in the context of the global south

Marilia Morosini

ABSTRACT

The article aims to present a landscape of the internationalization of higher education in Brazil in this century, pointing out challenges for an internationalization perspective in the global south. To this end, it initially exposes considerations about the Brazilian internationalization policy with a focus on face-to-face mobility and the search for knowledge in the north global. Illustrates this statement with the analysis of two emblematic programs: Sciences without Borders (SwB) and the Institutional Internationalization Program (Capes-PrInt). Complements the text questions about the influence of Regional Conferences of Higher Education in Latin America and the Caribbean (CRESAL&C) based on the concept of solidarity internationalization. The methodology is qualitative based on official documents and production in national and international repositories. Among the results, we identified: internationalization as a quality criterion; strong presence of the concept of internationalization as presential mobility; lack of policies for the implementation of internationalization in undergraduate courses and, in graduate courses, restricted to a few institutions and not the system; shy tendency towards a model of integral internationalization in the institution towards countries of the global north; virtualization of internalization; and the challenge of internationalization as a university integration.

Keywords: internationalization of higher education; Capes-PrInt; internationalization at home; internationalization and higher education integration.

13. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global

Marília Morosini

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar um panorama da internacionalização da educação superior no Brasil neste século, apontando desafios para uma perspectiva de internacionalização no sul global. Para tal, expõe, inicialmente, considerações sobre a política brasileira de internacionalização com foco na mobilidade presencial e na busca de conhecimento no global norte. Ilustra essa afirmação com a análise de dois programas emblemáticos: o Ciências sem Fronteiras (CsF) e o Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt). Complementam o artigo questões sobre a influência das Conferências Regionais de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRE-SAL&C), fundamentadas na concepção de internacionalização solidária. A metodologia é qualitativa com base em documentos oficiais e produção em repositórios nacionais e internacionais. Entre os resultados identificam-se: internacionalização como critério de qualidade; forte presença do conceito de internacionalização como mobilidade presencial; carência de políticas para a implantação da internacionalização na graduação e, na pós-graduação, restrita a poucas instituições e não ao sistema; acanhada tendência a um modelo de internacionalização integral na instituição em direção a países do global norte; virtualização da internacionalização; e, desafio de uma internacionalização como integração universitária.

Palavras-chave: internacionalização da educação superior; Capes-PrInt; internacionalização em casa; internacionalização e integração universitária.

13. Internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil et défis dans le contexte du sud global

Marilyn Morosini

RESUMÉ

L'article vise à présenter une vision de l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil, au cours de ce siècle, en soulignant les défis d'une perspective d'internationalisation dans le sud global. À cette fin, il expose dans un premier temps des considérations sur la politique d'internationalisation brésilienne dans le pays en mettant l'accent sur la mobilité face à face et la recherche de connaissances dans le nord du globe. Illustre cette affirmation avec l'analyse de deux programmes emblématiques: Sciences sans frontières (CsF) et le Programme d'internationalisation institutionnelle (Capes-PrInt). Complète les questions du texte sur l'influence des conférences régionales de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (CRESAL&C) basé sur le concept d'internationalisation solidaire. La méthodologie est qualitative avec des documents officiels et une production dans des référentiels nationaux et internationaux. Parmi les résultats, nous avons identifié: l'internationalisation comme critère de qualité; forte présence du concept d'internationalisation comme mobilité face to face; absence de politiques pour la mise en œuvre de l'internationalisation dans les cours de premier cycle et, dans les cours de troisième cycle, restreinte à quelques établissements et non au système; tendance timide vers un modèle d'internationalisation intégrale de l'institution vers les pays du nord global; virtualisation de l'internacionasation; et le défi de l'internationalisation en tant qu'intégration universitaire.

Mots clés: internationalisation de l'enseignement supérieur; Capes-PrInt; internationalisation à la maison; internationalisation et intégration universitaire.

1. Introdução

O campo da educação superior (Clark & Neave, 1992) e o subcampo da internacionalização se consubstanciam, com base em Bourdieu (1983), em um palco de tensões na busca da ocupação de espaço de autoridade científica e de seus dogmas. Ou seja, trata-se de uma luta para consolidar a legitimidade de quem diz o que é a verdade científica, qual a sua finalidade e quais estratégias caracterizam esse campo. Assim, valendo-se da figura de tipo ideal (Weber, 1979), defrontam-se perspectivas de um saber do global norte e perspectivas de um saber do global sul.

Nessa determinação, organismos internacionais têm tido forte influência em tempos de globalização. Para a América Latina e o Caribe, o Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), um dos braços da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), vem realizando conferências regionais de educação superior (CRESAL&C). Na CRES 1996, foi estabelecido que a internacionalização universitária é parte intrínseca das instituições e dos sistemas de educação superior, junto à pertinência e à qualidade na perspectiva de bem público. Na CRES 2008, ficou determinado que a educação superior deve ser considerada bem público e social, um direito humano e universal, bem como um dever do Estado. Já a CRES 2018 (IESALC, 2018) delineou um modelo latino-americano de educação superior, afirmando que se trata de “[...] um bem público social que se tornou imprescindível na medida em que o acesso às universidades se consagrou como um direito real de todas as pessoas” (IESALC, 2018), reforçando, dessa forma, as premissas estabelecidas nas conferências anteriores.

Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los

derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña. (IESALC, 2018).

Os aportes das CRES, fundados nas Conferências Mundiais de Educação Superior (CMEs) identificam uma caminhada para a organização do campo do sul global (AL&C), com muitas intermitências e descontinuidades, repleto de tensões entre o domínio da competência científica do norte global e a crença da necessidade do desenvolvimento do conhecimento para o sul global. Tais fundamentos, no entanto, não são os dominantes nas experiências de internacionalização da educação superior no Brasil. O que se constata é uma internacionalização crescente, focada na pós-graduação, mas seguindo um modelo dominante do global norte.

A diretora de relações internacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um dos principais órgãos de fomento a pós-graduação no Brasil, diagnosticava (McManus & Nobre, 2017):

O Brasil é mais usuário de conhecimento voltado para a tecnologia do que produtor, o que leva à questão de como tornar a ciência nacional mais visível e com maior impacto. Em todos os diagnósticos fica evidente o tema recorrente da urgência de internacionalização das universidades brasileiras, maior cooperação com centros de pesquisa avançados ao redor do mundo e mais produção conjunta de novos conhecimentos com pesquisadores de outros países.

Em decorrência desse cenário, este artigo objetiva apresentar um panorama, deste século, da internacionalização da educação superior no Brasil, apontando desafios para a área no sul global. Para tal, inicialmente são examinadas considerações sobre políticas brasileiras de internacionalização, com foco na mobilidade presencial e na busca de conhecimento no global norte, e detalhados dois programas emblemáticos: o Ciências Sem Fronteiras (CsF) e o Capes-PrInt. Ainda, questões sobre a influência das CRESAL&C sobre a concepção de internacionalização como integração universitária complementam o artigo.

2. Configurações da internacionalização no Brasil

No cenário regional, o Brasil apresenta um sistema marcado por expansão acelerada – entre o fim do século passado e o início deste –, que ainda hoje mantém o crescimento, mas com índices menores. No último Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019), em 2018 (atualizado em abril de 2020), havia 2.537 instituições de educação superior (IES) para um total de 8.450.755 estudantes, matriculados, em sua maioria, em instituições privadas, em universidades e em cursos de bacharelado. Os concluintes somavam 1.264.288, dos quais 1.004.986 eram de instituições privadas. O número de docentes (na ativa e afastados) era de 397.893, dos quais 43% (170.968) eram doutores e, em sua maioria, trabalhavam em instituições públicas. Em síntese, o país mantém um sistema elitista, refletido em uma taxa bruta de educação superior de 37,4% (INEP, 2019), com predomínio de instituições privadas, concentração de universidades de pesquisa na região Sudeste e com perspectivas de desenvolvimento da internacionalização em poucas IES.

Tal situação se reflete em termos de internacionalização. Ela ocorre preferencialmente na modalidade de mobilidade acadêmica presencial e tem uma taxa muito baixa quando comparada com outras realidades, como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e Austrália, cuja captação de estudantes tem altos percentuais. Morosini (2015), ao estudar graduandos da educação superior do 3º Ciclo-ENADE/SINAES, em 2013, com base no questionário do estudante das áreas da saúde, agronomia e tecnológicos (total de 168.383), identificou que os intercambistas internacionais correspondiam a somente 3% (4.753) do total de graduandos e eram, majoritariamente, solteiros (88%) e brancos (70%).

A direção dessa mobilidade é sul-norte e o poder de atração brasileiro restringe-se a estudantes de países da América do Sul e alguns países africanos, mas em menor grau do que a mobilidade *out*. No norte, os países atrativos (Morosini, Dalla Corte, & Guilherme, 2017) continuam sendo Estados Unidos, Canadá e países da União Europeia. Austrália, China e Índia despontam como polos, o que demonstra a busca de conhecimento de novos centros de competência científica. Em 2018, os números continuaram muito semelhantes aos de 2013. A mobilidade discente *in* foi de 20.671, que representa somente

1,1% do total de estudantes móveis no mundo. Sua atração foi para estudantes da Angola (1.906), da Colômbia (1.697), do Peru (1.446), do Paraguai (1.232), do Japão (1.111), da Guiné-Bissau (1.080), da Argentina (1.076), da Bolívia (974), de Portugal (713), entre outros. A mobilidade *out* foi de 58.841 estudantes, representando 4% do total de estudantes móveis. Em geral, os estudantes deslocam-se para Argentina (12.789), Estados Unidos (12.357), Portugal (7.764), Austrália (5.551), França (4.171), Canadá (2.979), Alemanha (2.575), Reino Unido (1.730), Espanha (1.402), entre outros (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020).

Os dados apresentados refletem uma trajetória histórica. A internacionalização da educação superior, em sua fase inicial, foi marcada pela formação da elite brasileira no exterior: bacharéis em Portugal; médicos e filósofos na França. A partir da década de 1950 é que foram criados os dois principais órgãos de fomento à pesquisa com a internacionalização de pesquisadores e programas de capacitação – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Capes. Na década de 1970, o governo militar passou a implantar um modelo sistemático de formação para a Ciência e Tecnologia (C&T) por meio de Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) e Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), os quais perduram na orientação da Ciência e Tecnologia.

Entretanto, foi apenas na década de 1990 que a internacionalização adquiriu força e deixou de ser dirigida somente ao desenvolvimento da pesquisa, passando a abarcar o ensino e transformando-se em critério de qualidade das IES. Foi nesse período que os *rankings* avaliativos tornaram-se importantes, com a noção de educação como serviço, negociada na Organização Mundial do Comércio (OMC), estabelecida por meio do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS). Tal regulação marca uma perspectiva de transnacionalização/acreditação e tensões com concepções da educação como bem público e com a defesa de equidade educacional, conceituada como “[...] igualdade entre os indivíduos em algum atributo educacional. A capacidade de uma pessoa se define a partir de distintas combinações de funções que esta pode alcançar” (Formichella, 2014, p. 7).

O cenário nacional da internacionalização da educação superior tem como foco principal a pós-graduação com processos avaliativos que a colocam como indicador de excelência de programas e cursos. Já as políticas nacionais

de graduação pouco legislam sobre padrões internacionais, não determinando a internacionalização às agendas das IES. Entretanto, como se trata de um dos mais fortes critérios de qualidade, as instituições universitárias querem implantá-la, mas têm pouco conhecimento de como fazê-lo. Em síntese, a forma predominante de internacionalização é a mobilidade, mesmo que ainda restrita à pós-graduação e a um pequeno número de indivíduos. A esse respeito, Oliveira (2019, p. 77) destaca que “a preocupação com as interações do meio acadêmico brasileiro com o mundo, em nível de pós-graduação, está presente desde a instituição da Capes, mas a ideia de internacionalizar o sistema nacional de pós-graduação é recente”.

3. Internacionalização como mobilidade presencial na graduação – CsF

A partir do decreto nº 7.642 (Brasil, 2011), que instituiu o CsF em 2011, ocorreu um movimento no campo científico com forte base na mobilidade de graduandos. O CsF era um programa voltado a estudantes sem considerar a instituição de origem e a ligação com grupos nacionais de pesquisa. Seu objetivo era impulsionar a competitividade brasileira por meio da promoção de intercâmbio acadêmico com bolsas de estudo em instituições de excelência no exterior para alunos e pesquisadores, em esforço conjunto dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação, com seus órgãos de fomento –Capes e CNPq –, e as Secretarias de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, além da participação de universidades credenciadas.

O CsF recebeu um aporte financeiro ao redor de R\$ 13 bilhões (McManus & Nobre, 2017) para alocar cerca de 100 mil bolsas da área de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM), das quais 79% foram destinadas à graduação. De 2011 a 2014, o programa havia abarcado 30 países (Gráfico 1), totalizando 257.956 inscritos e 80.652 bolsas concedidas, das quais 9.756 (12,1%) eram para Portugal. A partir de 2013, frente ao grande número de estudantes inscritos para universidades portuguesas, o Governo Federal decidiu encerrar as parcerias já existentes com esse país e realocar os estudantes contemplados em instituições dos Estados Unidos, visto que o aprendizado em um novo idioma era um dos princípios básicos do programa (Moura & Doula, 2019). O último bolsista do CsF retornou em 2016.

Figura 1. Bolsistas pelo mundo, CsF, 2011-2014



Fonte: Ciências sem Fronteiras (2014).

O CsF é controverso quanto a sua avaliação. Em 2017, o ministro que ocupava a pasta da Educação declarou que o programa “promove a inversão de prioridades, o atendimento de ricos em detrimento dos pobres. O orçamento é praticamente o mesmo da merenda escolar, que atende 41 milhões de estudantes, a um custo de R\$ 90 por aluno por ano” (Tokarnia, 2017).

A par desse posicionamento, outras avaliações destacam a opinião favorável a respeito do CsF. A Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT), do Senado Federal (2015), realizou avaliação do programa a partir das respostas de 14.627 estudantes, 9.563 beneficiados pela Capes e 5.064 pelo CNPq, 26% eram bolsistas e 74%, ex-bolsistas. A maior parte (52%) realizou ou estava realizando intercâmbio na Europa, 39% na América, 7% na Oceania, 2% na Ásia e 1% na África. Declararam estar satisfeitos ou muito satisfeito com o programa 92% dos intercambistas, e, ainda, para 85% deles, a experiência de estudar no exterior foi ótima. Para 84%, a qualidade do curso nas instituições estrangeiras de ensino foi boa ou ótima. Questionados se ainda mantinham contatos acadêmicos no exterior, 67% dos ex-bolsistas afirmaram que sim.

Uma das discussões que se estabelece em relação à mobilidade e à individualidade da capacitação no exterior é a transferência de conhecimentos adquiridos ao retornar ao Brasil. Apesar de percentuais majoritários em todas as áreas do conhecimento, há percentual médio significativo (24%) de não

transferência dos conhecimentos adquiridos a colegas e professores. Tal dado reforça a avaliação da individualidade do programa e o não incremento ao desenvolvimento de uma cultura da internacionalização integral na instituição (Hudzik, 2015).

A diretora de relações internacionais da Capes, coordenação responsável pela maior parte das bolsas implantadas, reconhecia (McManus & Corte, 2017) que ainda era cedo para uma avaliação definitiva e destacava que 79% das bolsas eram distribuídas para discentes da graduação, apontando para o aumento de estudantes matriculados em IES de excelência (havia bolsistas em 182 das 200 melhores universidades do Shanghai *ranking*). Contudo, também destacava o impacto negativo que ocorreu no sistema de pós-graduação com a grande desvalorização do real, o que acarretou as agências responsáveis pelo fomento assumirem a manutenção dos bolsistas no exterior.

Fagundes, Luce e Silveira (2019) também evidenciaram a positividade do programa por meio de pesquisa com 367 egressos do CsF. As autoras avaliaram a qualidade da mobilidade e destacaram que “além de proporcionar novas experiências acadêmicas e conhecimentos, em diferentes contextos de aprendizagem, corroborou suas expectativas relacionadas à valorização profissional e à empregabilidade” (Fagundes, Luce, & Silveira, 2019). Complementarmente, as autoras identificaram que o “[...] programa poderia ter distribuído os recursos de modo mais equitativo, promovendo mais investimento na cooperação entre instituições e intercâmbio de pesquisadores [...]” (Fagundes *et al.*, 2019).

As avaliações do CsF podem ser sintetizadas como positivas e negativas:

[...] o reconhecimento da sua importância na trajetória formativa dos beneficiários e da sua importância para o reconhecimento do Brasil enquanto ator no cenário do ensino superior internacional. [...] entre as negativas, encontram-se: a ausência de envolvimento da comunidade acadêmica e das instituições de ensino superior do planejamento do programa; o foco excessivo no nível de graduação; a seleção dos alunos que foram beneficiários; o baixo aproveitamento dos créditos cursados no exterior e o seu alto custo orçamentário. (Oliveira, 2019, p. 97).

4. Internacionalização na instituição – Capes-Print

A política de internacionalização no Brasil se mantém frágil, com a forte presença do conceito como mobilidade presencial voltada prioritariamente ao Atlântico norte. Para a pós-graduação, ao fim de 2017, a Capes buscou a construção de um processo mais sólido, contínuo e focado em instituições que já tivessem uma política institucional para a internacionalização e que, ao mesmo tempo, demonstrassem potencialidades para o desenvolvimento de um programa institucional profícuo. A consubstanciação dessa política ocorreu com o programa Capes-Print (Capes, 2017), que objetiva desenvolver a internacionalização na instituição de forma integrada, a partir de um plano institucional, com a definição da missão e dos objetivos da IES. A base para a seleção das IES integrantes desse programa foram os projetos institucionais de internacionalização. Os critérios de seleção consideravam as vocações institucionais, as demandas específicas e as prioridades e mecanismos para ampliar o desempenho da pesquisa e da pós-graduação (Nez & Morosini, 2020). Apesar de contemplar internacionalização voltada à mobilidade, esta está inserida em projetos maiores de pesquisa que visam a implantação da internacionalização no país. É um programa que seleciona as IES e, dentro delas, os indivíduos e grupos que já tenham relações com instituições estrangeiras consideradas qualificadas. “Esses elementos evidenciam uma visão de internacionalização alinhada com as discussões mais atuais sobre o tema e que inserem o programa Capes-Print no modelo de internacionalização em casa” (Oliveira, 2019, pp. 132-133).

Dentre as estratégias do Capes-Print estão a implementação e consolidação de planos estratégicos de internacionalização; incentivo a formação e consolidação de redes acadêmicas internacionais no nível de pós-graduação; desenvolvimento de novas ações de apoio à internacionalização na pós-graduação; ampliação a mobilidade de docentes e discentes; e contribuição na consolidação de instituições com ambiente internacional diversificado. Assim, busca-se superar o processo visto de maneira individualizada, e focado na figura do pesquisador, promovendo lentes mais amplas, que envolvam distintos processos, sujeitos e estratégias em sua implementação. (Capes, 2020).

Com esse objetivo, a Capes concede autonomia fiscalizada a IESs determinadas e, de modo complementar, transfere à instituição o processo, bastante tenso, de seleção de pesquisadores e projetos. Com base em Bourdieu (1983), o campo científico desloca o poder de decisão para o espaço microinstitucional e, com essa estratégia, desloca também a luta entre as diferentes concepções de ciência presentes no panorama da instituição e do país. Em outras palavras, a autoridade científica é decorrente da capacidade técnica e do poder social.

O programa Capes-PrInt selecionou 36 IES⁽¹⁾ para internacionalizá-las, com priorização do fluxo para o norte. Trata-se de um programa com duração inicial de quatro anos, prorrogados pelo momento pandêmico, que objetivou, por meio da análise do plano de desenvolvimento de internacionalização, construído pelas IES, contribuir para que cada uma identifique sua vocação. O investimento inicial, anual, foi de R\$ 300 milhões (Capes, 2019). Em 2019,

⁽¹⁾Fundação Getúlio Vargas (FGV), FIOCRUZ, Fundação Universidade de Rio Grande (FURG), Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Universidade de São Paulo (USP).

em função de contingenciamento federal, ocorreu uma redistribuição do valor total em cinco anos (em vez dos quatro originais). Segundo a Diretoria de Relações Internacionais da Capes, até 31 de julho de 2020, o valor empenhado e executado pelo programa foi para auxílio financeiro a projeto educacional ou de pesquisa (AUXPE) de R\$ 95.617.541,00 e para as bolsas, de R\$ 83.856.688,53.⁽²⁾

Em relação ao quantitativo de bolsas apoiadas no exterior: foram 1.808 para doutorado sanduíche, 466 para professor visitante no exterior sênior, 145 para capacitação em cursos de curta duração ou *summer/winter schools* no exterior, 204 para pós-doutorado e 964 para missão de trabalho. As bolsas no Brasil foram destinadas a atração de jovens talentos (69), e as relativas a professor visitante no país não receberam fomento. Além desses tipos de bolsas, o Capes-PrInt prevê auxílio para missões de trabalho no exterior e recursos para manutenção de projetos.

Em uma síntese provisória, inclusive pelo fato de o CapesPrInt ser recente, há que se discutir a concepção de internacionalização do governo brasileiro, que se reflete, como aspectos desafiadores (Oliveira, 2019), em restrições orçamentárias, o foco em setores isolados e não no sistema nacional de pós-graduação (SNPG), bem como a necessidade de convergência na concepção de internacionalização pensada pela diretoria de relações internacionais e pelo setor de avaliação de programas de pós-graduação, e a tendência de rejeição de concepções e estratégias internacionais de internacionalização, que poderiam colocar o país em outra esfera.

Apesar das inovações e de apresentar uma tendência à internacionalização em casa, é prematuro afirmar uma mudança na política de internacionalização da pós-graduação, pois “o Capes-PrInt coexiste com diversas políticas de internacionalização, voltadas a objetivos que ou estabelecem a mobilidade como fim em si mesma ou como elemento na condução de projetos conjuntos de pesquisa entre brasileiros e estrangeiros nas diversas áreas do conhecimento” (Oliveira, 2019, p. 157).

⁽²⁾ Informações fornecidas por e-mail pela Diretoria de Relações Internacionais da Capes em 13 de agosto de 2020.

5. Internacionalização e integração regional

Na construção do campo da educação superior na AL&C, a perspectiva da internacionalização para a integração regional solidária é encontrada no discurso latino-americano. Em 1994 Laredo (citado por Morosini, 1994, p. 53) colocava:

Integração solidária é o processo de crescente interpenetração e harmonização econômica e de ações políticas conjuntas para melhorar o status nacional e social e a inserção da área integrada ao sistema internacional. A integração hegemônica, ao contrário, se orienta à manutenção das relações de dominação preexistentes e, consequentemente, à consolidação e ao aprofundamento das desigualdades.

Reforçando esse entendimento do campo da internacionalização, a CRES 2018 (IESALC, 2018) propôs como eixo temático da conferência *A educação superior, internacionalização e integração regional da AL&C*. Esse destaque também é registrado em todas as conferências da Unesco e vem sendo apontada a importância da internacionalização da educação superior no desenvolvimento da educação. Na declaração final da CRES 2018 propôs-se uma educação de qualidade e inclusiva:

[...] se relaciona con el desarrollo de competencias que permitan a la región, sus países y ciudadanos, actuar con pertinencia en escenarios complejos e insertarse de forma efectiva en una dinámica mundial basada en el conocimiento. [...] En la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional. Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países. (IESALC, 2018).

A partir desse posicionamento, a internacionalização da educação superior exige uma ação solidária marcada pela direção sul-sul e com ênfase na integração regional. A mobilidade continua a ser buscada, entretanto, as dificuldades socioeconômicas da região, acopladas a outros fatores, não possibilitam que a mobilidade, sozinha, dê conta dessa perspectiva. Ainda, há necessidade de sistematização de estratégias que abarquem não só a mobilidade, mas também a internacionalização em casa, ou doméstica, com o fito de outras tipos que levem as instituições a uma internacionalização integral: "El cumplimiento de todos estos objetivos requiere estrategias sistémicas, integrales, comprehensivas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucional"⁽³⁾ (Gacel-Ávila, 2018, p. 84).

Entretanto, pelos itens anteriormente analisados, as políticas de internacionalização da educação superior no Brasil não vêm considerando prioritária a perspectiva latino-americana, ou, de forma mais ampla, as propostas de um sul global (há inúmeros sul global, mas aqui nos referimos à América Latina, na perspectiva regional de inserção do Brasil). Tais políticas orientam,

⁽³⁾ Para uma internacionalização compreensiva, Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018) propõem as seguintes recomendações: lograr mayor compromiso de parte de los gobiernos de la región; incrementar la dimensión internacional de los sistemas y procedimientos nacionales de evaluación y aseguramiento de la calidad; fomentar un mayor involucramiento del sector empresarial en el proceso de internacionalización del sector educativo; poner en marcha los ajustes y reformas a las prácticas institucionales – lo que implica declarar a la internacionalización como prioridad institucional; perfeccionar las estrategias de comunicación y visibilidad internacional para hacer nuestros sistemas de educación terciaria más atractivos para los académicos y estudiantes fuera de nuestra región; mejorar el posicionamiento institucional de las estructuras organizacionales dedicadas a la coordinación y gestión de las actividades de internacionalización; fomentar un mayor nivel de profesionalización y actualización del personal a cargo de la gestión del proceso de internacionalización; incrementar la participación de los diferentes actores de la comunidad y jerarquía universitaria; redoblar esfuerzos para la profundización de la internacionalización del currículo; mejorar sensiblemente el nivel de dominio de idiomas extranjeros; consolidar e impulsar de manera más sistemática y con mayores recursos la internacionalización de la investigación; establecer sistemas de reconocimiento y premiación para los académicos involucrados en actividades institucionales de internacionalización.

majoritariamente, o processo de internacionalização e refletem o posicionamento dominante global.

Neste século, mesmo que tenha sido registrado um crescimento da educação superior, os níveis ainda são baixos quando comparados com a América do Norte e o oeste europeu (76%), e com a Europa central e o leste europeu (69%).

Essa é uma região que, apesar da defesa da educação superior como bem público e direito universal, e que nas últimas décadas tenha se registrado a expansão acentuada do acesso à educação terciária, neste século, a América Latina e o Caribe ainda são regiões de educação superior para a elite, com graves diferenciações no sistema educativo. (Morosini, 2017).

6. Internacionalização e desafios do momento pandêmico.

Mesmo que haja o predomínio do poder científico do atlântico norte e uma frágil construção do campo do global sul, outros fatores estão postos e trazem movimento ao campo da educação superior e seus eixos, apesar de provavelmente não caracterizar uma ruptura epistêmica. Referimo-nos, especificamente, ao impacto do momento pandêmico decorrente do Covid 19, sobre a internacionalização da educação superior. Em 30 de julho de 2020 havia, fora da escola, 1 bilhão de estudantes, que representavam 65% dos matriculados e 106 países com as escolas fechadas. No Brasil (UNESCO 2020), o número de estudantes fora da sala de aula era de 53 milhões, dos quais 8.571.423 eram da educação superior, representando 100%. Muitos deles, em especial os da rede pública, sem atendimento por ensino remoto emergencial (ERE), forma primeira de resposta a impossibilidade de aulas presenciais. Questões como combate à evasão estudantil e a sustentabilidade institucional ocupam o centro das discussões, mais do que propostas de internacionalização. Nesse campo constata-se o acirramento da postura de um nacionalismo exacerbado, com fronteiras geopolíticas fechadas e a mobilidade presencial cessou, bem como foram postergados os editais de fomento a projetos conjuntos, como é o caso do Capes-PrInt.

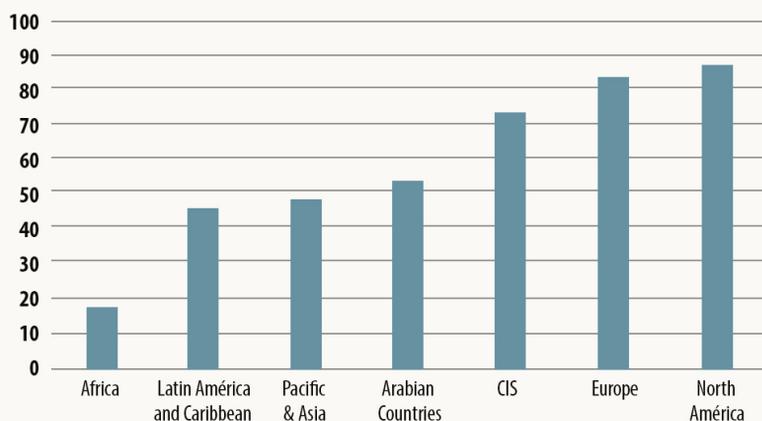
Frente a tal impacto os países, instituições e pessoal acadêmico por sua vez, estão desenvolvendo novas habilidades e competências para uma si-

tuação a qual não estavam preparados, a maioria delas com base em plataformas digitais, cujo acesso à internet é definidor. A IESALC (Gráfico 2), apoiando-se em estudo da União Internacional de Telecomunicações (2020), apresenta o percentual de lugares com conexão à internet. Fica evidente a relação entre desenvolvimento e conectividade: quando comparados ao resto do mundo, os índices da região iberoamericana reforçam a certeza das dificuldades enfrentadas.

É reconhecido que a Covid-19 manteve e/ou acelerou as desigualdades: “Uma exacerbação da exclusão é identificada durante a pandemia do Covid-19 e estima-se que cerca de 40% dos países de baixa e baixa renda média não tenham apoiado estudantes desfavorecidos durante o fechamento da escola” (Unesco, 2020).

Além de questões estruturais dessas regiões e/ou países que impactam a internacionalização da educação nessa conjuntura se imbricam com a gestão institucional, ambas dependentes de políticas públicas que possibilitem essa forma diferente de internacionalização e, apoio institucional com políticas

Gráfico 1. Percentual de lugares com conexão de internet por regiões (2018)



Fonte: União Internacional de Telecomunicações (2020 citado por IEASALC, 2020, p. 20).

que envolvam a universidade, não só docentes mas funcionário e alunos, através de capacitação em tecnologia de informação e comunicação, conhecimento de plataformas, identificação de parceiros para a constituição de redes colaborativas e outras. A esse momento podemos denominar de virtualização da internacionalização, que apresenta restrições mas também possibilidade de novas ações. E, aqui nos referimos ao domínio de uma didática com base no digital, com envolvimento do estudante e baseada em metodologias ativas. A internacionalização vem se consubstanciando na mobilidade virtual, no coil – aprendizagem cooperativa internacional on line, na presença de professores estrangeiros em sala de aula, em banca de qualificação e /ou de defesa final, em congressos virtuais, na utilização de plataformas gratuitas e muitas outras formas de conexão internacional. Esse período também vem acarretando o conhecimento e o aceite de um tipo alternativo de internacionalização – a laH – internacionalização em casa.

Entre as questões desafiadoras, é bom lembrar que a estrutura do campo da internacionalização da educação superior do futuro aponta uma presença muito maior em todos os níveis – mundial, regional, nacional e institucional. É um campo com acúmulo marcante do capital científico, e, ao mesmo tempo, indica a manutenção do monopólio do capital científico do norte global. Na perspectiva sul, segundo estudos desenvolvidos por Lamarra (2019, “el desafío de la educación superior es sentar las bases para una sociedad más justa y más igualitaria”, bem como a fortificação da capacidade científica tecnológica do local de constituir-se em *iluminador* é primordial e implica a consolidação das relações locais e a interação com o conhecimento dos países desenvolvidos (Morosini *et al.*, 2020).

Por fim, vislumbra-se a necessidade do fortalecimento da capacidade própria e conectada com o local; da ampliação da conectividade com a competência científica dos países do atlântico norte, mas, paralelamente, com outras compreensões de internacionalização, com a valoração das múltiplas culturas, das diferenças, do tempo e da produção local – integração acadêmica; da construção de uma universidade aberta, sem muros formalistas e cartoriais, fortalecida por redes ao seu redor – sul-sul, que lhe possibilitem ser *centro* para a internacionalização com os diferentes parceiros (Morosini, 2017).

Referências

- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu* (pp. 122-154). São Paulo: Ática.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm#:~:text=Ins-titui%20o%20Programa%20Ci%C3%Aancia%20sem,que%20he%20confere%20o%20art
- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). (2017). *Seleção de projetos institucionais de internacionalização – Edital 41/2017 – Resultado final*. Recuperado de https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01102018_EDITAL_41_2017_Print_resultado_final.pdf
- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). (2019). *CAPES participa de encontro de pró-reitores em Florianópolis*. Recuperado de http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=NewsShow&view=pnewsnewshow&cid=676&mn=71
- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). (2020). *Programa institucional de internacionalização CAPES*. Recuperado de <https://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-cap>
- CAPES. Ciências sem Fronteiras. (2014). *Dados chamadas graduação sanduíche*. Recuperado de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>
- Clark, B., & Neave, G. (Eds.). (1992). *The encyclopedia of higher education* (v. 3). New York: Pergamon Press.
- Fagundes, C., Luce, M. B., & Silveira, P. D. (2019). A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no “Ciências sem Fronteiras”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 904-927. <https://doi.org/10.1590/s0104-4036201900270144>
- Formichella, M. (2014). Índice de inequidad educativa básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(1). DOI: 10.14507/epaa.v22n1.2014
- Gacel-Ávila, J. (Org.). (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. Balance regional y prospectiva. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Gacel-Ávila, J., & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance*. Guadalajara: UdeG/Unesco-IESALC/BUAP.
- Hudzik, J. (2015). *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. New York: Routledge.
- International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC). (2018). *Declaración*. In III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Córdoba, Argentina.
- Instituto Internacional para La Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). (2019). *Censo da educação superior 2018: divulgação dos resultados*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf
- Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM). (2020). *El nuevo Informe GEM 2020 muestra que, a medida que los países estiman el costo para la educación del Covid-19, la inclusión nunca ha sido tan relevante*. Recuperado de <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/06/23/el-nuevo-informe-gem-2020-muestra-que-a-medida-que-los-paises-estiman-el-costo-para-la-educacion-del-covid-19-la-inclusion-nunca-ha-sido-tan-relevante>
- Lamarra, N. (2019). *Universidad, democratización y futuro en América Latina: principales problemas, situación actual en perspectiva comparada y desafíos*. LASA2019, Boston, Estados Unidos.
- McManus, C., & Nobre, C. (2017). Brazilian Scientific Mobility Program - Science without Borders - Preliminary Results and Perspectives. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 89(1), 773-786. <https://doi.org/10.1590/0001-3765201720160829>
- Morosini, M. (Org.). (1994). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez.
- Morosini, M. (2015). *Internacionalização da educação superior: por onde e como começar? Seminário ABMES*, Brasília, Brasil. Recuperado de <https://abmes.org.br/videos/detalhe/228/-seminario-abmes-internacionalizacao-da-educacao-superior-por-onde-e-como-comecar-i->

- Morosini, M. (2017). Internacionalização da educação superior e integração acadêmica. *Conferências UFRGS*, Porto Alegre, Brasil.
- Morosini, M., Dalla Corte, M. G., & Guilherme, A. (2017). Internationalization of higher education: a perspective from the great south. *Creative Education*, 8, 95-113. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.81008>
- Morosini et al. (2020). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES)*. Porto Alegre: EdiPUCRS (no prelo).
- Moura, M., & Doula, S. (2019). “Eu achei que lá seria tudo diferente”: representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(256). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4210>
- Nez, E., & Morosini, M. (2020). Programa institucional de internacionalização (PrInt): análises frente a uma pandemia. *Debates em Educação*, 12(28), 77-94. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p77-94>
- Oliveira, C. S. (2019). *A internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da ação da Capes: a cocriação do programa Capes-PrInt*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (2020). *Impacto da COVID-19 na educação*. Recuperado de <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Senado Federal. (2015). *Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras*. Recuperado de <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>
- Tokarnia, M. (2017). Em audiência no Senado, Mendonça Filho diz que vai reformular o Fies. *Agência Brasil*. Recuperado em 28 agosto, 2020, de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/mendonca-filho-fala-do-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-e-diz-que-reformulara>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2020). *Global flow of tertiary level student*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Weber, M. (1979). *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bionota

Marilia Morosini. Doutorado em Educação pela UFRGS (1990) e pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas (2002/2003). Bolsista produtividade 1A do CNPq. Professora titular da PUCRS e professora aposentada da UFRGS. Coordenadora do CEES - Centro de Estudos em Educação Superior – PUCRS e da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) - Núcleo de Excelência em C, T&I, CNPq/FAPERGS/PRONEX
Correo electrónico: mariliamorosini@hotmail.com