



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orleans Silva Sousa

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A
INSERÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ NO CONTEXTO
GLOBAL (2013 – 2020)

Macapá

2022

Orleans Silva Sousa

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A
INSERÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ NO CONTEXTO
GLOBAL (2013 – 2020)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Antonia Costa Andrade

Macapá

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

S725i Sousa, Orleans Silva.
Internacionalização da educação superior brasileira: a inserção da universidade federal do amapá no contexto global (2013 – 2020) / Orleans Silva Sousa. - 2022.
1 recurso eletrônico. 128 f. : ilustradas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.
Orientadora: Professora Doutora Antonia Costa Andrade

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

Inclui referências.

1. Educação e Estado. 2. Educação superior - Brasil. 3. Política educacional. 4. Internacionalização. I. Andrade, Antonia Costa, orientadora. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey. 22 ed. 378.81

SOUSA, Orleans Silva. **Internacionalização da educação superior brasileira**: a inserção da universidade federal do amapá no contexto global (2013 – 2020). Orientadora: Antonia Costa Andrade. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.

Orleans Silva Sousa

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A
INSERÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ NO CONTEXTO
GLOBAL (2013 – 2020)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Aprovada em: 11 / 04 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Antonia Costa Andrade

Prof.^a Dra. Antonia Costa Andrade – PPGED/Unifap

Presidente e Orientadora



Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães – PPGED/Unifap

Examinador Interno



Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués – PPGED/UFPA

Examinadora Externa



Prof. Dr. Carlos Lucena – Faced/UFU

Examinador Externo

À minha querida mãe, ao meu grande pai, e à minha
amada esposa, que me apoiaram nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dra. Antonia Costa Andrade, minha orientadora que me conduziu nesse desafiante processo de formação do mestrado. Muito obrigado pelos conhecimentos compartilhados.

Às pessoas que compuseram a banca examinadora: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães, Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués e Prof. Dr. Carlos Lucena. Suas sugestões me ajudaram a prosseguir com a pesquisa e chegar a esse tão esperado momento de defesa da dissertação.

À minha esposa Marcione dos Santos Sá, que esteve ao meu lado nessa trajetória de estudo, me apoiou e me incentivou a seguir em frente. Obrigado por ser paciente e entender as especificidades desse período de muito aprendizado.

À minha mãe Teresa Silva Sousa e ao meu pai Antônio Pereira Sousa, pelos cuidados, pelas conversas, e pelo carinho que sempre tiveram comigo. Muito obrigado por terem sido tão pacientes nesse período em que precisei me dedicar aos estudos.

Ao Colegiado do PPGED, pela condução das discussões ao longo dos seminários e atividades de estudo, e sobretudo por tornarem possível a implementação desse importante Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* no estado do Amapá.

À turma PPGED/2019, da qual tive a felicidade de fazer parte. Muito obrigado pelos momentos de aprendizado e pelo companheirismo.

Ao grupo de estudo composto pelos orientandos da Prof.^a Dra. Antonia Costa Andrade. A convivência com vocês me ajudou muito nessa jornada. Para além dos vínculos acadêmicos, ficam os laços de amizade.

À Procri, pela contribuição na disponibilização de dados necessários ao desenvolvimento desta pesquisa.

À equipe gestora da Escola Estadual de Educação Popular Professor Paulo Freire, pelo apoio nos momentos em que precisei me ausentar das atividades de trabalho para cumprir a carga horária de algumas disciplinas do mestrado.

Ao cunhado e amigo Idomar Sá Gonçalves, por me incentivar a ingressar nessa jornada tão gratificante e cheia de desafios. Em seu nome estendo meus agradecimentos aos demais familiares e amigos.

Agradeço, sobretudo, a Deus, pela vida, pela saúde e pela felicidade de ter todas essas pessoas fazendo parte da minha história.

RESUMO

As discussões em torno da internacionalização na atualidade, especificamente no contexto brasileiro, expõem um conjunto de contradições, sobretudo, no tocante à redefinição das funções da universidade, enquanto espaço de produção do conhecimento. É no âmbito desse debate, que se propõe esta pesquisa, cujo objeto refere-se à Política de Internacionalização da Universidade Federal do Amapá (Unifap), com recorte temporal que envolve o período de 2013 a 2020. Trata-se de um estudo que remonta à própria origem dessa universidade, situada na Amazônia, na Região Norte, que na última década, vem sendo convocada para se colocar em evidência no cenário internacional. Nesse contexto, constituiu-se o seguinte problema de pesquisa: *De que maneira vem se desenvolvendo o processo de internacionalização da Universidade Federal do Amapá, tendo em vista os mecanismos de indução do governo federal no tocante às ações de internacionalização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) brasileiras?* Objetivou-se analisar o processo de internacionalização da Universidade Federal do Amapá, tendo em vista os mecanismos de indução do governo federal em relação às ações de internacionalização das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras. Como desdobramentos do estudo, são elencados os seguintes objetivos específicos: a) identificar a relação entre o processo de internacionalização das IES brasileiras e as tendências no cenário global; b) verificar como a internacionalização das IES tem repercutido enquanto concretização das políticas nacionais na região norte; c) analisar o planejamento, execução e resultados da política de internacionalização da Unifap, evidenciando adesões e resistências. Consiste em um estudo de abordagem quali-quantitativa, adotando-se a Pesquisa Documental, pautado na política de internacionalização da Unifap. A base teórico-metodológica escolhida foi o Materialismo Histórico Dialético, que se apresenta enquanto teoria social, cujas categorias basilares para o desenvolvimento do estudo configuraram-se na *Totalidade, Contradição e Mediação*, por proporcionarem a apreensão do objeto investigado para além da sua aparência fenomênica. O levantamento das informações foi realizado por meio da utilização de documentos, enquanto fontes de evidências, quais sejam: Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2010-2014), PDI (2015-2019), PDI (2020-2024), Relatório de Registro de Mobilidade Internacional da Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (Procri), Informações do Portal da Unifap na página da Procri e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp), Relatórios dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da Unifap na Avaliação Quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (2017-2020). No tocante ao tratamento dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme as etapas propostas por Bardin (2016), as quais envolvem a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Constatou-se que a Unifap vem desenvolvendo sua política de internacionalização alicerçada em três eixos, quais sejam: Mobilidade Acadêmica Internacional, Cooperação Interinstitucional Internacional e Políticas Linguísticas. Estes perpassam as ações desenvolvidas pela Procri e Propesp. A universidade vem mobilizando esforços para ampliar suas ações de internacionalização, conforme dados destacados nos últimos PDIs, sobretudo em atendimento aos requisitos de agentes reguladores. Entretanto, sua política de internacionalização tem como característica basilar a condição fronteiriça, o que lhe confere uma perspectiva de internacionalização solidária.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Região Norte.

ABSTRACT

Discussions about internationalization today, specifically in the Brazilian context, present a set of contradictions, especially regarding the redefinition of the university's functions, as a space for the production of knowledge. This research is proposed within the scope of this debate, which object refers to the Internationalization Policy of the Federal University of Amapá (Unifap¹), with a time frame from 2013 to 2020. It is a study that dates back to the very origin of this university, located in the Amazon, North Region, which in the last decade has been summoned to put itself in evidence on the international scenario. In this context, the following research problem was constituted: *How has the process of internationalization of the Federal University of Amapá been developing, in view of the mechanisms of induction of the federal government regarding the actions of internationalization of Brazilian Federal Institutions of Higher Education (IFES²)?* The objective is to analyze the process of internationalization of the Federal University of Amapá, in view of the mechanisms of induction of the federal government in relation to the actions of internationalization of the Federal Institutions of Higher Education in Brazil. As developments of the study, the following specific objectives are listed: a) to identify the relationship between the internationalization process of Brazilian HEIs and trends in the global scenario; b) verify how the internationalization of HEIs has had repercussions in terms of the implementation of national policies in the northern region; c) analyze the planning, execution and results of Unifap's internationalization policy, showing compliance and resistance. It consists of a qualitative-quantitative study, adopting documentary research, based on Unifap's internationalization policy. The Dialectical Historical Materialism was the theoretical-methodological basis, which presents itself as a social theory, whose basic categories for the development of the study were set in *Totality, Contradiction and Mediation*, for providing the apprehension of the investigated object beyond its phenomenal appearance. The collection of information was carried out through the use of documents, as sources of evidence, namely: Institutional Development Plan (PDI) 2010-2014, PDI 2015-2019, PDI 2020-2024, Registration Report of International Mobility of the Dean of Cooperation and Inter-institutional Relations (Procri), Information from the Unifap website on the page of Procri and the Dean of Research and Graduate Studies (Propespg), Reports of the Graduate Programs of Unifap in the Quadrennial Assessment of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Capes (2017-2020). Regarding the treatment of data, Content Analysis was adopted, according to the steps proposed by Bardin (2016), which involve pre-analysis, exploration of the material, treatment of results, inference and interpretation. It was found that Unifap has been developing its internationalization policy based on three axes, which are: International Academic Mobility, International Inter-institutional Cooperation and Language Policies. These permeate the actions developed by Procri and Propespg. The university has been mobilizing efforts to increase its internationalization actions, according to data highlighted in the latest PDIs, especially in compliance with the requirements of regulatory agents. However, its internationalization policy has the border condition as its basic characteristic, which gives it a perspective of solidary internationalization.

Keywords: Internationalization; College Education; North Region.

¹ Unifap - Brazilian acronym for Universidade Federal do Amapá.

² Ifes – Brazilian acronym for Instituições Federais de Ensino Superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Características de uma Universidade de Classe Mundial (UCM): alinhamento dos fatores-chave.....	51
Figura 2 - Modelo de implementação dos Objetivos Estratégicos.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias temáticas das pesquisas em Teses e Dissertações relacionadas à Internacionalização da Educação Superior no Brasil.....	21
Quadro 2 - Quantitativo de produções por Região.....	22
Quadro 3 - Indicador e metas do objetivo estratégico referente à internacionalização da Unifap.....	87
Quadro 4 - Objetivos e indicadores para a Gestão Administrativa.....	89
Quadro 5 - Acordos Internacionais da Unifap (2021).....	94
Quadro 6 - Programas e projetos desenvolvidos pela Procri/Unifap.....	96
Quadro 7 - Ações de internacionalização dos programas de Mestrado e Doutorado da Unifap desenvolvidas no quadriênio 2017-2020.....	105
Quadro 8 - Categorização das ações de internacionalização desenvolvidas pelos PPGs da Unifap no quadriênio 2017-2020.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Países de destino dos estudantes da Unifap em Mobilidade OUT 2012-2019.....	99
Gráfico 2 - Cursos contemplados nas ações de Mobilidade OUT 2012-2019.....	100
Gráfico 3 - Países de origem dos estudantes estrangeiros em mobilidade na Unifap, em cursos de graduação.....	101
Gráfico 4 - Países de origem dos estudantes de Pós-Graduação da Unifap participantes do Paec.....	102
Gráfico 5 - Cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da Unifap que recepcionaram estudantes oriundos do Paec no período de 2015 a 2019.....	103

LISTA DE SIGLAS

AIU	Associação Internacional de Universidades
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Ascin	Assessoria de Cooperação Internacional
Ascun	Asociación Colombiana de Universidades
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BSC	Balanced Scorecard
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNCTI	Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Condir	Conselho Diretor da Universidade Federal do Amapá
CRC	Centros Regionais de Competência
CsF	Ciência sem Fronteiras
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DPG	Departamento de Pós-Graduação
DPQ	Departamento de Pesquisa
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENCTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
ES	Educação Superior
Faubai	Associação Brasileira de Educação Internacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
Gatt	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
IaH	Internacionalização em Casa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
ICTs	Instituições Científicas e Tecnológicas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IES	Instituições de Ensino Superior
Iesalc	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ioc	Internacionalização do Currículo
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MEO	My English Online
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NEM	Núcleo de Educação de Macapá
Nitt	Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia
NucLi	Núcleos de Língua
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OI	Organismos Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
Opas	Organização Pan-Americana da Saúde
Paec	Programa de Aliança para a Educação e a Capacitação
PB	Processo de Bolonha
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG	Programas de Pós-Graduação
PPGBIO	Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical
PPGCA	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde
PPGDM	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira
Procad	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
Procri	Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais
Proeac	Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias
Progep	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Propespg	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
RUF	<i>Ranking</i> Universitário Folha
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNCTI	Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UCM	Universidade de Classe Mundial
UE	União Europeia
Uerr	Universidade Estadual de Roraima
UFPA	Universidade Federal do Pará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifap	Universidade Federal do Amapá
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O objeto de pesquisa e sua contextualização histórica, científica e social.....	17
1.2 Problema e Objetivos.....	24
1.3 Referencial Teórico-Metodológico.....	25
1.4 Estrutura da Dissertação.....	28
2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	30
2.1 Neoliberalismo, Globalização e Sociedade do Conhecimento.....	30
2.2 As políticas de Educação Superior brasileiras no contexto das contrarreformas de Estado e da Educação a partir dos anos 90.....	35
2.3 Internacionalização da Educação Superior: perspectivas conceituais.....	42
2.4 A influência dos organismos internacionais no processo de internacionalização da Educação Superior.....	47
3 PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA IMPLEMENTADOS EM ÂMBITO NACIONAL NO PERÍODO DE 2011 A 2019 E SUAS REPERCUSSÕES NAS IFES DA REGIÃO NORTE.....	55
3.1 A internacionalização em face da Política Nacional de CT&I.....	55
3.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e suas diretrizes e metas para a internacionalização da Educação Superior brasileira.....	62
3.3 A Educação Superior na Região Norte e o processo de internacionalização.....	69
4 A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIFAP: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E RESULTADOS, ADESÕES E RESISTÊNCIAS.....	79
4.1 Dimensão do planejamento no processo de internacionalização: o PDI.....	79
4.2 Adesões ao processo de internacionalização no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação: a Procri e a Propespg.....	91
CONSIDERAÇÕES.....	113
REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da Educação Superior (ES) constitui tema de debate em âmbito global, no qual pesquisadores e instituições que se debruçam sobre este fenômeno vêm apontando uma multiplicidade de conceitos, práticas e perspectivas divergentes em vários aspectos. Nessas discussões são apresentadas elaborações e proposições que colocam em evidência a universidade e seu papel na produção do conhecimento.

De forma ascendente, as instituições são induzidas a desenvolver sua política de internacionalização, considerando os modelos de universidades dos países que se projetaram na geopolítica mundial como centro do desenvolvimento capitalista. Esse acontecimento se desenvolve de forma diferenciada nas diversas regiões do planeta. No Brasil, a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES), historicamente, têm, como primeira manifestação, a mobilidade (SILVA, 2016). De acordo com Trujillo (2013, p. 4), esta forma de internacionalização “[...] desempenhou papel importante para a consolidação da Graduação e Pós-Graduação no país”. O autor assevera que na atualidade a internacionalização ocorre, prioritariamente, por meio da cooperação internacional e da formação de grupos de pesquisa em áreas estratégicas de interesse compartilhado.

Segundo Maués e Guimarães (2019), a internacionalização se apresenta em diversas formas, mas é, sobretudo, por meio da mobilidade docente e estudantil que se percebe mais facilmente as tendências em movimento no cenário global. Esse fenômeno não é recente, de acordo com Silva e Mari (2017) remonta à própria origem das universidades em período anterior ao estabelecimento das fronteiras nos Estados-nacionais. Para Chaves e Castro (2016), o marco inicial para analisar esse processo é o período pós-1945, quando a internacionalização desenvolvida, por meio de acordos científicos, ações de mobilidade estudantil e disponibilização de bolsas de capacitação, serviram ao propósito de reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial.

Na década de 90, a internacionalização ganhou “[...] um status diferenciado, graças à globalização neoliberal” (MAUÉS; ANDRADE, 2022, p. 197), trazendo consigo novas características e peculiaridades (SILVA; MARI, 2017). A respeito da influência da globalização no processo de internacionalização Silva e Mari (2017, p. 48) asseveram que:

Como fenômeno mundial, o processo de globalização adentra os muros das universidades e passa a requerer destas instituições de ensino mudanças e transformações, dentre as quais está a busca por um cenário internacional e interconectado de formação, produção e propagação de conhecimentos e tecnologias com vistas a uma formação mais sólida e tida como mais qualificada para seus discentes, docentes e pesquisadores.

Nesse sentido, a fase de globalização da economia passou a apresentar maior destaque à ES, e uma das formas dessas instituições atenderem às demandas advindas do acirramento da competição no cenário internacional manifestou-se por meio das discussões relacionadas à internacionalização (CHAVES; CASTRO, 2016).

Destaca-se, nessas discussões, a influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Esses agentes têm produzido nas últimas décadas documentos com dados relacionados à Educação Superior e apresentam orientações para que os países possam desenvolver suas políticas voltadas para esse nível de ensino, de maneira a ajustá-lo às exigências do século XXI, em termos de reprodução do capital em escala planetária.

As orientações desses organismos internacionais têm sido alvo de críticas no meio acadêmico por trazerem consigo mecanismos de adesão dos Estados-nação ao discurso neoliberal da inserção na sociedade do conhecimento, em que se atribui à educação um caráter mercadológico. É nesse contexto que a internacionalização da educação superior, como um processo importante para a realização do compartilhamento de conhecimentos, vem sendo considerada como uma possibilidade para aumentar a busca por inovações capazes de elevar a competitividade no âmbito empresarial.

Na perspectiva da Unesco a ampliação dos processos de internacionalização da educação superior, sobretudo nos países mais pobres e em fase de desenvolvimento é fundamental para melhorar as condições desse nível de ensino, com vistas ao desenvolvimento científico, sociocultural e econômico. Nas proposições do Banco Mundial, têm-se um viés mais economicista, com foco na busca por resultados comercializáveis advindos dos processos de formação e produção do conhecimento (SILVA; MARI, 2017).

Com relação à OCDE, esse organismo internacional advoga a busca crescente pela melhoria da qualidade da ES, a fim de atingir objetivos econômicos e sociais, para isso orienta os países quanto ao estabelecimento das parcerias com o setor privado (MAUÉS; ANDRADE, 2022). A OMC por sua vez compreende a educação como mercadoria, e conseqüentemente percebe a internacionalização da educação superior como serviço educacional (SILVA; MARI, 2017).

Esses organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, acrescentando-se ainda o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a assumir nas últimas décadas o protagonismo na difusão dos pressupostos neoliberais a ser adotados nas reformas de Estado e da Educação, sobretudo na América Latina, estabelecendo uma nova ordem internacional, em que a inserção

(ou sobrevivência) dos Estados nacionais tornou-se condicionada ao controle do mecanismo de produção do conhecimento (BIANCHETTI,1997).

As considerações em questão são basilares para compreender o contexto em que se desenvolvem as novas configurações da internacionalização da Educação Superior, sob a tutela do Estado Regulador, alinhado à racionalidade neoliberal, cujas características principais são a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação, conforme apontam Dardot e Laval (2016). No conjunto das políticas educacionais brasileiras direcionadas à ES insere-se as ações de indução à internacionalização. Entretanto, para a análise de tais políticas é importante considerar marcos de referência.

Nesse sentido, a década de 90 é um marco para os estudos em Políticas Educacionais, pois nesse período teve início a reforma do aparelho do Estado brasileiro sob a influência do ideário neoliberal. De acordo com Dourado (2008) as políticas voltadas para a educação superior passaram a se basear na compreensão de que o campo educativo deveria acompanhar a lógica estabelecida pelo campo econômico. Nesse sentido, os processos de diversificação das fontes de recursos, diferenciação institucional e implementação de mecanismos de regulação, com centralidade na avaliação se tornaram alvo de críticas no meio acadêmico em razão de seu caráter privatista.

Foi em meio a esse processo de regulação que a partir da segunda década do século XXI as IES passaram a ser cada vez mais cobradas por resultados quanto ao indicador “internacionalização”. Este vem funcionando como um mecanismo de indução a um determinado modo de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, próprias das universidades neo-*humboldtianas*³. Consequentemente, se insere no conjunto das ações do Estado com o fito de **reformar** a universidade pública brasileira, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, nos moldes do ideário neoliberal. Também representa perspectivas para a ES em termos de colaboração entre pares em temáticas de interesse comum para diferentes IES situadas em diferentes países. É no contexto das discussões referentes à internacionalização da educação superior brasileira que está inserido o objeto de estudo desta pesquisa.

1.1 O objeto de pesquisa e sua contextualização histórica, científica e social

O objeto de pesquisa é a Política de Internacionalização da Universidade Federal do Amapá (Unifap) no âmbito das discussões relacionadas à internacionalização das universidades

³ Na definição de Sguissardi (2003) são as universidades de pesquisa ou que associam ensino, pesquisa e extensão.

públicas brasileiras. Trata-se de um estudo em que foram mapeados os mecanismos que a universidade tem utilizado para implementar suas ações de internacionalização.

O processo de internacionalização da Unifap é recente em sua historicidade. A instituição tem sua origem na criação do Núcleo Avançado de Ensino, vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA) em 1970, sendo autorizada a realizar suas atividades enquanto instituição de Ensino Superior, com sede em Macapá – AP, por meio do Decreto n. 98.977, de 02 de março de 1990.

A inserção regional desta IES ocorreu mediante a implantação de projetos e programas voltados ao atendimento e desenvolvimento da sociedade amapaense, considerando sua localização no contexto amazônico (UNIFAP, 2010). À medida que a universidade foi se estruturando, tornou-se crescente a necessidade de estabelecer e fortalecer intercâmbio com outras instituições nacionais e estrangeiras, buscando alternativas para o desenvolvimento das pesquisas na Amazônia.

Desde sua criação, a instituição, vem realizando parcerias com instituições públicas e privadas, de atuação nacional e internacional com intenções alinhadas com seu planejamento (UNIFAP, 2010). De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010/2014 da IES, as parcerias entre instituições que possuem a mesma finalidade, são importantes para a efetivação do processo de cooperação entre pessoas e grupos, promovendo trocas de experiências e conhecimentos.

A IES iniciou suas atividades ofertando nove cursos de graduação, contando com 66 docentes. Em 1997 incorporou em seu organograma a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp), que proporcionou estímulos à qualificação, promovendo a liberação dos servidores para cursar mestrado e doutorado em outros estados da Federação ou países, como Espanha, EUA e Cuba (PORTO; CALDAS; LOMBA, 2014).

No ano de 2006, foram criados seus primeiros programas de pós-graduação – Mestrado em Desenvolvimento Regional, Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas, e Mestrado e Doutorado em Biodiversidade Tropical – com vistas a incentivar a qualificação profissional na região, com foco na construção do conhecimento a respeito da fronteira amazônica e na biodiversidade (PORTO; CALDAS; LOMBA, 2014). Foram estes cursos que deram início à internacionalização da Unifap, com ênfase no aspecto ambiental e na condição fronteiriça favorecida pelas parcerias econômicas e institucionais entre o Amapá e a Guiana Francesa.

Em 2013, a universidade programou mudanças em sua estrutura organizacional por intermédio da Resolução n. 01/2013 – Conselho Diretor da Universidade Federal do Amapá

(Condir) – em que se criou a Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan), a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), e a Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (Procri). Estas mudanças ocorreram durante o processo de reestruturação institucional, que envolveu planejamento, estabelecimento de diretrizes, cumprimento de metas, atenção aos indicadores de desempenho, gerenciamento das ações relacionadas à Avaliação da Educação Superior, avaliação de desempenho nas diversas unidades, e fortalecimento da cooperação técnico-científica nacional e internacional.

Assim sendo, o modelo de gestão universitária apresentado no PDI/Unifap (2015 – 2019) reafirmou o argumento de reestruturação institucional e evidenciou a necessidade de planejamento estratégico, de modo a tornar os processos internos mais eficazes, otimizando recursos e avaliando as ações realizadas, com vistas a atingir um patamar de excelência na atuação institucional. Propôs-se intensificar a internacionalização como meio de cumprir a missão institucional da IES.

A criação da Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais, em 2013, consiste em uma ação de impacto para o processo de institucionalização da internacionalização na Unifap, fato esse que justifica o recorte temporal desta pesquisa. A respeito da nomenclatura adotada, existem variações – Assessoria, Secretaria, Diretoria, Escritório, Departamento, Pró-Reitoria – de instituição para instituição, que expressam o grau de formalização dos processos de internacionalização das IES brasileiras (LIMA; CONTEL, 2011).

Estas observações foram determinantes para a escolha desta temática, que ocorreu ao longo das discussões realizadas no projeto de pesquisa denominado “A política de Formação de Professores no Brasil: bases epistemológicas formativas contra-hegemônica”. Durante as reflexões concernentes às configurações da educação superior na atualidade e suas tendências, ficou evidente que compreender a dinâmica e as contradições que envolvem a internacionalização das IES brasileiras constitui elemento basilar para apreender a conjuntura das contrarreformas em andamento no Brasil, que envolvem, sobretudo, a universidade pública.

Enquanto professor da rede pública estadual do Amapá desde 2000, tenho vivenciado no ambiente escolar a implementação das políticas educacionais direcionadas principalmente à gestão escolar, formação docente, financiamento e avaliação, elementos que compõem o conjunto de mudanças que configuram o processo que Akkari (2011) denomina como internacionalização das políticas educacionais, movimento amplamente difundido por organismos internacionais multilaterais (OI), tais como: o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nessa lógica, o interesse por esta temática revela a necessidade, como pesquisador, de contribuir para a discussão a respeito do processo de internacionalização da educação superior – Instituição pública formadora dos professores que atuam na Educação Básica – e fortalecer as pesquisas e debates no contexto da Região Norte. Interesse que além de acadêmico-científico, reafirma a importância social das universidades públicas. Dessa maneira, pesquisar o processo de internacionalização da Universidade Federal do Amapá é pertinente, sobretudo, pela contribuição ao fortalecimento das pesquisas em políticas de educação superior na região em questão.

A respeito das pesquisas relacionadas à Internacionalização da Educação Superior, constata-se que se trata de um tema de estudo abordado por diversos campos disciplinares, observação já comprovada por Morosini e Nascimento (2017) em sua análise da produção em teses e dissertações elaboradas no Brasil entre 2011 e 2014. Na área de educação, também vem ganhando cada vez mais atenção por parte dos pesquisadores. Com o intuito de verificar como este tema vem sendo discutido nas pesquisas brasileiras, realizou-se um levantamento de trabalhos na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como fonte auxiliar fez-se também a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (Ibict).

Trata-se da construção de um estado do conhecimento. Defende-se o uso deste termo ao invés de “estado da arte” por envolver o mapeamento apenas de teses e dissertações. A esse respeito, Romanowski e Ens (2006) esclarecem que estado do conhecimento são os estudos que abordam apenas um setor das publicações sobre um determinado tema, e o estado da arte consiste nos estudos que abrangem diferentes aspectos geradores de produções, como dissertações e teses, produções em congressos e publicações em periódicos.

Autores como Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Palanch e Freitas (2015) têm se dedicado a analisar estudos bibliográficos do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento, apresentando seus elementos estruturais, suas contribuições e limitações. Evidenciam que estes mapeamentos partem de necessidades do pesquisador em compreender como está elaborado o conhecimento acerca de uma determinada temática, considerando as áreas de produção. Deixam explícito que a estrutura do mapeamento pode variar de acordo com a proposta do estudo, dadas as diversas possibilidades que se apresentam ao pesquisador.

O levantamento das Teses e Dissertações, nas duas bases de dados, ocorreu no período de dezembro de 2020 a janeiro de 2021, utilizando o descritor de busca “Internacionalização da Educação Superior”. Para esta pesquisa se fez a opção por estabelecer como critérios de

constituição do *corpus* de trabalhos a identificação do descritor de busca no título, nas palavras-chave ou no resumo. Foram encontrados 149 trabalhos, sendo 43 teses e 106 dissertações. Este mapeamento contribui para desvendar e examinar o conhecimento já elaborado e aponta os enfoques e desdobramentos temáticos mais pesquisados e permite perceber as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Morosini (2015) afirma que as pesquisas que envolvem Estado do conhecimento devem pautar-se em princípios que permitam ao pesquisador a identificação, registro e categorização das produções. Desse modo, após identificar as teses e dissertações, e organizar os registros, procedeu-se com a etapa de categorização. A construção das categorias temáticas foi realizada por meio do reagrupamento das produções segundo os temas identificados durante a leitura dos resumos. Os desdobramentos temáticos desse levantamento são apresentados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Categorias temáticas das pesquisas em Teses e Dissertações relacionadas à Internacionalização da Educação Superior no Brasil

Temas	Dissertações	Teses	Total
Mobilidade Acadêmica Internacional	41	15	56
Ações Institucionais de Internacionalização	28	5	33
Integração Regional	8	6	14
Políticas Linguísticas	9	2	11
Políticas e Programas de Internacionalização em âmbito nacional	4	4	8
Interações sociais entre estudantes brasileiros e estrangeiros	6	1	7
Sistemas de Acreditação Regional de cursos	3	2	5
Ações inter-regionais	2	1	3
Cooperação Internacional	1	1	2
Internacionalização como indicador de desempenho de programas de pós-graduação	1	-	1
Rankings acadêmicos internacionais	1	-	1
Mercado educacional internacional	1	-	1
Internacionalização via Educação à distância	1	1	2
As empresas internacionalizadas e o processo de internacionalização das universidades	-	1	1
Internacionalização em Casa	-	1	1
Modelos de universidade	-	1	1
Publicações em periódicos internacionais	-	1	1
Formação de Professores	-	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da plataforma BDTD (2021).

Os temas mais recorrentes suscitam reflexões referentes ao interesse dos pesquisadores por desdobramentos da temática “Internacionalização da Educação Superior”. Evidencia-se a

mobilidade acadêmica internacional enquanto o desdobramento temático com maior quantitativo de produções, principalmente em trabalhos de dissertação. Ressalta-se que a mobilidade é a face mais visível da internacionalização e tem sido intensificada nas últimas décadas. As ações institucionais de internacionalização também têm lugar de destaque no conjunto das pesquisas. Os trabalhos relacionados a essa temática referem-se aos esforços que as Instituições de Ensino Superior têm realizado a fim de desenvolver suas ações de internacionalização. É no âmbito dessa discussão que o estudo desenvolvido na presente dissertação está inserido.

Temas como Integração Regional, Políticas Linguísticas, Políticas e Programas de Internacionalização em âmbito nacional também estão entre os mais pesquisados. A respeito da integração regional, apontam-se estudos relacionados à formação de blocos com interesses econômicos, a exemplo do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e suas influências no campo educacional. As Políticas linguísticas abrangem os estudos voltados para o desenvolvimento de aprendizagens de línguas estrangeiras enquanto suporte para o desenvolvimento da internacionalização nas IES.

As políticas e programas de internacionalização no contexto nacional, por sua vez, são objeto dos estudos que se propõem a analisar a ação do Estado no tocante à indução de práticas voltadas para esse fenômeno. Nota-se uma variedade de desdobramentos temáticos relacionados aos estudos voltados à compreensão do fenômeno da internacionalização da educação superior, e uma diversidade de áreas do conhecimento abrangendo tais temas. Quanto à distribuição regional das produções, de acordo com os dados apresentados no quadro 2, constata-se algumas disparidades.

Quadro 2 - Quantitativo de produções por Região

Regiões	Quantidade de trabalhos	Percentual (%)
Norte	4	2,68
Nordeste	22	14,77
Centro-Oeste	17	11,41
Sudeste	52	34,9
Sul	54	36,24

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Banco de Teses da Capes e da plataforma BDTD (2021).

Segundo os dados do quadro 2, identifica-se que a maior concentração dos estudos relacionados à internacionalização está nas regiões Sul e Sudeste, com 71,14% das produções. A Região Norte apresenta apenas 2,68%, que em termos quantitativos corresponde a 4 produções, sendo 3 dissertações e 1 tese. Nessa lista estão as pesquisas de Lage (2015), Pontes

(2018), Görtz (2019) e Bastos (2019). São estudos recentes, considerando que no levantamento das teses e dissertações a produção mais antiga é do ano de 2002. Isso mostra assimetrias regionais no tocante à produção de pesquisas e reafirma a importância deste estudo intitulado “Internacionalização da Educação Superior Brasileira: a inserção da Universidade Federal do Amapá no contexto global (2013-2020)”, que vincula-se ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Procad-Amazônia). Essa relação com o Procad ocorre por meio da articulação entre docentes e discentes da área de Educação da Unifap, da UFPA e da Universidade Estadual de Roraima (Uerr). O programa em questão propõe-se a desenvolver análises referentes à educação na Amazônia, considerando as dimensões histórica, política, formação de professores e diversidade cultural.

No que se refere às pesquisas produzidas na Região Norte, Lage (2015) se propôs a analisar a implementação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) na Universidade Federal do Tocantins. Dentre os resultados apresentados, destacou a influência desse programa no fomento à internacionalização dessa IES, e uma das fragilidades apontadas foi a falta de domínio de uma língua estrangeira para dar suporte às ações desenvolvidas. Pontes (2018) realizou um estudo de caso sobre a implementação e execução da política de bolsas de graduação-sanduíche do CsF na Universidade Federal Rural da Amazônia, estabelecendo uma relação com a Política de Ciência, Tecnologia e Inovação brasileira. Segundo essa pesquisadora, o modelo de internacionalização promovido pelo CsF foi balizado pela lógica do mercado, com tendência à inserção passiva, e permeado por relações desiguais quanto ao acesso dos estudantes.

Por conseguinte, o estudo desenvolvido por Görtz (2019) centrou-se em analisar os conceitos e modelos de internacionalização, perpassando a cooperação horizontal. Apresenta, ainda, informações relacionadas à cooperação entre a Unifap, a Université de Guyane (Guiana Francesa) e a Anton de Kom Universiteit (Suriname). Em suas considerações, expôs que “[...] as relações existentes entre estas instituições apresentam baixo nível de institucionalização, comprometendo o avanço das parcerias” (GÖRTZ, 2019, p. 4).

Na tese produzida por Bastos (2019), o pesquisador analisou possíveis nexos existentes entre a Educação para a Cidadania Global, proposta pela Unesco, e a recomendação de formação dos Projetos Político-Pedagógicos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará. Os resultados desse estudo indicam que a Universidade Federal do Pará apresenta alinhamentos com as recomendações da Unesco, ao passo que a Universidade Estadual do Pará se direciona ao um processo de formação humana e profissional que se contrapõe às recomendações neoliberais. Estes estudos trazem importantes contribuições para

a compreensão do fenômeno da internacionalização das IES da Região Norte. Entretanto, ainda há muito a avançar em investigações no tema, de maneira a fortalecer a produção acadêmica regional. Nessa perspectiva, justifica-se a necessidade do presente estudo, com a intenção de trazer novas contribuições para a discussão e para o território local. Assim, apresenta-se, nas próximas subseções, a organização, bem como os delineamentos deste estudo.

1.2 Problema e Objetivos

A Unifap se inseriu no contexto regional na década de 90, em meio à organização da estrutura do recém-criado estado do Amapá, cuja historiografia é marcada pela implantação dos projetos de exploração dos recursos da Amazônia e pela formação da fronteira constituída com a Guiana Francesa. Nesse período, em âmbito nacional, mudanças de ordem política e econômica sob as bases do ideário neoliberal, foram implementadas com a intenção de redefinir o aparelho do Estado brasileiro.

Nessa conjuntura, a universidade pública passou a ser alvo de “novas” atenções e cobranças com relação à formação dos profissionais com o perfil para atender as demandas do país e contribuir para a inserção brasileira na economia internacional, do mundo globalizado, geopoliticamente reestruturado, com tendência crescente à abertura comercial e, ainda mais competitivo. A reforma da universidade tornou-se um imperativo nos discursos dos sucessivos representantes de Estado, e, a expansão e internacionalização da educação superior ocorreu mediante ações de regulação. Tornou-se crescente o interesse pelo processo de internacionalização, sobretudo, a partir da última década, 2010.

O fomento à internacionalização das IES, por meio de programas e lançamento de editais, estimulou as instituições com ações de internacionalização já consolidadas a se fortalecer ainda mais. Quanto às universidades que ainda não haviam formalizado sua política de internacionalização, esse movimento ocorreu mediante a implantação de departamentos, a exemplo da Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais da Unifap, em 2013. Diante destas considerações, neste estudo em que se tenciona contribuir para o conhecimento acerca da internacionalização da educação superior brasileira, apresenta-se a seguinte questão: *De que maneira vem se desenvolvendo o processo de internacionalização da Universidade Federal do Amapá, tendo em vista os mecanismos de indução do governo federal no tocante às ações de internacionalização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) brasileiras?*

Como desdobramentos da questão central, outras indagações suscitam reflexões a ser consideradas neste estudo, quais sejam: Como o processo de internacionalização das IES

brasileiras se articula às tendências de internacionalização no cenário global? Como a Região Norte é inserida nas políticas voltadas para a internacionalização da Educação Superior? De que maneira está configurada a política de internacionalização da Unifap, tendo em consideração, sua inserção regional? Quais são os princípios que norteiam a política de internacionalização desta IES? Quais as potencialidades e fragilidades da política de internacionalização da Unifap?

Assim, objetivou-se analisar o processo de internacionalização da Universidade Federal do Amapá, tendo em vista os mecanismos de indução do governo federal no tocante às ações de internacionalização das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras. Como desdobramentos do estudo, elencou-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar a relação entre o processo de internacionalização das IES brasileiras e as tendências no cenário global; b) Verificar como a internacionalização das IES brasileiras tem repercutido enquanto concretização das políticas nacionais na região norte; c) Analisar o planejamento, execução e resultados da política de internacionalização da Unifap, evidenciando adesões e resistências.

1.3 Referencial Teórico-Methodológico

Buscando apreender o objeto de estudo, a política de internacionalização da Universidade Federal do Amapá, para além da sua aparência fenomênica optou-se pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD), por se apresentar como uma possibilidade teórica de interpretação da realidade social. Compreende-se que o objeto em questão está em movimento, possui contradições, tem sua estrutura e dinâmica, que independem das representações do pesquisador. Implica na instrumentalização para o conhecimento da realidade, desvelando-se por meio do movimento do pensamento as leis fundamentais que revelam as formas como os sujeitos produzem sua existência material ao longo da história (PIRES, 1997).

No Prefácio à *Contribuição para a crítica da economia política*, Marx (2008) expõe as bases e os elementos centrais da concepção materialista histórico dialética do conhecimento, evidenciando os fundamentos do método de investigação científica que lhe possibilitou avançar em suas formulações teóricas. Em suas palavras:

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a

consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Marx se dedicou a estudar a produção da vida material na sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista. Por meio de suas análises, se empenhou em compreender as relações que se desenvolvem no processo de realização da forma capitalista de sociabilidade (MASSON; FLACH, 2018). A construção do conhecimento científico é, para Marx, uma elaboração teórica, que pressupõe um papel ativo do sujeito pesquisador em relação ao objeto de estudo, envolve exercícios de abstração.

De maneira contundente, Netto (2011, p. 25) assevera que na perspectiva materialista histórico dialética “a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”. O objeto se apresenta em sua aparência fenomênica, dada, imediata e empírica, e a pesquisa voltada para a apreensão da sua essência, ou seja, sua estrutura e dinâmica enquanto processo ocorre mediante ações de abstração (NETTO, 2011). Estas, por sua vez, são as reflexões que permitem realizar o movimento que vai do real aparente do objeto de estudo ao conhecimento de sua estrutura e dinâmica – sua lógica – e ascende novamente ao real.

A análise do objeto possibilita ao pesquisador extrair, por meio das abstrações, as suas determinações e relações, e o caminho de volta desse processo configura a elaboração teórica com a representação do objeto de estudo como uma totalidade, uma síntese de muitas determinações. Para Martins e Lavoura (2018), as determinações do objeto levam consigo os traços essenciais da sua estrutura, dinâmica e funcionamento, explicitando sua lógica.

Netto (2011) ratifica que as determinações de existência do objeto são as categorias que expressam seus modos de ser. São ontológicas, pois pertencem à ordem do ser, são reflexivas, por pertencerem à ordem do pensamento, são também históricas e transitórias (NETTO, 2011). É justamente na totalidade da análise feita a partir da compreensão do modo de produção que se desenvolve a pesquisa com base no materialismo histórico dialético. Sendo assim, neste estudo emergiram as seguintes categorias: **Mobilidade Acadêmica internacional, Cooperação interinstitucional internacional e Políticas linguísticas.**

Com fundamento no MHD, entende-se que o objeto deste estudo é uma totalidade concreta e complexa formada por totalidades complexas. Também considera-se a indissociabilidade entre as elaborações teóricas e as formulações metodológicas na produção do conhecimento científico. A totalidade não pressupõe um “todo” equivalente à soma das partes, mas a integração funcional dos elementos constituintes do todo. A **totalidade** é concreta, articulada e dinâmica, e tem seu movimento marcado pelas **contradições** das totalidades constitutivas, que geram um processo contínuo de transformação.

Tais contradições estabelecem com as totalidades uma relação de dependência. Logo, a determinação da totalidade implica na descoberta das relações entre as totalidades de menor complexidade, por meio de um sistema de **mediações** (NETTO, 2011). À vista disso, considera-se substancial neste estudo as categorias essenciais do MHD, quais sejam: **totalidade, contradição e mediação**. Também deve-se explicitar que, no processo de pesquisa ancorada no MHD, admite-se variados instrumentos e técnicas. Todavia, é fundamental que o pesquisador exerça um papel ativo diante do objeto, sendo capaz de mobilizar conhecimentos, praticar a crítica, revisar suas leituras, exercitar a criatividade e imaginação (NETTO, 2011).

Para o delineamento da pesquisa de que se trata pode-se caracterizá-la quanto à sua abordagem, objetivos e procedimentos, bem como quanto a técnica de análise dos dados, tendo como fio condutor o MHD. Consiste em um estudo de abordagem quali-quantitativa, opção que se justifica pela complementaridade no tratamento dos fenômenos, em contraposição ao dualismo *qualidade - quantidade*. Para Minayo e Sanches (1993), ambas as abordagens por si próprias possuem limitações, por isso podem e devem ser utilizadas como complementares sempre que o planejamento da pesquisa demandar.

Quanto aos objetivos, refere-se a uma pesquisa exploratória. De acordo com Silveira e Córdova (2009), este tipo de pesquisa tem como finalidade possibilitar maior proximidade com a temática, tornando-a mais compreensível. Gil (2008), por sua vez, assegura que as pesquisas exploratórias se propõem a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas pesquisáveis, que fomentem outros estudos acerca da temática investigada. Destaca, ainda, a importância desses estudos, sobretudo quando o tema é pouco explorado.

No tocante aos procedimentos, consiste em uma pesquisa documental. Esta tipologia de pesquisa “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Gil (2008) afiança que, para o desenvolvimento da pesquisa documental, é necessário considerar o processo de exploração das fontes, as quais podem ser documentos tidos como de primeira mão e de segunda mão. No primeiro caso, tratam-se de documentos que ainda não passaram por um processo analítico; já os documentos de segunda mão, referem-se àqueles que já foram de alguma maneira analisados.

Almenara e Rodrigues (2018) também trazem contribuições para orientar os pesquisadores quanto ao desenvolvimento de estudos apoiados na pesquisa documental. Afirmam que o pesquisador deve organizar, questionar, analisar e interpretar as fontes documentais. Destacam, ainda, a importância da verificação do contexto, na análise dos

documentos, considerando os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais em que estes foram produzidos.

Nesta pesquisa, que tem como objeto a política de internacionalização da Unifap, no período de 2013 a 2020, as fontes de evidências utilizadas para respaldar o levantamento de dados foram os documentos, entendidos como “[...] produtos de informações selecionadas, de avaliações, de tendências, de recomendações, de proposições” (EVANGELISTA, 2008, p. 09). Os documentos são o resultado e a expressão de uma combinação que envolve intencionalidade, valores e discursos, constituídos e constituintes do momento histórico (EVANGELISTA, 2008).

Nessa perspectiva, as fontes documentais para o estudo em questão envolveram os seguintes registros da Unifap: PDI (2010-2014), PDI (2015-2019), PDI (2020-2024), Relatório de Registro de Mobilidade Internacional da Procri, Informações do Portal da Unifap na página da Procri e Propespg, Relatórios dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da Unifap na Avaliação Quadrienal da Capes (2017-2020).

No que diz respeito à técnica de análise das informações utilizada, optou-se pela Análise de conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (2016), quais sejam: Pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Silva e Fossá (2015, p. 3) definem a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais)”.

No entendimento de Moraes (1999, p. 2), consiste em “[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Compreende que as análises apoiadas neste referencial favorecem o processamento sistemático de dados científicos de pesquisas qualitativas ou quantitativas, contribuindo para a reinterpretação das mensagens, com vistas à apreensão de seus significados, considerando o contexto em que a comunicação se realiza.

1.4 Estrutura da Dissertação

A organização do texto da dissertação envolve quatro seções, constituindo-se da seguinte estrutura: a primeira seção, que integra a introdução, apresenta os elementos que permitem compreender os delineamentos da pesquisa. Situa-se o objeto de pesquisa, no contexto histórico, científico e social. Expõe-se também o referencial teórico-metodológico,

por meio do qual é possível identificar com clareza as escolhas teóricas que foram utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Na segunda seção, discute-se a internacionalização da educação superior brasileira diante das tendências que se desenvolvem no cenário global. Optou-se por fazer essa abordagem subdividindo em quatro partes, das quais, inicialmente, destacam-se as categorias Neoliberalismo, Globalização e Sociedade do Conhecimento. Na sequência, apresenta-se o debate acerca do Estado, situando as influências do ideário neoliberal no atual processo de reforma, ou melhor, contrarreforma de Estado e da Educação, evidenciando as Políticas de Educação Superior, dentre elas a internacionalização. Faz-se uma discussão no tocante ao conceito de internacionalização, expresso na disputa por sua hegemonia, envolvendo as mediações com a educação, enquanto incidência como bem público e direito social ou mercadoria. Em seguida, situam-se as tendências de internacionalização no cenário mundial e suas repercussões no contexto nacional.

Em seguimento, na terceira seção a discussão se direciona para as políticas de internacionalização da educação superior e suas repercussões na região norte. Primeiramente, apresenta-se uma abordagem do contexto nacional em que o recorte temporal da pesquisa está inserido. Nessa etapa, destacam-se os debates da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, e as diretrizes e metas do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), e do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Em relação à questão regional, elencam-se três programas implementados em âmbito nacional, cujas repercussões revelam disparidades.

A quarta seção, por sua vez, contém as análises relacionadas à política de internacionalização da Unifap. Nesta seção, procurou-se apreender o objeto de estudo, voltando as atenções para o planejamento a execução e os resultados obtidos nas ações de internacionalização. Por fim, nas considerações são feitas reflexões relacionadas ao tema de estudo e seus fatores determinantes nos cenários internacional e nacional, tendo em vista a amplitude do tema destacam-se, também, pontos que podem ser evidenciados em novos estudos.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Propõe-se, nesta seção, identificar a relação entre o processo de internacionalização das IES brasileiras e as tendências no cenário global da atualidade. Para isso, é necessário compreender as implicações do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista para as pressões mercadológicas em torno da Educação Superior. No decorrer da discussão, serão consideradas as influências do presente estágio de desenvolvimento do capital na reestruturação dos Estados nacionais, e as ações do Estado brasileiro em sua relação com a sociedade por meio da proposição de políticas sociais, especificamente as políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas para a educação superior. A apreensão desse fenômeno em suas determinações mais amplas requer, sobretudo, a discussão relacionada ao neoliberalismo, ao processo de globalização e o discurso ideológico referente à sociedade do conhecimento, elementos essenciais ao debate referente à internacionalização.

2.1 Neoliberalismo, Globalização e Sociedade do Conhecimento

A Internacionalização das IES constitui o conjunto das políticas educacionais voltadas para a educação superior. Entende-se por política educacional as “[...] decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 07) sendo também a não ação uma forma de política (SOUZA, 2016). Na compreensão de Dourado (2010), a relação que se estabelece entre Estado, educação e políticas educacionais é engendrada nos processos e dinâmicas das relações sociais mais amplas em sua historicidade. O mesmo autor ajuda, ainda, a lembrar sempre da perspectiva crítica de análise das políticas educacionais, afirmando que não se deve reduzi-las a meras descrições. É necessário “[...] apreendê-las no contexto das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade” (DOURADO, 2011, p. 54). É com essa intenção que se propõe trazer à baila uma breve discussão sobre o neoliberalismo, a globalização e a sociedade do conhecimento, categorias recorrentes em estudos que se propõem a desvelar as contradições que envolvem as políticas de educação superior, dentre elas a internacionalização das IES. Essas categorias representam a base material e histórica na qual ocorre o processo de elaboração das políticas em questão.

O neoliberalismo é uma corrente de pensamento socioeconômica que tem como principais expoentes Friederich Hayek, proveniente da Escola de Economia de Viena e Milton

Friedman, da Universidade de Chicago. De acordo com Bianchetti (1997), estas escolas de economia têm como características gerais o uso das categorias Estado e Política nas análises acerca das relações sociais. Seus postulados se pautam na defesa do sistema de livre mercado e da sociedade livre, como condições necessárias ao êxito da proposta econômica.

A primeira obra de Hayek para a constituição dos fundamentos do pensamento neoliberal foi “O caminho da Servidão”, publicada em 1944, direcionando suas críticas aos modelos de planificação centralizada, sendo estes os governos socialistas e os governos fascistas, bem como as tendências liberais-sociais e democratas europeias (BIANCHETTI, 1997). Entretanto, tais formulações passaram a ganhar confiabilidade a partir da década de 70 dadas as condições materiais da crise econômica que se apresentava, convertendo-se no novo fundamento da ordem internacional.

Na percepção de Harvey (2005), o pensamento neoliberal se tornou dominante por considerar como categorias fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, elevando-os à condição de valores centrais da civilização. Esses valores estavam sob ameaça naquele momento histórico perante as formas de Estado que cerceavam a livre escolha. Considera que nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual capaz de envolver as emoções, os instintos, os valores e os desejos dos sujeitos.

Harvey (2005) analisou a história político-econômica do neoliberalismo, buscando expor a origem da neoliberalização e a adesão a este ideário no cenário mundial. Enfatiza dois acontecimentos, sendo a eleição de Margareth Thatcher ao cargo de primeira-ministra da Grã-Bretanha em 1979, e a eleição de Ronald Reagan à Presidência dos Estados Unidos em 1980. Assegura que Thatcher assumiu o cargo com a tarefa de conter a estagnação inflacionária do país e restringir o poder dos sindicatos. Reagan, por sua vez, apresentou-se com a promessa de impelir seu país a revitalizar a economia, com ações direcionadas à restrição do poder do trabalho, e a desregulação de setores como a indústria, a agricultura, o extrativismo, e as finanças em escalas local e internacional.

A adesão a este ideário não ocorreu sem antes ter sido testado. O laboratório foi o Chile após o Golpe de Pinochet apoiado por elites de negócios chilenas e corporações dos Estados Unidos, em 1973. Foram promovidos ajustes na economia, sob a orientação de economistas convidados para compor o Governo de Pinochet. Não por acaso, estes economistas haviam participado de um programa de formação financiado pelos Estados Unidos que estava em atividade desde a década de 50, tendo como referencial as teorias neoliberais de Milton Friedman (HARVEY, 2005), cuja obra mais conhecida é “Capitalismo e Liberdade”, publicada

em 1962. Reestruturaram a Economia Chilena aplicando os pressupostos da teoria neoliberal, e a primeira ação foi negociar empréstimos com o Fundo Monetário Internacional.

No intuito de contribuir para o esclarecimento acerca do neoliberalismo, Harvey (2005, p. 9) assim o apresenta:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

A respeito do Estado neoliberal e o ideal de liberdade que seus apologistas exibem, Harvey (2005) aponta que as liberdades que este modelo de Estado defende são os reflexos dos interesses classistas dos detentores dos negócios, das grandes corporações transnacionais e do capital financeiro. Fato que se comprova com a adesão dos países de capitalismo central a este ideário e a redefinição da geopolítica mundial, com a imposição dos pressupostos neoliberais aos países de capitalismo periférico.

Ianni (1998) esclarece que a visão neoliberal tornou-se predominante na época em que passou a ocorrer a nova fase de globalização do capitalismo, trazendo repercussões para os Estados-nação. O cenário histórico, ou melhor, geohistórico conforme este autor prefere caracterizar expõe as estruturas de poder que emergem na nova geopolítica mundial. Nesse sentido:

Quando termina a Guerra Fria, com a dissolução do bloco soviético, intensifica-se e estende-se o desenvolvimento do capitalismo. As nações que haviam experimentado projetos socialistas transformam-se em espaços do mercado mundial, no qual predominam as empresas, corporações e conglomerados transnacionais. Está em curso um novo ciclo de globalização do capitalismo, que atinge mais ou menos drasticamente tanto a América Latina e o Caribe como a Ásia e Europa Central e Oriental. Inclusive a Europa Ocidental, o Japão e os Estados Unidos são envolvidos nos processos e estruturas deflagrados com a globalização do capitalismo desenvolvida por dentro da Guerra Fria e acelerada com a transformação do mundo socialista em uma vasta fronteira de desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo (IANNI, 1999, p. 129).

De acordo com Ianni (1998), sob a ótica neoliberal ocorre a crise do Estado-nação, e a dinâmica do processo de globalização apresenta imperativos que levam a exigências do mercado pela reestruturação do Estado. Afirma que o Estado passou a ser reorganizado em conformidade com os “[...] processos de concentração e centralização, compreendendo o desenvolvimento desigual, contraditório e combinado, operando em escala mundial” (IANNI, 1998, p. 30). Sob o predomínio dos pressupostos neoliberais, a economia global tornou-se ainda mais competitiva. Para isso, a desregulação, a privatização e a redução da intervenção Estatal tornaram-se exigências do processo de reprodução ampliada do capital em nível internacional.

Nessa perspectiva, as reformas de Estado apoiadas no ideário neoliberal, no contexto da nova geopolítica mundial, visam transformá-los em “[...] agências destinadas à adaptação das economias nacionais às exigências da economia global” (IANNI, 1998, p. 29). Segundo o autor, a transformação dos Estados ocorre mediante articulações sistêmicas, com vistas à dinamização das atividades econômicas, políticas, culturais e sociais. Essas articulações se realizam em níveis regionais e mundiais, revelando-se estruturas de poder no contexto global. São exemplos de estruturas regionais, a União Europeia e o Mercosul. Todavia, conforme Ianni (1998), as estruturas de poder mais poderosas são o FMI, o BM, a OMC e as corporações transnacionais, por disporem de recursos financeiros e técnicos, bem como estrutura para mobilizar ciência, técnica, equipes, e aparatos tecnológicos para diagnosticar, planejar e apresentar sugestões, com vistas a influenciar as economias nacionais e a economia global.

No tocante ao campo educacional a corrente de pensamento neoliberal fez uma revisitação à Teoria do Capital Humano, elaborada pelo economista Theodoro Shultz (1902-1998) em que o investimento em educação é considerado como capital humano. Frigotto (2008) explica que a noção de “Capital Humano” tem sua afirmação na literatura econômica na década de 50, e nas décadas de 60 e 70 passou a ser adotada no campo educacional. Essa teoria parte do pressuposto que “[...] o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção [...]” (FRIGOTTO, 2008, p. 68).

Para esse autor, tratou-se de uma produção intelectual voltada para atender os interesses dos grupos empresariais, visto que expressa seu modo de ver o mundo, suas representações. Em sua percepção, as formulações apresentadas na teoria marginalista que trazem à baila a noção de “Capital Humano” expõem a compreensão burguesa do “[...] fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade [...]” (FRIGOTTO, 2008, p. 67). Afirma que a contribuição de Theodoro Shultz para o pensamento hegemônico burguês refere-se ao acréscimo de um novo fator à explicação neoliberal para a diferença de maior ou menor desenvolvimento entre as nações, bem como a mobilidade social entre os indivíduos. Sendo assim:

O fator H (capital humano) passou a compor a função de produção da teoria econômica marginalista para explicar os diferenciais de desenvolvimento entre países e entre indivíduos. Assim, a variação de desenvolvimento maior ou menor entre países ou a mobilidade social dos indivíduos que antes eram explicados por A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra) agora recebia um novo fator H como potenciador do fator L. Países que investissem mais no fator H teriam a chave para sair de sua condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos, e os indivíduos teriam maiores rendimentos futuros e ascensão social (FRIGOTTO, 2008, p. 68-69).

A utilização do termo **marginalista** decorre do entendimento de que se houver um incremento adicional em algum dos insumos, conseqüentemente haverá aumento no rendimento, trazendo retornos nas taxas de lucro. Na interpretação de Frigotto (2008), essa construção teórica contribui para mascarar a realidade, pois se pauta em formulações quantitativas, sem considerar o processo histórico de produção das desigualdades entre países, grupos e indivíduos. Ressalta, ainda, que a noção de capital humano passou por uma redefinição nas últimas décadas, sendo atualmente ressignificada e difundida como pedagogia das competências, qualidade total, e sociedade do conhecimento.

A difusão do termo **sociedade do conhecimento** é basilar para compreender o papel e a centralidade atribuídos à educação, principalmente a de nível superior, com vistas ao cumprimento do critério neoliberal de competitividade entre países, organizações, grupos e indivíduos. Esse processo possui organicidade, e, tem nos organismos internacionais supracitados, seus intelectuais orgânicos e no Estado Regulador seu agente de indução das políticas educacionais.

Mari (2009) explica que a terminologia **Sociedade do conhecimento** surge como fundamento epistemológico que atribui à universidade o papel de produtora de conhecimentos de valor econômico e construção de consenso. Assinala que o termo ganha destaque a partir da década de 90 e início do século XXI em meio às reformas estruturais do Estado brasileiro, sob a influência do Banco Mundial. Segundo Mari (2009), este organismo multilateral estabelece relações de cooperação com o Brasil desde a década de 60, todavia, foi a partir da década de 80 que passou, também, a atuar em orientações relacionadas ao setor educacional, numa perspectiva economicista de relação custo/benefício, operando juntamente com o FMI para a realização de ajustes estruturais nos países-clientes, enquanto condição à realização de empréstimos. Nesse processo ocorre o ajuste dos países periféricos aos interesses dos países de capitalismo central.

A produção do pensamento alinhado aos interesses econômicos dos países centrais ocorre mediante a elaboração de documentos com orientações para a readequação dos sistemas educacionais dos países periféricos. Provenientes do BM, pode-se destacar três dos diversos documentos que contêm críticas à Educação Superior desses países e apontam caminhos para ajustá-la à economia global, quais sejam: *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia* (1995); *Educación Superior em los países em desarrollo: peligro y promesas* (2000); e *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* (2003) (MARI, 2009).

Na análise de Mari (2009), esses documentos trazem, em sua essência, a discussão a respeito do papel da universidade na construção do conhecimento como fator de produção e de coesão social, voltado para a inserção na sociedade do conhecimento, que, por sua vez, consiste na sociedade de uma economia do conhecimento, em que a inovação em termos de construção do conhecimento economicamente útil mantém a competitividade, sendo esta um critério neoliberal. Por isso, o BM orienta os Estados a promover em seus sistemas a diferenciação voltada para o mercado e a ação de incentivo à competitividade.

Para Theis (2013), a ideia de sociedade do conhecimento faz parte da dinâmica econômica favorável aos grupos empresariais mais abastados do planeta, sob a hegemonia dos países centrais. Defende que a referida terminologia pode ser melhor compreendida por meio da análise do projeto da sociedade do conhecimento realmente existente. Tal consideração deve-se à compreensão de que o discurso de formação de uma sociedade do conhecimento de abrangência global, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico e social de todos os países é permeado por falácias, pois trata-se de uma busca desenfreada por ganhos econômicos e resubordinação do trabalho em escala planetária.

De acordo com Theis (2013), na busca econômica capitaneada pelos países centrais, o conhecimento é o principal fator de produção em um sistema produtivo mais flexível, inserido num mercado mais competitivo e globalizado, em que a inovação é um determinante de vantagem competitiva. Em sua percepção, essa sociedade do conhecimento realmente existente apoia-se no tripé capacidade/potencial de inovação, infraestrutura científica e tecnológica e educação, mas sem considerar a emancipação humana.

Nesse contexto, a readequação dos sistemas de educação torna-se uma exigência para a ressubordinação do trabalho na atual etapa de reprodução do capital, levando diversos países, especificamente da América Latina, a implementar reformas educacionais. É nessas condições materiais que se desenvolvem as políticas voltadas para a educação superior brasileira, dentre elas, os processos de internacionalização da educação, cuja discussão será tratada na subseção seguinte.

2.2 As políticas de Educação Superior brasileiras no contexto das contrarreformas de Estado e da Educação a partir dos anos 90

A década de 90 é um marco para os estudos que se propõem a analisar e compreender os determinantes das atuais políticas educacionais. A partir do Governo de Fernando Collor de Mello “[...] deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da

reestruturação global da economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46). O Brasil, que iniciara sua reestruturação produtiva na segunda metade da década de 80, passou a ser orientado quanto à celeridade das mudanças no setor educacional, pois no novo paradigma produtivo a educação tornou-se um dos principais fatores de competitividade entre os países.

As mudanças propostas para a educação brasileira no início da década de 90 ocorreram mediante a participação na Conferência Mundial de educação para Todos – realizada na Tailândia em 1990 – “[...] financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48). Segundo as autoras, das estratégias e metas apresentadas aos signatários desse evento deveriam surgir ações alinhadas ao horizonte ideológico e político da Unesco e demais financiadores. Sendo assim, em cumprimento aos compromissos assumidos pelo Governo brasileiro, quanto ao atendimento às metas definidas no encontro, ocorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação, na gestão de Itamar Franco em 1993.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) chamam a atenção para a variedade de documentos produzidos na última década do século XX, atribuindo centralidade à educação como meio de ajuste dos países periféricos ao contexto global. Dentre os documentos, citam o relatório coordenado pelo francês *Jacques Delors*⁴, sob a tutela da Unesco, que tornou-se um referencial para o redimensionamento das políticas educacionais de diversos países.

De acordo com as autoras, no que se refere à educação superior, um dos pontos apresentados no relatório *Delors* é a indicação desse nível de ensino como motor de desenvolvimento econômico e com vocação para a cooperação internacional. Consideram que no referido período outros organismos internacionais também se destacaram em termos de recomendações, sendo estes, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o Comitê Regional do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, e o já mencionado Banco Mundial.

Nas orientações da Cepal, defendeu-se ampla reforma do setor educacional, com ênfase na busca de resultados de aprendizagem, com foco na melhoria do desempenho no mercado de trabalho, enquanto condição para a reforma dos setores produtivos, com vistas à inserção mais competitiva no cenário internacional. No tocante às proposições da Comissão Econômica para

⁴ O Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido na literatura educacional como “Relatório Delors”, foi produzido para a Unesco, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, conduzida por Jacques Delors.

a América Latina e o Caribe sugeriu-se mudanças no gerenciamento dos sistemas de ensino, ações de descentralização e desconcentração da administração por meio da municipalização, planejamento de um sistema de avaliação, seguindo padrões internacionais, redefinição de conteúdos e métodos de ensino, e mudanças na formação docente.

Por conseguinte, nas recomendações do BM, enfatizou-se a necessidade de organização administrativa com foco em resultados, incluindo sistemas de avaliação da aprendizagem, ênfase em capital humano, com base na relação custo-benefício, descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência nos gastos sociais, e mais articulação com o setor privado na oferta dos serviços educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Foi justamente no governo de Fernando Henrique Cardoso que os ideais neoliberais se afirmaram no Brasil. Para isso, incorporou-se como projeto de governo a reforma do Estado, que foi conduzida pelo então recém-criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) – responsável pela elaboração e implementação do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), aprovado em setembro de 1995, tendo como uma de suas expressões intelectuais Bresser Pereira, ministro da referida pasta (BEHRING, 2008).

De acordo com Behring (2008), o projeto do governo FHC contemplou a liberalização comercial, as privatizações, a política macroeconômica do Plano Real e a reforma gerencial do aparelho do Estado. Afirma que a proposta da reforma gerencial teve como argumento a necessidade de realizar o controle dos resultados, com vistas a melhorar a qualidade e produtividade no âmbito do serviço público, mediante ações descentralizadas. Dessa maneira, emerge o Estado Regulador, inspirado nos pressupostos da gestão empresarial, com foco no controle dos resultados e incentivador da lógica de competição no âmbito da administração pública, com vistas à adoção dos critérios de qualidade, eficiência e eficácia.

Na perspectiva adotada pelos proponentes do PDRE, a reforma gerencial do aparelho do Estado estava inserida no plano mais amplo de reforma do Estado, enquanto projeto político, econômico e social. Nesse sentido, a estratégia adotada na fase de transição contemplou mudanças na legislação, a introdução da cultura gerencial e a adoção de práticas gerenciais. Foi no contexto dessas mudanças que a Educação Superior passou a ser apresentada como Serviço Não Exclusivo do Estado, correspondendo a este tipo de serviço formas de propriedade pública não estatal, atribuindo às organizações sociais as funções de celebração de contratos de gestão com o poder executivo, prevendo-se também diversificação nas formas de financiamento, que poderiam incluir as aplicações no mercado financeiro e a celebração de convênios com o setor privado-mercantil (BEHRING, 2008).

Para Behring (2008), a mencionada **reforma**, na realidade, significou uma contrarreforma, em virtude da sua natureza destrutiva e regressiva. É a partir desse entendimento que se discorrerá a respeito das políticas voltadas para a Educação Superior no Brasil. Compreende-se que a década de 90 representa a consolidação da lógica privatista na educação superior deste país, pois nesse período intensificaram-se os processos de diversificação e diferenciação institucional, bem como promoveu-se a expansão desse nível de ensino pela via privada (DOURADO, 2011). Dentre as ações empreendidas, destacam-se:

[...] a avaliação centrada em testes estandardizados de desempenho do estudante e avaliações das IES; as novas formas de organização acadêmica, com a criação dos centros universitários (IES de ensino com prerrogativas de autonomia), por exemplo; a flexibilização das exigências nos processos de criação de IES e naturalização do segmento não universitário nesse nível de ensino (centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos); os novos processos de regulação e gestão das IES públicas federais (institucionalização da gratificação de estímulo à docência, novos parâmetros de financiamento, congelamento de salários e precarização do trabalho, dentre outras); financiamento do setor privado (recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para IES, financiamento estudantil – crédito educativo, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (DOURADO, 2011, p. 56-57).

Na análise de Dourado (2008), as alterações realizadas na legislação educacional também influenciaram nas mudanças relacionadas à concepção e organização da Educação Superior brasileira, com destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 – cuja aprovação expressou a hegemonia dos interesses privado-mercantis diante das reivindicações da sociedade civil. Este autor defende que a LDBEN em sua composição textual evidenciou processos de descentralização e flexibilização, bem como abriu possibilidades para a efetivação de maior controle e regulação das IES. Consistiu numa lei generalista que possibilitou a criação de novos mecanismos de privatização da educação.

Os estudos de Dourado (2008), Lucchesi (2007), Mancebo, Vale e Martins (2015), e Sguissardi (2003) evidenciam por meio de dados e análises, o processo de privatização da educação superior brasileira – expansão pela via privada – sobretudo nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, compreendendo o período de 1995 a 2010. Com destaque ao período do governo de FHC, em decorrência das políticas de diversificação e diferenciação institucional, Dourado (2008, p. 9) ressalta que “o setor privado que respondia em 1980 por 68,64% das 404.814 vagas, em 1990 por 69,16% das 502.784, em 1995 por 70,81% das 610.355, em 2000 por 79,8% das 1.216.287 passou a responder em 2002 por 83,34% das 1.773.087 vagas para a educação superior”.

Em análise comparativa das políticas públicas para a educação superior no contexto sul-americano, Lucchesi (2007) conclui que o Chile e o Brasil foram os países que mais adotaram

a política de privatização orientada pelo BM. Ressalta que a política privatizadora, realizada nos governos de FHC, foi marcada por restrições ao financiamento das universidades públicas ao passo que ampliava-se o número de vagas nas instituições privadas. Com base em dados do Ministério da Educação publicados em 2004, a autora elenca que os percentuais de universidades privadas do Brasil, Argentina, Chile, Uruguai e Paraguai são respectivamente 88,08%, 55%, 68,75%, 75% e 83,33%. Esclarece, ainda, que o próprio conceito de universidade pública difere de um país para outro, sendo que no Chile – laboratório do neoliberalismo – as universidades consideradas públicas, na realidade, são fundações de direito público de natureza não estatal.

Em estudo voltado à análise das políticas de expansão da educação superior no Brasil, considerando o período de 1995 a 2010, Mancebo, Vale e Martins (2015), utilizando dados referentes às matrículas, informam que o crescimento, nesse espaço de tempo, foi de 262,52%. Considerou-se as matrículas presenciais e à distância, sendo que em 1995 registrou-se um total de 1.759.703 matrículas, ao passo que em 2010 o quantitativo saltou para 6.379. 299. As autoras atribuem tal expansão ao crescimento do mercado educacional brasileiro – o crescimento das matrículas nas instituições privadas foi de 347,15%, e na rede pública houve um aumento de 134,58% – como reflexo das configurações do capital no contexto internacional, em sua etapa de mundialização, bem como à influência do ideário neoliberal nas políticas públicas voltadas para a educação superior, engendrando formas de privatização deste nível de ensino, acarretando consequências para a formação humana, a produção do conhecimento, a cultura e o próprio trabalho docente.

Na compreensão de Sguissardi (2003), a expansão da educação superior pela via privada, e os modos de regulação e gestão das universidades públicas, sobretudo as federais, traz à tona o debate acerca dos modelos de universidade, em decorrência das novas relações estabelecidas entre Estado, sociedade e universidade. Nessa ótica, o componente **sociedade** da referida tríade pressupõe a ação dos grupos empresariais.

Sguissardi (2003) considera que o aumento do quantitativo de instituições de caráter privado-mercantil no Brasil marca a prevalência do modelo neoprofissional, também conhecido como “universidades ou escolas profissionais” e que a adoção das práticas gerenciais vem contribuindo para o enfraquecimento do modelo neo-humboldtiano, que é próprio das universidades que associam ensino, pesquisa e extensão. Conforme Sguissardi (2003), a reforma neoliberal da Educação Superior brasileira, que tem início no governo FHC, evidencia a transição para um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. Nesse

caso, a heteronomia se configura enquanto ação do Estado e do mercado na definição do que se deve produzir na universidade.

A respeito das políticas empreendidas no governo de Luis Inácio Lula da Silva, Dourado (2008) afiança que estas conservaram a lógica das políticas voltadas para a educação superior implementadas no governo FHC. Em sua percepção, tratou-se de ações pautadas na mesma visão gerencialista, que propôs a restrição da reforma universitária à busca por melhores indicadores educacionais, dando ênfase aos processos de gestão com foco em resultados, e ressignificando a autonomia, que passou a representar a adoção de mecanismos de captação de recursos financeiros.

Conforme Dourado (2008), as primeiras medidas do referido governo, no tocante à ES foram expressas por meio da criação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior – Portarias do Ministério da Educação (MEC)/SESu 11 e 19/2003 – e do Grupo de Trabalho Interministerial, em cuja composição havia representantes da “[...] Casa Civil e da Secretaria-Geral da presidência da República e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação” (DOURADO, 2008, p. 16). Desses grupos de trabalho, respectivamente, originaram-se os seguintes documentos “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta da educação superior” e “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”.

Pode-se classificar as políticas efetivadas no governo Lula em três grupos, sendo as “Políticas gerais para os setores públicos e privados”, as “Políticas específicas para o setor público, sobretudo, público federal”, e as “Políticas direcionadas ao setor privado”. No primeiro grupo estão a criação e efetivação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, a institucionalização da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), o Redimensionamento e fortalecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o Fortalecimento e redimensionamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e as Ações e políticas de regulamentação da educação no âmbito do Mercosul, diante da consolidação do Mercosul educativo (DOURADO, 2011).

No que diz respeito ao segundo grupo, conforme Dourado (2011), elenca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), a abertura de novas vagas de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos nas instituições públicas federais, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, e a efetivação de ações de apoio aos programas voltados às questões da diversidade, sobretudo, as ações afirmativas, que envolveram as cotas e a assistência estudantil. Em sequência, no terceiro grupo estão o

Programa Universidade para Todos (Prouni) e o redimensionamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

No que concerne ao Reuni, na análise de Andrade, Lucena e Barleta (2018) este programa é a materialização das ideias neoliberais adotadas pelos governos FHC e Lula no tocante à reforma universitária. Segundo esses autores, o programa em questão pautou-se na oferta de recursos financeiros às universidades, condicionados ao cumprimento de metas em prazos definidos, ao estilo dos planos de metas operacionalizados no âmbito empresarial, adotando critérios de produtividade, e estimulando a competição entre os professores pesquisadores e entre as IES.

Segundo Ferreira (2012), a reforma da educação superior promovida no governo Lula foi marcada pela continuidade de diversas diretrizes do governo FHC, sobretudo no tocante à priorização do papel das universidades na obtenção de retornos econômicos para o país, no incentivo às parcerias público-privadas, com vistas ao desenvolvimento de inovações tecnológicas e na ação reguladora do Estado centrada nos sistemas de avaliação. Para a autora, tais políticas seguiram a orientação de organismos internacionais.

Foi justamente nos últimos anos do referido governo que o processo de internacionalização da educação superior brasileira ganhou novas feições mediante ações induzidas pelo Estado com base em suas prioridades, conforme destacam Lima e Contel (2011). Duas ações estratégicas que impulsionaram a atuação do então governo em relação à internacionalização e também se tornaram basilares para o governo subsequente – Dilma Rousseff – foram desenvolvidas no âmbito da política externa brasileira e da política de ciência, tecnologia e inovação. A respeito da política externa, Saraiva (2011) evidencia o fortalecimento das relações do Brasil com países do Hemisfério Sul, principalmente os países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, e países integrantes do Mercosul.

Tais relações, se estreitariam, dentre outras formas, tomando-se “[...] a internacionalização da educação superior como instrumento de política externa [...]” (LAGE, 2015, p. 66). Para isso, foram criadas as universidades de integração regional⁵, com viés de cooperação técnica entre países do sul. No que concerne à política de ciência, tecnologia e

⁵ Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), criada pela lei nº 12.189/2010, é um órgão de natureza jurídica autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu (PR). Tem como missão institucional formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico educacional da América Latina, especialmente no Mercosul. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), criada pela lei nº 12.289/2010 está localizada na cidade de Redenção, no Ceará. Tem como missão institucional formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

inovação, em 2010 ocorreu a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável, cujas conclusões ficaram registradas no documento “Livro Azul”, publicado no mesmo ano do evento.

No documento fica evidente a ação do Estado na implementação de políticas voltadas para a inserção competitiva do país no contexto da globalização econômica, sob o discurso da sociedade do conhecimento. Nessa perspectiva, a ênfase na inovação enquanto diferencial de competitividade internacional serviu de sustentação para o argumento em torno do fortalecimento da relação entre universidade, empresa e governo.

A internacionalização é destacada no documento, como importante ação para promover o avanço científico, e uma das estratégias a ser adotadas refere-se à formação de recursos humanos em áreas consideradas prioritárias, a exemplo das engenharias. Na percepção de Pontes (2018), as propostas do Livro Azul foram a base para a elaboração do Programa Ciência sem Fronteiras⁶, cujo lançamento ocorreu em 2011 no primeiro ano do governo Dilma. Esse programa é fundamental para a compreensão das novas feições da internacionalização da educação superior, sobretudo das ações de internacionalização da Universidade Federal do Amapá, objeto deste estudo, cujo recorte temporal abrange o período de 2013 a 2020.

Para melhor compreender o contexto em que a internacionalização ganhou maior destaque no âmbito das políticas de educação superior torna-se necessário revisitar o debate conceitual a respeito desse processo, e em seguida situar no cenário global as influências dos organismos internacionais. É o que se verificará nas subseções seguintes.

2.3 Internacionalização da Educação Superior: perspectivas conceituais

Internacionalização é um conceito em disputa, e, pode constituir processos de fortalecimento da universidade pública à medida que se relaciona à compreensão de educação como bem público e direito social, ou pode se direcionar à difusão da ideia de educação enquanto mercadoria, como preconiza a OMC. A internacionalização da educação superior brasileira está inserida no conjunto das políticas de educação superior, identificadas a partir da década de 90, por ações de expansão e diversificação, no âmbito da formação de um Estado Regulador.

⁶ Ciência sem Fronteiras é um programa do Governo Federal que vigorou no período de 2011 a 2017. Por meio desse programa buscou-se promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

De acordo com Morosini e Nascimento (2017), a internacionalização é uma característica própria das instituições universitárias. Afirmam que o interesse por essa temática se tornou crescente a partir das últimas décadas do século XX. Na visão de Chaves e Azevedo (2014), o período pós 1945 representa um marco para a compreensão desse fenômeno, sobretudo a partir dos anos 90, com a realização das contrarreformas de Estado e da educação, alinhadas aos interesses do capital financeiro internacional.

Hans de Wit (2013) considera que a internacionalização é uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa. Afirmar que as ações voltadas para se repensar o conceito de internacionalização têm início com a Associação Internacional de Universidades (AIU), fundada em 1950 com o apoio da Unesco. Atualmente a AIU se autodenomina “A Voz Global do Ensino Superior” desse organismo internacional.

A referida associação se apoia no conceito de que a internacionalização é um processo intencional de integrar a dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos e funções da educação superior, com vistas a melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa para os estudantes e funcionários das IES, contribuindo, sobretudo, com a sociedade (WIT; HUNTER; HOWARD; EGRON-POLAK, 2015). Este conceito também foi apresentado no documento “Internacionalização do Ensino Superior”, solicitado pela Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu, em 2015, e deriva da definição apresentada por Knight (2005, p. 12), que compreende a internacionalização enquanto “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou mundial às finalidades, às funções ou à organização do ensino pós-secundário”.

No Brasil, as discussões relacionadas à internacionalização são permeadas por múltiplos olhares que colocam em evidência a atuação da universidade diante das transformações do mundo atual. As abordagens em torno desta temática trazem elementos que usualmente fazem referência à qualidade, à excelência, à inovação e ao conhecimento no contexto da Educação Superior (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017). Nessa lógica, Morosini (2019) advoga que internacionalização é o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, pautando-se em interações organizadas por redes colaborativas e blocos socioeconômicos, valorizando-se as múltiplas culturas, as diferenças, os locais, e os tempos, com vistas ao fortalecimento da capacidade científica nacional, necessária ao desenvolvimento sustentável.

Na interpretação de Maués e Bastos (2017), internacionalização é a função da universidade que pode ser integrada às funções de ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva de interculturalidade, solidariedade e colaboração, em que o conhecimento constitui

um vetor para a libertação humana em contraposição ao conhecimento “força produtiva” a serviço do mercado.

Para Maués e Andrade (2020), a natureza da internacionalização não deve representar o processo de mercantilização da educação. Defendem que a internacionalização seja um processo “[...] assentado na solidariedade e na consciência social, na quebra de fronteiras do conhecimento, tendo como objetivo contribuir para a emancipação humana, por meio do desenvolvimento social dos povos” (MAUÉS; ANDRADE, 2020, p. 667). Esclarecem, ainda, que os esforços empreendidos por instituições nacionais e internacionais com vistas à internacionalização das IES na atualidade contêm interesses que nem sempre revelam a natureza do processo que está em curso, dispondo a internacionalização como indicador de qualidade.

A internacionalização também constitui o conjunto das ações de integração regional, em que os Estados nacionais se reúnem em blocos com vistas à atuação conjunta diante do contexto global. A esse respeito, Azevedo (2009) afirma que se trata de uma política pública comum aos Estados que se organizam adotando modelos de integração voltados à cooperação solidária ou à competição. Esse autor, compreende que a educação superior é vista como um campo estratégico na adoção de modelos regionais, tais como o Processo de Bolonha adotado na Europa e o Mercosul Educativo.

Em decorrência da adoção de um modelo de integração regional, Azevedo (2009) defende a opção por uma internacionalização solidária, com respeito ao conhecimento local e voltada para a promoção do desenvolvimento sustentável, com o fortalecimento da autonomia universitária, apoiada no princípio da educação como um bem público, pautada também na combinação da “[...] produção do saber fundamentada nos problemas locais em diálogo com a ciência global” (AZEVEDO, 2009, p. 316).

Souza (2018), por sua vez, afirma a importância das cooperações intrarregionais para o enfrentamento do desafio de realização dos projetos compartilhados de internacionalização. Em seu entendimento a regionalização pode oportunizar e potencializar a internacionalização numa perspectiva de democratização da educação superior, favorecendo a construção de novos saberes, garantindo o fortalecimento das IES e voltando-se para o bem-estar social. Defende a internacionalização pautada numa concepção de justiça social e de solidariedade entre os pares.

Para Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização é a quarta missão da universidade. De acordo com os autores, a universidade encontra-se diante de uma inevitabilidade histórica que lhe impulsiona a desenvolver cada vez mais ações em cooperação e colaboração internacionais. Asseguram, ainda, que assim como a qualidade das ações de

ensino, pesquisa e extensão relaciona-se ao padrão de referência das IES, também há a forte tendência dos índices de internacionalização se consolidarem nessa composição. A concretização desta nova missão da universidade ocorrerá mediante o fortalecimento da capacidade das IES para definir e efetivar suas agendas de diplomacia cultural universitária, de maneira autônoma (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Lima e Contel (2011) apresentam uma conceitualização própria a fim de contribuir para a construção de um quadro interpretativo do atual processo de internacionalização. Trabalham com as ideias de internacionalização ativa, internacionalização passiva e geopolítica do conhecimento. Indicam que a internacionalização na contemporaneidade deve ser apreendida para além da mobilidade de pessoas, contemplando, também, os seguintes modos:

consumo de serviços educacionais no exterior, envolvendo migração de estudantes, professores, pesquisadores, representantes da administração universitária, interessados em realizar cursos de curta duração (ou seja, educação continuada), e/ou de longa duração: cursos de formação – graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, em instituições localizadas fora do país de origem; prestação de serviços educacionais no exterior, envolvendo a mobilidade de profissionais, técnicos, professores, pesquisadores, com reconhecida expertise, para realização de serviço temporário em outro território, na condição de palestrante, professor visitante, pesquisador, consultor etc; oferta transfronteiriça de serviço (*cross-border supply*), envolvendo a mobilidade de programas de formação ou capacitação organizados na forma presencial ou a distância, aplicação de testes, implantação de sistemas de avaliação etc; presença comercial envolvendo a mobilidade da organização prestadora de serviço e sua instalação em países interessados em estimular a formação de *joint ventures* com instituições locais ou de franquias, que é estratégia conhecida entre as escolas de línguas, por exemplo (LIMA; CONTEL, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, Lima e Contel (2011) dizem que o atual quadro de internacionalização da educação se configura em função das políticas desenvolvidas em cada Estado-nação. Sendo assim, a internacionalização ativa é característica dos países que integram o núcleo orgânico do capitalismo mundial. Esses países “[...] formulam políticas e executam ações voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, estudantes, professores e pesquisadores, interessados em investir numa formação internacional, ou em participar de grupos de pesquisas internacionais” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 19).

Por conseguinte, a internacionalização passiva materializa-se nos países periféricos e semiperiféricos do sistema-mundo, conforme analisam estes autores. As políticas desses países são direcionadas para o financiamento de ações voltadas para o envio de acadêmicos, sobretudo professores-pesquisadores, com a intenção de buscar formação nas instituições dos países centrais, em setores considerados estratégicos para o projeto de modernização adotado (LIMA; CONTEL, 2011).

A geopolítica do conhecimento, conforme os autores, configura-se da seguinte maneira:

A instalação seletiva de um meio técnico-científico-informacional extremamente complexo, somado à concentração de sedes de empresas multinacionais em alguns territórios privilegiados do planeta, induz à formação de circuitos de produção científica e tecnológica que concedem a essas parcelas do globo posição privilegiada na divisão internacional do trabalho (LIMA; CONTEL, 2011, p. 110).

Essa configuração é resultado de um arranjo entre Estado, Empresa e Universidade no contexto dos países centrais, em que se redefine a produção e difusão do conhecimento para fins privado-mercantis. A mencionada concentração exerce, também, “influência na migração de mão-de-obra especializada, e na própria mobilidade estudantil internacional” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 110).

Pode-se perceber que o debate sobre o conceito de “Internacionalização da Educação Superior” está permeado por concepções de educação, e sugere uma disputa por este conceito. Dessa maneira, para avigorar as discussões a respeito da internacionalização das IES brasileiras, sobretudo no contexto da região amazônica, que por sua própria extensão territorial é internacional, tem-se com base nas ideias de Maués e Bastos (2017), Maués e Andrade (2020), Azevedo e Catani (2015), e Souza (2018) o posicionamento de que a internacionalização é a atribuição que a universidade pode integrar às funções de ensino, pesquisa e extensão, considerando as concepções de interculturalidade, solidariedade, justiça social e colaboração entre os pares, numa relação de horizontalidade e reciprocidade, com vistas ao desenvolvimento do conhecimento acadêmico-científico voltado para as ações de fortalecimento do processo de emancipação humana.

Outra perspectiva no campo da disputa em torno do conceito e das práticas de internacionalização diz respeito à transnacionalização. Esses termos indicam abordagens diferentes, sendo assim, a internacionalização é mais próxima dos valores concernentes à solidariedade e à interculturalidade, ao passo que a transnacionalização é associada aos processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior (AZEVEDO, 2015).

De acordo com Maués e Souza (2018), o fenômeno da transnacionalização é proveniente do movimento de globalização da economia e da etapa de financeirização do capital, em que a educação passou a ser considerada como um serviço, o conhecimento obteve maior atenção enquanto fator potenciador da produtividade, e a educação superior obteve o *status* de alavanca para o desenvolvimento dos países. A subseção seguinte traz uma exposição mais detalhada acerca da transnacionalização, sobretudo mediante a atuação dos organismos internacionais.

2.4 A influência dos organismos internacionais no processo de internacionalização da Educação Superior

A primeira década do século XXI pode ser considerada como um marco que traz à tona questionamentos acerca dessa importante função que pode ser integrada às funções de ensino, pesquisa e extensão da universidade, numa perspectiva de cooperação entre os pares, como defendem Maués e Bastos (2017). Entretanto, o que se põe em questionamento é a sua utilização enquanto diferencial de competitividade entre IES, e fator de indução da qualidade, tal qual se expressa nas avaliações de sistema e nos *rankings* nacionais e internacionais, repercutindo nas políticas educacionais para este nível de ensino.

Nesse sentido, para compreender de que maneira o processo de internacionalização das IES brasileiras se articula às tendências no cenário global, é preciso apreender as determinações sociais mais amplas. O sistema capitalista está em crise e, segundo Mészáros (2008), consiste numa crise que é estrutural. O ideário que mantém hegemonia é o neoliberalismo. Os intelectuais orgânicos que difundem tal ideário são os organismos internacionais, com destaque para a OMC, o BM, a OCDE, e a Unesco. Para a retomada do crescimento das taxas de lucro, a ciência, a tecnologia e a inovação são apresentadas como demandas a ser assumidas pelas instituições universitárias, que passaram a ser cobradas quanto à produção de conhecimentos economicamente úteis à reprodução do capital.

À vista disso, o discurso ideológico difundido, versa sobre a existência de uma sociedade do conhecimento, em que, segundo Maués e Guimarães (2019), os Estados Nacionais são orientados quanto às responsabilidades por gerar as condições para o ajuste da educação superior à atuação inovadora, com vistas à construção de conhecimentos que estimulem a competitividade em nível mundial.

Nessa perspectiva, Lima e Contel (2011) esclarecem que a adoção das políticas de cunho neoliberal por parte dos países de capitalismo central fez com que a manutenção dos sistemas de educação superior passassem a depender cada vez menos dos investimentos provenientes do Estado, gerando uma busca por novas fontes de recursos. Advogam que essas condições proporcionaram um conjunto transformações nas instituições universitárias levando à adesão ao que Slaughter e Leslie (1997) denominam como Capitalismo acadêmico, que envolve o estímulo à competitividade entre as IES de pesquisa, e a intensificação da comercialização de produtos e serviços em escala global, incluindo os serviços educacionais.

Dessa maneira, a OMC, organização criada em 1994, originária da assinatura do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (Gatt) incluiu, em 1999, a Educação como serviço

comercializável. Atuou, segundo Santos (2017), na desregulamentação das barreiras nacionais, no que diz respeito às transações econômicas e inseriu a educação na lógica privatista, criando as condições para a formação de um mercado internacional de educação superior. Essa mudança de regras foi justificada pelas transformações nos processos produtivos que favoreceram o fortalecimento da economia de serviços, as aplicações tecnológicas da ciência e o crescente papel econômico do conhecimento no cenário de aumento da competitividade (SANTOS, 2017).

Segundo Ribeiro (2006), no contexto internacional, as proposições de regras para regular o comércio de serviços remontam à década de 70 do século XX e atendem aos interesses das grandes empresas prestadoras de serviços em expandir seu capital, acessando os mercados dos países periféricos. No tocante à educação, assevera que a pressão aconteceu por parte dos países interessados em ampliar o mercado de serviços educacionais, com destaque aos Estados Unidos, a Austrália e a Nova Zelândia, que “[...] historicamente recebem um grande fluxo de estudantes internacionais e têm interesse em acessar os mercados internacionais para suas instituições” (RIBEIRO, 2006, p. 140).

Em relação à Unesco, identifica-se um posicionamento divergente da OMC. Este organismo multilateral promoveu, em 1998, em Paris, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, evento que contou também com a participação da comunidade acadêmica. Como resultado das discussões, apresentou-se o documento **A Educação Superior no século XXI: visão e ação**. No documento faz-se um chamamento para a importância do Ensino Superior no contexto da **construção do futuro**, em que as novas gerações deverão ser preparadas com competências, conhecimentos e ideias em consonância com os novos tempos, mercados, sobretudo, pelos avanços tecnológicos, que transformaram as formas de produzir, organizar, divulgar, controlar e acessar o conhecimento (UNESCO, 1998). Nesse contexto, os acordos de cooperação internacional, realizados de maneira eficaz, com garantia de igualdade de acesso aos benefícios, são elencados pela Unesco como desafios dos países periféricos quanto à inserção na sociedade do conhecimento.

Na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – evento organizado com o apoio do Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco) – realizada em 2008, os posicionamentos divergentes aos pressupostos da OMC tornaram-se ainda mais nítidos. O texto do documento inicia afirmando que “A Educação Superior é um bem público social, um direito humano universal e um dever do Estado” (UNESCO, 2009, p. 235). Os debates da conferência se voltaram para a identificação das demandas da região, no tocante à consolidação, expansão e

pertinência da educação superior. Em relação às políticas sugeridas afirmou-se que estas devem:

[...] visar a uma Educação Superior para todos e todas, tendo como meta alcançar uma maior cobertura social com qualidade, equidade e compromisso com nossos povos; devem induzir o desenvolvimento de alternativas e inovações nas propostas educativas, na produção e transferência de conhecimento e consolidação de alianças estratégicas entre governos, setor produtivo, organizações da sociedade civil e instituições de Educação Superior, Ciência e Tecnologia (UNESCO, 2009, p. 236).

Evidenciou-se, no documento, que a Educação Superior exerce grande influência no processo de desenvolvimento econômico e social dos países periféricos, sugerindo-se aos governantes incremento de “[...] investimento público em ciência, tecnologia e inovação, assim como a formulação de políticas públicas para estimular investimentos crescentes por parte das empresas” (UNESCO, 2009, 242). Nessa perspectiva, a integração regional foi sugerida enquanto maneira de viabilizar a internacionalização, sobretudo mediante a cooperação Sul-sul, com fomento à mobilidade intra e inter-regional. O governo brasileiro foi um dos colaboradores da referida conferência.

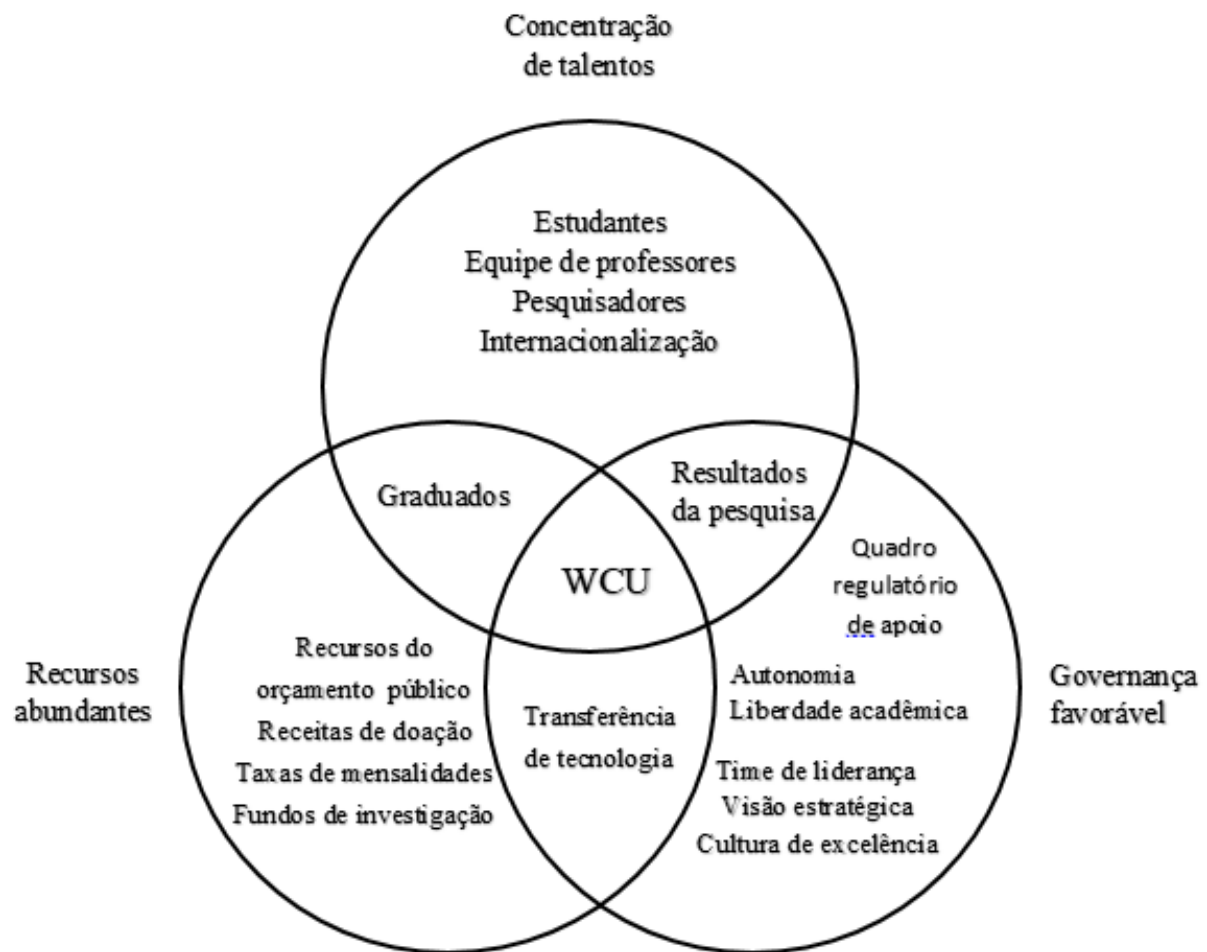
Em 2009, na cidade de Paris, a Unesco realizou a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, tendo como tema central “As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e desenvolvimento social”. Nesse evento, o organismo internacional em questão reafirmou os compromissos assumidos na conferência anterior, que versam sobre o apoio à promoção da cooperação internacional no campo da educação superior. Nesse sentido, o incentivo à internacionalização foi apresentado com base na ênfase aos programas de mobilidade e a formação de redes e parcerias, enquanto meios de promover o desenvolvimento dos países periféricos apoiados nos conhecimentos e tecnologias produzidos nos países de capitalismo central (SILVA, 2016).

O BM e a OCDE também vêm produzindo documentos contendo informações e orientações relacionadas à educação superior, porém, com foco nas demandas economicistas, numa perspectiva de revisitação à Teoria do Capital Humano, em que se considera esse nível de ensino como motor do desenvolvimento econômico, sendo recomendado ao Estado o papel de proporcionar as condições para que as IES produzam conhecimentos aplicáveis ao aumento da concorrência empresarial e entre os países (MAUÉS; GUIMARÃES, 2019). Segundo Silva (2016), tais OI têm o entendimento de que a educação é um produto comercializável, que tem como função formar a mão de obra qualificada para atender as demandas do capital, sobretudo atuando em conformidade com as exigências postas no século XXI.

Dentre os documentos produzidos, cita-se o texto intitulado “*Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l’enseignement supérieur*”, lançado em 2003 pelo BM. Na percepção de Maués e Guimarães (2019), tal documento é a expressão da mudança de posicionamento desse organismo multilateral em relação à organização do Ensino Superior, em face das novas tendências do mercado mundial, em que a internacionalização passou a ser considerada estratégica para a consolidação do modelo de universidade engajada na produção de inovações científicas e tecnológicas capazes de aumentar a lucratividade no contexto de mundialização da economia que, por sua vez, evidencia a busca por conhecimentos economicamente úteis, reforçando o discurso ideológico da sociedade do conhecimento.

Nesse contexto, o modelo de universidade proposto pelo Banco Mundial tem a internacionalização como componente de um dos seus eixos centrais, que refere-se à concentração de talentos e está descrito no documento “*The Challenge of Establishing World-Class Universities*” (2009). As características e alinhamentos dos fatores-chave de uma Universidade de Classe Mundial nos parâmetros do BM são apresentadas por Salmi (2009) no referido documento, conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Características de uma Universidade de Classe Mundial (UCM): alinhamento dos fatores-chave



Fonte: Jamil Salmi (2009, p. 8, tradução nossa).

Segundo Thiengo (2018), trata-se de um modelo voltado para a constituição de universidades ou grupos de universidades, cujo propósito seria representar, em âmbito global, o Ensino Superior nacional, produzindo conhecimento nas áreas científica, tecnológica e de inovação, com vistas à geração de desenvolvimento econômico. Esse modelo tem sua estrutura apoiada no tripé “Concentração de talentos, Captação de Recursos e Governança” e adota a lógica neoliberal da competitividade, expressa nos *rankings* internacionais. Nessa perspectiva, a internacionalização é reconhecida como uma fonte de recursos financeiros das IES, por meio do pagamento de taxas de mensalidades, e também uma maneira de melhorar os resultados das pesquisas desenvolvidas por essas instituições, utilizando os mecanismos de retenção de talentos.

Na análise de Silva (2016, p. 17):

[...] uma Universidade de Classe Mundial é aquela em que se observa uma abertura e um compromisso quanto ao processo de internacionalização da ciência, onde a busca pelo desenvolvimento e aprimoramento da qualidade de suas atividades educacionais, tanto em termos de pesquisa quanto de ensino, ocorre, principalmente, por meio de programas de intercâmbio vivenciados por seus docentes, discentes e pesquisadores.

Com a apresentação de um modelo de universidade, cujos resultados de pesquisa geram produtos voltados para a reprodução do capital internacional, e tem na internacionalização um fator de aumento da competitividade, o BM propõe aos países periféricos uma revisão no tocante à relação entre Estado, universidade e empresa, advogando que “[...] a força de trabalho altamente qualificada, com um ensino superior sólido, é indispensável para promover a inovação e o crescimento” (MAUÉS; GUIMARÃES, 2019, p. 315) no atual contexto de globalização.

No tocante às produções da OCDE, menciona-se o documento *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance* (OCDE, 2008), em que expressa orientações relacionadas às políticas para este nível de ensino, evidenciando que ele é um importante fator para o aumento da competitividade econômica dos países no atual cenário de globalização da economia. Na ótica da OCDE, o Ensino Superior pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social de quatro maneiras, quais sejam: treinamento de capital humano; construção de bases de conhecimento; disseminação e valorização do conhecimento; e conservação do conhecimento (OCDE, 2008).

No documento, a OCDE enfatiza que os sistemas de ensino estão passando por reformas, cuja intenção é tornar as IES mais receptivas às necessidades da sociedade e da economia. Conseqüentemente, esse viés economicista também repercutiu nas orientações relacionadas à internacionalização, seguindo a linha adotada sobretudo pela OMC e o BM. O documento em si é um relatório que aborda as políticas de Ensino Superior adotadas, principalmente pelos países da OCDE, que traz orientações para que tais países possam melhorar seus objetivos econômicos.

Nesse sentido, sugere-se aos países a elaboração de uma política de internacionalização que envolva não somente a educação superior, mas também outras áreas, tais como a inovação, a pesquisa e o desenvolvimento de recursos humanos (OCDE, 2008). Para que os países possam aumentar a competitividade de seus sistemas de Educação Superior em âmbito internacional, a OCDE propõe a criação de uma política nacional de internacionalização, que envolva várias áreas de intervenção do Estado, sob a coordenação de um grupo interministerial (OCDE, 2008).

Outra sugestão apresentada aos países que tem a intenção de tornar seus sistemas de Ensino Superior mais competitivos no cenário internacional é a priorização da adesão aos

critérios dos *rankings* internacionais, e aos procedimentos de reconhecimento de diplomas e créditos, a exemplo do Processo de Bolonha (OCDE, 2008). O processo de Bolonha é mencionado nesta dissertação como acontecimento em nível internacional que envolveu mudanças na educação superior europeia, voltadas para atender às demandas da globalização econômica. A integração econômica nessa região passou, também, a abranger o campo educacional, com vistas ao aumento da competitividade no cenário internacional.

O ajuste da universidade europeia aos ditames do mercado, mais conhecido como Processo de Bolonha (PB), também se apresenta como uma tendência que deve ser observada para melhor compreender os direcionamentos das políticas de educação superior no Brasil, especificamente no tocante à internacionalização. Segundo Bianchetti (2015), desde as primeiras iniciativas que levaram à constituição do bloco chamado de União Europeia (UE) em 1992, as discussões estiveram pautadas nas questões políticas e econômico-financeiras. O autor assevera que foi no final século XX e início do século XXI que a educação e a cultura ganharam centralidade.

Nesse contexto, o novo *status* atribuído à universidade por meio do processo de Bolonha, cuja assinatura ocorreu em 1998, desfigurou esta instituição no que concerne à sua autonomia, promoveu seu afastamento da missão histórica relacionada à busca do saber em suas múltiplas dimensões, sem depender de qual será a aplicabilidade e utilidade imediata do conhecimento. Este afastamento ocorreu de fora para dentro por meio do alinhamento às orientações de organismos internacionais e foi reforçado por autoridades de países dominantes europeus que passaram a defender o processo de reforma da universidade europeia, com o intuito de torná-las mais competitivas frente às IES de países como os EUA, Japão, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e China. Tratou-se de uma inserção competitiva no cenário de globalização da economia e busca pela hegemonia na sociedade do conhecimento. (BIANCHETTI, 2015).

Conforme Bianchetti (2015), as ações empreendidas no âmbito da União Europeia com o intuito de recuperar alguns espaços e conquistar outros no jogo da globalização compreendem a implementação de programas, a consolidação do processo de Bolonha, e a formação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Dentre os programas, menciona-se o *Erasmus Mundus*, cujos objetivos contemplam a atração e retenção de estudantes e pesquisadores de todas as partes do mundo. No que se refere à relação com a América Latina destaca-se o “Programa Alfa”.

Com base nessas considerações, tem-se, conforme declara Serafim (2011), um panorama do debate acerca do processo de mercantilização da Educação Superior sob a égide

do neoliberalismo, em que são propostas “mudanças de fora para dentro da universidade e de cima para baixo – institucional ou socialmente falando –, com argumentos que são impostos e ‘aceitos’, diante de um leque cada vez mais amplo de missões atribuídas e assumidas pela Instituição Universitária” (BIANCHETTI, 2015, p. 30). A internacionalização, que faz parte das ações da universidade em seu conceito histórico vem sendo posta em xeque nas últimas décadas, tratando-se de um conceito em disputa. Porém, as mudanças propostas para a reforma da universidade não são implementadas sem resistências.

É com base nessas considerações que se pode compreender o movimento da realidade que envolve a universidade pública brasileira. A universidade está em processo de contrarreforma, e suas funções estão sendo cada vez mais requisitadas para o atendimento dos interesses do mercado. Entende-se que o Estado em sua feição neoliberal tem contribuído para o ajuste da universidade às tendências que vêm sendo apresentadas no cenário internacional. Trata-se de um Estado regulador, que **cria** políticas públicas, aponta os direcionamentos e financia prioritariamente as áreas consideradas estratégicas (AZEVEDO; CATANI, 2015) para a reprodução do capital. Nesse sentido, a conjuntura internacional que expõe a contrarreforma da universidade, fornece elementos para que se possa analisar as políticas voltadas para a educação superior brasileira.

A produção de documentos oriunda dos organismos internacionais, que colocou em xeque a internacionalização, intensificou-se a partir da segunda metade dos anos 90 do século XX e no Brasil as repercussões passaram a se materializar em forma de políticas e programas a partir da segunda década do século XXI. Dentre as ações implementadas em âmbito nacional, destaca-se “[...] o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Programa Ciência sem Fronteiras (2011-2015), e o Programa Capes Print (2018)” (ANDRADE; GORTZ; SOUSA 2021), bem como se evidencia a internacionalização como indicador da avaliação da Educação Superior.

Dessa maneira, no conjunto das ações empreendidas, conseqüentemente há o direcionamento quanto à implementação de uma política de internacionalização por parte das IES, em alinhamento com o PDI, levando diversas instituições a criarem em seu organograma um departamento para esta finalidade. Entretanto, a efetivação da política de internacionalização no âmbito das IES depende de diversos fatores, dentre eles, chama-se atenção para o modo como tais políticas se concretizam nas diversas regiões do país, sobretudo, na Região Norte. Essa discussão será o foco da seção seguinte.

3 PROGRAMAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA IMPLEMENTADOS EM ÂMBITO NACIONAL NO PERÍODO DE 2011 A 2020 E SUAS REPERCUSSÕES NAS IFES DA REGIÃO NORTE

Nesta seção, apresenta-se a discussão relacionada às políticas de internacionalização e suas repercussões na Região Norte. Para tanto, busca-se trazer inicialmente uma abordagem referente ao contexto em que a internacionalização da educação superior passou a ser considerada estratégica para o desenvolvimento econômico do país, trazendo demandas para a ES acerca do conhecimento a ser produzido, com vistas a elevar a competitividade. No contexto político e econômico, evidencia-se a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, e no âmbito dos documentos norteadores das políticas para a ES destacam-se o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

3.1 A internacionalização em face da Política Nacional de CT&I

Diante da difusão dos discursos apresentados pelos organismos internacionais no tocante à sociedade do conhecimento, e a formulação de argumentos e orientações aos Estados nacionais quanto aos ajustes no campo educacional, com destaque à Educação Superior, percebe-se que, no Brasil, as políticas voltadas para a internacionalização ganharam novas feições ao final da primeira década do século XXI.

Nesse período, a regulação do Estado no estabelecimento de regras para legitimar a produção de conhecimentos geradores de maiores lucros, tornou-se crescente, tendo em vista a inserção do Brasil na economia internacional. As políticas desenvolvidas, desde então, trazem elementos que ajudam a entender o contexto em que a internacionalização se tornou um ponto significativo no debate referente às contrarreformas da ES.

No contexto de globalização da economia e aumento da competitividade entre países, instituições e indivíduos, em que o ideário neoliberal tem hegemonia, a intensificação da regulação do Estado a respeito de quais sujeitos e áreas do conhecimento terão recursos e incentivos para participar das ações de internacionalização, tem, de acordo com Azevedo e Catani (2015, p. 85), suas bases fundamentadas na:

[...] busca por uma economia baseada no conhecimento (na chamada sociedade do conhecimento) com vistas à fabricação de produtos tecnologicamente sofisticados e com maior valor agregado. Esta, pelo que se nota, tem sido a lógica dos argumentos em favor da relativa limitação da publicação de editais universais de financiamento à pesquisa e da profusão de editais e de políticas de indução para o avanço de determinadas áreas das ciências naturais, gerando, por consequência, perda de

autonomia (independência) do campo acadêmico, maior dependência de políticas e incentivos dirigidos pelo Estado (ministérios e secretarias etc.), fundos setoriais e agências de apoio (CAPES, CNPq, FINEP, Fundações Estaduais etc.) e (de)limitação, a determinadas áreas científicas com a alocação de recursos públicos assegurados àquelas consideradas estratégicas.

Estes autores procuram elucidar a ação do Estado em relação à regulação e restrição do campo acadêmico e às estratégias de indução da produção do conhecimento. Advogam que, por meio da formulação de políticas públicas e da atuação de suas agências de financiamento, o Estado financia e estimula o desenvolvimento de pesquisas em áreas consideradas estratégicas. Essa política de incentivo se realiza por meio do lançamento de editais, em que se centraliza a política científica, promove-se publicamente a concorrência por recursos, regula-se a produção científica e se reduz a autonomia da universidade (AZEVEDO; CATANI, 2015).

Esses mecanismos vêm contribuindo para as mudanças no entendimento do que seja internacionalização, visto que “[...] tem evoluído de um sinônimo de mobilidade acadêmica internacional, centrada nos indivíduos, para uma concepção mais abrangente do fenômeno, focada na transformação da instituição universitária” (KNOBEL; LIMA; LEAL; PROLO, 2020, p. 662). Nesse sentido, a internacionalização vem sendo fomentada nas políticas e programas do governo federal como um meio de adaptação das IES brasileiras aos padrões internacionais.

A título de exemplo, destacam-se os programas Ciência sem Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras e Capes-PrInt. Cada um se relaciona a uma dada dimensão da internacionalização, sendo estas, respectivamente, “[...] internacionalização via mobilidade acadêmica internacional; internacionalização via política linguística; internacionalização via instituição universitária” (KNOBEL; LIMA; LEAL; PROLO, 2020, p. 674).

Conforme as análises de Knobel, Lima, Leal e Prolo (2020), os referidos programas cumpriram papéis específicos. O primeiro serviu ao propósito de criação e ou expansão de departamentos para gerenciar o processo de internacionalização, com inserção no planejamento institucional. O segundo programa representou uma transição na compreensão governamental relacionada à internacionalização da ES, que passou de “[...] sinônimo de mobilidade acadêmica internacional para um fenômeno mais amplo na medida em que é capaz de afetar a razão de ser e os valores da universidade” (KNOBEL; LIMA; LEAL; PROLO, 2020, p. 679). O terceiro programa, por sua vez, expressou, segundo os autores, a legitimação da diferenciação entre instituições universitárias, considerando suas funções e áreas do conhecimento.

A análise dos programas citados é fundamental para que se possa compreender, como vem se desenvolvendo a internacionalização da ES no Brasil e suas repercussões na Região

Norte, entretanto há outras ações desenvolvidas em âmbito nacional que contribuem para ampliar a compreensão acerca desse fenômeno. Destacaremos, inicialmente, a 4ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Sustentável, com base nas conclusões apresentadas no documento “Livro Azul”, publicado em 2010, mesmo ano do citado evento.

O documento é estruturado em três temáticas, sendo elas “Inovação e sustentabilidade, imperativos para o desenvolvimento brasileiro; As novas oportunidades para o Brasil e o estágio atual da CT&I; Os grandes desafios do futuro para CT&I”. Segundo Oliveira, Ferreira e Moraes (2015), esse é um dos documentos oficiais direcionados à consolidação de uma política de CT&I que coloca em evidência o discurso de que o apoio à inovação é imprescindível para aumentar a produtividade e garantir o desenvolvimento econômico de maneira mais competitiva no contexto da globalização.

Ainda no entendimento desses autores, a inovação vem sendo colocada como princípio orientador das ações dos Estados-nacionais e suas instituições, repercutindo na forma como são implementadas as políticas educacionais. Destacam também que a produção e difusão de informações relacionadas à inovação inserem-se na agenda neoliberal de diferentes organismos internacionais, que vem nas últimas décadas disseminando o discurso em favor da maior articulação entre o Estado, as empresas e as universidades, com vistas à ampliação da competitividade do setor produtivo.

Nesse sentido:

[...] observa-se também forte movimento de alteração nas estruturas acadêmicas e na produção do trabalho docente nas universidades e institutos de pesquisa, visando incorporar a inovação da produção do conhecimento e o uso deste por empresas. A inovação é a palavra de ordem no sentido de tornar o trabalho mais eficiente, contribuindo para otimizar o uso dos recursos e aumentar o desempenho e a produtividade individual e institucional. Há, pois, uma mudança na mentalidade sendo produzida nas universidades públicas advindas das novas diretrizes de financiamento da pesquisa, das mudanças na gestão universitária, das parcerias entre universidades e empresas e dos novos processos e mecanismos de avaliação do desempenho docente (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 129).

Esse movimento é evidente nos argumentos apresentados no documento “Livro Azul”, em que se destaca o interesse crescente relacionado à “[...] produção de conhecimento e as perspectivas de aplicação empresarial, bem como a inovação nos modelos de gestão e de negócios, visando a tornar a inovação um componente sistêmico do sistema nacional produtivo [...]” (MCT, 2010, p. 36). Também nos moldes da administração pública gerencialista, ressalta-se, no documento em questão, que “um dos aspectos centrais para a ampliação da atividade

inovadora no País é a questão do financiamento como fator indutor da inovação” (MCT, 2010, p. 36).

Nessa perspectiva, destaca-se a focalização dos investimentos e esforços do Estado nacional em áreas consideradas estratégicas no contexto da acirrada competição global. Conforme o documento “Livro Azul”:

A 4ª Conferência propôs como **objetivo estratégico** para o País um desenvolvimento científico e tecnológico inovador, calcado em uma política de redução de desigualdades regionais e sociais, de exploração sustentável das riquezas do território nacional e de fortalecimento da indústria, agregando valor à produção e à exportação através da inovação e reforçando o protagonismo internacional em ciência e tecnologia (MCT, 2010, p. 22, grifo do autor).

O documento em questão torna evidente o interesse pela dinâmica tecnológica enquanto fator de concorrência internacional. Ressalta-se, ainda, a maior preocupação com a atuação em rede envolvendo setores públicos e privados e “[...] abertura para atuação articulada em nível nacional e internacional [...]” (MCT, 2010, 29) diante do ambiente gerado pela sociedade do conhecimento e os desafios da globalização e internacionalização da sociedade (MCT, 2010, p. 29).

A inovação, segundo as conclusões dos participantes da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CNCTI) é o principal motor do processo de desenvolvimento do país e a educação é considerada um fundamento para a inovação (MCT, 2010). Segundo os proponentes do documento, os avanços científicos e tecnológicos, bem como a qualificação dos profissionais são favorecedores da inovação nos diversos campos da atividade produtiva nacional.

Foi nesse contexto que a educação de nível superior brasileira passou a ser ainda mais cobrada quanto à produção de conhecimento e formação de recursos humanos, com vistas a criar as condições para o desenvolvimento de atividades inovadoras voltadas ao atendimento às demandas dos diferentes setores da sociedade e fortalecimento da competitividade internacional das empresas (MCT, 2010).

Dai advém a ênfase dada à interação entre universidade, empresa e governo, em que, para viabilizar a agenda macroeconômica seria necessário entender a política de inovação como parte da política econômica e industrial do país (MCT, 2010). Dentre as ações articuladas elenca-se a formação de engenheiros, a internacionalização e competição global das empresas e a criação de ambientes de inovação de classe mundial.

Também declara-se o reconhecimento de que a “[...] cooperação internacional é de importância vital para o avanço científico de qualquer nação” (MCT, 2010, p. 56), sendo os

principais parceiros do Brasil em termos de produção científica, Estados Unidos, França, Inglaterra e Alemanha, países reconhecidos como membros da vanguarda da ciência. Pontes (2018) explica que os argumentos usados no documento “Livro Azul” para defender a necessidade de uma política nacional de ciência, tecnologia e inovação expõem seu caráter neoliberal.

Nessa mesma compreensão, Oliveira, Ferreira e Moraes (2015) esclarecem que há uma relação de continuidade entre as ações propostas no documento e as ações desenvolvidas desde o governo FHC, sobretudo quanto à importância atribuída à CT&I para o desenvolvimento do país e à educação, com destaque às universidades. Asseveram ainda que nos governos FHC e Lula a inovação foi entendida e proposta dentro da perspectiva sistêmica defendida pela OCDE, em que as universidades são convocadas a produzir inovações para o setor produtivo.

Essas observações feitas a respeito do documento em destaque são fundamentais para compreender a perspectiva de internacionalização da educação superior adotada no Programa Ciência sem Fronteiras, que foi lançado em 2011 e consta como atividade estruturante no tocante à formação de recursos humanos, elencada na Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2012-2015).

O documento “Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015” reafirmou os argumentos apresentados no Livro Azul da 4ª CNCTI. Já em sua apresentação declarou-se que a preparação para a inserção na sociedade do conhecimento seria o principal desafio a ser enfrentado pelo Brasil, com vistas a tornar-se uma economia eficiente e competitiva, alinhada às mudanças tecnológicas (MCTI, 2012). Nesse sentido, os esforços governamentais seriam direcionados ao avanço da estrutura econômica com base no processo de inovação. Essa intenção, segundo Azevedo e Catani (2015) confirma o aumento de intensidade da regulação do Estado no campo educacional, sobretudo o acadêmico. O recorte a seguir esclarece essa argumentação.

A prioridade agora, é principalmente traduzir o desenvolvimento científico e tecnológico em progresso e bem estar social para o conjunto da população brasileira, o que passa pela convergência de dois macro movimentos estruturais: a revolução do sistema educacional e a incorporação sistemática ao processo produtivo, em seu sentido amplo, da inovação como mecanismo de reprodução e ampliação do potencial social e econômico do país. Esse é o caminho para transformar a ciência, a tecnologia e a inovação em eixo estruturante do desenvolvimento brasileiro (MCTI, 2012, p. 12).

Por conseguinte, a transformação almejada, segundo os proponentes da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) 2012-2015 deveria perpassar o fortalecimento do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, em que a universidade é considerada como um operador de CT&I, fundamental à formação de recursos humanos com

o perfil voltado para as exigências do mundo globalizado, bem como à produção de conhecimentos economicamente úteis ao mercado internacional. Foi na perspectiva da formação de recursos humanos, ou melhor, na ótica do desenvolvimento econômico, via investimento em capital humano que a internacionalização da educação superior ganhou impulso nesse período.

Conforme já apontado por Azevedo e Catani (2015), a internacionalização via mobilidade acadêmica e estudantil impulsionada por meio da regulação do Estado mediante a atuação de agências de fomento, usando mecanismos de publicização da concorrência, com base em editais, configurou-se na estratégia basilar para:

[...] promover de maneira acelerada o desenvolvimento tecnológico e estimular os processos de inovação no Brasil por meio da qualificação de estudantes e pesquisadores brasileiros, especialmente nos níveis de pós-graduação, em áreas consideradas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento do país (MCTI, 2012, p. 18).

A formação de recursos humanos é um dos temas enfatizados na ENCTI 2012-2015, todavia o destaque é dado às áreas consideradas essenciais ao desenvolvimento da inovação nos diversos segmentos da indústria e suas cadeias produtivas. Dessa maneira, as engenharias passaram a ter seu tratamento diferenciado diante das demais áreas. O documento evidencia também que uma das possibilidades de fazer avançar o processo de inovação seria a adoção de:

Aproveitamento sistemático e direcionado das possibilidades de formação científico-tecnológica no exterior, como fez no passado o Japão e atualmente a China, especialmente em áreas estratégicas para o desenvolvimento futuro do País e para a dinamização do processo endógeno de produção tecnológica e inovação (MCTI, 2012, p. 50).

De modo geral, o documento traz elementos que levam a crer que as ações de internacionalização da Educação Superior empreendidas no período revelam, em seus discursos, a defesa da inovação como meio de acelerar a produtividade e impulsionar o desenvolvimento econômico no cenário da globalização (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015).

No que diz respeito à ENCTI 2016-2022, tem-se a continuidade da linha de argumentação em torno do fortalecimento, expansão, consolidação e integração do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI), seguindo experiências desenvolvidas em países de capitalismo central. Chama-se a atenção para a movimentação de esforços no sentido de incorporar o conhecimento economicamente útil em todas as atividades produtivas. Com a articulação do SNCTI, declara-se a intenção de avançar na produção do conhecimento em diversas áreas, mas definindo algumas como prioritárias, e direcionando recursos de maneira

mais consistente, sobretudo quando se tratam dos temas estratégicos para o crescimento econômico (MCTI, 2016).

Delineia-se, no documento, a função de cada componente do SNCTI, dividindo-se em três grandes grupos, sendo os agentes políticos, as agências de fomento e os operadores de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Na ENCTI 2016-2022, é dada maior ênfase à pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo os programas de pós-graduação das universidades públicas, reconhecidas por apresentar a maior parte da produção científica brasileira (MCTI, 2016).

Nesse sentido, as universidades públicas são inseridas no SNCTI como operadores de CT&I, sendo induzidas por meio de mecanismos de regulação, a produzir conhecimentos de acordo com as diretrizes definidas no âmbito político e financiadas pelas agências de fomento, como a Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com destaque à concessão de bolsas de mobilidade acadêmica e estudantil voltadas para formação de recursos humanos, tendo em vista a captação de conhecimentos em áreas definidas e desenvolvimento de redes de pesquisa.

A internacionalização é mencionada na ENCTI 2016-2022 como um meio de fortalecer o SNCTI. Todavia, conforme Paiva e Brito (2019), o documento usa contraditoriamente os termos cooperação e competitividade. Ressalta-se a necessidade de promover a internacionalização da ES na perspectiva de estabelecer relações de cooperação com instituições de países de capitalismo central, com o intuito de garantir ao Brasil uma inserção mais competitiva no mundo globalizado.

Sendo assim, o aumento da competitividade estaria condicionado à inovação, e para que o SNCTI pudesse ser capaz de garantir estruturas inovadoras, caberia o desenvolvimento das ações de formação de recursos humanos e a produção de pesquisas com vistas à “[...] consolidação, expansão e internacionalização da CT&I por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional [...]” (MCTI, 2016, p. 36).

É nesse sentido que a “[...] mobilidade tem sido estimulada a fim de internacionalizar o ensino superior e a pesquisa pública, permitindo aos pesquisadores desenvolver novas habilidades e obter novos conhecimentos” (MCTI, 2016, p. 55). Conforme indica-se no documento, tais ações seguem tendências mercadológicas de comercialização da pesquisa pública, que inclui a transferência de conhecimento para as empresas e busca de receitas por parte das universidades. Segundo Paiva e Brito (2019), a internacionalização na perspectiva da ENCTI consiste em mais um mecanismo de favorecimento do capital privado em detrimento da concepção de educação como bem público.

A ENCTI é composta por várias políticas governamentais, mas deixa evidente o entendimento de internacionalização que vem sendo difundido, sobretudo no âmbito das políticas voltadas para a Educação Superior. Dessa maneira, trataremos na seção seguinte dos destaques dados à internacionalização no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

3.2 O Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e suas diretrizes e metas para a internacionalização da Educação Superior brasileira

A convergência das políticas setoriais apontadas nos documentos mencionados na subseção anterior também incluiu as políticas educacionais. O olhar que se lançou para a educação nas últimas décadas, trouxe como argumentos a urgência da formação de capital humano voltado para as demandas do setor econômico, seguindo tendências e experiências desenvolvidas nos países do Norte global, tais como EUA, Inglaterra, Alemanha e França.

Nesse sentido, torna-se necessário trazer para discussão temáticas abordadas nos documentos de planejamento dos sistemas de educação, sendo estes: o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) – PNGP – e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esses documentos contêm diretrizes, metas e estratégias que envolvem a internacionalização, e constituem o posicionamento adotado pelo Estado, direcionando-se às suas Instituições de Ensino Superior.

Silva Júnior e Kato (2016) advogam que o atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) assim como dispositivos jurídicos, a exemplo do novo Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, constituem atualizações do projeto de mercantilização da educação superior, em que demandas do setor produtivo são apresentadas como argumentos para a realização de “[...] mudanças nas condições institucionais para a produção de conhecimento” (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016, p. 140). Ainda, de acordo com esses autores:

Oficialmente o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de Pós-graduação e pesquisa no Brasil. A leitura atenta deste documento nos indica que um dos eixos centrais para a condução e desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) é a política de internacionalização e cooperação internacional (SILVA JÚNIOR; KATO, 2016, p. 141).

Nesse sentido, sendo a internacionalização um dos temas centrais para a Pós-graduação brasileira, evidencia-se as formas de indução e regulação de viés economicista. Apesar de a

influência econômica ser expressiva no atual PNPG, a relação entre o SNPG e o modelo de desenvolvimento econômico já se fazia presente nos planos anteriores. Todavia, os documentos das últimas décadas, produzidos em meio às contrarreformas de Estado e da Educação, atendendo recomendações alinhadas ao receituário neoliberal, tem como marca a funcionalização do papel da universidade e do conhecimento produzido por essas instituições, conforme advogam Silva Júnior e Kato (2016). Exemplo disso, é o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) elaborado em alinhamento às ações de fortalecimento do SNCTI, que, por sua vez, insere-se no conjunto das políticas de desenvolvimento econômico do Brasil, seguindo orientações e tendências internacionais.

O PNPG 2011-2020 é o sexto de uma lista de documentos norteadores do SNPG brasileiro. Embora os documentos antecessores já tenham abordado o tema internacionalização, de acordo com Kato (2013), foi a partir do III PNPG (1986-1989) que se intensificou a subordinação das atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico, sob a mediação do Ministério da Ciência e Tecnologia, criado em 1985. Dessa forma, pode-se afirmar que em comparação aos demais planos, o atual PNPG traz, em seu texto, ênfase maior em relação à internacionalização, sobretudo, ao considerar o cenário internacional de competitividade econômica e mobilização no sentido de desenvolver uma “Agenda Nacional de Pesquisa”, apoiada nas parcerias entre as universidades, setores públicos e privados. O destaque da introdução do referido plano – volume I – deixa evidente a expectativa mercadológica referente à apropriação privada do conhecimento produzido nas IES públicas.

O núcleo da pós-graduação é a pesquisa. A pesquisa depende de treinamentos e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela. Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. Neste quadro a parceria entre a Universidade, o Estado e as empresas dará lugar ao chamado modelo da tríplice hélice (MCT, 2010, p. 18).

Nota-se que a relação entre Universidade, Estado e Empresa é considerada basilar para o modelo de desenvolvimento econômico proposto. Outra observação relevante diz respeito aos resultados das pesquisas desenvolvidas nas IES e o interesse privado por aplicação no desenvolvimento de procedimentos e tecnologias que possam elevar o grau de competitividade das empresas. É nesses moldes que o chamado modelo de tríplice hélice demanda pela efetivação da internacionalização da pesquisa (PAIVA; BRITO, 2019).

O capítulo 11 do VI PNPG, intitulado “Internacionalização da Pós-Graduação e a Cooperação Internacional”, concentra esforços na apresentação de dados relacionados à

produção científica “[...] enquanto medida da presença internacional da ciência brasileira” (MCT, 2010, p. 223). Nota-se que há a preocupação com o aumento do fator de impacto das produções nas diferentes áreas, principalmente aquelas consideradas prioritárias para alavancar a economia do país. Nessa perspectiva, a lógica que se impõe à pós-graduação brasileira por meio do referido plano é a do produtivismo acadêmico, conforme assevera Silva Júnior (2017).

As observações feitas no PNPG acerca da produção científica brasileira, em grande parte, buscam aferir, quantitativamente, número de artigos publicados em revistas internacionais, número de citações e fator de impacto, de maneira a ranquear países, instituições e áreas do conhecimento. Embora o documento use o termo “cooperação internacional”, fica evidente a busca por ampliar a competitividade da ciência brasileira no cenário internacional. Tal competitividade, conforme o documento, perpassa a escolha dos parceiros internacionais do Brasil, incluindo-se principalmente os países de “[...] reconhecido nível científico, os mais notórios sendo Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha, e vários de nossos vizinhos, com destaque para a Argentina” (MCT, 2010, p. 233).

Para viabilizar as ações de internacionalização, especifica-se, no documento, a atuação das agências de fomento, sendo a Capes e o CNPq as principais. É importante lembrar que tais agências têm um papel de destaque no organograma do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Elas “[...] participam ativamente da formulação das políticas que norteiam o SNCTI, articulando parcerias público-privadas, promovendo a colaboração entre empresas e ICTs” (MCTI, 2012).

No que concerne à Capes, menciona-se a atuação da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), criada em 2007. A DRI é o setor responsável pelos programas de concessão de bolsas no exterior e as ações de cooperação internacional. Tais ações são classificadas no VI PNPG em três vertentes, quais sejam:

- usuário, quando o país em desenvolvimento ainda não tem capacidade de pesquisa instalada;
- mutuário, quando o país já logrou estabelecer uma base científica e pode desenvolver cooperações de forma simétrica, ou quase, com outros países;
- provedor, quando o país pode apoiar outros países na capacitação em C,T&I (MCT, 2010, p. 235).

De acordo com o documento, os programas destinados à concessão de bolsas no exterior fazem parte das duas primeiras vertentes. Nesse sentido, as bolsas destinadas ao Doutorado pleno, cujos projetos são induzidos por meio de financiamento a apoiar a formação em áreas ainda não consolidadas no país, correspondem à primeira vertente. Por conseguinte, os programas na modalidade sanduíche correspondem à segunda vertente (MCT, 2010).

Paiva e Brito (2019) compreendem que a maneira como o PNPG expõe o tema internacionalização, sobretudo na pós-graduação, deixa claro que esta serve como ferramenta para colocar o país em posição de destaque no cenário econômico mundial, mediante o aumento da produção científica e da formação de recursos humanos em áreas do conhecimento consideradas prioritárias. Acrescenta-se, também, o fomento a temáticas consideradas aptas a receber os recursos das agências, a exemplo da atuação da Capes.

No tocante ao CNPq, as ações de internacionalização são coordenadas pela Assessoria de Cooperação Internacional (Ascin). Esse departamento tem como objetivo “[...] a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, em consonância com as orientações da Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico” (MCT, 2010, p. 239). Os mecanismos de indução às ações de internacionalização implementados por essa agência de fomento contemplam “[...] projetos de pesquisas conjuntas de alta qualidade, mobilidade de pesquisadores e treinamento de pesquisadores e formação de recursos humanos [...]” MCT, 2010, p. 239).

Com base na leitura do VI PNPG, nota-se que esse documento possui a mesma visão sistêmica adotada no Livro Azul da IV CNCTI. Sendo assim, a implementação de ações com vistas ao desenvolvimento da Agenda Nacional de Pesquisa, converge para o mesmo viés economicista que tem na produção do conhecimento a matéria-prima para a geração de inovações que possam ampliar a competitividade empresarial.

Esse movimento voltado a “[...] colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, a exemplo do que acontece com as nações mais avançadas do planeta” (MCT, 2010, p. 20) tem como exemplo a agenda nacional de pesquisa organizada pela Austrália em 1991, ao criar os Centros Regionais de Competência (CRC). “[...] voltados para um conjunto de problemas de interesse da sociedade cuja solução dependesse do conhecimento, recobrando segmentos da ciência e da tecnologia, bem como parcerias entre órgãos públicos e setores privados” (MCT, 2010, 20).

O exemplo australiano, apontado no PNPG como uma referência para o Brasil, integra, segundo Lima e Contel (2011), o conjunto de medidas de corte neoliberal adotadas pela Austrália afim de tornar sua economia mais competitiva no cenário global, fomentando transformações em diversos setores, incluindo a Educação Superior, que tem influência do modelo de universidade estadunidense e incorpora as transformações e demandas do setor produtivo em um processo denominado como capitalismo acadêmico.

É com a intenção de posicionar a pós-graduação brasileira em um patamar de maior competitividade que o atual PNPG tem na internacionalização uma de suas maiores metas. No

documento se reconhece a capacidade que o SNPG possui para aumentar o quantitativo de estudantes estrangeiros. Indica-se que no período “[...] entre 2006 e 2010, o número de alunos estrangeiros saltou de 934 a 2.278, ou seja, cresceu 144% [...]” (MCT, 2010, p.21), sendo ainda uma participação pequena, se comparada a países como EUA, Inglaterra, França e Alemanha. Sendo assim, propõe-se:

Na próxima década o SNPG, com a participação mais efetiva de todas as agências, deverá priorizar duas ações, em sentidos opostos, mas complementares: 1 – atrair em diferentes programas mais estudantes e docentes do estrangeiro; 2 – enviar mais estudantes e pós doutores ao estrangeiro para fazer formação no exterior, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo (MCT, 2010, p. 22).

Para a consecução de tais ações, as agências Capes e CNPq em alinhamento aos ministérios e amparadas por meio de marcos regulatórios que cada vez mais vêm regulamentando as relações entre o público e o privado, desenvolvem mecanismos de indução às práticas requeridas para efetivação da Agenda Nacional de Pesquisa. Também se evidencia a internacionalização como meio de mobilização da comunidade científica brasileira aumentar a participação na produção e publicação de artigos em revistas internacionais, dado que no ano de 2010, ao considerar as bases ISI e Scopus, o Brasil ocupava respectivamente o 13º e o 14º lugar.

Além do financiamento ofertado por essas agências, outra forma de indução à internacionalização corresponde à sistemática de avaliação da pós-graduação. Nesse sentido, dentre as mudanças advindas com a implementação do VI PNPG “[...] firmou-se a perspectiva de que o grau de internacionalização de um programa de pós-graduação (PPG) seria requisito *sine qua non* para a inserção do mesmo no rol de programas considerados de excelência [...]” (PAIVA; BRITO, 2019, p. 494). Na percepção dessa autora, esse modo de atuação das agências de fomento, vem estimulando a competição entre programas, IES e pesquisadores, trazendo implicações para a própria universidade que passa a ser ainda mais cobrada em relação às demandas do capital.

Também fica evidente que o PNPG (2011-2020) integra-se ao plano nacional de desenvolvimento econômico, descrito no documento Livro Azul da IV CNCTI e nas ENCTI, numa visão sistêmica, conforme já fora mencionado. Na perspectiva empresarial, diz-se que a ideia de visão sistêmica corresponde ao funcionamento das partes em função do todo, que nesse caso é o plano de desenvolvimento econômico, e uma das partes constituintes são as universidades, sobretudo as de pesquisa. Por conseguinte, uma das ações para ampliar a competitividade do sistema seria a internacionalização, considerada como um meio de formação de recursos humanos em países centrais, captação de conhecimento voltado à inovação

tecnológica e de processos organizacionais, e inserção da ciência brasileira no ambiente de competição global.

Essa visão sistêmica repercutiu também na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Afirma-se no VI PNPG que essa foi a primeira vez que um plano nacional de educação contemplou as diretrizes e políticas voltadas para a pós-graduação, compreendendo-se o PNPG como uma parte componente do PNE. O documento em questão foi instituído pela lei nº 13.005/2014 e contém 20 metas, sendo 3 relacionadas à educação superior, quais sejam: metas 12, 13 e 14.

Na meta 12 propõe-se

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 73).

Consiste em uma meta relacionada à expansão das matrículas nos cursos de graduação.

Na análise de Oliveira e Dourado (2018), um dos aspectos presentes nessa meta, refere-se à garantia da qualidade do processo de expansão da ES, o que direciona o debate para as ações de regulação quanto aos procedimentos de avaliação das IES, em que a internacionalização se inclui como um dos indicadores de indução a uma determinada qualidade. Dessa meta faz-se destaque à estratégia 12.12, que visa “*consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior*” (BRASIL, 2014, p. 74).

Para Pereira e Heinzle (2017) a mobilidade docente e estudantil está no cerne da compreensão e das propostas de ação relacionadas à internacionalização. Nota-se, nessa estratégia, o interesse em ampliar o campo de atuação dos programas de mobilidade, reforçando a inserção dos cursos de graduação e estimulando docentes e estudantes à busca por oportunidades de formação no exterior, principalmente nos países que vem se notabilizando em áreas de interesse estratégico.

A meta 13, por conseguinte, pretende “*elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores*” (BRASIL, 2014, p. 75). Conforme Cabral Neto e Castro (2018), essa meta evidencia dois aspectos da ES, sendo estes a qualidade da educação e a ampliação da proporção de mestres e doutores.

Com referência ao primeiro aspecto, Cabral Neto e Castro (2018) chamam a atenção para a polissemia e subjetividade da noção de qualidade. Asseveram que o termo “qualidade” pode ser empregado por diferentes agentes sociais, gerando produções de sentido, de acordo com seus interesses e concepções de mundo, porém apontam que o conceito de qualidade adotado no campo educacional nas últimas décadas atende aos interesses empresariais, em que o foco passou a ser a eficácia do processo.

Observa-se na meta 13, a estratégia 13.7 que intenciona

fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014, p. 76).

Na percepção de Pereira e Heinzle (2017), essa estratégia contempla o conceito de internacionalização pautado no modelo de universidade de integração internacional. Pode-se, também, inferir que a atuação regional, implica a ação conjunta – das IES brasileiras – relacionada à formação de mestres e doutores, tendo em vista um padrão de qualidade das instituições, que seja capaz de impulsionar sua inserção internacional em termos de ensino, pesquisa e extensão.

Em referência à meta 14, aborda-se, no PNE 2014-2024, a finalidade de “*eleva gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores*” (BRASIL, 2014, p. 78). Dentre as estratégias apresentadas para esta meta, registra-se a 14.9 em que se busca “*consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa*” (BRASIL, 2014, p. 78). Essa estratégia corrobora as ações de mobilidade docente apresentadas no VI PNPG, enquanto meios de promover a internacionalização tendo em vista objetivos de viés economicista. Nessa perspectiva, a formação de redes e grupos de pesquisa, envolvem áreas do conhecimento e temáticas voltadas aos interesses do projeto de desenvolvimento vigente.

Também se menciona a estratégia 14.10 que propõe “*promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão*” (BRASIL, 2014, p. 78). Verifica-se um alinhamento entre os documentos já mencionados, sobretudo quanto aos argumentos de internacionalização da ciência brasileira, em que se advoga a importância desse processo como maneira de garantir a competitividade no contexto de globalização da economia. Isso fica mais evidente no texto da estratégia 14.13 que versa sobre:

aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, instituições de educação superior (IES) e demais instituições científicas e tecnológicas (ICTs) (BRASIL, 2014, p. 78).

Nota-se com a estratégia 14.13 que a visão que se tem a respeito da internacionalização remete ao aumento da competitividade do Brasil no contexto internacional. Consiste em uma inserção em termos de competitividade econômica em que a dita cooperação serve ao propósito de proporcionar às Instituições de Ensino Superior um determinado desempenho na produção de conhecimentos capazes de aumentar a geração de lucros, em meio à sociedade do conhecimento.

Em decorrência das metas e estratégias apontadas no PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024) também pode-se verificar a implementação de programas de internacionalização em âmbito nacional, que serviram à consolidação das ações desenvolvidas nas IES com maior inserção internacional e destaque nos rankings acadêmicos internacionais. Por outro lado, promoveram a organização de espaços nas IES com menor estrutura para a realização das atividades de internacionalização.

Dentre os programas implementados, elenca-se o Ciência sem Fronteiras, o Idioma sem Fronteiras e o Capes-PrInt. As considerações a respeito desses programas servirão a esse estudo enquanto forma de verificar como as políticas de internacionalização se concretizaram na Região Norte, considerando o recorte temporal dessa pesquisa.

3.3 A Educação Superior na Região Norte e o processo de internacionalização

As ações de internacionalização da Educação Superior na Região Norte vêm ocorrendo nas últimas décadas, condicionadas às desigualdades regionais do Brasil. Essa afirmação tem base nos dados de três programas que tiveram projeção nacional e trouxeram influências às formas como as IES dessa região passaram a desenvolver suas políticas de internacionalização. Trata-se dos programas Ciência sem Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras e Capes-PrInt.

Segundo Bento *et al.* (2013) a região Norte é herdeira de uma trajetória histórica que se caracteriza por um processo de ocupação e colonização pautado no acesso, uso e controle dos recursos naturais. Asseveram que as políticas de desenvolvimento implementadas nessa região – projetos agropecuários, hidrelétricos e de mineração –, considerando sobretudo o espaço amazônico, por si foram produtoras de desigualdades, por gerar exclusão social e expulsão das populações rurais, aumentando o contingente populacional nas periferias das áreas urbanas.

Conforme as análises desses autores, tais desigualdades têm também suas repercussões no campo educacional.

A Região Norte é a maior do Brasil em extensão territorial. Sua área é de 3 853 840,88 km², o que corresponde a 45,26% do território nacional. É composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Faz fronteira com outros países, sendo estes a Bolívia, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020) com data referente a 1º de julho de 2020 a população aproximada dessa região é de 18 672 591 habitantes, o que lhe confere uma densidade demográfica de 4,8 hab./km².

No tocante às desigualdades socioeconômicas, considerando as taxas de analfabetismo na faixa etária de pessoas de 15 anos ou mais, o Norte tem o segundo maior percentual do Brasil, com aproximadamente 8,5%. Segundo dados do IBGE (2018) a região com maior taxa de analfabetismo é o nordeste com aproximadamente 16% e no seu extremo, as regiões com as menores taxas são o Sul e o Sudeste com percentuais próximos a 4%.

Em relação à Educação Superior, os dados do Censo (2019) desse nível de ensino revelam as disparidades regionais na distribuição de matrículas em cursos de graduação presenciais na rede federal. Tendo como referência a população de 18 a 24 anos em 2019, registrou-se o percentual 11,5 % desse grupo etário matriculado na rede federal de educação superior – o segundo menor percentual entre as regiões geográficas – sendo o Nordeste e o Sudeste, as regiões com maior percentual de matrículas, tendo respectivamente 30,6% e 30,3%. Também é nas Regiões Sudeste e Sul que se concentram os principais setores industriais do Brasil, incluindo as indústrias metalúrgicas, indústrias de fabricação de produtos químicos, de fabricação dos produtos de madeira, e de produtos minerais não metálicos (INEP, 2019).

Outra manifestação das desigualdades regionais diz respeito às políticas para a Educação Superior. Um exemplo expressivo é o programa de mobilidade acadêmica Ciência sem Fronteiras. Esse programa foi criado por meio do decreto n. 7.642, de 13 dezembro de 2011, na gestão da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), e encerrado em abril de 2017 – sendo 2015 o último ano de concessão de bolsas – na presidência de Michel Temer (2016-2018).

O objetivo foi

[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, n.p.).

Esse programa foi concebido na esteira do projeto de desenvolvimento econômico e industrial delineado na 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e trouxe em sua proposta o incentivo à “[...] internacionalização da ciência brasileira, com foco no desenvolvimento das áreas tecnológicas e empresariais” (PONTES, 2018, p. 45).

Conforme Chaves e Castro (2016), o CsF consiste em uma ação de indução à mobilidade estudantil com o propósito de promover a consolidação de um sistema de educação superior com a qualidade requerida em termos de competitividade em nível mundial. Compreendem que o aumento da concorrência entre países na fase em que há a predominância do capital financeiro, a busca por manter a competitividade, demanda o aumento da produtividade econômica. Daí tem-se a justificativa da ênfase dada à formação de recursos humanos em instituições de excelência, nas áreas consideradas estratégicas para o projeto de desenvolvimento econômico do país, descrita no objetivo do CsF, em que se demonstra um entrelaçamento entre os princípios de transferência de conhecimentos e as razões economicistas e competitivas no processo de internacionalização (CHAVES; CASTRO, 2016).

De acordo com Pontes (2018), o CsF proporcionou às IES brasileiras um modelo de internacionalização que não levou em conta as particularidades regionais e institucionais. Em sua percepção, considera o referido programa como:

Um modelo tradicional e passivo de internacionalização; que não envolveu adequadamente as instituições de pesquisa e ensino superior de origem dos bolsistas no seu desenvolvimento; **com restrição de áreas do conhecimento beneficiadas;** **com enorme disparidade de acesso regional;** e com abrupta interrupção com poucos anos de vigência (PONTES, 2018, p. 60, grifos nossos).

No que se refere à restrição quanto às áreas do conhecimento⁷, o programa priorizou as engenharias e demais áreas tecnológicas. A esse respeito, Lage (2015) assevera que a ênfase em tais áreas constituiu a visão de política de internacionalização da educação superior em curso, em que as engenharias e áreas tecnológicas são reconhecidas por suas características de criação e adaptação de tecnologias capazes de agregar mais valor aos processos e produtos, aumentando a competitividade entre as nações.

Na análise de Chaves e Castro (2016), a opção por dar prioridade às chamadas “Ciências Duras” e não contemplar as Ciências Humanas, as Ciências Sociais Aplicadas e as Linguagens, revela a opção por uma lógica de mercado, baseada no paradigma técnico-científico e

⁷ Engenharias e demais áreas tecnológicas; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Indústria Criativa; Ciências Exatas e da Terra; Computação e Tecnologias da Informação; Produção Agrícola Sustentável; Biotecnologia; Fármacos; Biodiversidade e Bioprospecção; Energias Renováveis; Ciências do Mar; Nanotecnologia e Novos Materiais; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Tecnologia Aeroespacial; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Formação de Tecnólogos; Tecnologia Mineral (MCTI, 2016).

produtivo, pautado nas inovações. Com esse programa, o Brasil adotou um “[...] modelo de internacionalização passiva se inserindo na estratégia da globalização numa posição de submissão aos grandes centros do capital” (CHAVES; CASTRO, 2016, p. 136). Ainda com referência às áreas prioritárias, Pontes (2018) compreende que essa ação representa um indicativo de que o programa CsF serve ao propósito de fortalecer a Política de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Por conseguinte, a disparidade de acesso regional é evidenciada nos dados do Relatório N. 21, de 2015, elaborado pela Comissão⁸ de Ciência, Tecnologia, Inovação e Informática, do Senado Federal. O documento refere-se à avaliação de políticas públicas relacionadas à formação de recursos humanos para ciência, tecnologia e inovação, com ênfase no programa CsF. Referenda-se que o programa foi de responsabilidade da Capes e do CNPq – agências de fomento do MEC e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) respectivamente – e contou com um Comitê de Acompanhamento e Assessoramento, formado por agentes públicos e representantes do setor privado e um Comitê Executivo.

No tocante às dotações orçamentárias, foi prevista a concessão de 101.000 bolsas, sendo 75.000 custeadas pelo poder público e 26.000 originárias da iniciativa privada, com o intuito de promover a mobilidade acadêmica nas modalidades de graduação sanduíche, doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado, educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2015).

Chaves e Castro (2016), bem como Maués, Bastos e Souza (2017) chamam a atenção quanto à participação da iniciativa privada no financiamento das bolsas de mobilidade acadêmica, fato que tornou questionável o interesse governamental por expandir as ações de internacionalização por meio da parceria entre o público e o privado. Segundo Maués, Bastos e Souza (2017) ainda que apresentando menor participação no financiamento das bolsas, o setor privado obteve espaço no Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do CsF, com influência para definir as metas e indicadores do programa de mobilidade em questão, conforme as demandas empresariais.

Conforme Pontes (2018), a execução do CsF deu-se de forma aligeirada e centralizada, sem considerar as diferenças entre as realidades regionais do Brasil, bem como entre as condições de cada IES para promover as ações de internacionalização. Isso fica evidente no relatório do Senado Federal. No documento, ao se destacar os dados atualizados até o mês de

⁸ Composição da comissão: Presidente: Senador Cristovam Buarque; Vice-Presidente: Senador Hélio José; Relator: Senador Omar Aziz; Relator *ad hoc*: Senador Lasier Martins

agosto de 2015, tem-se que a categoria com maior quantitativo de bolsas implementadas foi a Graduação Sanduíche (79%).

Com referência ao local de destino, os principais países foram Estados Unidos, Reino Unido, França, Canadá, Alemanha e Austrália, com destaque para o primeiro que recebeu quase 30% do total dos bolsistas. Segundo Pontes (2018), esses países detêm maior poder financeiro, compõem o centro da economia capitalista, e têm seus sistemas de ensino mais voltados para a compreensão de educação enquanto bem privado. Chaves e Castro (2016) observaram, também, que na lista dos 15 primeiros países escolhidos por estudantes do programa não havia países da América Latina, Ásia e África, o que reforça o elemento econômico no processo de busca de conhecimento nos países centrais. Esse elemento econômico consiste na própria transferência de recursos financeiros das regiões menos desenvolvidas para os países mais ricos (CHAVES; CASTRO, 2016).

Os dados do relatório revelam ainda que as áreas com maior quantitativo de bolsas implementadas foram as Engenharias e demais áreas tecnológicas; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Indústria Criativa; Ciências Exatas e da Terra; Computação e Tecnologias da Informação. Isso mostra a opção política e econômica do Governo Federal, em promover um processo de internacionalização com vistas à instrumentalização de mão de obra para atender setores do mercado, conforme apontam Maués, Bastos e Souza (2017), sobretudo os segmentos industriais.

No que tange à distribuição regional, o relatório do Senado Federal apontou assimetrias no quantitativo de **bolsas implementadas**⁹. Em relação à graduação, 37.165 bolsas foram destinadas à Região Sudeste, maior contemplada, e a região com menor quantidade de bolsas foi o Norte com 1.916. Essa disparidade também ocorreu na implementação das bolsas de Pós-graduação, sendo 6.461 bolsas para a Região Sudeste e 235 bolsas para a Região Norte. Quanto à origem dos beneficiários, foi elencada no documento a lista das 10 instituições com mais bolsas concedidas, sendo 6 IES da Região Sudeste, 3 da Região Sul, e 1 IES do Nordeste, totalizando 34.273 bolsas.

Somente para a Universidade de São Paulo foram concedidas 6.493 bolsas, ou seja, mais que o dobro do quantitativo de bolsas destinadas à Região Norte, segundo observação feita por Pontes (2018), a partir de dados do portal oficial do programa, atualizados até janeiro de 2016.

⁹ Distribuição das Bolsas implementadas por região na **graduação** segundo dados apresentados no Relatório do Senado Federal (2015), com base em fonte obtida na Capes e CNPq: Centro-Oeste (4.974), Nordeste (14.419), Norte (1.916), Sudeste (37.165), Sul (14.119). Com referência à **pós-graduação** tem-se os seguintes dados: Centro-Oeste (588), Nordeste (1.503), Norte (235), Sudeste (6.461), Sul (2.594).

Essa autora ressalta, também, que o estado com o menor quantitativo de bolsas foi o Acre, com 11 bolsas implementadas. Essas assimetrias possuem diversas explicações, uma delas refere-se à falha do programa em não considerar a diversidade regional e as condições socioeconômicas dos sujeitos. Outro ponto de destaque foi a falta de domínio de uma língua estrangeira, um dos critérios descritos no processo de seleção dos bolsistas.

Para suprir a dificuldade quanto ao domínio da língua estrangeira criou-se o programa Inglês sem Fronteiras, por meio da portaria normativa n. 1.466 de 18 de dezembro de 2012, cujo objetivo descrito em seu artigo 1º foi “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (MEC, 2012).

Esse programa foi implementado por meio de parceria entre a Capes e a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC), tendo três campos de atuação, sendo estes a “[...] aplicação de teste de diagnóstico de proficiência na língua inglesa; curso preparatório *online* e; cursos presenciais de inglês” (PACHECO, 2018, p. 32-33). A operacionalização ocorreu com base no lançamento de editais de chamada pública, em que as universidades federais deveriam enviar suas propostas de adesão. Com isso, as universidades participantes passariam a receber orientações quanto à criação dos Núcleos de Língua (NuLi) e de Centros Aplicadores (CA) de testes de proficiência. Poderiam participar da proposta de criação dos NuLi as IES que ofereciam curso de Letras – Inglês, conseqüentemente as instituições que não preenchiam esse pré-requisito, candidatavam-se a Centro Aplicador (PACHECO, 2018).

Em novembro de 2014 essa política linguística passou por uma reformulação, tornando-se uma política multilíngue, complementar às ações do programa CsF e outras políticas de internacionalização da educação superior (DORIGON, 2015). Essa mudança ocorreu por meio da Portaria n. 973, do Ministério da Educação. A ampliação das ações do então instituído programa **Idiomas sem Fronteiras** (IsF) foi especificada em seu novo objetivo em que se evidenciou a intenção de

[...] propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (MEC, 2014, p. 1).

Segundo Pereira (2021), o redimensionamento do IsF institucionalizou o protagonismo da área de linguagens com vistas à expansão das atividades de internacionalização. Em sua visão, o programa se consolidou enquanto ação governamental em nível nacional, com

repercussões internacionais, em decorrência de sua abrangência, convênios realizados, e fortalecimento das políticas linguísticas nas universidades. Na percepção de Knobel, Lima, Leal e Prolo (2020) o IsF representa um processo de transição no entendimento que o governo federal tem a respeito da internacionalização da educação superior, à medida que tem maior amplitude de ação do que o próprio CsF.

De acordo com dados do IsF atualizados até novembro de 2018, os idiomas ofertados são inglês, espanhol, francês, italiano, japonês, alemão e português. Todavia, há a predominância do inglês em relação às demais línguas. A respeito disso, Pereira (2021) ressalta o caráter utilitário que perpassa o aprendizado de um idioma estrangeiro. Considera que a primazia do inglês está ligada às demandas de mercado, que impõem sob as bases neoliberais um processo de reestruturação do ensino com vistas à formação de pessoas aptas para as constantes mudanças do mundo globalizado.

Na mesma perspectiva apontada por Pereira (2021), Pacheco (2018) considera que o inglês é percebido como língua franca, por conta da hegemonia econômica, política e tecnológica dos EUA e outros países anglófonos. Ressalta que além de possuir os maiores polos de desenvolvimento científico e tecnológico, esses países também possuem muitas universidades com posições de destaque nos *rankings* acadêmicos internacionais, bem como centros de ensino, pesquisa, desenvolvimento tecnológico e de inovação reconhecidos internacionalmente como de excelência. Afirmar, ainda, que os países anglófonos têm o domínio da produção e divulgação do conhecimento, pois cada vez mais vem sendo difundido o uso do inglês nas publicações em revistas, periódicos, e eventos acadêmicos.

No que diz respeito à questão regional, não são informados dados do programa que permitam fazer uma análise detalhada sobre os quantitativos de sujeitos atendidos. Porém, confirma-se a hegemonia do inglês, sendo o único idioma ofertado por todas as IES cadastradas. Ressalta-se que o IsF, sendo um programa criado para dar apoio ao programa CsF teve maior tempo de duração, e ainda vem passando por modificações. Desde 2019 essa política linguística voltada para a internacionalização tem ocorrido sob a coordenação da Rede Andifes¹⁰ IsF.

A afirmação feita por Knobel, Lima, Leal e Prolo (2020) relacionada à mudança de entendimento do governo federal acerca da internacionalização, que estaria passando por transformações com vistas à superação das ações mais focadas na mobilidade acadêmica internacional, caminhando rumo a alterações no modo de organização das IES encontram também apoio no estudo desenvolvido por Oliveira (2019). De acordo com Oliveira (2019), a

¹⁰ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Capex enquanto agência de fomento responsável pelo maior percentual de bolsas concedidas pelo programa CsF (64%), ao término dessa ação governamental, passou a repensar seu papel na indução à internacionalização da educação superior brasileira, a fim de superar o tradicional foco na mobilidade acadêmica.

Oliveira (2019) afirma ainda que a percepção de internacionalização centrada no indivíduo, a partir da compreensão de internacionalização que estava sendo construída nos anos de 2016 e 2017 mediante a participação da DRI da Capes, em eventos relacionados à cooperação internacional, apontava para mudanças na própria estrutura organizacional da universidade brasileira, a fim de torná-las “[...] mais ativas no seu processo de internacionalização” (OLIVEIRA, 2019, p. 106).

Para a formatação de um novo programa que viesse substituir o CsF com algumas reformulações, foi determinante a atuação da DRI da Capes, sobretudo quanto ao estreitamento de suas relações com o Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop), que deu origem à formação de um Grupo de Trabalho (GT) instituído pela portaria da Capes n. 228, de 12 de dezembro de 2016, cujo artigo 1º versa sobre a definição de diretrizes, orientações e a instituição de indicadores de avaliação, com vistas à implementação do programa de internacionalização de dimensão nacional (OLIVEIRA, 2019). O programa criado a partir das discussões do GT foi o **Capes-PrInt**.

Segundo Knobel, Lima, Leal e Prolo (2020), as diferenças entre os dois programas são significativas, pois evidenciam uma mudança de foco dos indivíduos para as instituições, atribui-se maior centralidade à pesquisa, dado que se direciona à internacionalização da pós-graduação *stricto sensu*, destaca as ações de internacionalização para além da mobilidade, reforçando a proposta de internacionalização em casa. Para a formatação do Capes-PrInt também foi enviado às IES – abril de 2017 – um questionário, que na compreensão do GT representou uma “[...] postura consultiva da Capes com relação aos anseios da comunidade acadêmica no que dizia respeito à internacionalização” (OLIVEIRA, 2019, p. 110). Desse levantamento de dados das IES, originou-se o relatório intitulado “A Internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela CAPES (2017)”.

O relatório de que se trata traz informações que deixam clara a intenção da Capes na proposição de mudanças no âmbito das universidades. Expõe a intenção de “[...] tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada” (CAPES, 2017a, p. 6). Essa mudança institucional ocorreria, conforme os elaboradores do Capes-PrInt, mediante a promoção e o fortalecimento das estratégias de internacionalização. Nessa perspectiva, afirma-se no documento que:

É importante tornar as IES brasileiras mais proativas no seu processo de internacionalização, para que possam beneficiar-se ainda mais da expansão do seu impacto institucional e da apropriação dos conhecimentos adquiridos no exterior, considerando, inclusive o impacto no setor produtivo desde o fomento ao desenvolvimento tecnológico e da inovação (CAPES, 2017b, p. 7).

Knobel, Lima, Leal e Prolo (2020) asseveram que a estratégia de internacionalização adotada no Capes-PrInt tem como alicerce a competitividade. Segundo esses autores, por meio desse programa, a Capes induz os programas de pós-graduação brasileiros a competir entre si – em condições desiguais – pelos recursos financeiros disponíveis. Outro ponto destacado por esses autores é a ênfase na diferenciação institucional, sendo esta uma das orientações do Banco Mundial para a Educação Superior. A esse respeito, afirmam que o programa em questão é um recurso usado pelo governo federal afim de “[...] promover uma mudança comportamental em um número específico de instituições nacionais, com o propósito de torná-las universidades de classe mundial” (KNOBEL; LIMA; LEAL; PROLO, 2020, p. 688), aumentando, por conseguinte “[...] a capacidade de inovação e competitividade do país” (KNOBEL; LIMA; LEAL; PROLO, 2020, p. 688).

No tocante ao processo de classificação das IES, destacam-se no relatório da Capes dois agrupamentos. Conforme os dados levantados e a metodologia de sistematização dos resultados utilizada pela agência de fomento, obteve-se as seguintes informações:

Agrupamento 1 – 198 IES. Este agrupamento possui um número maior de instituições, mas há um menor número de programas de pós-graduação por IES, e índices de internacionalização mais baixos (menor número de bolsas implementadas, acordos, projetos etc.); Agrupamento 2 – 48 IES. Com menor número de instituições, porém com maior número de cursos de pós-graduação por instituição e com 100% de aproveitamento das bolsas do programa de doutorado-sanduíche no Exterior/PDSE disponibilizadas pela Capes (NEVES; BARBOSA, 2020, p. 166).

O relatório demonstrou que as IES brasileiras estão em diferentes estágios de realização do processo de internacionalização, fato que demanda a implementação de políticas capazes de dar condições a todas as instituições para que possam organizar suas ações e efetivar parcerias internacionais, tendo em vista suas especificidades. Entretanto, a decisão tomada contribuiu, sobretudo, para aumentar a disparidade existente. Sendo assim, ao lançar o edital do Capes-PrInt – edital n. 41/2017 – a agência de fomento propôs-se a selecionar projetos institucionais de internacionalização de IES com “[...] ao menos quatro (4) Programas de Pós-Graduação (PPG) recomendados pela Capes na avaliação trienal de 2013 e na quadrienal de 2017, entre os quais deverá haver, pelo menos, dois (2) com cursos de doutorado” (CAPES, 2017b, p. 1).

Vale ressaltar que a recomendação da Capes, em relação aos programas de pós-graduação, refere-se à obtenção de no mínimo nota 4, fato que aponta o direcionamento do Capes-PrInt para o atendimento aos programas “[...] de excelência, que já tem tradição na

internacionalização da educação superior” (NEZ; MOROSINI, 2020, p. 85). Dados da Avaliação Quadrienal de 2017, apresentados em estudo desenvolvido por essas autoras revelam que dez estados do Brasil não possuem programas de excelência, sendo cinco da Região Norte – Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Nez e Morosini (2020) advogam que o Capes-PrInt promove a destinação de recursos financeiros, prioritariamente às regiões em que há maior concentração de recursos humanos qualificados e maior infraestrutura, impulsionando o movimento que denominam como “espiral regional concentradora”, “[...] em que mais apoio e cursos de pós-graduação somam maior investimento em projetos de pesquisa, que, por sua vez, geram mais fomento, e assim, consecutivamente” (NEZ; MOROSINI, 2020, p. 87).

O resultado da seleção feita por meio do edital n. 41/2017 reforça esses argumentos. Dos 108 projetos institucionais apresentados, apenas 36 IES foram contempladas, e destas 20 situam-se na região Sudeste, 8 no Sul, 6 no Nordeste e 2 no Centro-Oeste. Em termos percentuais, nota-se que as regiões Sudeste e Sul obtiveram quase 80% (77,8%) do total de projetos aprovados, ao passo que a região norte não teve proposta aprovada (NEZ; MOROSINI, 2020).

O atual programa de indução das IES brasileiras à internacionalização, com foco na elaboração de projetos institucionais, mantém a lógica de mercado já presente nos programas anteriores. Incentiva a competitividade entre as universidades, prioriza temas, áreas do conhecimento e regula o mecanismo de circulação de pesquisadores, visto que determinada um percentual de 70% de investimento dos projetos institucionais em países listados. Também estabelece mecanismos de regulação e controle das ações institucionais, dando às universidades uma “[...] autonomia condicionada, vigiada” (KNOBEL; LIMA; LEAL; PROLO, 2020, p. 687). A clareza em relação a tais mecanismos de indução, regulação e controle, características do Estado Regulador são fundamentais para a análise que será desenvolvida na seção seguinte, em que se discutirá a política de internacionalização na Universidade Federal do Amapá, situada na Região Norte do Brasil.

4 A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIFAP: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E RESULTADOS, ADESÕES E RESISTÊNCIAS

Propõe-se nessa seção analisar o planejamento, a execução e os resultados da política de internacionalização da Unifap, evidenciando adesões e resistências. A internacionalização dessa IES é um processo em construção que se insere em um contexto de múltiplas determinações. Logo, para a compreensão desse objeto de pesquisa, apresentam-se dados levantados a partir de documentos como PDIs e relatórios.

4.1 Dimensão do planejamento no processo de internacionalização: o PDI

A Universidade Federal do Amapá está inserida no contexto da educação superior na região norte. Possui a especificidade de ser uma IES instalada em um estado que faz fronteira com outros territórios, sendo estes o Suriname e a Guiana Francesa. É uma universidade da região amazônica, cujas dimensões territoriais são internacionais. Tais particularidades lhe conferem uma identidade institucional, e um papel local, regional, nacional e internacional no tocante à produção do conhecimento.

Situada no estado do Amapá, a referida universidade tem seu processo embrionário que remonta à própria formação embrionária do espaço amapaense. Historicamente esse território tem sido “[...] alvo de inserções de empreendimentos, notadamente externos, que atuaram na exploração de suas potencialidades naturais, com destaque para as atividades extrativistas” (PORTO; CALDAS; LOMBA, 2014, p. 52). A definição da fronteira territorial entre o Brasil e a França, via espaços Amapaense e Guianense, representa segundo Porto, Caldas e Lomba (2014) um dos aspectos centrais para a compreensão das dinâmicas políticas, econômicas, sociais e institucionais relacionadas ao Amapá.

Outro aspecto elencado por esses autores foi a criação do Território Federal do Amapá, em 1943 – por desmembramento do estado do Pará – sob a justificativa de “[...] resguardar as áreas fronteiriças que possuem histórico de litígios” (PORTO; CALDAS; LOMBA, 2014, p. 53). Essa ação ocorreu na gestão de Getúlio Vargas (1937-1945) diante do contexto internacional da segunda guerra mundial, fato que reforça a justificativa da defesa nacional no ato de criação dos territórios federais (PORTO, 2020).

Vários objetivos foram traçados com a criação e instalação desses Territórios, dentre os quais se destacam: proteger as regiões fronteiriças de vazio demográfico; garantir a atuação do governo em regiões longínquas e criar condições jurídicas e econômicas para o espaço brasileiro e a sua fronteira, de acordo com as orientações constitucionais

e com um programa para sua organização e desenvolvimento que preconizava sanear, educar e povoar (PORTO, 2020, p. 38).

Conforme Porto (2020), a criação dos territórios, enquanto entes federativos serviu ao propósito de induzir a organização do espaço econômico regional mediante o controle do Governo Federal, dinamizando a configuração fronteiriça, considerada estratégica para o capital internacional, dadas as riquezas naturais existentes nessa região. Nesse sentido, tal ação revela uma compreensão a respeito da fronteira amazônica, enquanto espaço a ser ocupado, mediante a invenção de estruturas político-administrativas e institucionais voltadas à garantia das estruturas de poder e a manutenção da dinâmica econômica (PORTO, 2020). Foi justamente nesse período que ocorreu a implantação dos projetos de exploração dos recursos minerais e a produção de celulose, pela Indústria e Comércio de Minérios S.A e o Projeto Jari, respectivamente.

O terceiro aspecto refere-se à transformação do Amapá em estado, pela Constituição Federal de 1988. Esse reconhecimento possibilitou a emancipação política no tocante à condição desse ente federativo, bem como redesenhou as configurações fronteiriças que passaram por uma transição de uma relação fronteiriça, caracterizada pela criação de barreiras, para assumir a relação transfronteiriça, voltada para articulações de cooperação diante do circuito global (PORTO, 2020). Dessa maneira, na década de 1990, têm-se as articulações políticas com vistas à cooperação econômica e institucional entre o Amapá e o Departamento Ultramarino da Guiana Francesa, que até o momento atual ainda se encontram em efetivação (PORTO; CALDAS; LOMBA, 2014).

Em relação aos indicadores socioeconômicos, atualmente o Amapá possui área territorial de 142.470,762 km² com população estimada em 877.613 pessoas. Sua densidade demográfica é de 4,69 hab./km² e possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,708. Seus índices educacionais para os anos iniciais e finais do ensino fundamental indicam respectivamente 4,7 e 3,8, estando entre os mais baixos do país (IBGE, 2021).

Santos (2019) afirma que o cenário educacional amapaense é resultante de um passado de disputas em que houve pouca preocupação com a população local, falta de investimentos na rede física escolar e carências na formação docente. Em relação à educação superior, Guimarães, Melo e Novais (2017) evidenciam a implementação tardia, ao considerar que sendo parte do estado do Pará até 1943, cuja primeira instituição fora criada em 1902 – Faculdade Livre de Direito – o Amapá somente teve a oferta de seus primeiros cursos, por meio do Núcleo de Educação de Macapá (NEM), a partir da década de 1970.

O NEM foi um campus avançado da UFPA, que ofertou cursos de licenciatura no Amapá no período de 1970 a 1992, constituindo-se como o embrião da Universidade Federal do Amapá (GUIMARÃES; MELO; NOVAIS, 2017). A Unifap, na condição de instituição pública, com autonomia administrativa e de gestão patrimonial e financeira, voltada ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, foi criada em 1990 por meio do Decreto nº 98.977 do referido ano, tendo seu estatuto aprovado pela portaria Ministerial n. 868/90 (PDI 2020-2024). Seu “[...] primeiro vestibular aconteceu em 1991 para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem [...]” (UNIFAP, 2019) e em 2002 ocorreu a primeira consulta pública para a eleição da reitoria.

De acordo com Porto, Caldas e Lomba (2014), em 1997 ocorreram mudanças no organograma da universidade em questão. Foi criada a Propespg, além do Departamento de Pesquisa (DPQ) e Departamento de Pós-Graduação (DPG). Essa nova estrutura possibilitou as condições para melhorar a qualificação dos servidores em nível de mestrado e doutorado, os quais poderiam ser cursados também em outros países.

Em 2006 foram criados seus primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu*, quais sejam: Mestrado em Desenvolvimento Regional, Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas, Mestrado em Biodiversidade Tropical e Doutorado em Biodiversidade Tropical. Esses programas, em suas áreas de concentração e atuação no âmbito da pesquisa, foram fundamentais para o início do processo de internacionalização dessa IES, com ênfase na questão transfronteiriça e na biodiversidade amazônica, tendo em vista “[...] as parcerias entre o Amapá e o Departamento Ultramarino da Guiana Francesa no âmbito da cooperação econômica e científica” (PORTO; CALDAS; LOMBA, 2014, p. 57-58).

Outras mudanças foram implementadas no período de 2008 a 2012, em decorrência da adesão ao Reuni. Promoveu-se a expansão das atividades da instituição em termos estruturais, houve o aumento no quantitativo de cursos de graduação e pós-graduação, bem como a contratação de novos servidores e elevação no quantitativo de estudantes (UNIFAP, 2019). O Reuni foi determinante para “[...] uma reconfiguração da universidade tanto na parte acadêmica quanto na parte estrutural [...]” (UNIFAP, 2019, p. 63). Em decorrência das exigências desse programa, ocorreu a atualização do estatuto da UNIFAP, com vistas ao desenvolvimento de mudanças em sua governança administrativa.

[...] esse programa tinha por finalidade a ampliação do acesso à Educação Superior através de um melhor aproveitamento da infraestrutura física e de pessoal que já existia nas universidades federais. Além disso, o REUNI propôs a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% e a relação aluno-professor para

18/1. Às universidades federais que “optaram” por aderir ao Programa, foram destinados recursos financeiros para que, num prazo de cinco anos, as metas estabelecidas por cada instituição fossem alcançadas (MARTINS, 2019, p. 70).

Segundo Martins (2019), embora que o Reuni tenha contribuído para o processo de expansão e democratização da educação superior pública brasileira, tal mudança ocorreu permeada por traços de contradições. O programa reforçou a presença do paradigma empresarial como modelo de gestão universitária, cujas propostas buscam alinhar a estrutura, o funcionamento e a própria identidade das IES à racionalidade do setor privado, condicionando o recebimento de recursos ao alcance das metas, e tendo a qualidade institucional condicionada aos conceitos de eficiência e eficácia (MARTINS, 2019).

Nesse contexto de expansão e mudanças pelas quais a Unifap vem passando nos últimos anos, “[...] tanto no aspecto estrutural como na sua forma organizacional [...]” (UNIFAP, 2015, p. 80), também perpassando o Reuni, foram criadas em 2013 novas Pró-Reitorias. Por meio da Resolução n. 01/2013-Condир, anunciou-se a criação da Proplan, Progep, e a Procri.

Cada uma dessas novas Pró-Reitorias possui atribuições específicas estabelecidas no Estatuto e no Regimento Geral da Unifap. Entretanto, para o objeto de estudo em questão, enfatizou-se a Procri, visto que representa um esforço institucional de estruturação de um departamento, que dentre outras funções agrega a responsabilidade de contribuir com a promoção das ações de internacionalização da universidade. Compreende-se que inicialmente a Propespg foi fundamental para os primeiros passos da Unifap no que se refere às suas ações de internacionalização e que a Procri ampliou e institucionalizou esse processo.

Para que se possa perceber a ação dessas duas Pró-Reitorias e a importância crescente dada à internacionalização na Unifap, deve-se evidenciar o planejamento da instituição, cujas orientações são norteadoras das ações desenvolvidas nos diversos setores da universidade. Dessa forma, foram analisados os três PDI correspondentes ao recorte temporal dessa pesquisa, que compreende o período de 2013 a 2020. De acordo com Mizael, Vilas Boas, Pereira e Santos (2013) o PDI – estabelecido pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 – consiste em um instrumento de planejamento estratégico e de avaliação, orientado pelo Ministério da Educação (MEC) nos moldes da administração pública gerencial, cujo enfoque apoia-se no discurso da garantia de maior eficiência e eficácia na administração pública.

No que concerne ao PDI (2010-2014), o documento foi estruturado em 5 eixos sendo estes: Perfil Institucional, Gestão Institucional, Organização Acadêmica, Infraestrutura, Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional. Em sua introdução encontra-se menção à internacionalização enquanto maneira de contribuir com o cumprimento da função social da Unifap, considerando sua inserção local e regional. Faz-se referência à “[...]”

celebração de convênios de cooperação técnico-científica com outras Instituições externas, brasileiras e estrangeiras [...]” (UNIFAP, 2010, p. 6).

Por sua vez, o item Perfil Institucional do PDI aborda como uma das finalidades da universidade “[...] incentivar, promover e estimular o intercâmbio com outras instituições e organizações científicas e técnicas, nacionais e estrangeiras, visando ao desenvolvimento das ciências e das artes, preservando a natureza e interagindo com o ecossistema amazônico” (UNIFAP, 2010, p. 10). Também, dentre seus objetivos institucionais, elenca-se “Participar institucionalmente em sociedades nacionais e internacionais de pesquisa com organização de eventos” (UNIFAP, 2010, p. 10). Esses elementos mostram indícios de uma compreensão a respeito da internacionalização pelo viés da **cooperação internacional**.

Ainda em relação ao perfil institucional traçado no referido PDI, a estratégia de cooperação internacional está presente na política de pesquisa e extensão mediante a proposta de realização de duas ações. A primeira foi a proposta de criação de nova linha de pesquisa – Cidadania Ambiental e Direito às Tecnologias Alternativas para a Amazônia – para o Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas, com a intenção de possibilitar as condições para a implantação de um doutorado nessa área, bem como oportunizar “[...] o intercâmbio de pesquisadores da região com pesquisadores de outros estados e países” (UNIFAP, 2010, p. 16).

A outra ação concernente à política de pesquisa e extensão diz respeito à proposta de criação de um Centro Franco-Brasileiro para a Biodiversidade da Amazônia. Sua atuação seria voltada para o fortalecimento da pós-graduação mediante a melhoria da estrutura laboratorial, e ampliação do quadro de docentes e técnicos, tendo em vista “[...] instituir uma competência local em melhores condições para receber e cooperar com pesquisadores das instituições nacionais e francesas interessadas no avanço do desenvolvimento de pesquisas sobre a biodiversidade amazônica [...]” (UNIFAP, 2010, p. 16). Destaca-se, nesse ponto, a necessidade de ampliar a infraestrutura laboratorial da Unifap, a fim de possibilitar melhores condições para a cooperação entre pesquisadores, em temáticas relacionadas à biodiversidade amazônica, envolvendo a conservação e uso sustentável dos recursos naturais.

A internacionalização também é citada no eixo Gestão Institucional. Embora não conste no documento a proposta de criação de um departamento para essa finalidade, faz-se referência à necessidade de reformulação no processo de gestão e na estrutura administrativa, e aponta-se como proposta a criação de uma Pró-Reitoria de Planejamento, com a finalidade de executar a Política de Planejamento Estratégico da universidade (UNIFAP, 2010). Foi justamente nesse processo de reformulação na estrutura administrativa que, em 2013, se criou a referida Pró-Reitoria, bem como a Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais.

O eixo Gestão Institucional faz, também, referência às relações e parcerias com a comunidade, instituições e empresas. Afirma-se no PDI que as “[...] parcerias com as instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais são fundamentais no processo de interação e cooperação entre pessoas e grupos sempre em busca da efetividade das ações” (UNIFAP, 2010, p. 23). Advoga-se no documento a importância da atuação conjunta entre instituições com finalidades em comum, e ressalta-se a meta de ampliação de parcerias com instituições locais, nacionais e internacionais. Para tanto, no âmbito da gestão institucional, propõe-se a criação de instrumentos institucionais de apoio a participação dos docentes, técnicos-administrativos e alunos em eventos científicos nacionais e internacionais (UNIFAP, 2010).

Nessa perspectiva, a proposta de gestão institucional presente no PDI evidencia também o papel da internacionalização no fortalecimento das ações de formação docente. Sendo assim, para a qualificação do corpo docente uma das metas diz respeito à criação de mecanismos capazes de possibilitar a participação dos docentes em eventos locais, nacionais e internacionais (UNIFAP, 2010). Além disso, propõe-se garantir as condições para que os professores doutores vinculados aos programas de mestrado e doutorado possam participar de “[...] estágio pós-doutoral em instituições nacionais e internacionais em áreas de interesse da instituição” (UNIFAP, 2010, p. 25).

No tocante à participação discente, expõe-se a pretensão de incentivar e apoiar “[...] a criação de redes e parcerias interinstitucionais de âmbito internacional, com base nos princípios da reciprocidade e do equilíbrio [...]” (UNIFAP, 2010, p. 27), bem como oportunizar a experiência internacional, em sua formação acadêmica. Dessas ações propostas no âmbito da gestão institucional, depreende-se um olhar para a internacionalização pelo viés da **mobilidade acadêmica internacional**.

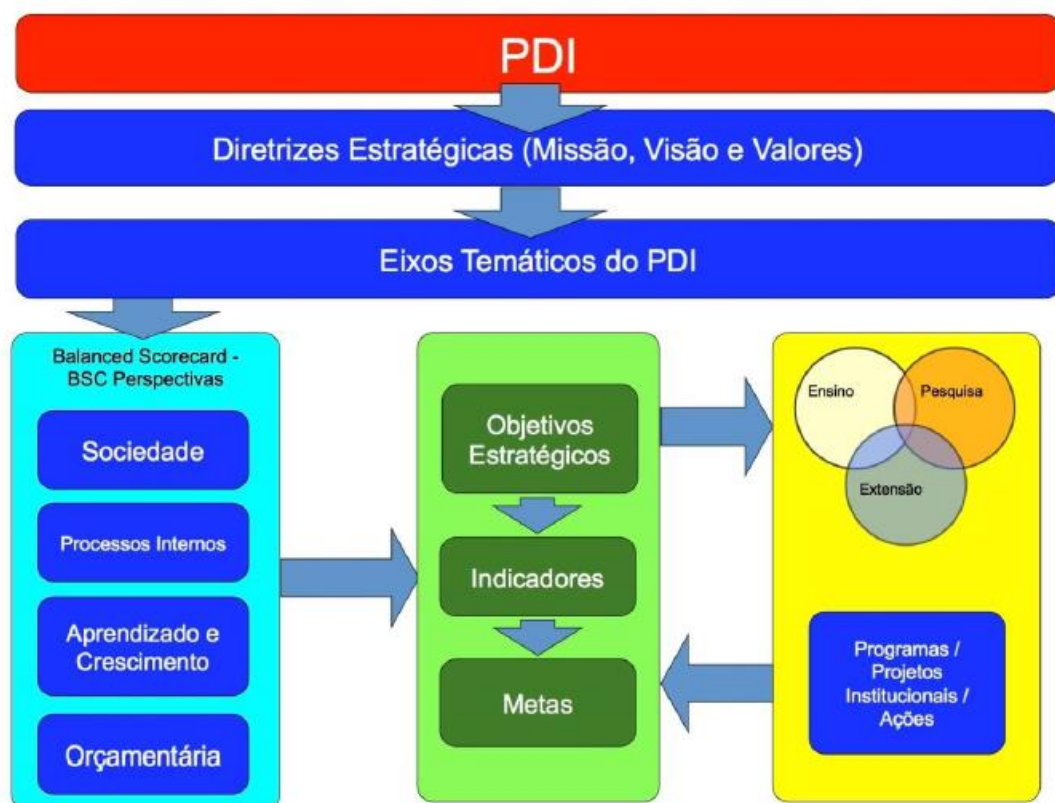
O PDI (2015-2019), por sua vez, apresenta formatação e orientações voltadas à realização de mudanças no modelo de gestão universitária. A percepção de gestão enfatizada no plano em tela apoia-se em argumentos de mudanças no modelo de gestão, considerando-se a eficiência e a eficácia de seus processos internos, tendo em vista o processo de expansão da educação superior, as demandas por inovação e as discussões referentes à qualidade.

O documento demonstra, em seu texto, forte alinhamento aos pressupostos da gestão pública gerencial e representa um referencial para os Planos de Desenvolvimento Institucional que o sucederão, com metas cada vez mais audaciosas e indicadores que mensuram seu nível de alcance. Dessa maneira, no contexto das mudanças nos processos internos da universidade

se verifica a primeira menção à elaboração de uma política de internacionalização, enquanto uma das ações consideradas necessárias à concretização do PDI 2015-2019.

Conforme consta no PDI (2015-2019), utilizou-se, em sua elaboração, a metodologia *Balanced Scorecard (BSC)*, desenvolvida pelos pesquisadores americanos da universidade Harvard, Robert Kaplan e David Norton. Essa metodologia é amplamente difundida no meio empresarial, e diz respeito à gestão estratégica com ênfase na relação entre planejamento, definição de estratégias e medição de desempenho (HENNEMANN; LIZARELLI, 2012). Argumenta-se no PDI que o uso dessa metodologia permite a operacionalização eficiente entre “[...] a missão, a visão e os objetivos estratégicos da Universidade e proporciona, ainda, avaliar e mensurar os resultados advindos dos programas, projetos e ações realizados [...]” (UNIFAP, 2015, p. 16). Fazendo um comparativo entre este e o PDI anterior, nota-se, neste, o uso mais recorrente de termos difundidos no meio empresarial. Por conseguinte, esse modelo de planejamento e gestão adotados para o período de vigência em questão tem suas implicações nas ações de internacionalização, que estão situadas no conjunto dos objetivos da universidade, de acordo com o exposto na figura 2.

Figura 2 - Modelo de implementação dos Objetivos Estratégicos



Fonte: Unifap (2015).

A internacionalização é referendada no eixo “Processos Internos”, que consiste em “[...] processos-chave nos quais a UNIFAP precisa alcançar a excelência para viabilizar os resultados institucionais” (UNIFAP, 2015, p. 31). Nesse eixo são listados os objetivos relacionados às atividades em que se deve buscar a excelência em sua realização, dentre esses destaca-se o objetivo de “Intensificar a Internacionalização”. Essa movimentação no sentido de intensificação da internacionalização consiste em uma das ações prioritárias listadas no Mapa Estratégico da Unifap. Observa-se, também, que o uso frequente da palavra “excelência” referendada no documento remete à discussão referente à qualidade dos serviços prestados pela IES, bem como ao modelo de universidade em construção, tendo em vista a apresentação de resultados aos agentes reguladores, a exemplo da Capes. Essa palavra é amplamente difundida do mundo empresarial, e relaciona-se à busca constante por atingir melhores resultados, sobretudo, em cenários competitivos. Evidencia, portanto, a incorporação gradativa dos pressupostos empresariais na gestão pública.

O objetivo estratégico concernente à intensificação da internacionalização é descrito no PDI enquanto intenção de efetivar a articulação “[...] com instituições internacionais, promovendo ações e parcerias que visem à cooperação científica, tecnológica e cultural por meio de projetos conjuntos de ensino, pesquisa e extensão [...]” (UNIFAP, 2015, p. 32). O referido objetivo ressalta também o intercâmbio de docentes, pesquisadores, técnicos-administrativos e estudantes.

Embora que a orientação do PDI esteja direcionada à criação de “[...] uma cultura orientada para resultados” (UNIFAP, 2015, p. 31), o que aponta uma perspectiva gerencialista no âmbito da gestão universitária, observa-se que a perspectiva de internacionalização não incorpora de imediato as demandas mercadológicas, visto que traz também elementos que se aproximam da proposta solidária, tendo em vista a ênfase dada às parcerias entre as instituições, envolvendo ações de colaboração e a possibilidade da realização de intercâmbio. Essa relação entre o objetivo traçado para a internacionalização e os resultados a serem atingidos é melhor percebida por meio do quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Indicador e metas do objetivo estratégico referente à internacionalização da Unifap

OBJETIVO ESTRATÉGICO	INDICADOR	METAS					
		2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL (Ano base: 2015)
Intensificar a internacionalização	Convênios com instituições internacionais	-	5%	7%	9%	11%	32%
	Pessoas da comunidade acadêmica enviadas por meio de intercâmbio	-	3%	6%	9%	12%	30%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do PDI 2015-2019 da Unifap.

Essa formatação apresentada no documento é um fator indutor de programas e projetos a serem desenvolvidos no âmbito da universidade, com vistas ao alcance dos resultados planejados para o período de vigência do PDI. Em relação ao objetivo estratégico em tela, menciona-se a criação de uma **Política de Internacionalização**. Destaca-se, também, a atualização do Organograma da instituição, considerando seu processo de reestruturação acadêmico-administrativa. Dessa maneira, na nova configuração passou a constar a Pró-Reitoria de Relações Interinstitucionais. Essas mudanças evidenciam a crescente relevância atribuída à internacionalização universitária, fato que também se alinha às tendências apontadas no contexto nacional nesse período, expresso por meio das políticas para educação superior e o enfoque dado à internacionalização.

Ressalta-se que a internacionalização da Unifap proposta no PDI não se limita à atuação da Procri, ela também perpassa a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, cuja criação marcou as primeiras ações de internacionalização da universidade, com base nas ações dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Outra observação a ser feita diz respeito às perspectivas previstas no Mapa Estratégico da universidade. Percebe-se que as ações de internacionalização não são restritas à perspectiva “Processos Internos”. Elas perpassam, também, outras perspectivas, tais como “Sociedade” e “Aprendizagem e Crescimento”.

Esse movimento de ampliação das estratégias de internacionalização no contexto da instituição também está expresso nas orientações referentes à integralização curricular, que considera o aproveitamento de créditos oriundos das experiências advindas dos Programas de

Mobilidade Acadêmica. O que se nota nesse movimento de planejamento institucional é que as estratégias de internacionalização vêm ganhando cada vez mais espaço na Unifap, fato que tende ao processo de desenvolvimento de uma internacionalização integral, modelo defendido por Hudzik (2011) e que segundo Morosini (2019) consiste em uma forma de internacionalização que gradativamente se torna mais abrangente e passa a envolver a instituição universitária em sua totalidade. O PDI para o período de gestão subsequente apresenta indícios que reforçam essas afirmações.

O PDI (2020-2024) cuja elaboração segue as instruções normativas do art. 21 do Decreto n. 9.235 de 15 de dezembro de 2017 teve como ferramentas metodológicas a Matriz *Swot* e o BSC (UNIFAP, 2019). Em relação ao citado decreto, o mesmo versa sobre “[...] o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2017, p. 2). Em seu artigo 21, o decreto expõe os elementos que devem constar em um PDI.

No tocante às ferramentas metodológicas usadas na dinâmica de construção do documento, além do já mencionado recurso BSC, foi utilizada a “Análise S.W.O.T”, com vistas à avaliação de fatores internos e externos à instituição, a fim de elencar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças ao desenvolvimento das atividades da universidade no cumprimento de sua missão institucional. Consiste em uma ferramenta da administração empresarial, usada como referência para elaboração de planos de ação.

O uso desse recurso na gestão pública é mais um exemplo da incorporação dos princípios e estratégias empresariais na educação. Nesse caso, na educação superior, fato que repercute na realização dos processos internos de uma instituição universitária, dentre os quais faz-se destaque à internacionalização. Cada vez mais a internacionalização está sendo associada à discussão relacionada à qualidade, em meio à busca pelo fortalecimento da “cultura de resultados” e pela realização da competição – comportamento estimulado pelo ideário neoliberal.

No respectivo PDI, a internacionalização compõe a perspectiva institucional “Processos Internos” e o eixo “Interinstitucionais” presentes no Mapa Estratégico da universidade. Lista-se no documento dois objetivos estratégicos referentes à internacionalização. São os objetivos 17 e 18, por meio dos quais propõe-se “Promover a internacionalização e a cooperação interinstitucional”, e “Incentivar intercâmbio e mobilidade acadêmica”. Por ser um documento em processo de consulta pública, dado o período de realização dessa pesquisa, os indicadores

ainda não apresentam estrutura textual definida, todavia apontam elementos que contribuem para entender o movimento de ampliação das ações de internacionalização.

Quadro 4 - Objetivos e indicadores para a Gestão Administrativa

Perspectiva	Eixo	Objetivo Estratégico	Indicador	Responsável
Processos Internos	Interinstitucional	Promover a internacionalização e a cooperação interinstitucional	Parcerias internacionais (35 em 2019).	Procri
			Acordos de Cooperação nacional (11 em 2019).	Procri
			Estudantes estrangeiros nos cursos de graduação e pós-graduação (14 estudantes).	Procri Prograd Propespg Proeac
			Ampliar o número de alunos da Unifap em universidades estrangeiras de 20 alunos atual, para 50 em 2024.	Procri Prograd Proeac
			Promover ações interculturais de Internacionalização “em casa”.	Procri
			Incentivar a Internacionalização nos Programas de Pós-Graduação.	Propespg
	Interinstitucional	Incentivar Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica	Alunos de graduação da UNIFAP em intercâmbio ou mobilidade internacional (out).	Procri
			Alunos de graduação da Unifap em mobilidade nacional (out).	Procri
			Aumentar o número de Professores Visitantes estrangeiros nos cursos de Pós-graduação de 7 no último Edital, para 15 em 2024.	Procri Propespg

			Estimular cursos de idiomas por demanda institucional.	Procri
			Consolidar Programa de Mobilidade Internacional para técnicos – Mobitae – ampliando o número de servidores.	Procri Progep

Fonte: Elaborado por Andrade, Görtz e Sousa (2021) com base no PDI 2020-2024 da Unifap.

De acordo com as informações apresentadas no quadro 4, nos indicadores relacionados à internacionalização se sobressaem as categorias Cooperação Internacional e Mobilidade Acadêmica Internacional. A primeira categoria diz respeito às parcerias internacionais firmadas pela instituição, sendo 35 ao todo registradas em 2019. No que concerne à Mobilidade Acadêmica Internacional, os indicadores evidenciam a ênfase dada a essa estratégia de internacionalização, sobretudo em relação à ampliação do quantitativo de estudantes da Unifap em universidades estrangeiras, cuja elevação de 20 estudantes em 2019 para 50 estudantes em 2024 representa um aumento de 150% desse total de estudantes da universidade em mobilidade no exterior.

Destaca-se que embora haja no documento sinalização para fomentar a internacionalização dos programas de pós-graduação, os indicadores listados no quadro 4 também deixam clara a intenção de aumentar a participação da graduação nesse processo, tendência que se alinha às políticas de indução à mobilidade acadêmica desenvolvidas na última década. A ênfase na mobilidade se estende aos técnicos da universidade, e aos docentes, sobretudo quanto ao aumento sugerido no quantitativo de professores estrangeiros nos cursos de pós-graduação.

As informações elencadas no quadro 4 mostram outras estratégias com tendências a serem ampliadas ao longo dos anos. Lista-se o estímulo aos cursos de idiomas, enquanto estratégia de internacionalização inserida nas **políticas linguísticas** e a promoção de ações interculturais de “internacionalização em casa”. Morosini (2019) explica que as novas tendências em termos de estratégias de internacionalização se propõem a ir além da mobilidade acadêmica, considerada uma ação importante, mas não suficiente para a internacionalização de uma instituição de educação superior.

Nesse sentido, a menção ao termo “Internacionalização em Casa” (IaH) no PDI, sugere a realização de ações voltadas para adotar a internacionalização como um compromisso de toda a universidade, em um processo mais amplo. Esse movimento é apresentado por Morosini

(2019) em seu modelo de Internacionalização da Educação Superior, relacionando diferentes estratégias adotadas pelas IES.

Na estrutura proposta pela autora, a Internacionalização via mobilidade e a Internacionalização em Casa, em conjunto compõem a Internacionalização do Currículo (IoC), que por sua vez consiste na incorporação das perspectivas internacionais no currículo, nas práticas de ensino e aprendizagem, e na avaliação, conforme as contribuições teóricas difundidas por Leak (2015). Por conseguinte, a dimensão internacional da Instituição de Ensino Superior a partir dessa articulação de estratégias passa a ser compreendida na perspectiva da Internacionalização Integral, que se refere a uma ação mais ampla em relação a esse processo.

Com essas observações, não se deseja afirmar que esse é o caminho que a Unifap está trilhando no processo de construção de sua política de internacionalização, todavia pode-se encontrar aproximações, sobretudo quanto ao movimento de direcionamento das ações de internacionalização, considerando alternativas que vão além da mobilidade acadêmica, e passam a evidenciar políticas linguísticas, e ações interculturais de Internacionalização em Casa.

Outro destaque em relação às mudanças propostas no documento, a fim de promover a internacionalização da Unifap diz respeito à reestruturação da Pró-Reitoria de Relações Interinstitucionais, por meio da divisão interna de seus setores de cooperação e internacionalização. Se essa divisão for efetivada, representará mais um passo na consolidação da internacionalização dessa universidade, que tem também nesse processo uma de suas dimensões de avaliação institucional, juntamente com as dimensões, Ensino, Pesquisa, Mercado e Inovação, cujo indicador comparativo é o *Ranking* Universitário Folha (RUF).

Nesse sentido, a análise de cada um desses PDI apresenta elementos que contribuem para compreender a dinâmica das transformações relacionadas à internacionalização da Unifap, na perspectiva do planejamento e da gestão institucional. A próxima subseção, por conseguinte, aborda as adesões ao processo de internacionalização. Nessa etapa do estudo, mostra-se como esse processo vem se efetivando na graduação e pós-graduação, tendo em vista a atuação da Procri e da Propespg, bem como os convênios e parcerias estabelecidos.

4.2 Adesões ao processo de internacionalização no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação: a Procri e a Propespg

A internacionalização na Universidade Federal do Amapá teve seu início com a implantação dos seus primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, foi a

partir de 2012 que a IES em processo de expansão de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, também passou a ampliar sua atuação no tocante às interações com o contexto internacional.

A crescente atenção dada à internacionalização nessa instituição deve ser compreendida, levando em conta um conjunto de determinações mais amplas. No cenário internacional, destaca-se a difusão de argumentos provenientes de organismos internacionais em prol de reformas, ou melhor, contrarreformas na educação superior, com maior peso sendo atribuído ao atendimento às demandas de mercado, com ênfase na corrida pela inovação, enquanto fator de competitividade.

Em âmbito nacional, esse período também foi marcado por ações do Estado no tocante à educação superior, com vistas à inserção competitiva no contexto de globalização econômica, em que a internacionalização passou a ter mais espaço nos documentos oficiais, tais como o Plano Nacional de Pós-Graduação e o Plano Nacional de Educação. Dentre as metas estabelecidas nesses documentos, a internacionalização ganhou novas conotações, estando relacionada à captação de “conhecimento novo”, principalmente voltados para as engenharias e áreas tecnológicas.

Exemplo desse argumento pode ser encontrado no Programa Ciência sem Fronteiras, lançado pelo Governo Federal em 2011, cuja implementação consistiu em uma ação de indução à mobilidade acadêmica. Outro ponto a ser destacado diz respeito à inclusão da internacionalização como indicador de avaliação, fato que induziu as IES brasileiras ao desenvolvimento de ações com vistas ao atendimento das exigências postas no processo de regulação.

Em relação à Unifap, as ações de internacionalização tiveram forte crescimento nesse período. Destaca-se a criação da Procri em 2013, em meio a um processo reestruturação administrativa. A nova Pró-Reitoria passou a assumir atribuições relacionadas à articulação da cooperação técnico-científica nacional e internacional, com vistas à realização de acordos de cooperação, convênios, intercâmbios e mobilidade acadêmica. A criação desse departamento foi fundamental para a expansão da internacionalização no âmbito da Unifap. Entretanto, a universidade conta, também, com a Propespg, que desde a criação dos primeiros programas de mestrado e doutorado vêm promovendo a internacionalização.

No que se refere à Procri, segundo informações levantadas no *site* da Unifap, a criação desse departamento se pauta na necessidade de estabelecer processos de cooperação com instituições nacionais e internacionais. Sendo assim, esse departamento assume a função de assessorar a Reitoria nas relações internacionais. Além disso, acolhe também a atribuição de

desenvolver programas de internacionalização, com ações de intercâmbio e mobilidade. Por meio dessa Pró-Reitoria, a IES, se propõe a fortalecer sua política de cooperação no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Salienta-se que, para a Unifap, a cooperação é relevante para a promoção do bem social, do desenvolvimento e da inovação tecnológica. Nota-se o uso recorrente da palavra inovação, que a partir do PDI (2020-2024) vem sendo incorporada na missão e nos valores da instituição. Essa palavra compõe o vocabulário presente nos argumentos referentes ao discurso neoliberal da sociedade do conhecimento e, tem sido cada vez mais utilizada, nos documentos oficiais dessa universidade.

Essa incorporação, de elementos que integram partes de documentos oficiais, que, por sua vez, mostram aproximações com textos e relatórios apresentados por organismos internacionais, evidencia, conforme Chaves e Castro (2016), uma reconfiguração do processo de internacionalização, que tem sido induzida nos últimos anos por políticas que enfatizam a mobilidade estudantil, sobretudo para países considerados mais desenvolvidos no tocante à produção do conhecimento e mais competitivos no cenário internacional. Isso consiste em uma tendência de viés mercadológico, cuja adesão por conta dessa IES, não ocorre sem resistências.

Segundo informações da Procri, registradas no portal da universidade, verifica-se que a IES assume uma identidade própria ao considerar sua localização geográfica em área fronteiriça, inserida na Amazônia setentrional, e reconhece a importância da atuação conjunta das instituições de educação superior dos países que integram o platô das guianas – Guiana Francesa, Suriname e Venezuela – no que se refere à internacionalização incluída nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Observa-se, também, o reconhecimento do potencial das riquezas naturais, e da importância das populações tradicionais para a realização de ações conjuntas das IES desses países.

A Unifap se propõe a implementar sua política de internacionalização alicerçada na integração da dimensão internacional e intercultural. Por conta disso, percebe nas iniciativas de cooperação e mobilidade internacionais uma oportunidade de desenvolvimento institucional. Em sua política de internacionalização, os fatores qualidade, eficiência e eficácia são considerados basilares para a participação da IES nas redes internacionais. Nesse sentido, a participação da Unifap, nas redes de saber universal, é condicionada em sua política de internacionalização à busca crescente da melhoria de seu padrão de qualidade e às ações de mobilidade, pois considera-se que estas potencializam os vínculos internacionais.

É por meio das ações de mobilidade internacional, gerenciadas pela Procri, que se pode compreender de que maneira a graduação vem sendo contemplada nas atividades de

internacionalização da Unifap. Essa Pró-Reitoria conta com uma equipe composta por 4 pessoas, atendendo as atribuições estabelecidas em seu organograma interno, sendo o Pró-Reitor, 1 Secretário, 1 Coordenador de Mobilidade Internacional, 1 Coordenador de Mobilidade Nacional, cujas respectivas titulações são Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas, Bacharel em Administração, Mestrado Profissional em Estudos de Fronteira, Bacharelado em Engenharia Elétrica.

A mobilidade é uma atividade central da atuação da Procri na Unifap, desenvolvida em âmbito nacional e internacional. No tocante à mobilidade internacional, elenca-se a Mobilidade IN, de recepção de estudantes estrangeiros e a Mobilidade OUT, de envio dos estudantes para o exterior, seguindo protocolos de documentações e contatos com a coordenação dos cursos envolvidos. Para sua efetivação, a Pró-Reitoria em questão vem estabelecendo acordos de cooperação interinstitucionais, conforme se verifica no quadro a seguir.

Quadro 5 - Acordos Internacionais da Unifap (2021)

INSTITUIÇÃO	PAÍS	PERÍODO	OBJETIVO
Universidad de San Pablo – Tucumán - USPT	Argentina	Início: 11/12/2017 Término: 10/12/2022	Estimular a colaboração nas atividades e desenvolvimento de pesquisas.
Monash University	Austrália	Início: 04/03/2015 Término: 04/03/2020	Estimular a colaboração nas atividades acadêmicas e desenvolvimento de pesquisas.
Universidade de Cabo Verde	Cabo Verde	Início: 27/02/2019 Término: 27/02/2024	Estimular as atividades e pesquisas entre as duas universidades públicas.
Universidad Nacional de Colômbia	Colômbia	Início: 19/10/19 Término: Renovação Automática	Promover a cooperação nas áreas de pesquisa, ensino e intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação entre as duas universidades.
Universidad de Alicante	Espanha	Início: 23/12/2011 Término: Renovação Automática	Promover o intercâmbio de docentes e alunos, com a intenção de suprir os obstáculos acadêmicos.
Universidad de Salamanca	Espanha	Início: 04/10/14 Término: 04/10/2019	Desempenhar um papel importante no campo da invenção científica, da troca de conhecimento, do desenvolvimento tecnológico e da cultura.
Universitat Rovira I Virgili	Espanha	Início: 01/03/2011 Término: Renovação Automática	Oportunizar o intercâmbio de estudantes entre as instituições.
Universidad de Sevilla	Espanha	Início: 23/10/2017 Término: 31/12/2021	Desenvolver programa de intercâmbio cultural e científico.
Universite de Toulouse Le Mirail	França	Início: 05/08/2018 Término: 05/08/2023	Programa de cooperação em ensino e pesquisa.

L'Universite de Guyane	Guiana Francesa	Início: 14/03/2015 Término: 14/03/2020	Programa de cooperação em ensino e pesquisa.
Universidad de Desarrollo Sustentable - UDS	Paraguai	Início: 22/08/2017 Término: 22/08/2022	Colaboração em atividades acadêmicas e desenvolvimento de pesquisas.
Universidade de Lisboa	Portugal	Início: 14/03/2015 Término: 14/03/2020	Promoção e realização de estudos, atividades de extensão, de investigação e atividades de mútuo interesse.
Universidade de Coimbra	Portugal	Início: 02/07/2015 Término: 02/07/2020	Possibilitar o intercâmbio de pesquisas e a realização de projetos conjuntos.
Universidade de Évora	Portugal	Início: 05/09/2016 Término: 05/2020	Atividades nos domínios do ensino e da formação.
Escola Superior de Educação de Coimbra	Portugal	Início: 02/03/2017 Término: 02/03/2022	Apoiar e promover Projetos de Mobilidade de Docentes e Estudantes.
Universidade da Beira Interior - UBI	Portugal	Início: 21/03/2018 Término: 21/03/2023	Disseminação de conhecimento, avanço da experiência intelectual.
University of Guyana	República da Guiana	Início: 07/07/2017 Término: 07/07/2022	Colaboração em atividades acadêmicas e desenvolvimento de pesquisas.
Universidade ABMS	Suíça	Início: 06/06/2017 Término: Renovação automática	Para o intercâmbio de alunos e ex-alunos.
Unversitait Van Suriname (Universidade Suriname Anton de Kom)	Suriname	Início: Término: 06/2020	Disseminação de conhecimento, avanço da experiência intelectual.
El Colegio de la Frontera Norte	México	Início: 16/02/2018 Término: 16/02/2023	Promover intercâmbios que trarão benefícios mútuos para as instituições.

Fonte: Elaborado pelo autor com base documental da Procri/Unifap (2021).

Os dados apresentados no quadro 5 mostram as Instituições de Ensino Superior com as quais a Unifap mantém acordo de cooperação. Ressalta-se que dos 20 acordos elencados, 11 (55%) são com universidades localizadas no continente europeu, há 1 instituição da Oceania e 1 instituição do Continente Africano. A respeito dos países da América Latina, listam-se 4 (20%) acordos. Apesar da proximidade territorial, apresentam-se apenas 3 (15%) acordos com universidades da Região das Guianas, sendo que destas, apenas 2 (10%) compõem o território fronteiriço com o estado do Amapá. Observa-se que do quantitativo de acordos firmados, apenas 2 são anteriores à criação da Procri, isso evidencia a atuação dessa Pró-Reitoria no tocante ao crescimento das ações de internacionalização da Unifap, no período compreendido desse estudo.

Em relação aos objetivos, verifica-se a predominância das atividades de pesquisa e mobilidade acadêmica. Quanto aos países onde estão instaladas as instituições parceiras, identifica-se uma perspectiva de integração entre territórios fronteiriços, considerando o Brasil e a Região das Guianas. Outro ponto observado diz respeito à aproximação com países que compõem a América Latina e a África, fato que indica uma perspectiva de internacionalização Sul-Sul, que de acordo com Maués e Andrade (2022) se caracteriza pelo estabelecimento de relações horizontais de cooperação, em que se constroem estratégias para a troca de conhecimento com base na reciprocidade.

Para o estabelecimento de acordos internacionais, e o desenvolvimento da internacionalização na Unifap, a Procri vem atuando, também, na participação da IES em Associações e Redes de Cooperação, quais sejam: Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Acordo entre a Asociación Colombiana de Universidades e o Grupo Coimbra de Dirigentes de Universidades Brasileiras (Bracol), Andifes – Santander, Ibero-Americano – Santander.

Segundo Grabinski (2019), a formação de redes colaborativas, sobretudo com a finalidade de desenvolver pesquisas, é um movimento que se relaciona ao fenômeno da globalização e tem na busca pela qualidade da instituição universitária um fator determinante. Com a participação da Unifap nas citadas associações, observa-se uma intenção crescente de compor grupos que atuam em conjunto em temáticas e áreas de interesse comum às instituições parceiras. A participação em associações repercute nos programas e projetos desenvolvidos pela IES, destacando-se as seguintes ações.

Quadro 6 - Programas e projetos desenvolvidos pela Procri/Unifap

PROGRAMAS E PROJETOS	ESPECIFICAÇÕES
Programa Amigo Global	Programa que conta com a participação de estudantes, professores e servidores da Unifap com vistas a proporcionar aos estudantes intercambistas as orientações de um anfitrião.
Santander Universidades	Programa do Grupo Santander de incentivo à pesquisa e à mobilidade acadêmica.
Programa Ibero-Americano	Programa de incentivo à mobilidade estudantil destinada a países da Ibero-América em que há presença do Banco Santander.
Programa Top España	Programa de Bolsas do Santander Universidades voltado para o incentivo à mobilidade de estudantes de graduação e professores, com a finalidade de aprimoramento dos conhecimentos no idioma e cultura espanhola.

Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (Bracol)	Programa de intercâmbio destinado a estudantes de graduação de universidades do Brasil e da Colômbia. Convênio firmado entre o GCUB, Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) e Unifap.
TOEFL ITP	Teste de nivelamento e/ou exame de proficiência em língua inglesa.
Programa Minicursos em outros Idiomas	Estratégia institucional de “Internacionalização em casa” desenvolvida com vistas ao fortalecimento e aproveitamento das experiências científicas e culturais de professores, técnicos e alunos, por meio de palestras e cursos. Nesses eventos são discutidos temas diversos em outro idioma, enfatizando-se o diálogo em idioma estrangeiro e a troca de experiências.
Programa PEC-G	Programa administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior. Tem como finalidade oferecer formação superior em IES brasileiras a estudantes de países em desenvolvimento, mediante acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico.
Programa Pré PEC-G	Curso de introdução à Língua Portuguesa ofertado aos participantes do PEC-G. Por meio desse programa, busca-se desenvolver a competência linguística, internacional e simbólica dos estudantes, de maneira a favorecer sua inserção e participação no ambiente acadêmico e social.
Programa Recepção de alunos	Programa proposto para ajudar os estudantes oriundos do processo de Mobilidade IN em seu período de ambientação na Unifap.
Programa Paec	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Paec), resultante da cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) da OMS e o GCUB. Visa contribuir para a integração e o fortalecimento regional das Américas, por meio da concessão de bolsas de estudos integrais para cursos de mestrado e doutorado.
Projeto Refra	Rede de Francofonia nas Américas, da Unifap que se propõe a promover intercâmbio acadêmico, cultural e científico.
Programa Unifap pelo Mundo	Programa que objetiva fortalecer a internacionalização da Unifap por meio do fomento à mobilidade internacional de estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade econômica.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Procri/Unifap (2021).

Conforme evidencia-se no quadro 6, os programas e projetos apresentados pela Procri, voltados para a graduação, tem como ênfase a mobilidade acadêmica. Percebe-se que a Unifap vem cada vez mais se organizando para realizar o envio e o recebimento de estudantes. A respeito da mobilidade IN, destaca-se a preocupação em proporcionar um processo de adaptação dos estudantes estrangeiros sob a orientação de um anfitrião, bem como possibilitar

o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas ao uso da língua portuguesa no ambiente acadêmico e social.

No que se refere à mobilidade OUT, verifica-se a parceria entre o público e o privado, expressa, sobretudo, pela atuação do Banco Santander. Tal parceria representa a incorporação gradativa de ideias neoliberais e uso de recursos privados voltados para a promoção da internacionalização. O Banco Santander com sede em São Paulo é um dos maiores conglomerados financeiros da América Latina, e vem buscando expandir cada vez mais sua atuação.

Portanto, cabe questionar quais seriam suas intenções em financiar bolsas de estudo para mobilidade acadêmica em universidades públicas. Tomando como exemplo o Programa Ibero-Americanas em edital n. 4 de 2015 da Procri/Unifap, identifica-se a inserção privada em espaços não contemplados pelo poder público. Em seu item 4, que diz respeito aos critérios de participação, verifica-se a exigência de que o candidato deveria estar matriculado em curso de graduação de áreas não contempladas pelo Programa Ciência sem Fronteiras, que por sua vez é outra ilustração de parceria público-privada. Cita-se também a abertura de conta na modalidade universitária, o que pode ser entendido como uma forma de captação de novos clientes para o referido banco.

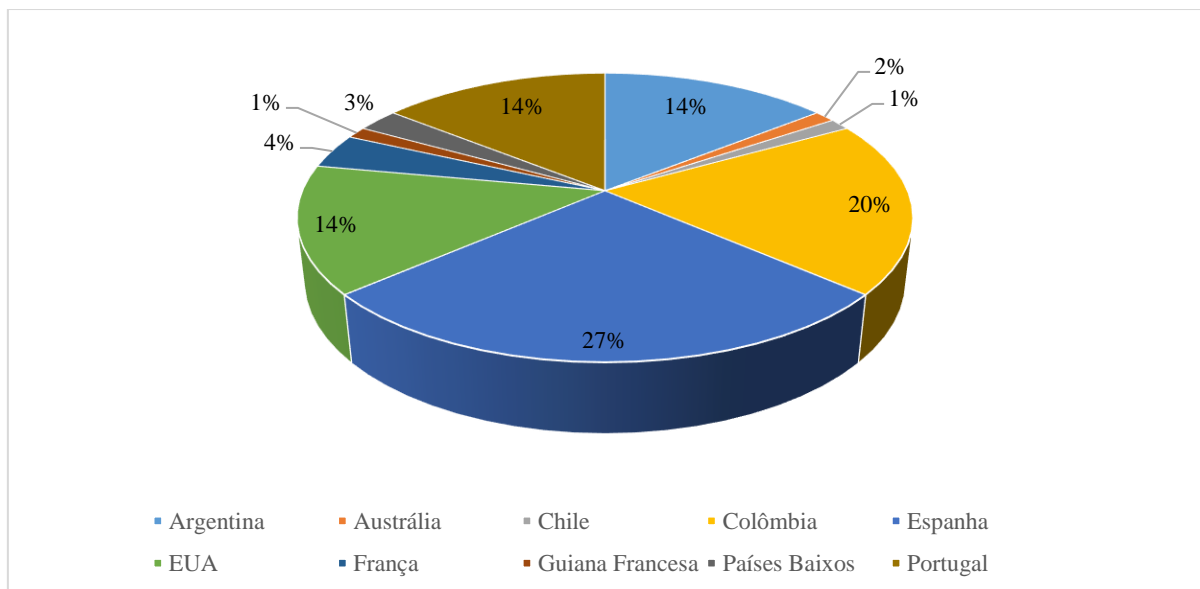
Para dar suporte às ações de mobilidade acadêmica internacional, a universidade desenvolve atividades relacionadas principalmente aos idiomas inglês e francês, incluindo português para estrangeiros, destacando-se as seguintes ações: Idiomas sem Fronteiras, Francês sem Fronteiras, Português para Estrangeiros, *My English Online* (MEO), Cursos Idiomas Parcerias. Relacionada à questão do idioma estrangeiro, outra estratégia adotada pela Procri consiste na “Internacionalização em Casa”, cuja proposta busca fortalecer e socializar as experiências científicas e culturais dos membros da comunidade acadêmica. Essa estratégia de internacionalização tem ganhado cada vez mais notoriedade no contexto acadêmico, sobretudo diante da redução dos recursos financeiros para as universidades públicas brasileiras.

Perante as ações desenvolvidas pela Procri/Unifap, é importante considerar a existência de diferentes percepções relacionadas à internacionalização. Se por um lado verifica-se a ação de grupos privado-mercantis expressos pela atuação do Banco Santander, atribuindo a esse processo interesses mercadológicos, também são perceptíveis compreensões associadas ao modelo de internacionalização Sul-Sul, que segundo Maués e Andrade (2022) tem como característica marcante a solidariedade nas relações entre países e Instituições de Ensino Superior. Exemplos disso podem ser encontrados em programas como o Bracol, PEC-G e Paec,

que oportunizam aos estudantes de países periféricos a formação em nível superior, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de seus países de origem.

Os dados apresentados pela Procri em seu relatório de mobilidade internacional possibilitam traçar um panorama acerca da internacionalização no âmbito da graduação na Unifap. Considerando a Mobilidade OUT, no período de 2012 a 2019, foram enviados 79 estudantes ao exterior por meio dos seguintes programas: Ciência sem Fronteiras, Santander Ibero-Americano, Top-Espanha, Brasil-Colômbia (Bracol), editais próprios Procri/Unifap, e Mobilidade Livre.

Gráfico 1 - Países de destino dos estudantes da Unifap em Mobilidade OUT 2012-2019

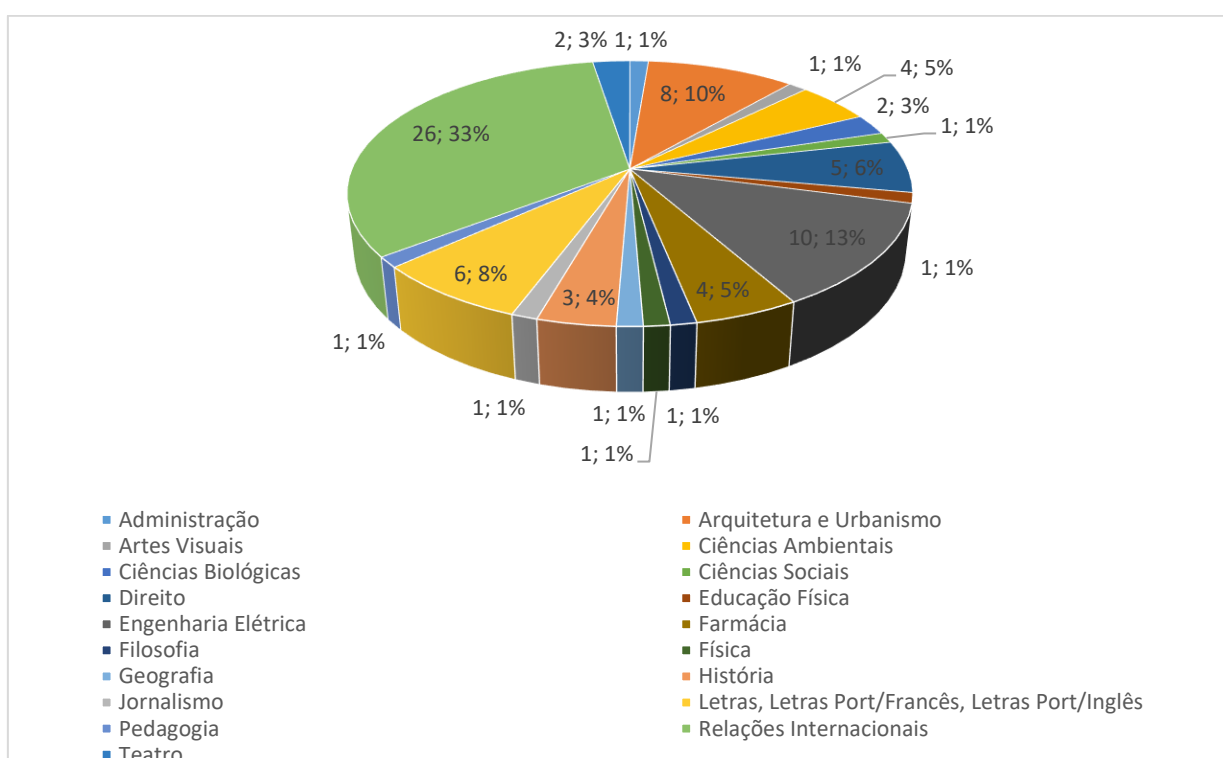


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Relatório de Mobilidade Internacional da Procri/Unifap (2021).

Conforme os dados do gráfico 1, verifica-se que os principais países de destino dos estudantes de graduação da Unifap no período descrito foram Espanha, Colômbia, EUA, Portugal e Argentina. Somente por meio dos dois programas em parceria com o Banco Santander foram enviados 44 estudantes, o que corresponde a 55,7% do total. Isso mostra a presença da parceria público-privada no desenvolvimento da internacionalização da educação superior. Observa-se, também, a tendência da mobilidade do tipo Norte-Sul, identificada, sobretudo, no envio de estudantes aos EUA. Essa informação refere-se às primeiras ações de mobilidade acadêmica voltadas para a graduação a partir de 2012. Trata-se das bolsas de estudos no exterior financiadas pelo Governo Federal na execução do Programa Ciência sem Fronteiras.

O Ciência sem Fronteiras foi um programa de indução à mobilidade acadêmica, com ênfase na graduação, cujo formato priorizava áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico. Entretanto, nota-se que na Unifap, as bolsas financiadas pelo CsF contemplaram, principalmente, estudantes do curso de engenharia elétrica, com 9, das 15 bolsas disponibilizadas. Essa tendência não se concretizou nos demais programas e projetos da Procri, cuja oferta mostra maior diversidade entre os cursos, e ao mesmo tempo algumas assimetrias na concessão das bolsas para mobilidade acadêmica, conforme se observa no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Cursos contemplados nas ações de Mobilidade OUT 2012-2019



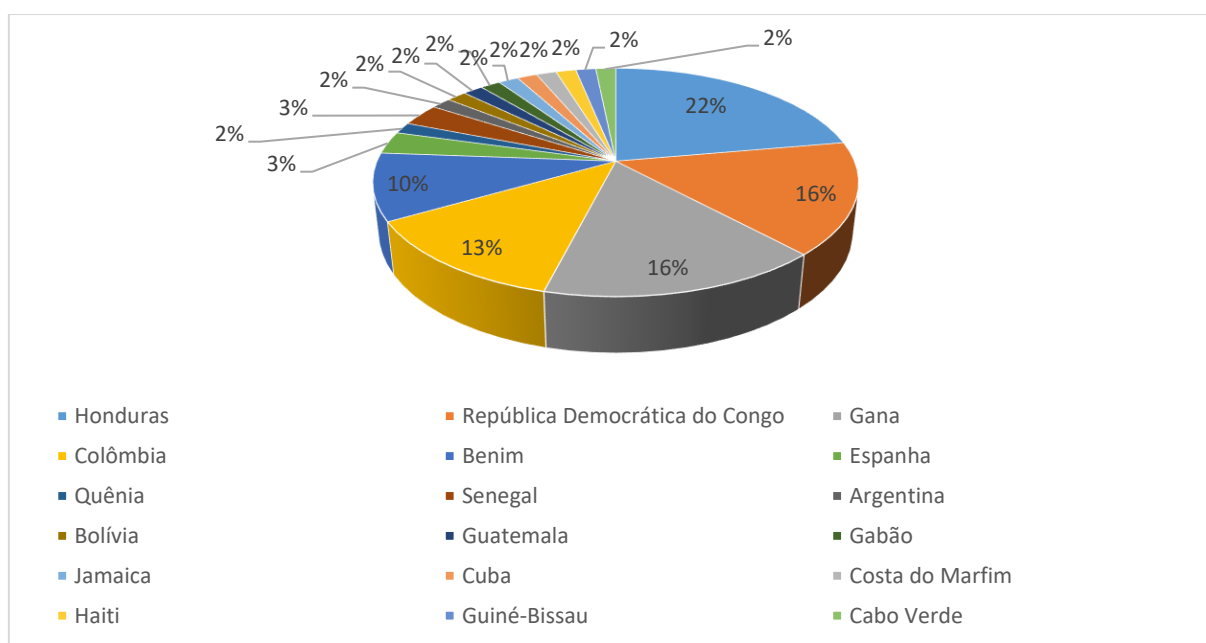
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Relatório de Mobilidade Internacional da Procri/Unifap (2021).

Os cursos com maior quantitativo de bolsas recebidas, mediante processos seletivos regidos por editais da Procri no período de 2012-2019, foram Relações Internacionais, 26 bolsas (33%); Engenharia Elétrica, 10 bolsas (13%); Arquitetura e Urbanismo, 8 bolsas (10%) e Direito, com 5 bolsas (6%). O curso de Relações Internacionais recebeu esse quantitativo de bolsas, principalmente nos programas Santander Ibero-Americano e Bracol, tendo como países de destino mais procurados Argentina, Colômbia e Espanha.

Pode-se afirmar que o programa Ciência sem Fronteiras, criado na esteira da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, com discurso de inserção competitiva

na dita Sociedade do Conhecimento, não deixou marcas consolidadas na Unifap em termos de priorização de áreas do conhecimento. Todavia, ainda se percebe a existência de assimetrias na concessão das bolsas de mobilidade, tendo casos em que cursos como Administração, Artes Visuais, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Física, Jornalismo e Pedagogia tiveram apenas 1 estudante participando das ações de mobilidade, no período em questão. No tocante à Mobilidade IN, observa-se que os estudantes estrangeiros na Unifap são provenientes de países Latino-Americanos e Africanos, de acordo com os dados do gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Países de origem dos estudantes estrangeiros em mobilidade na Unifap, em cursos de graduação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Relatório de Mobilidade Internacional da Procri/Unifap (2021).

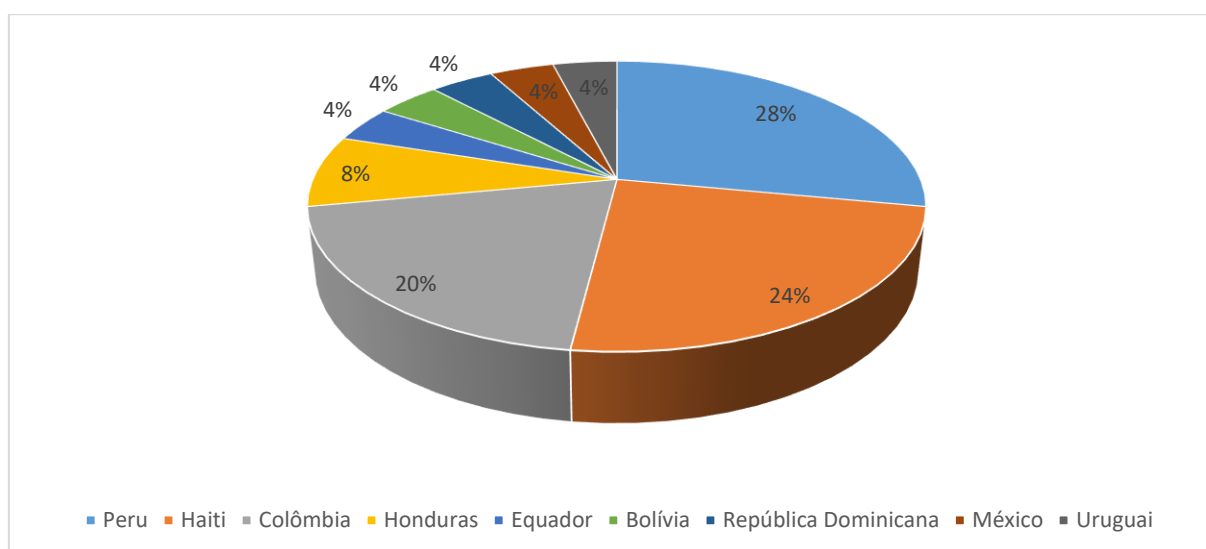
O maior quantitativo de estudantes estrangeiros na Unifap no período de 2017 a 2019, nos cursos de graduação, são oriundos de Honduras, República Democrática do Congo, Gana, Colômbia e Benim, e juntos apresentam um percentual de 77%. Os dados referentes aos três países com maior número de estudantes enviados à Unifap dizem respeito ao programa Pré-PEC-G, por meio do qual os eles são selecionados pelo Ministério das Relações Exteriores para participar do curso de Português para Estrangeiros, sendo esse processo uma preparação para a prova do Celpe-Bras – exame brasileiro oficial usado para certificar proficiência em português. Quanto à participação no Programa PEC-G registrou-se no período um total de 4 estudantes, provenientes de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Benim, direcionando-se aos cursos de Medicina

e Relações Internacionais. Outro programa, que vem se destacando no processo de Mobilidade IN na universidade, é o Bracol, com o envio de 7 estudantes.

Esses dados reafirmam que, no tocante à graduação, as ações de internacionalização da Unifap têm ênfase na mobilidade acadêmica, compreendida como uma estratégia necessária para criar laços entre as instituições, a fim de realizar pesquisas conjuntas em temas de interesse comum. Apontam, sobretudo, para uma compreensão de internacionalização na perspectiva da cooperação solidária.

Ainda em relação à mobilidade IN, porém com atuação voltada para a pós-graduação *stricto sensu*, destaca-se o Paec, desenvolvido por meio da cooperação entre a OEA, o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, a Opas/OMS e o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE). Conforme o relatório de mobilidade acadêmica da Procri, esse programa é uma importante iniciativa de cooperação regional no âmbito educacional, com vistas ao desenvolvimento da América Latina e do Caribe. Por intermédio do Paec, ocorre a concessão de bolsas integrais voltadas para cursos de Mestrado e Doutorado. O programa de que se fala tem contribuído, a partir de 2015, para o desenvolvimento da internacionalização na Unifap, em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, realizando-se a recepção de estudantes estrangeiros dos países listados no gráfico 4.

Gráfico 4 - Países de origem dos estudantes de Pós-Graduação da Unifap participantes do Paec

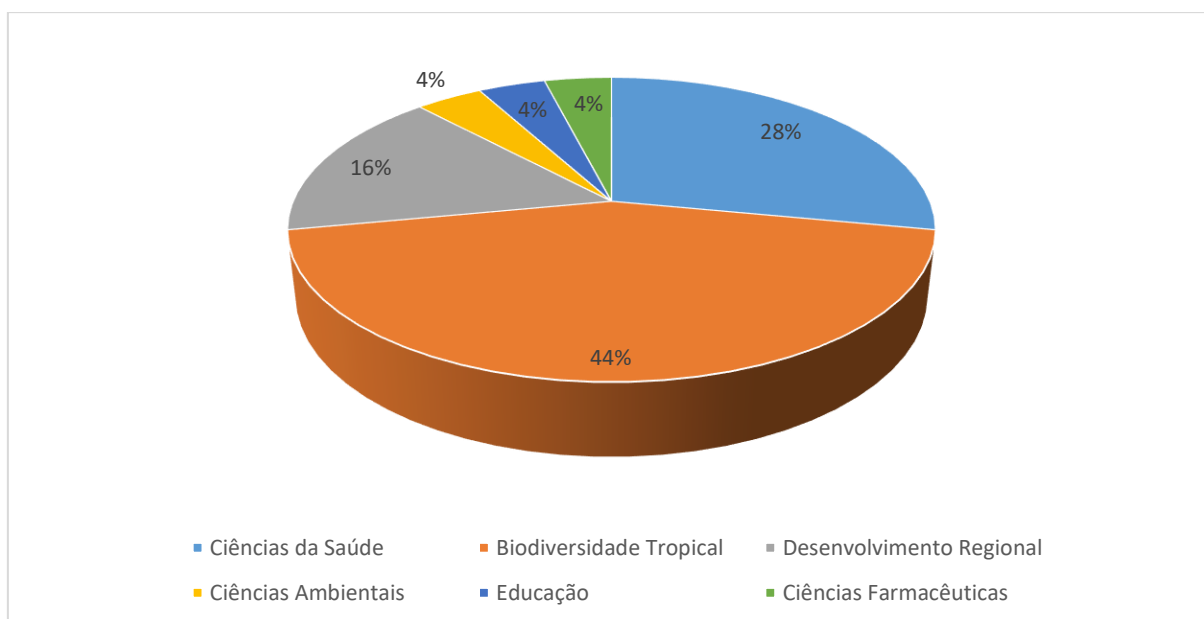


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Relatório de Mobilidade Internacional da Procri/Unifap (2021).

De um quantitativo de 25 estudantes recepcionados nos cursos de mestrado e doutorado na Unifap, no período de 2015 a 2019, observa-se que 72% são provenientes de três países, o Peru, o Haiti e a Colômbia. Sendo o Paec um programa com viés de cooperação regional, afirma-se que a concessão de bolsas de estudos deve ser cada vez mais aperfeiçoada, em termos de garantia das condições de participação, dos países membros da OEA.

Por se tratar de um processo de cooperação solidária, voltado para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe, essa ação necessita de acompanhamento constante, sobretudo, acerca da consolidação das parcerias interinstitucionais. Nesse sentido, a atuação no âmbito da pós-graduação pode apresentar diversas contribuições, sobretudo, quanto à consolidação de grupos de trabalho e pesquisa em temas voltados para as necessidades regionais e locais. Em relação à Unifap, lista-se no gráfico 5, a seguir, os cursos que receberam estudantes pelo Paec no período em questão.

Gráfico 5 - Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unifap que recepcionaram estudantes oriundos do Paec no período de 2015 a 2019



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Relatório de Mobilidade Internacional da Procri/Unifap (2021).

Dentre os cursos com maior quantitativo de estudantes estrangeiros oriundos do Paec, estão o Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical (PPGBIO), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) e Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDM). Esses são três, dos quatro cursos de pós-graduação mais antigos da Unifap. Registra-se que tais cursos já possuem estrutura mais consolidada para o

desenvolvimento de sua internacionalização. Outro curso dos mais antigos é o do Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas, criado em 2009. Nota-se que a educação superior no Amapá, e, por conseguinte, sua internacionalização, conforme já mencionado, tem um processo de implementação tardio, dado que os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* foram criados/aprovados em 2006.

Em relação aos cursos com menor quantitativo de estudantes estrangeiros, destacam-se os Programas de Pós-Graduação em Educação e Ciências Ambientais – PPGED e PPGCA – criados em 2017. Apesar de sua criação recente, esses programas já mobilizam esforços em direção à internacionalização, sobretudo em decorrência desse processo estar incluído entre os critérios de avaliação da Capes.

Como se verifica, o Paec traz uma importante contribuição para a internacionalização dos programas de pós-graduação da Unifap, com ação voltada à mobilidade estudantil. Entretanto, é por meio da atuação da Propespg, mediante as ações desenvolvidas no âmbito dos programas de mestrado e doutorado que se percebe uma compreensão desse fenômeno para além da mobilidade. Knight (2020) adverte sobre os diferentes significados relacionados ao termo “internacionalização”, que para alguns pode representar uma série de atividades voltadas ao estabelecimento de parcerias internacionais entre instituições universitárias, pesquisadores e estudantes, incluindo o desenvolvimento de projetos e articulações na produção do conhecimento, e para outros pode ser um processo relacionado às questões comerciais. O entendimento acerca do processo de internacionalização da IES fica, então, mais evidente, a partir das ações listadas por seus programas de pós-graduação.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação é estruturada por meio dos seguintes setores: DPG, Comitê de Ética e Pesquisa, DPQ e o Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia (Nitt) da Unifap. Destaca-se, nesse estudo, o DPG, departamento ligado às coordenações dos programas de mestrado e doutorado, cuja atuação relaciona-se à execução da política de pós-graduação da universidade, a orientação quanto à ação dos cursos de pós-graduação, a elaboração das normas para o funcionamento da pós-graduação, a administração da pós-graduação e suas atividades de capacitação, e o assessoramento aos coordenadores de cursos e docentes da universidade quanto à alocação de recursos (UNIFAP, 2022).

Com essa estrutura de departamentos, cabe à Propespg a função referente ao planejamento, coordenação, acompanhamento e fiscalização das atividades de ensino e pesquisa, bem como a proteção e transferência de conhecimentos gerados na IES (UNIFAP, 2022). Desenvolve suas políticas de forma alinhada ao Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e ao PDI da instituição, considerando, também, o processo de avaliação externa dos

curso, realizado pela Capes. A respeito da avaliação dos programas, desenvolvida por essa agência, evidencia-se o item 3.3 que se refere à “Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa”. No item em questão constam as definições e critérios a serem cumpridos no desenvolvimento das ações de internacionalização.

Nesse sentido, em cumprimento aos requisitos de avaliação do quadriênio 2017-2020, as coordenações dos programas disponibilizaram para análise o levantamento de suas atividades relacionadas ao processo de internacionalização. Tais informações estão sintetizadas no quadro 7, que se verifica a seguir.

Quadro 7 - Ações de internacionalização dos programas de mestrado e doutorado da Unifap desenvolvidas no quadriênio 2017-2020

Programas	Ações	Países
Biodiversidade Tropical (PPGBIO)	Adesão aos programas de intercâmbio e recepção de estudantes estrangeiros - Paec e Bracol	-
	Recepção de professores estrangeiros	-
	Colaborações internacionais em publicações	-
	Projetos com financiamento internacional	EUA
	Livros ou capítulos de livros publicados em parceria com pesquisadores estrangeiros	-
	Recepção de estudantes estrangeiros	Colômbia, Cuba, Peru, Haiti, Honduras, Bolívia
	Parcerias internacionais e estágios no exterior	EUA, México, Portugal, Espanha
	Visitas de pesquisadores de instituições estrangeiras	EUA, Finlândia
	Doutorado Sanduíche, estágio e aperfeiçoamento de estudantes no exterior	Portugal, Escócia, México, Croácia, Reino Unido
Desenvolvimento Regional (PPGMDR)	Mobilidade acadêmica docente para realização de estágio pós-doutoral	Portugal
	Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais	Guiana Francesa
	Ações técnico-científicas internacionais desenvolvidas por meio do Observatório das Fronteiras Amazônicas do Platô das Guianas (Obfron)	Guiana Francesa
	Atividades em parceria com instituições estrangeiras	Austrália, EUA, França
	Projeto coletivo de trabalho e estudo composto por pesquisadores, estudantes e membros de organizações sociais de diversos países da América Latina, União Europeia, EUA	Argentina
	Recepção de estudantes estrangeiros	Haiti
	Produções de artigos, livros, capítulos de livros em coautoria com pesquisadores de instituições estrangeiras	Portugal, Guiana Francesa, França, Austrália, EUA
Ciências da Saúde (PPGCS)	Parcerias internacionais	Austrália, Guiana Francesa, Portugal
	Recepção de professor visitante estrangeiro	Irlanda

	Recepção de estudantes estrangeiros	Colômbia, Haiti, Peru, Porto Rico
	Parcerias com universidades estrangeiras para realização de estágio pós-doutoral e pesquisa	Canadá, Itália, Portugal
Ciências Farmacêuticas (PPGCF)	Realização de estágio pós-doutoral e professor visitante no exterior	Bélgica, China, Espanha, Guiana Francesa, México, Portugal
	Publicações conjuntas	-
Ciências Ambientais (PPGCA)	Recepção de professores visitantes estrangeiros	Portugal
	Professores visitantes no exterior	México, Portugal
	Estágio pós-doutoral no exterior	EUA
	Publicações com participação de docentes do exterior	-
Educação (PPGED)	Recepção de professor visitante do exterior	EUA
	Acordos de cooperação e estágio pós-doutoral no exterior	Cabo Verde, Guiana Francesa, França
	Missão de estudos	Portugal
	Publicação em capítulo de livro	Portugal
	Desenvolvimento de pesquisas (Dissertação)	Guiana Francesa
	Recepção de estudante estrangeiro	Uruguai
	Participação em eventos realizados em instituições estrangeiras	Portugal
	Realização de eventos envolvendo participantes estrangeiros	Guiana Francesa
Estudos de Fronteira (PPGEF)	Recepção de pesquisadores estrangeiros	-
	Publicações bilíngues e interinstitucionais	-
	Projetos interinstitucionais com financiamento internacional	-
	Participação em eventos internacionais	-
	Pesquisa de campo realizada por docentes e discentes	Países da América Latina e Caribe, Região das Guianas
	Recepção de professor visitante estrangeiro	Canadá
	Docente em missões de estudo	Canadá, França, Guiana Francesa, Holanda
História (PPGH)	Desenvolvimento de projetos conjuntos	Guiana, Guiana Francesa, Suriname
	Realização de eventos com a participação de pesquisadores estrangeiros	França, Guiana Francesa
	Acordos de cooperação interinstitucionais	Argentina, EUA, França, Portugal
Letras (PPGLET)	Intercâmbios internacionais	Colômbia, Guiana Francesa, México, Suriname
	Acordo bilateral interinstitucional	Guiana Francesa
	Rede de Cooperação dos Programas de Pós-graduação das áreas de linguística e literatura da Região Norte	EUA, Guiana Francesa, Portugal
	Publicações com pesquisadores estrangeiros	Portugal
Geografia (PPGEO)	Contato para parcerias interinstitucionais	Portugal
	Estágio Pós-Doutoral	Argentina

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatórios dos PPGs da Unifap referentes ao quadriênio 2017-2020.

Percebe-se que os programas se encontram em diferentes estágios em seu processo de internacionalização. Os programas mais consolidados são o PPGBIO e o PPGMDR, sendo que o primeiro abrange os cursos de mestrado e doutorado. Conforme já mencionado, estes foram os primeiros programas implementados na Unifap, e contribuíram para a formação de diversos docentes dessa universidade que atualmente compõem os quadros de alguns dos demais programas elencados. Em contrapartida, o programa com ações mais incipientes é o PPGEIO, criado em 2019, que está buscando seus primeiros contatos para o desenvolvimento de parcerias.

No que concerne aos países que possuem instituições que, de algum modo, mantêm relações com a Unifap, observa-se o contato interinstitucional na fronteira nacional, ou seja, na região do platô das guianas. As parcerias estendem-se a alguns países da América Latina, América do Norte e Europa. Se considerarmos as ações desenvolvidas pelos PPGs e sua relação com instituições de outros países, se verifica a maior frequência de atividades conjuntas com Portugal, Guiana Francesa, EUA, França e México. A relação com as universidades de Portugal, em sua maioria, ocorre mediante a realização de acordos interinstitucionais para a viabilização de estágio pós-doutoral no referido país, bem como a produção acadêmica em parceria.

No quadro 7 destaca-se também as parcerias com a Guiana Francesa. Com esse departamento ultramarino da França, a Unifap por meio de seus programas de pós-graduação vem desenvolvendo acordos bilaterais para a execução de ações técnico-científicas, com vistas ao estudo das questões transfronteiriças e regionais, exemplo disso, é o Observatório das Fronteiras Amazônicas do Platô das Guianas. Outras ações também são destaque nessa relação internacional, tais como o desenvolvimento de pesquisas no âmbito dos programas de mestrado e a realização ou participação em eventos. Essa aproximação também se reflete na relação com a França, cujas instituições universitárias são vistas como parceiras para pesquisas conjuntas e *locus* para formação em pós-doutoramento.

Em relação aos EUA, as parcerias com esse país se materializam por meio de acordos interinstitucionais, com vistas ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento, e produção conjunta. Os programas de pós-graduação da Unifap, com ações direcionadas a esse país, são o PPGBIO e o PPGMDR. O México por sua vez, é o país em que as parcerias com a Unifap se realizam nas ações de capacitação, doutorado sanduíche e professor visitante no exterior.

Percebe-se que a dinâmica da internacionalização na Unifap é predominantemente voltada para a mobilidade acadêmica e, as parcerias interinstitucionais. No processo de mobilidade identifica-se que os estudantes estrangeiros são oriundos de países da América

Latina e do Continente Africano. Quanto às parcerias, destaca-se a busca por estabelecer acordos com países da América do Norte e Europeus. Esse movimento rumo ao norte global se apresenta como uma tendência que vem sendo evidenciada nas políticas para a educação superior, sobretudo, ao se considerar o processo de globalização, a adesão ao ideário neoliberal, e o discurso de participação competitiva na sociedade do conhecimento. Embora se observe ações em direção ao modelo de internacionalização solidária, envolvendo compartilhamento de conhecimentos entre as instituições e pesquisadores, também se nota o tipo de internacionalização passiva, em que se busca cada vez mais a inserção nos centros hegemônicos do capital, conforme asseveram Chaves e Castro (2016).

Outros pontos a serem evidenciados no quadro 7 dizem respeito às atividades que envolvem a participação e recepção de professores visitantes, e também à formação dos quadros docentes da Unifap, em instituições estrangeiras. Verifica-se uma tendência em direção ao norte global que, de acordo com Chaves e Castro (2016), contém regiões notabilizadas por seu desenvolvimento científico e tecnológico, e possuem universidades de ponta na produção do conhecimento.

Essa tendência segue uma lógica que vem sendo adotada nas políticas voltadas para a internacionalização nessa última década, em que, segundo Wassem e Ferreira (2020), as IES são induzidas a desenvolver ações voltadas para atingir extratos mais elevados na avaliação realizada pela Capes, com orientações cada vez mais alinhadas aos *rankings* universitários internacionais. Essas autoras chamam a atenção para a forma em que as IES, passam a inserir em seus documentos institucionais, a internacionalização enquanto meio de buscar a melhoria de sua qualidade.

A relação entre a internacionalização e a qualidade da educação superior é destacada no processo de regulação realizado por meio de agências como a Capes, que classifica os programas com notas 6 e 7, no “padrão de excelência”. A respeito das ações de internacionalização desenvolvidas no âmbito dos PPGs da Unifap no mencionado quadriênio, em atendimento a esse critério de avaliação, apresenta-se no quadro 8, as estratégias adotadas pela IES com o intuito de promover a inserção internacional de seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Quadro 8 - Categorização das ações de internacionalização desenvolvidas pelos PPGs da Unifap no quadriênio 2017-2020

Categorização	Ações	Países
Recepção de estudantes estrangeiros	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão aos programas de intercâmbio e recepção de estrangeiros Paec e Bracol; • Recepção de estudantes estrangeiros. 	Colômbia, Cuba, Peru, Haiti, Honduras, Bolívia, Porto Rico, Uruguai
Recepção de professores visitantes estrangeiros em eventos ou ministrando disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> • Recepção de professores estrangeiros; • Visitas de pesquisadores de instituições estrangeiras; • Recepção de pesquisadores estrangeiros; • Realização de eventos com a participação de pesquisadores estrangeiros. 	EUA, Irlanda, Portugal, Canadá, Finlândia, França, Guiana Francesa
Saída de professores da Unifap como visitantes no exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Professor visitante no exterior; • Professores visitantes no exterior. 	Bélgica, China, Espanha, Guiana Francesa, México, Portugal
Docentes, técnicos e estudantes da Unifap cursando Doutorado ou Pós-Doutorado no exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio pós-doutoral no exterior; • Acordos de cooperação e estágio pós-doutoral no exterior. 	Argentina, EUA, Bélgica, Canadá, Itália, Portugal, China, Espanha, México, Portugal, Cabo Verde, Guiana Francesa, França
Publicações conjuntas com pesquisadores estrangeiros	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborações internacionais em publicações; • Livros ou capítulos de livros publicados em parceria com pesquisadores estrangeiros; • Produções de artigos, livros, capítulos de livros em coautoria com pesquisadores de instituições estrangeiras; • Publicações conjuntas; • Publicações com participação de docentes do exterior; • Publicação em capítulo de livro; • Publicações bilíngues e interinstitucionais; • Publicações com pesquisadores estrangeiros. 	Portugal, Guiana Francesa, França, Austrália, EUA
Participação de Professores em eventos no exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em eventos realizados em instituições estrangeiras. 	Portugal
Acordos de cooperação interinstitucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Parcerias internacionais e estágios no exterior; • Atividades em parceria com instituições estrangeiras; • Parcerias internacionais; • Projetos interinstitucionais com financiamento internacional; 	EUA, México, Portugal, Espanha, Austrália, França, Guiana Francesa, Argentina

	<ul style="list-style-type: none"> • Acordos de cooperação interinstitucionais; • Acordo bilateral com a Université de Guyane; • Contato para parcerias interinstitucionais. 	
Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Ações técnico-científicas internacionais desenvolvidas por meio do Observatório das Fronteiras Amazônicas do Platô das Guianas (Obfron); • Atividades em parceria com instituições estrangeiras; • Projeto coletivo de trabalho e estudo composto por pesquisadores, estudantes e membros de organizações sociais de diversos países da América Latina, União Europeia, EUA; • Desenvolvimento de projetos conjuntos; • Rede de Cooperação dos Programas de Pós-graduação das áreas de linguística e literatura da Região Norte; 	Guiana Francesa, Austrália, EUA, França, Argentina, Guiana, Suriname, Portugal
Missão de estudos	<ul style="list-style-type: none"> • Missão de estudos; • Docente em missão de estudo. 	Portugal, Canadá, França, Guiana Francesa, Holanda
Desenvolvimento de pesquisas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de pesquisas (Dissertação); • Pesquisa de campo realizada por docentes e discentes. 	Países da América Latina e Caribe, Região das Guianas
Desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos com financiamento internacional. 	EUA

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos PPGs da Unifap referentes ao quadriênio 2017-2020.

O quadro em questão contém os dados referentes às ações de internacionalização dos PPGs agrupados em categorias temáticas, que possibilitam perceber, com maior clareza, a maneira como essa IES vem se inserindo no cenário internacional, sem perder de vista sua localização regional, caracterizada pela condição transfronteiriça. Tais temáticas evidenciam, também, a compreensão dessa IES a respeito da internacionalização, bem como expõe as motivações para a participação nesse processo.

Retomando as informações descritas em seus últimos PDIs, nota-se que a Mobilidade Acadêmica e a realização de Acordos Internacionais representam elementos fundamentais para a compreensão acerca da internacionalização, implementada por essa IES. Isso também fica evidente nas ações desenvolvidas pela Procri, acrescentando-se a relevância das atividades voltadas para a aprendizagem de idiomas. A participação da graduação nas atividades de

internacionalização tem sido fomentada nos últimos anos, sobretudo, por meio de programas governamentais e da inserção da Unifap em associações e redes voltadas para as articulações internacionais.

Na pós-graduação, identifica-se um conjunto de ações direcionadas à internacionalização dos programas, os quais encontram-se em diferentes níveis, considerando-se as disparidades regionais e o processo de implantação tardio da educação superior no estado do Amapá, sobretudo quanto à criação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com os dados sistematizados no quadro 8, identifica-se que as ações desenvolvidas pelos PPGs têm, na mobilidade, um fator estratégico para o estabelecimento de parcerias entre pesquisadores. A mobilidade se expressa por meio de movimentos relacionados aos deslocamentos de estudantes, professores e técnicos. Também diz respeito às participações em eventos no exterior, missões de estudo, atuação como professor visitante e realização de estágio pós-doutoral. Em relação a este último item, evidencia-se a formação, principalmente dos docentes no exterior, em direção a países do norte global.

No que concerne aos acordos internacionais, aponta-se o interesse na consolidação da cooperação técnico-científica para o desenvolvimento de pesquisas conjuntas. Os acordos mais consolidados, conforme os relatórios apresentados pelos PPGs, e, os dados sistematizados no quadro 8, dizem respeito às parcerias com as instituições do platô das guianas. Com referência às parcerias com países Europeus e América do Norte, pontua-se que estas são mais frequentes pela atuação de docentes que possuem contatos com pares do exterior, do que, em decorrência da própria inserção internacional do PPG.

Verifica-se que a Unifap vem buscando cada vez mais desenvolver ações voltadas para sua inserção no contexto internacional. Essas ações institucionais não são isoladas, fazem parte de um momento histórico que, segundo Maués e Andrade (2022), é marcado por mudanças no processo de globalização, as quais aprofundam a necessidade de internacionalização das IES, sobretudo com interesses economicistas. As informações destacadas nos quadros 7 e 8 evidenciam que as parcerias mais procuradas se encontram no norte global, o demonstra uma busca pelo conhecimento desenvolvido nos países de capitalismo central. Essa tendência é evidente nas políticas voltadas para a educação superior.

Com base nessas considerações, percebe-se que a política de internacionalização da Unifap, sendo um processo recente e em construção, demanda amplo debate, de maneira que, se possa explicitar conceitos, motivações e estratégias a serem adotadas pela IES, considerando seus diversos departamentos e áreas do conhecimento.

A internacionalização vem sendo difundida no âmbito das IES, todavia é importante ter a clareza das implicações referentes às ações adotadas para sua efetivação. Nessa perspectiva, as políticas voltadas para a educação superior relacionadas à internacionalização, com vistas à sua indução devem ser compreendidas para além de sua aparência, pois trazem consigo concepções de mundo e interesses de classe.

CONSIDERAÇÕES

A internacionalização da educação superior brasileira é um tema de estudo que possui diversos desdobramentos. Diz respeito a um fenômeno com múltiplos determinantes, cujas análises empreendidas por pesquisadores, especificamente no Brasil, tem apontado para a necessidade crescente de estabelecer contatos e parcerias com instituições do exterior. A notoriedade atribuída a esse processo traz, também, inquietações, particularmente no campo acadêmico.

As Instituições de Ensino Superior, pela via dos mecanismos de regulação do Estado, estão cada vez mais se inserindo no contexto internacional, desenvolvendo suas estratégias de internacionalização. Esta, por sua vez, tem sido fomentada nos últimos anos de maneira associada à qualidade das IES em termos de ensino, pesquisa e extensão. O sentido atribuído à qualidade diz respeito ao padrão estabelecido quanto ao envolvimento na produção de conhecimentos economicamente úteis, relacionados às inovações científicas, tecnológicas, e de aumento da eficiência de processos.

No Brasil, as políticas voltadas para a educação superior têm, na internacionalização, um dos elementos de elevação da competitividade da universidade, sendo um critério de avaliação difundido em *rankings* internacionais e nacionais. As políticas implementadas nessa perspectiva, atendem à lógica da submissão da educação às requisições do mercado. Sendo a internacionalização da educação superior considerada nesse contexto como um componente das políticas voltadas para esse nível de ensino, traz consigo as influências do modelo gerencialista aplicado à gestão pública. Todavia, também aponta perspectivas de formação de redes para colaboração na produção do conhecimento tendo em vista problemáticas regionais e locais.

Nesse sentido, o estudo de caso desenvolvido na Universidade Federal do Amapá consiste em uma contribuição para a produção do conhecimento acerca da internacionalização da educação superior brasileira. A universidade de que se fala tem sua localização em um estado de fronteira, situa-se em espaço amazônico, cuja extensão territorial é internacional, e possui ampla diversidade cultural. Essa universidade teve suas primeiras ações de internacionalização relacionadas à formação de seu quadro docente em outros países, e, à implementação de seus primeiros programas, de pós-graduação *stricto sensu*.

A análise da forma como essa IES vem desenvolvendo sua política de internacionalização, tendo em vista os mecanismos de regulação da ES superior brasileira, é necessária para avigorar o debate em torno dessa temática, trazendo reflexões e questionamentos, sem obviamente ter pretensão de esgotar o tema. Dessa maneira, destaca-se

a relevância que a internacionalização passou a ter a partir de 2010, período em que, no contexto nacional, mobilizaram-se esforços governamentais para aliar a política econômica brasileira à política industrial, tendo a universidade como um agente produtor de inovações para gerar as condições de elevação da competitividade empresarial.

Para tanto, o referencial competitivo em termos de “conhecimento novo” estaria, conforme os proponentes do referido debate, nos países centrais, localizados no norte global, com desenvolvimento científico e tecnológico mais estruturado, com universidades organizadas para captar estudantes de países periféricos. Em decorrência disso, as políticas de internacionalização, implementadas a partir desse período, passaram a enfatizar a mobilidade acadêmica e as políticas linguísticas, enquanto suporte, às ações de mobilidade. Mais recentemente, as orientações tem se direcionado à política de internacionalização das IES.

No período de 2013 a 2020, recorte temporal dessa pesquisa, a internacionalização ganhou cada vez maior relevância nos registros dos Planos de Desenvolvimento Institucional, considerando-se que estes documentos também passaram a ter maior alinhamento aos moldes gerencialistas, com metas e indicadores a serem alcançados. Apontando-se a internacionalização como um dos indicadores de avaliação das IES, três categorias são basilares para compreender o desenvolvimento dessa universidade em relação à temática em questão, quais sejam: Mobilidade Acadêmica Internacional, Cooperação Interinstitucional Internacional e Políticas Linguísticas.

A Mobilidade Acadêmica ganhou maior destaque no Brasil a partir da implementação do Programa Ciência sem Fronteiras, em 2011. A Unifap enviou estudantes ao exterior por meio desse programa, em sua maioria do curso de engenharia elétrica, com destino aos EUA. Entretanto, considera-se que a lógica que permeia esse programa de internacionalização, não deixou marcas consolidadas nessa IES, que em 2013 criou uma Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais. Esse novo departamento, componente do organograma dessa universidade, foi fundamental para dar maior impulso à sua internacionalização.

A partir dessa Pró-Reitoria outros acordos foram firmados para viabilizar as ações de mobilidade, bem como outros programas governamentais tiveram a adesão por parte dessa IES. Também por meio da Procri, estimulou-se a implementação de ações da própria universidade, tendo como exemplo o Programa Unifap pelo Mundo. Os acordos realizados para a viabilização da mobilidade acadêmica, revelam que a inserção internacional da Unifap, contempla países e territórios fronteiriços, estendendo-se a outros países da América Latina, África e Europa. Em termos de recepção de estudantes, destaca-se a América Latina e o Continente Africano, ao

passo que os destinos considerados mais atrativos para o envio de estudantes são os EUA e os países da Europa Ocidental.

Essa tendência, relacionada aos países de destino para mobilidade acadêmica, se mantém quando faz-se referência à pós-graduação, por meio de seus programas de mestrado e doutorado. A internacionalização da pós-graduação consiste em uma das ações da Unifap, destacadas, sobretudo, em seu PDI mais recente, enquanto ação voltada para atingir determinado padrão de qualidade. Os cursos de mestrado e doutorado são avaliados pela Capes, que evidencia a internacionalização como um dos critérios de avaliação, induzindo, dessa maneira, as IES à mobilização de esforços para atender tal critério, que, também relaciona-se à produção acadêmica internacional, mediante o estabelecimento de parcerias para a realização de pesquisas conjuntas.

A própria Capes, enquanto agência reguladora, ao longo dessa última década, tem olhado para a internacionalização como uma ação voltada para o ajuste da universidade brasileira aos padrões internacionais. Isso ficou evidente nas discussões realizadas após o encerramento de um programa de mobilidade acadêmica desenvolvido em âmbito nacional – Ciência sem Fronteiras – que demandou elevado quantitativo de recursos financeiros, e estabelecimento de parcerias com setores empresariais. O programa resultante foi o Capes-PrInt, com característica indutora da mobilização das universidades para o desenvolvimento de sua política de internacionalização, afim de competir por recursos para o financiamento dos projetos e pesquisas. As políticas linguísticas, por conseguinte, se configuram nesse contexto como suporte às ações de internacionalização e, como elemento necessário às conexões interculturais pertinentes ao fenômeno da internacionalização.

Considera-se que as análises desenvolvidas nessa pesquisa trazem importantes contribuições para compreender as novas configurações do fenômeno da internacionalização e seus impactos na educação superior brasileira, tendo em vista a atuação do Estado nacional no tocante à implementação de políticas para a Educação Superior. O estudo evidencia as disparidades regionais e expõe as condições desiguais das IES da Região Norte, em relação às demais regiões.

Por meio desta pesquisa, propôs-se também avigorar as discussões relacionadas à internacionalização da educação superior com ênfase na Região Norte, que ainda possui poucos estudos relacionados a essa temática. Especificamente em relação ao estado do Amapá, cuja implantação de seus primeiros cursos de graduação ocorreu nos anos 90 e pós-graduação somente a partir da segunda metade dos anos 2000. Há necessidade crescente de estudos que

possam contribuir com a produção do conhecimento nessa região, considerando sua localização geográfica e suas especificidades.

Nesse sentido, a análise da política de internacionalização da Unifap constitui uma contribuição para as pesquisas em educação, sobretudo, em relação à educação superior. Todavia, é necessário destacar que tal temática possui diversos desdobramentos que podem ser explorados em estudos posteriores. A realidade está em movimento, e, possui suas contradições. Dessa maneira, a internacionalização, enquanto síntese de muitas determinações também está sujeita às mudanças.

Desde 2020 o Brasil tem vivenciado o contexto da pandemia da Covid-19, o que também vem impactando nas ações de internacionalização das IES. Os cortes de recursos para as universidades, e os programas apresentados pelo Governo Federal relacionados à internacionalização. As produções científicas decorrentes das parcerias internacionais, dentre tantas possibilidades que se apresentam ao pesquisador, podem ser indicativos para o levantamento de novos questionamentos que venham contribuir para impulsionar a produção do conhecimento na Região Norte.

Enquanto pesquisador, considero importante trazer sempre contribuições que possam ajudar a compreender o fenômeno educacional em suas diversas manifestações. Nesse sentido, a discussão referente ao tema da internacionalização da educação superior, considerando-se as mudanças ocorridas no contexto internacional, com o fenômeno da globalização da economia, o acirramento da competição entre países, a difusão do discurso de inserção na sociedade do conhecimento, a atuação de organismos internacionais com a elaboração de prescrições a serem adotadas pelos países para tornar seus sistemas de educação superior mais competitivos e pautados na lógica de mercado, são reflexões e contribuições necessárias para elucidar o objeto em questão para além de sua aparência.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; RODRIGUES, Renata Barbosa. Pesquisa Científica: Tipologias predominantes. *In*: LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves (Orgs.). **Pesquisa Científica em Ciências Humanas**: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 97-129.

ANDRADE, Antonia Costa; GÖRTZ, Manuela Santana; SOUSA, Orleans Silva. **A Educação Superior Brasileira em tempos de Covid-19**: repercussões nas ações de internacionalização da Universidade Federal do Amapá. Macapá: Unifap, 2021. Mimeografado.

ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos; BARLETA, Ilma Andrade. A precarização do trabalho, o REUNI e o Novo Desenvolvimentismo. **HISTEDBR**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 234-257, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645868>. Acesso em: 4 nov. 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz N. de. O Mercosul e a Educação Superior: qual integração? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 303-320, set./dez. 2009. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1719>. Acesso em: 4 jul. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24>. Acesso em: 10 abr. 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação Superior, Internacionalização e Circulação de Ideias: ajustando os termos e desfazendo os mitos. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). **Educação Superior e produção do conhecimento**: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 69-92.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BASTOS, Robson dos Santos. **A Educação para a Cidadania Global da Unesco e seus nexos com a Formação de Professores de Educação Física no Pará**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2019, Belém, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENTO, Maria Aparecida da Silva *et al.* A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. **Amazônica: Revista de Antropologia**, v. 5, n. 1, p. 140-174, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1302>. Acesso em: 14 mai. 2021.

BIANCHETTI, Lucídio. **O Processo de Bolonha e a Globalização da Educação Superior:** antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Decreto 7.642/2011, de 13 de dezembro de 2011.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Audiência Pública Interativa. Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT), Programa Ciência sem Fronteiras.** Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3789268&disposition=inline>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Meta 13 do PNE: titulação de professores da educação superior. *In:* OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno (Orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** Brasília: Anpae, 2018. p. 48-51.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na universidade brasileira:** resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: Capes, 2017a.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt:** edital nº 41/2017. Brasília: Capes, 2017b.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AZEVEDO, Adriane de. Mobilidade Internacional: uma análise dos programas ciências sem fronteiras e licenciaturas internacionais. *In:* CABRITO, Belmiro *et al.* (Orgs.). **Os desafios da expansão da Educação Superior em países de Língua Portuguesa:** Financiamento e Internacionalização. Lisboa: Educa, 2014. p. 17-34.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **RIESup,** Campinas, v. 2, n. 1, p. 118-137, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650540#:~:text=Os%20e>

[studos%20mostram%20que%20a,de%20ponta%20na%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do.](#)
Acesso em: 17 dez. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Caros Amigos**, nº 136, jul. 2008.

DORIGON, Thomas. O Programa Idiomas sem Fronteiras Analisado a partir do Ciclo de Políticas. **BELT - Revista Brasileira de Ensino de Língua Inglesa**, v. 6, p. 4-20, dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21009/0>. Acesso em: 22 set. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 de julio de 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtrL8zS3sGpnrYkwf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBP AE**, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19967>. Acesso em: 29 set. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2020.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 66-72.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÖRTZ, Manuela Santana. **Internacionalização da educação superior**: cooperação entre universidades da região das Guianas. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Fronteira) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

GRABINSKI, Claudia. Redes de Pesquisa no Cenário da Internacionalização. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Guia para a Internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 103-114.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MELO, André Lins de; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. Expansão da Educação Superior no Pará e Amapá: o público e o privado em questão. *In*: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís, 2017.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HENNEMANN, Tatiana Ribeiro; LIZARELLI, Fabiane Leticia. Implantação da Metodologia Balanced Scorecard em um grupo de ensino, pesquisa e extensão de uma universidade federal do estado de São Paulo. *In*: 32º ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Bento Gonçalves, 2012.

HUDZIK, John K. **Comprehensive Internationalization**: from concept to action. Washington: Nafsa, 2011. Disponível em: https://commission.fiu.edu/helpful-documents/global-education/2011_comprehen_internationalization-hudzik.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, abr./jun. 1998.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Revista Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 129-135, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas geográfico escolar**. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 26 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/.html?>. Acesso em: 30 de out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: notas estatísticas 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

KATO, Fabíola. **A nova política de financiamento de pesquisas**: reforma no Estado e no novo papel do CNPq. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

KNIGHT, Jane. Um Modelo de Internacionalización: Respuestas a nuevas realidades y retos. *In*: WIT, Hans de *et al.* (Eds.). **Educación Superior en América Latina**: La Dimensión Internacional. Banco Mundial, 2005. p. 1-38. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/797661468048528725/pdf/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNOBEL, Marcelo; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda Geremias; PROLO, Ivor. Desenvolvimentos da Internacionalização da Educação Superior no Brasil: da mobilidade

acadêmica internacional à institucionalização na universidade. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 672-693, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659332>. Acesso em: 1 out. 2021

LAGE, Thelma Silva Rodrigues. **Políticas de internacionalização da educação superior na Região Norte do Brasil**: uma análise do programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Federal do Tocantins. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

LEASK, Betty. **Internationalizing the Curriculum**. Routledge: New York, 2015.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: convergências e transformações na passagem do século. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 513-528, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19146>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwwGxsJqg7vSCC4xk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2020.

MARI, Cezar Luiz de. Educação Superior e Sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 167-190, jan./maio 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/9>. Acesso em: 2 mai. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MARTINS, Raissa Maria de Arruda. Entre Avanços e Retrocessos, A Contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* (Orgs.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil** – novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 63-79.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, Gisele; FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MAUÉS, Olgaíses; ANDRADE, Antonia Costa. A Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Norte: políticas, estratégias e ações. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 651-671, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659327>. Acesso em: 11 mai. 2021.

MAUÉS, Olgaíses; ANDRADE, Antonia Costa. A internacionalização da Universidade Federal do Pará: uma proposta em desenvolvimento. *In*: MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte; CABRAL, Maria da Conceição Rosa (Orgs.). **Políticas Educacionais no Contexto da Internacionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 199-230.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28999>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson; SOUZA, Lilian Cristina Rodrigues de. A internacionalização da educação via Ciência sem Fronteiras. **Universitas**, Brasília, 25, 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 307-328, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.90971>. Acesso em: 7 jun. 2019.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele Borges. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14002>. Acesso em: 8 jun. 2019.

MCT. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Azul: conclusões da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília: MCT/CGEE, 2010.

MCTI. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015: balanço das atividades estruturantes 2011**. Brasília: MCTI, 2012.

MCTI. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2022: ciência, tecnologia e inovação para o Desenvolvimento Econômico e Social**. Brasília: MCTI, 2016.

MEC. Ministério da Educação. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, nº 244, p. 28, de 19 de dezembro de 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014**. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. Brasília: Gabinete do Ministro, 2014. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, jul/set, 1993.

MIZAEL, Glener Alvarenga; VILAS BOAS, Ana Alice; PEREIRA, José Roberto; SANTOS, Thiago de Sousa. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas. **Rev. Adm. Pública**, v. 45, n. 5, p. 1145-1164, set./out. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/PN3P4BZPCZGCFvKjynFhwHP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MOROSINI, Marília. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Guia para a Internacionalização universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 11-27.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-27, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/cJVdgG9n7W9wdcMtXvGrN7k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 54, p. 144-175, mai/ago. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216215>. Acesso em: 1 set. 2021.

NEZ, Egeslaine de; MOROSINI, Marília Costa. Programa Institucional de Internacionalização (PrInt): análises frente a uma pandemia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 77-94, set/dez. 2020. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10397>. Acesso em: 2 out. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Enseignement supérieur pour la société de la connaissance**. Rapport de synthèse. Paris: OCDE, 2008: Disponível em: <http://ifgu.auf.org/media/document/40345193.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

OLIVEIRA, Cyntia Sandes. **A internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da ação da Capes**: a cocriação do programa Capes-PrInt. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA, Adriano de Melo; MORAES, Karine Nunes de. A Política e a Cultura de Inovação na Educação Superior no Brasil. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). **Educação Superior e produção do conhecimento**: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 127-163.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Meta 12 do PNE: educação superior. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno (Orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. p. 45-47.

PACHECO, José Eduardo. **Programa Idiomas sem Fronteiras à luz do ciclo de políticas públicas**: uma avaliação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

PAIVA, Flávia Melville; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 493-512, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/H5Pb8KZnvZrkqHDscV5JpLy/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2020.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867>. Acesso em: 12 mai. 2020.

PEREIRA, Fernanda Mota. Internacionalização e Formação Linguística na UFBA: um relato sobre desafios e estratégias. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5631-5641, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/72577>. Acesso em: 18 set. 2021.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. A Internacionalização da Educação Superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias. **RIESup**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 186-202, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650582>. Acesso em: 2 ago. 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20materialista%20hist%C3%B3rico%20dial%C3%A9tico,em%20sociedade%20atrav%C3%A9s%20da%20hist%C3%B3ria>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PONTES, Luma Barbalho. **O Ciência sem Fronteiras na Universidade Federal Rural da Amazônia**: Perspectivas entre a internacionalização da educação superior e a política de ciência, tecnologia e inovação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. Os Territórios Federais e a Fronteira Brasileira: a formação da condição fronteiriça amapaense. *In*: FERREIRA, José Francisco de Carvalho (Org.). **Geografia do Amapá em perspectiva**: Volume II. Maringá: Uniedusul, 2020. p. 34-48.

PORTO, Jadson Luís Rebelo; CALDAS, Yurgel Pantoja; LOMBA, Roni Mayer. Pós-graduação em desenvolvimento regional no estado do Amapá: o caso do Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 11, n. 23, p. 49-73, 2014. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/522>. Acesso em: 31 out. 2021.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior? **Rev. Bras. Polit. Int.**, v. 49, n. 2, p. 137-156, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/qzmxvhCgGnG5YMdz5cP3yqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

SALMI, Jamil. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**. Washington: The World Bank, 2009. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2600?locale-attribute=en>. Acesso em: 02 set. 2020.

SANTOS, Eduardo. Internacionalização da educação superior: a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 30-51, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523005/552756523005.pdf>. Acesso em: 6 set. 2020.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, José Almir Brito dos. **Instituição e Expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Universidade Federal do Amapá (2006-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **África Parceira do Brasil Atlântico**: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/891>. Acesso em: 7 ago. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. ANPED 26ª Reunião Anual: Novo Governo, novas políticas? 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/tpgt11.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 01-14, 2015. Disponível em: <https://arquivo.revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SILVA, Wanessa de Assis. **Internacionalização e conhecimento: análise do Programa Capes-Brafragri na Universidade Federal de Viçosa sob a ótica de estudantes-participantes no biênio (2013-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

SILVA, Wanessa de Assis; MARI, Cezar Luiz de. Internacionalização e Ensino Superior: história e tendências atuais. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**, v. 1, n. 1, p. 36-53, 2017. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-e-ensino-superior-hist%C3%B3ria-e-tend%C3%Aancias-atuais>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. A política de internacionalização da educação superior no plano nacional de pós-graduação (2011-2020). **RIESup**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 138-151, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650541>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. **Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 25 set. 2020.

SOUZA, Juliana de Fátima. **Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe**. 2018. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

THEIS, Ivo Marcos. A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 5, n. 1, p. 133-148,

jan./jun. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/urbe/a/b5hsS8jrLQTNG44w9sK3KBf/?lang=pt>. Acesso em: 3 mai. 2021.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidade de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TRUJILLO, Albeiro Mejia. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. Brasília: CNE/Unesco, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13942-produto-1-revalidacao-diplomas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 18 set. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción**.

Unesco, out. 1998. Disponível em:

<http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>. Acesso em: 11 set. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Iesalc. Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 235-246, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/nbqrH7PstLQXh9r5RYyr69n/?lang=pt>. Acesso em: 11 set.

2020.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2010 – 2014)**. Macapá: Unifap, 2010.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2015 – 2019)**. Macapá: Unifap, 2015.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020 – 2024)**. Macapá: Unifap, 2019.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**.

Macapá: Unifap, 2022. Disponível em: <http://www.unifap.br/propespg-pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

WASSEM, Joyce; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Política de Internacionalização da UFES: a busca pela excelência acadêmica. **Revista Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 612-631, jul./set. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659339>. Acesso em: 7 fev.

2022.

WIT, Hans de. **Repensando o conceito de internacionalização**. 2013. Disponível em

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 20 jun. 2020.

WIT, Hans de; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLAK, Eva.

Internacionalização do Ensino Superior. 2015. Disponível em

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370\(SUM01\)_PT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370(SUM01)_PT.pdf). Acesso em: 26 jun. 2020.