

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO SOCIOECONÔMICO - CSE
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS - CNM
CURSO DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

WILLIAN CLEYTON DA SILVA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA COMO FERRAMENTA PARA PROMOÇÃO
DE UMA INTERNACIONALIZAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

FLORIANÓPOLIS

2021

WILLIAN CLEYTON DA SILVA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA COMO FERRAMENTA PARA PROMOÇÃO
DE UMA INTERNACIONALIZAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Monografia submetida ao Departamento de Ciências
Econômicas e Relações Internacionais da Universidade
Federal de Santa Catarina como requisito para a aquisição do
grau de Bacharelado em Relações Internacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Camila Feix Vidal

FLORIANÓPOLIS

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cleyton da Silva, Willian
A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA COMO FERRAMENTA PARA
PROMOÇÃO DE UMA INTERNACIONALIZAÇÃO INCLUSIVA : O CASO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / Willian Cleyton
da Silva ; orientadora, Camila Feix Vidal, 2021.
112 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio
Econômico, Graduação em Relações Internacionais,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Relações Internacionais. 2. Internacionalização. 3.
Internacionalização em Casa. 4. Inclusiva. 5. UFSC. I. Feix
Vidal, Camila. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Relações Internacionais. III. Título.

WILLIAN CLEYTON DA SILVA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA COMO FERRAMENTA PARA PROMOÇÃO
DE UMA INTERNACIONALIZAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Florianópolis, 10 de maio de 2021.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi avaliado e aprovado pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Camila Feix Vidal (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Daniel Ricardo Castelan
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Iara Costa Leite
Universidade Federal de Santa Catarina

Certifico que esta é a **versão original e final** do Trabalho de Conclusão de Curso que foi julgado adequado para obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

Prof.^a Dr.^a Camila Feix Vidal
Orientadora

FLORIANÓPOLIS

2021

AGRADECIMENTOS

Minha história como graduando em Relações Internacionais poderia ser classificada de diversas formas: imprevisível, complicada, desafiadora. Mas hoje opto por encará-la como sendo um grande e importantíssimo processo de evolução. Saio hoje uma pessoa imensamente melhor do que era em 2016, e nada disso seria possível sem as críticas, os conselhos e o apoio de um grupo de pessoas a quem estendo meu carinho e minha eterna gratidão.

Aos meus pais, por me ensinarem a importância da educação na vida de uma pessoa, e por me oferecerem a oportunidade de, desde muito jovem, conviver diariamente com manifestações de amor, carinho, cuidado e respeito. Tenho em vocês meus maiores exemplos, minha fonte inesgotável de inspiração e meu bem mais precioso. Aos meus irmãos, que me motivam no silêncio da distância, mas a quem sei que posso recorrer sempre que precisar. Que esta etapa de minha vida os inspire na busca por seus sonhos.

A Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de adquirir o conhecimento necessário para meu crescimento pessoal e profissional. Atacam as instituições públicas de ensino aqueles que nunca tiveram, como eu tive, o privilégio de passar 5 anos imerso em um mundo de conhecimento, diversidade e de oportunidades. Tenho orgulho de dizer que fiz parte de umas das mais renomadas universidades do país, e a defenderei como forma de gratidão por tudo que ela me deu.

Aos professores que encontrei ao longo do caminho, por tudo que me ensinaram e por sua resiliência em períodos tão conturbados. Agradeço em especial a Professora Patrícia Arienti, por arrumar tempo para conversar comigo em meu momento de maior dúvida, e por aconselhar-me a '*dar mais uma chance*' a esse sonho. Agradeço também a Professora Camila Vidal, que aceitou a tarefa de orientar uma pessoa com nada mais do que uma coleção de ideias soltas para um TCC. Espero não a ter decepcionado.

Por fim, agradeço a Camila Pagani, minha companheira de vida. Toda força e toda motivação que precisei para tornar este trabalho realidade, encontrei no carinho dos teus abraços e na franqueza das tuas palavras. Este trabalho não seria possível sem você, tampouco seria a minha felicidade.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) trabalha o tema da Internacionalização em Casa, entendido como o processo intencional para integração de dimensões interculturais e internacionais ao currículo formal e informal de uma instituição de ensino superior, em ambientes de aprendizagem domésticos, para aqueles que compõem sua comunidade acadêmica. Nesse sentido, buscamos identificar o quão difundido é o tema na universidade, quais as principais dificuldades para a implementação de políticas desta natureza e como (se) a Internacionalização em Casa serve ao propósito de promover uma internacionalização mais abrangente e inclusiva. Para tanto, considera-se necessário atribuir uma perspectiva crítica ao tratarmos da internacionalização da educação superior, considerando dilemas e problemas estruturais comuns à educação superior. Buscando atingir tais objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa orientada por análise documental do processo de internacionalização da educação superior no Brasil, dando ênfase a documentos da UFSC como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano Institucional de Internacionalização. A pesquisa foi complementada por entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores da IES, ligados direta ou indiretamente ao processo de internacionalização. A partir desta análise, percebemos que a Internacionalização em Casa ainda é pouco difundida no âmbito da UFSC e que ações para esta finalidade seguem atreladas a pequenos nichos dentro da universidade. Como fatores complicadores para uma maior difusão do tema, destacamos a dificuldade na comunicação interna, certo desconhecimento sobre o tema da Internacionalização em Casa e a barreira linguística. No que tange seu potencial para promover a internacionalização de forma mais inclusiva, a Internacionalização em Casa se mostrou eficaz sobretudo por ir além de ações que envolvam mobilidade, atendendo assim uma parcela da comunidade acadêmica que normalmente não teria acesso a uma dimensão internacional e intercultural.

Palavras-chave: Internacionalização. Internacionalização em Casa. Inclusiva.

ABSTRACT

The main goal of this work is to analyze how the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) approaches the theme of Internationalization at Home, understood as the process of intentionally integrating an international and intercultural dimension to the formal and informal curricula of a higher education institution, in home learning environments, aimed at everyone that is part of its local community. In this sense, we seek to identify how disseminated the theme is at the university, what are the main issues holding back the implementation of such policies, and how (if) Internationalization at Home can serve the purpose of promoting a more inclusive and comprehensive internationalization. In order to do so, we view as necessary the consideration of a critical perspective when studying the internationalization of higher education, because of the dilemmas and structural problems that are common to the higher education area. Looking to achieve the objectives, we conducted a qualitative research oriented by the analysis of documents regarding the process of internationalization of higher education in Brazil, with special attention to documents related to UFSC such as its Plano de Desenvolvimento Institucional and its Plano Institucional de Internacionalização. The research was complemented by semi structured interviews conducted with members of the university staff, linked directly or indirectly with its internationalization process. Through this, we came to the conclusion that the theme of Internationalization at Home is still little disseminated at UFSC, and that actions for this purpose are still concentrated with small groups of its structure. As to why this happens, we identified issues such as the difficulty of internal communication, the lack of knowledge regarding the theme of Internationalization at Home, and the language barrier. When it comes to its capacity to promote a more inclusive and comprehensive internationalization, Internationalization at Home proved to be very efficient, going beyond actions related to mobility, serving a bigger part of the local community that wouldn't have access to an international and intercultural dimension otherwise.

Keywords: Internationalization. Internationalization at Home. Inclusive.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANUIES: Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana
AUGM: Associação das Universidades do Grupo Montevideo
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES-PrInt: Programa Institucional de Internacionalização
CCP: Coordenadoria de Capacitação de Pessoas
CDiM: Coordenadoria de Dimensionamento e Movimentação
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSE: Centro Socioeconômico
CSVM: Cátedra Sérgio Vieira de Mello
CsF: Ciência sem Fronteiras
DIP: Direito Internacional Público
GAIRF: Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis
GCUB: Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
IeC: Internacionalização em Casa
IES: Instituições de Ensino Superior
IGC: Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (INEP)
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INILAT: Iniciativa Latino-americana Para a Internacionalização da Educação Superior
IsF: Inglês sem Fronteiras
MCTIC: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MRE: Ministério das Relações Exteriores
DCE: Divisão de Temas Educacionais
FAUBAI: Associação Brasileira de Educação Internacional
MEC: Ministério da Educação
NAIR: Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados
NEGRIs: Núcleo de Estudos Críticos de Raça e Gênero nas RI e no Direito Internacional Público
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEC-GCUB: O Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G: Programas de Estudantes Convênio de Graduação
PEC-PG: Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PPGAU: Programa de Pós Graduação em Administração Universitária
PRAE: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAD: Pró-Reitoria de Administração
PRODEGESP: Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas
PROEX: Pró-Reitoria de Extensão

RUF: Ranking Universitário da Folha
SEAD: Secretaria de Educação a Distância
SEPLAN: Secretaria de Planejamento
SESu: Secretaria Nacional de Ensino Superior
THE: Times Higher Education
TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos
UHK: University of Hradec Králové
Unicamp: Universidade Estadual de Campinas
URJ: Universidade do Rio de Janeiro
USC: Universidade de Santa Catarina
USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da SINTER.....	65
Figura 2 - Acordos internacionais de cooperação firmados pela UFSC (2010-2019).....	69
Figura 3 - Modelo para Internacionalização Transversal da ACE	72
Figura 4 - Ciclo de Internacionalização (KNIGHT, 1994).....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Justaposição das quatro categorias de rationales com os quatro níveis de <i>rationales</i>	41
Quadro 2 - Programas Internacionais Ativos – SINTER (UFSC).....	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	UMA ABORDAGEM CRÍTICA AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	22
3	AS BASES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	26
3.1.	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	28
3.2.	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC.....	32
4	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	37
4.1.	AS <i>RATIONALES</i> DA INTERNACIONALIZAÇÃO.....	40
4.1.1.	<i>Humanistic rationale: um acréscimo necessário</i>	42
4.2.	INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA DEFINIÇÃO EM CONSTANTE REVISÃO.....	44
5	INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E O MOVIMENTO POR UMA INTERNACIONALIZAÇÃO INCLUSIVA E ABRANGENTE	47
6	INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	53
6.1.	PRINCIPAIS ATORES E INCENTIVADORES DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	53
6.2.	AS ETAPAS DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS.....	56
7	O MOVIMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC	59
7.1.	A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO PARTE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFSC	60
7.2.	PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA EMERGENCIAL PRÓ-HAITI	62
7.3.	A CRIAÇÃO DA SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (SINTER-UFSC).....	64
7.4.	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO (CAPES-PRINT).....	69
7.5.	O PLANO INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC	71
7.5.1.	<i>Políticas e diretrizes</i>	76
7.5.2.	<i>Ações estratégicas</i>	79
8	INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NA UFSC	82
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior é um dos temas centrais no debate sobre o Ensino Superior na atualidade (ROBSON, 2017). A globalização, os avanços tecnológicos e a chamada ‘economia do conhecimento’ são algumas das forças por trás da intensificação e da ampliação do escopo das atividades relacionadas à internacionalização da educação superior (VAN DER WENDE, 2017). No Brasil, o tema ganhou força nos primeiros anos do novo milênio (UNESCO, 2009) com o surgimento e fortalecimento de programas como o Ciência Sem Fronteiras, o Inglês sem Fronteiras, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt). Isso demonstra a importância desprendida à internacionalização nos últimos anos, não apenas pelas instituições de ensino, mas também por alunos, docentes e técnico-administrativos que buscam ampliar seus horizontes ao mesmo tempo que se capacitam para viver em um mundo cada vez mais interdependente (UNESCO, 1998).

No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), a internacionalização tende a ser compreendida como o processo motivado a integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e ações da educação superior (KNIGHT, 2003). Segundo Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização da educação superior passou a ser encarada como a quarta missão das universidades, complementando o ensino, a pesquisa e a extensão. Apoiadas no desenvolvimento tecnológico, na intensificação das trocas internacionais e acordos que facilitam a circulação de pessoas, vetores da mobilidade geográfica e do interesse pelo internacional, as IES têm na internacionalização uma solução na busca por qualidade e relevância institucional (MOROSINI, 2017). Seguindo a mesma linha, Knight (1999, p.22) afirma ser esta uma “missão primordial da instituição” em sua busca constante pela melhoria na qualidade de ensino, contrariando qualquer marginalidade porventura atribuída ao tema.

Para De Wit (2010), a internacionalização tornou-se indicador de qualidade da educação superior. O autor chama a atenção para a pesquisa realizada em 2006 pela *International Association of Universities* (IAU), segundo a qual 73% das instituições participantes afirmaram tratar a internacionalização como uma de suas prioridades. Tal associação faz com que o tema ganhe mais centralidade em debates no âmbito das IES, estimulando a criação de políticas institucionais para que o processo se dê de forma mais estruturada e apresente melhores resultados.

Além da já mencionada associação com a qualidade da educação superior (DE WIT, 2010), a experiência adquirida por meio da internacionalização das IES, tende a conferir uma bagagem intelecto-cultural que facilitará não apenas a transmissão de conhecimento acumulado como também a inserção dos envolvidos em um mundo cada vez mais interdependente. Neste sentido, a internacionalização da educação superior se apresenta como ferramenta fundamental na educação para a convivência e cooperação intercultural, contribuindo para uma melhor compreensão do cenário nacional e internacional ao despertar um senso de responsabilidade coletiva (GONÇALVES, 2009).

O movimento de internacionalização de uma IES, no entanto, não se dá sem que desafios inerentes à globalização educacional e a internacionalização do conhecimento se façam presentes. Bauman (1999, p.21) afirma que “em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la”. Durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior (*World Conference on Higher Education - WCHE*) - UNESCO, realizada em 1998 na cidade de Paris, identificou-se a necessidade de internacionalização das IES como forma de combater e reduzir a desigualdade entre países desenvolvidos e países emergentes (MOROSINI, *et al*, 2017). Nessa mesma linha, o relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que traz as bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior no Brasil, deixa claro que a educação superior teria a tarefa de conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de “ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais” (SINAES, 2003, p.13). Logo, faz-se necessária uma posição estratégica e transversal, “com vistas a aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária de forma integrada” (FAUBAI, 2017, p.5).

Diante deste contexto, surge a necessidade de ir além da compreensão que associa e limita o processo de internacionalização à mobilidade internacional (MOROSINI, *et al*, 2017). Ao incorporar noções de igualdade e acesso ao processo de internacionalização da educação superior, percebe-se que a maioria ‘*non-mobile*’ costuma ser deixada de fora (ALMEIDA, *et al*, 2018). Dados do relatório *Education at Glance*, da OCDE (2019), dão conta de que estudantes se tornam mais suscetíveis à mobilidade à medida que chegam a níveis mais elevados de educação, e que apenas 3% dos alunos matriculados em cursos de curta duração em nível terciário são estudantes internacionais.

A pluralidade cultural (WÄCHTER, 2003; CRISAN-MITRA; BORZA, 2015) e a complexidade inerente à universidade pública brasileira contemporânea (LEAL, 2020) são fatores igualmente importantes que precisam ser considerados ao se elaborar um plano de internacionalização. Crisan-Mitra e Borza (2015) chamam a atenção para a assimilação de duas importantes ideias durante este processo: o papel do multiculturalismo como fonte de diferentes perspectivas e enriquecimento do debate; e a necessidade de entender que cada cultura é afetada de forma distinta por tais políticas. Dada sua história e suas tradições, é essencial levar em consideração a heterogeneidade na busca por ações mais compatíveis e harmoniosas com vistas a um “processo de internacionalização mais suave” (CRISAN-MITRA; BORZA, 2015, p.187). É neste contexto plural que está inserida a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e são estes alguns dos desafios que a instituição, foco deste estudo, enfrenta na busca por sua inserção no cenário internacional.

A escolha pela Universidade Federal de Santa Catarina como ponto central deste estudo se deu por questões de vivência junto a IES¹, pela vontade de contribuir com o movimento de internacionalização da mesma e pelo fato de a UFSC representar a pluralidade das universidades públicas brasileiras – tendo hoje cerca de 70 mil pessoas em sua comunidade acadêmica (UFSC, 2020). Além disso, a UFSC aspira consolidar seu processo de internacionalização, amparada em seu Plano Institucional de Internacionalização (2018), buscando desenvolver-se “de forma sustentável como uma ‘universidade de classe mundial’², aumentando a conscientização internacional e intercultural de estudantes, servidores docentes e técnico-administrativos” (UFSC, 2018, p.9).

Alguns autores defendem que o processo de internacionalização da educação superior pode ser facilitado pela adoção de políticas de “Internacionalização em Casa” (*Internationalization at Home - IaH*) (ALMEIDA, *et al*, 2018; MOROSINI, *et al* 2017; BEELEN, JONES, 2015; BEELEN, 2018; JONES, REIFFERANTH, 2018), definidas como quaisquer atividades que contemplem uma

¹ Como estudante de Relações Internacionais (2016-2020); como estagiário na Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) (2017-2018), no programa *Universities Studies Abroad Consortium* (USAC) (2018-2019); na Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPESQ) (2019), além de ser natural de Florianópolis.

² Termo cunhado pelo Banco Mundial que se tornou popular por conta do trabalho de Jamil Salmi (2009). Apesar da falta de consenso quanto à definição de ‘universidade de classe mundial’ (SALMI, 2009), existem conjuntos de fatores comuns a universidades que possuem este alcunha: (i) alta concentração de talento entre professores e alunos; (ii) recursos abundantes para oferecer um ambiente de aprendizagem valoroso e para realizar pesquisas avançadas; e (iii) governança favorável, que encoraja visão estratégica, inovação e flexibilidade e que permite às instituições gerenciarem os recursos sem grande burocracia (UFSC, 2018, p.5).

dimensão internacional sem envolver a mobilidade para o exterior (CROWTHER *et al*, 2000). Essa definição apresentada pela *European Association for International Education (EAIE)* e pela *Academic Cooperation Association (ACA)*, apesar de simplista, trata de uma parte do processo de internacionalização que seria capaz não apenas de preencher lacunas deixadas pela mobilidade, mas também de facilitar a promoção de um ensino eficaz, inclusivo e capaz de ajustar-se a desafios como fronteiras linguísticas e culturais (GONÇALVES, 2009).

A definição apresentada por Crowther *et al* (2000) foi remodelada por Beelen e Jones (2015) segundo os quais, “Internacionalização em Casa é a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais ao currículo formal e informal para todos os estudantes nos campos de aprendizagem domésticos” (2015, p.69, tradução nossa, grifo nosso). Beelen (2018) chama atenção para duas palavras na definição por eles apresentada, que evidenciariam o caráter mais amplo e acessível da IeC por eles concebida: intencional e para todos. A primeira por sinalizar uma transição da internacionalização por *input* para políticas de *outcome*, com objetivos claros e definidos. A segunda por criar a ideia de integração e inclusão, oferecendo aos estudantes não contemplados pela mobilidade a chance de adquirirem as chamadas “habilidades transversais”, como a curiosidade, a resolução de problemas, a tolerância, a empatia, bem como as habilidades de comunicação (BEELEN, 2018).

Cientes da importância atribuída ao tema da internacionalização da educação superior, dos benefícios para as IES, seu corpo docente e discente, e dos desafios enfrentados na implementação de políticas voltadas para esse fim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) trabalha o tema da Internacionalização em Casa. Paralelo a isso, o trabalho tem os seguintes objetivos específicos: a) Estudar o processo recente de internacionalização da UFSC, tomando como base seu Plano Institucional de Internacionalização publicado em 2018; b) Identificar, por meio de entrevistas semiestruturadas, como políticas de Internacionalização em Casa são compreendidas/concebidas no âmbito institucional; e c) analisar como (se) essas ações influenciam na promoção de um processo de internacionalização mais inclusivo.

Para identificar ações entendidas como Internacionalização em Casa (IeC), tomar-se-á como base os trabalhos de Gonçalves (2008 *apud* 2009), Beelen e Jones (2015) e Leask (2013; 2015; 2016), que apresentam como dimensões essenciais da Internacionalização em Casa: (1) a internacionalização do currículo; (2) as experiências de aprendizagem interculturais e

internacionais; (3) os debates, exposições e ciclos temáticos internacionais; (4) as comunidades de prática e os projetos conjuntos entre estudantes nacionais e internacionais; (5) o *peer tutoring* e serviços voluntários que promovam a interação entre estudantes locais e internacionais; (6) o fomento ao ensino de línguas estrangeiras; e (7) a promoção do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) como mecanismo facilitador da mobilidade virtual.

Já a ideia de um processo de internacionalização mais inclusivo, está em consonância com o movimento de reestruturação e realinhamento na definição de internacionalização da educação superior, evidenciando “a centralização de estratégias de igualdade, diversidade e inclusão, na grande arena da educação superior” (DELAQUIL, 2019, p.5, tradução nossa). A definição proposta por Knight (2003)³, apresenta a internacionalização como um fim em si (DELAQUIL, 2019). Uma versão expandida desta definição, proposta por De Wit *et al* (2015), traz a internacionalização como uma ferramenta ou um meio para determinado fim (DELAQUIL, 2019). Afirmam eles ser a internacionalização

O processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global, nos objetivos, funções e na oferta da educação pós-secundária, com o intuito de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e de fazer contribuições significativas para a sociedade (DE WIT, *et al*, 2015, p.29, tradução nossa)

Na mesma linha deste processo de internacionalização mais ‘intencional’ (DE WIT, 2015), destaca-se o processo de internacionalização ‘abrangente’ (*comprehensive internationalization*) proposto por Hudzik (2011), cujo objetivo principal reside não na prescrição de um modelo particular ou um conjunto de objetivos, mas sim o reconhecimento da diversidade de abordagens possíveis (MAILLARD, 2019). A ‘internacionalização compreensiva’ de Hudzik seria, portanto

[...] um compromisso, confirmado pela ação, em promover perspectivas internacionais e comparativas por meio do ensino, da pesquisa e das “missões de serviço” da educação superior. Ele molda o *ethos* e os valores institucionais e trata de toda a abordagem da educação superior. É essencial que seja abraçado pela liderança institucional, pela governança, pelos docentes, pelos estudantes e por todas as unidades de serviços e suporte acadêmico. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável (HUDZIK, 2011, p.10, tradução nossa).

³ “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (KNIGHT, 2003. p.2)

O presente trabalho incorpora em seu arcabouço teórico aspectos da Teoria Crítica em seu sentido emancipatório (SILVA, 2005; DEVETAK, 2005; SARFATI, 2005), voltado para a eliminação das mais diversas formas de dominação existentes (SARFATI, 2005). Partindo de uma escolha normativa que leva à busca por soluções e alternativas emancipatórias em face de constrangimentos, o “espírito crítico está presente sempre que um indivíduo ou um grupo de indivíduos denuncia/contesta uma forma de injustiça, de supressão de direitos ou de negação de autonomia e liberdade humana” (MENDES, 2019, p.105). A ordem internacional, portanto, não deve ser estudada sob a ótica de sua reprodução, mas sim visando compreender as raízes de suas injustiças em busca de alternativas para saná-las (MENDES, 2019). Buscando “despir a epistemologia das teorias de Relações Internacionais” (SARFATI, 2005, p.250), a Teoria Crítica é guiada pela “exploração do potencial de mudança estrutural e pela construção de estratégias para a transformação” (SILVA, 2005, p.263).

Nessa mesma linha, constata-se a inclinação reflexiva e historicista da Teoria Crítica introduzida por Robert Cox (1981). Como contrapartida ao que ele chamou de “*problem-solving theories*” (1981, p.208), que tendem a naturalizar o mundo observando a ordem internacional e as instituições como “predeterminados e sem possibilidade de transformação estrutural” (MENDES, 2019, p. 106), a Teoria Crítica de Cox se faz crítica por posicionar-se fora da ordem predominante, não assumindo a atual conjuntura como algo natural e imutável (COX, 1981), mas sim como resultado de um processo histórico (MENDES, 2019). Seria, portanto, papel da Teoria Crítica “*desnaturalizar* as explicações tradicionais de Relações Internacionais, ou seja, mostrar que não há fenômenos naturais na vida política e social e, por conseguinte, sempre há caminhos alternativos que podem ser perseguidos pelas sociedades” (SARFATI, 2005, p.252).

Os aspectos da Teoria Crítica supracitados são complementados por pressupostos da epistemologia pós-colonial, uma vez constatada a existência de outras realidades distintas do centro desenvolvido (SANTOS, 2002). Além disso, surge a necessidade de se estudar os dilemas e as contradições em torno da internacionalização da educação superior em seu contexto histórico e social (LEAL, 2020) e compreender que esforços críticos – quaisquer que sejam - para tratar da universidade e das Relações Internacionais estabelecidas nesse espaço, tendem a valorizar-se quando situados na história colonial (LEAL; MORAES, 2018).

Para o amadurecimento da crítica pós-colonial, foi essencial o processo de descolonização da África e Ásia, que ‘libertou’ intelectualmente boa parte da população mundial e serviu de

impulso para novas reflexões acerca dos regimes coloniais e suas consequências até então pouco conhecidas (ROSEVICS, 2014; NETO, 2017; JUNIOR; ALMEIDA, 2013; MELO; LIMA, 2015). Presente em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, o Pós-Colonialismo foi por muito tempo ignorado no campo das Relações Internacionais (NETO, 2017), estando distante dos grandes debates teóricos, das grades curriculares, dos manuais e revistas especializadas (JUNIOR; ALMEIDA, 2013). A abertura do campo das Relações Internacionais à epistemologia pós-colonial e ao conhecimento produzido “nas periferias do pensamento” (NETO, 2017) foi sentida com a ascensão do Terceiro Debate das Relações Internacionais⁴, representando um desafio à hegemonia do pensamento positivista que se estendeu da década de 50 até meados de 1980 (MONTE, 2013). De acordo com Melo e Lima (2015, p.160-161), “é indissociável das Relações Internacionais, principalmente aquelas relacionadas à periferia, não levar em conta ou referência o colonialismo⁵ e as formações sociais, políticas, econômicas ou culturais por ele geradas”.

Ao estudarmos a internacionalização da educação superior, julgamos necessário incluir o que Rosevics (2017, p.188) chamou de preocupação dos estudos pós-coloniais, que seria a busca por entender como o mundo colonizado “é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador, e como o colonizado se constrói tendo por base o discurso do colonizador”. Nesta mesma linha, concordamos com a ideia de que as contradições e os dilemas que envolvem a internacionalização da educação superior só podem ser estudados de forma satisfatória ao considerarmos o contexto histórico e social em que esta acontece (LEAL, 2020). Situar, portanto, a Universidade Federal de Santa Catarina como sendo uma IES pública, que está localizada em um país em desenvolvimento, ex-colônia, e pertencente a chamada ‘semiperiferia’ do sistema mundo (WALLERSTEIN, 2004), presta grande serviço ao desenvolvimento deste trabalho.

Em termos de metodologia, propõe-se uma pesquisa qualitativa orientada por análise documental do processo de internacionalização da educação superior no Brasil, dando ênfase à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Serão utilizadas diferentes fontes de informação

⁴ Outros dois grandes debates marcaram o campo das RI. O primeiro deles, na esteira da Primeira Guerra Mundial, tinha como antagonísticos o idealismo e o realismo (MONTE, 2013). O segundo debate colocou em lados opostos behavioristas e tradicionalistas. Enquanto os primeiros apostavam em métodos comuns às ciências exatas para elaborar tratados para as RI, os tradicionalistas criticavam seu “fetichismo da quantificação, da desconsideração da filosofia e da história” (PEREIRA; ROCHA, 2014, p. 315). Os tradicionalistas criticavam também a ausência de um compromisso normativo por parte dos behavioristas (PEREIRA; ROCHA, 2014). Já o citado terceiro debate, de forma simplista, comporta a discussão entre positivistas e pós-positivistas, entre os defensores de uma abordagem mais economicista e os de uma abordagem mais sociológica para a explicação dos fenômenos internacionais (MONTE, 2013).

⁵ Por colonialismo, entende-se não somente o movimento de ocupação e exploração (física) de determinada região, mas um conjunto de práticas e ordenamentos que transformam um povo subalterno a outro (MELO e LIMA, 2015)

(PINHEIRO, 2006) que se apresentam como ferramentas que auxiliam na “recuperação de informações para usuários inseridos em diferentes contextos” (BAGGIO; COSTA; BLATTMANN, 2016, p.33).

Segundo Bueno (2009) as fontes de informação podem ser divididas em três categorias

As fontes primárias são os documentos que geram análises para posterior criação de informações e servem para aprofundar o conhecimento de um tema. As fontes secundárias são as obras nas quais as informações já foram elaboradas, ou seja, representam a informação processada e organizada. São documentos estruturados segundo padrões rigorosos. As fontes terciárias têm a função de guiar o usuário para as fontes primárias e secundárias. São documentos que exercem a função indicativa, auxiliando o pesquisador a encontrar o dado (BUENO, 2009, p.70-71).

Exemplos de fontes primárias são os congressos e conferências, artigos de periódicos, relatórios científicos e teses de dissertação. Como exemplos de fontes secundárias temos os dicionários, revisões de literatura, livros, manuais e tratados. Para fontes terciárias é possível citar periódicos de indexação, guias bibliográficos e resumos (GOMES; DUMONT, 2015). O trabalho fará uso também fontes eletrônicas (PINHEIRO, 2006), que são aquelas que abrangem as fontes primárias, secundárias e terciárias, disponíveis eletronicamente na internet (PERNA, 2011).

Paralelo a isso, serão feitas entrevistas semiestruturadas com gestores da Universidade Federal de Santa Catarina, buscando identificar a) o quão difundido é o tema da Internacionalização em Casa na UFSC; b) ações em fase de planejamento ou já em vigor que se enquadrem nesta categoria; c) quais seriam as principais dificuldades encontradas na implementação de políticas dessa natureza; e d) quais seriam as principais vantagens que essas medidas proporcionariam a comunidade acadêmica em geral.

Os entrevistados foram selecionados considerando as competências atribuídas no Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (2018, p.20). São eles:

1. Diretor de Relações Internacionais, representante da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER);
2. Pró-reitor representante da Pró-Reitoria de Administração (PROAD);
3. Servidor Técnico Administrativo em Educação (STAE) representando a Pró-reitora de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP);
4. Pró-reitor representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE);

Foi entrevistada também a Coordenadora do curso de Relações Internacionais, por julgarmos ser este um curso capaz de contribuir de forma relevante para o desenvolvimento do tema na UFSC.

Tanto a pesquisa qualitativa, quanto as entrevistas propostas neste trabalho, tem como pano de fundo a hipótese de que o tema da Internacionalização em Casa é pouco difundido no âmbito da UFSC. Como consequência, parte de sua comunidade acadêmica perde a chance de adquirir conhecimentos indispensáveis para sua formação pessoal e profissional.

As motivações para uma abordagem crítica do processo de internacionalização serão apresentadas no segundo capítulo, bem como as principais contribuições da Teoria Crítica para este estudo. Um panorama geral da Educação Superior será traçado no terceiro capítulo deste trabalho, apresentando os principais expoentes e fatores que contribuíram para sua idealização e concepção. Neste mesmo capítulo, encontra-se o histórico da educação superior no Brasil, bem como uma breve apresentação da UFSC, desde sua fundação até os dias atuais. O quarto capítulo tem como foco o tema da internacionalização, e nele será apresentado um breve histórico do tema, suas *rationales* mais comuns, a evolução de seu conceito e temas como a Internacionalização em Casa, a internacionalização do currículo e a internacionalização compreensiva/abrangente. No quinto capítulo apresentaremos de forma mais detalhada o tema da Internacionalização em Casa, e o movimento recente por uma internacionalização inclusiva.

O sexto capítulo foca no processo de internacionalização das IES brasileiras, suas etapas e seus principais atores. O capítulo seguinte trará o movimento de internacionalização da UFSC, partindo das primeiras iniciativas aos programas atualmente promovidos pela IES. Serão identificadas aqui políticas de internacionalização adotadas pela instituição, a maneira como ela mesma trabalha o tema, bem como possíveis perspectivas para a inserção da Internacionalização em Casa em suas diretrizes.

Em seguida, buscar-se-á responder com base na análise documental e nas entrevistas, como UFSC trabalha a Internacionalização em Casa e quais os impactos que estas têm na promoção de uma internacionalização mais ampla e inclusiva.

2 UMA ABORDAGEM CRÍTICA AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Em face aos inúmeros riscos e possibilidades relacionados à internacionalização da educação superior, uma abordagem crítica do assunto se faz necessária (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2019), especialmente ao considerarmos que muitos dos benefícios atribuídos ao processo de internacionalização “parecem não ultrapassar a retórica” (LEAL; MORAES; OREGIONI, 2018, p.108). Algo possível de ser observado, por exemplo, seria a sutil tentativa dos países hegemônicos no Sistema Internacional de inserir seus padrões educacionais e seus valores nos países da chamada periferia do sistema mundo (WALLERSTEIN, 2004), expandindo assim sua dominância intelectual, cultural e financeira (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2019).

Pesquisadores orientados por esta visão mais crítica ao processo de internacionalização chamam atenção para “abordagens altamente positivas e despolitizadas que tendem a dominar as universidades” (STEIN, 2019, p.3, tradução nossa), defendendo que esta perspectiva pode favorecer a continuidade de padrões de produção de conhecimento eurocêntricos, acesso desigual a recursos e relações de exploração (STEIN, 2019). Stein (2019) afirma ainda que, se os indivíduos ficarem mais interconectados, mas o poder e os recursos não forem mais bem distribuídos, os padrões de desigualdade existentes no cenário global da educação podem ser intensificados.

Esta forma de domínio e imposição é chamada de ‘novo imperialismo hegemônico’ por Leite e Genro (2012, p. 778), e teria seu foco no monopólio do conhecimento e da informação. Para as autoras, essa agenda tem ares de *soft power*, e visa conseguir seus objetivos mais pela atração do que pela coerção (LEITE; GENRO, 2012). Seduzidas por bons resultados e avaliações em rankings internacionais, as instituições de ensino superior em países periféricos tendem a ‘padronizar’ seu modelo de internacionalização, ignorando a sua realidade, seu contexto e as práticas locais (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2019).

Essa reprodução fiel de modelos de internacionalização é definida por Lima e Maranhão (2009) como sendo “internacionalização passiva”, ou seja, um modelo muitas vezes imposto que tende a responder mais a “interesses comerciais do que culturais” (LIMA; MARANHÃO, 2009, p.584). Na contramão da internacionalização passiva, presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos, a internacionalização ativa está limitada a um grupo muito pequeno de países e a eles presta grande serviço na criação e manutenção do que Oregioni (2017) chama de

'internacionalização hegemônica'. Para a autora, a internacionalização hegemônica tem como principais características o fato de ser exógena, ou seja, orientada por projetos, atores e interesses extrarregionais, e seu caráter mercantil, priorizando a racionalidade econômica (OREGIONI, 2017).

Além da já citada tentativa dos países hegemônicos no Sistema Internacional de introduzir padrões educacionais e costumes de seu interesse nos países periféricos (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2019), outros dilemas e contradições decorrentes desta racionalidade dominante seriam:

a hegemonia do Norte no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica; a constituição do Sul como “cliente” de produtos educacionais; a disseminação de provedores privados exclusivamente orientados para o lucro; o elevado status atribuído aos rankings globais e a conseqüente desvalorização das especificidades contextuais das universidades e das agendas de pesquisa; o “produtivismo acadêmico”; a homogeneização cultural decorrente da internacionalização do currículo e da imposição do “Inglês global”; as narrativas ocultas dos acadêmicos migrantes; a ameaça à concepção de Educação Superior como bem público e social (LEAL; MORAES; OREGIONI, 2018, p.108-109).

Isso posto, é notada a contribuição oferecida pela Teoria Crítica das Relações Internacionais no que tange a compreensão da hegemonia em organizações sociais, a emancipação humana e a independência de um conjunto de Estados presentes em um Sistema Internacional excludente (CASTRO; REIS, 2014).

Apresentada pela primeira vez em um artigo de autoria de Max Horkheimer no ano de 1937 (SILVA, 2005), a Teoria Crítica tem sua epistemologia fortemente ligada a um projeto emancipatório derivado da Escola de Frankfurt, unindo ideias atribuídas ao marxismo e ao iluminismo de Kant (SARFATI, 2005). Mendes (2019) afirma que não existe *uma* Teoria Crítica em Relações Internacionais ou um programa único de investigação crítica. O que existe, segundo ele, é “uma abordagem crítica face à análise das Relações Internacionais, bem como um conjunto de abordagens teóricas que partilham um modo crítico de compreender e agir nas RI” (MENDES, 2019, p.105).

Notadamente pós-positivistas, os teóricos críticos fundamentam-se na ideia de que a realidade é socialmente construída (BRAGA, 2013), e que o interesse pessoal/individual acaba por influenciar a produção do conhecimento (SARFATI, 2005). Enquanto as teorias tradicionais costumam partir de uma perspectiva não normativa, por vezes deixando de questionar aspectos ontológicos, epistemológicos e políticos (MENDES, 2019), a Teoria Crítica é abertamente

normativa (SILVA, 2005). Ao invés de servir a neutralidade e preocupar-se apenas com a descoberta de fatos preexistentes e recorrentes em um mundo “independente e externo” (SILVA, 2005, p.254), a Teoria Crítica orienta-se pela busca de “soluções alternativas e emancipadoras face aos constrangimentos de liberdade e justiça da ordem dominante e que começa na própria produção do conhecimento e das teorias” (MENDES, 2019, p. 105).

Como uma de suas principais contribuições, podemos citar seu movimento para ampliar a gama de conteúdos que deveriam ser priorizados em estudos e pesquisas. Indo além de esferas tradicionais como política externa e segurança, teóricos críticos defendem uma maior valorização e mais atenção a temas como

[...] o problema da mudança nas Relações Internacionais; os temas da hegemonia, da emancipação e da desigualdade; a centralidade do Estado como ator; o meio ambiente; as questões culturais; a integração das estruturas econômicas na reflexão sobre a política mundial; a ausência de uma dimensão ética na reflexão da área; o conceito de sociedade civil, global, entre outras (NOGUEIRA; MESSARI, 2005, p.133).

Hoje indispensável para a análise de fenômenos sociais, o conceito de hegemonia foi apresentado pelo italiano Antonio Gramsci como sendo “o consentimento ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à direção geral imposta à vida social pelo grupo fundamentalmente dominante” (GRAMSCI, 1971, p.12, tradução nossa). O autor afirma ainda que esse ‘consentimento’ tem suas raízes históricas no prestígio do qual gozam os grupos dominantes por conta de sua posição e sua função no mundo (GRAMSCI, 1971). Sob a ótica das organizações sociais, é possível afirmar que a hegemonia vai muito além da dominação militar ou da imposição por força, permeando também questões culturais, crenças e práticas (LEAL; MORAES; OREGIONI, 2018).

Tão importante quanto o debate sobre questões de hegemonia, é o viés emancipatório trazido à tona pela Teoria Crítica. Segundo Silva (2005, p.252) essa seria sua “preocupação central”. O projeto emancipatório da Teoria Crítica busca livrar as pessoas de barreiras socialmente construídas que as impedem de gozar de seus direitos plenos, e de ter acesso aos benefícios de uma vida livre (SARFATI, 2005). Ainda de acordo com Sarfati (2005, p. 253), metodologicamente, o procedimento de pesquisa da Teoria Crítica pode ser resumido em duas etapas: a) desconstrução dos discursos teóricos e práticas sociais; b) apresentação de alternativas emancipatórias da ordem dominante.

Paralelo a sua jornada emancipatória, a Teoria Crítica busca a transformação da ordem internacional em seu aspecto político, econômico e social (SILVA, 2005). Além disso, afirma o autor que é ponto de convergência entre os autores da Teoria Crítica a ideia de que “qualquer perspectiva que parta da premissa de que existam aspectos de tal realidade que sejam permanentes ou imutáveis é falaciosa” (SILVA, 2005, p.259).

Essa talvez seja uma das principais diferenças entre a Teoria Crítica e as teorias classificadas por Cox (1981) como *‘problem-solving theories’*. Enquanto as últimas tendem a observar a ordem internacional e suas instituições como sendo predeterminados, sem possibilidade de transformação estrutural, a Teoria Crítica não apresenta esse caráter ‘naturalista’, ou seja, não percebe o mundo presente como imutável, mas sim como “resultado de um processo histórico dinâmico” (MENDES, 2019, p.106).

Para além da diferenciação entre as chamadas *‘problem-solving theories’* e a Teoria Crítica, Cox escancarou o caráter pós-positivista desta última ao afirmar que as teorias “são sempre para alguém e por algum motivo” (COX, 1981, p.128, tradução nossa). O autor segue, defendendo a ideia de que

Todas as teorias possuem uma perspectiva. Perspectivas derivam de uma posição no tempo e no espaço, especificamente no tempo e no espaço social e político. O mundo é visto de uma posição definida em termos de nação ou classe social, de dominância e subordinação, de poder em declínio ou ascensão, de um senso de imobilidade ou crise momentânea, de experiências passadas, e de desejos e expectativas para o futuro (COX, 1981, p.128, tradução nossa).

A defesa da imutabilidade demonstra o “dogmatismo existente nas teorias positivistas de Relações Internacionais” (SARFATI, 2005, p.252), e coube a Teoria Crítica o papel de desnaturalizar essas explicações tradicionais, mostrando que não há fenômenos naturais na vida política e social, e que a ordem internacional não deve ser compreendida e analisada com vistas a sua manutenção, mas sim com o intuito de “compreender os seus focos de injustiça e conflito, propondo possibilidades alternativas (MENDES, 2019, p.106).

Isso posto, reafirmamos a importância de uma perspectiva crítica ao tratarmos da internacionalização da educação superior (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2019), tomando como base os dilemas listados Leal, Moraes e Oregioni (2018) e problemas estruturais comuns a educação superior, tema do capítulo que se segue.

3 AS BASES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A história das Instituições de Ensino Superior (IES) tem seu marco inicial na Europa do fim do século XII e início do XIII, com o surgimento de instituições altamente elitizadas cujo papel resumia-se a formação dos filhos dos nobres da época (CUNHA, 2011). Segundo Charles (2005), é a partir do século XV que se iniciam discussões com vistas à oferta do ensino superior com objetivos de profissionalização, focado na sua aplicabilidade, utilidade e rentabilidade. Cunha (2011, p. 17) faz menção a uma “crise sem precedentes” sofrida pelo modelo medieval no século XVI, período em que esteve em claro confronto com o ascendente modelo profissionalizante. Tal crise permitiu, já no século seguinte, que as universidades passassem a ser consideradas não apenas locais de ensino, mas também local de pesquisa e produção do saber. Cunha (2011, p.17) classifica este momento como sendo “o ponto de partida para o modelo de universidade que temos nos dias atuais.”.

Já no fim do século XVII, algumas destas Instituições começaram a transpor as dimensões locais, tendo o sistema europeu exercido forte influência nos modelos adotados na América Latina. Cunha (2011, p.18) faz menção a “três grandes tendências dominantes dentro das Instituições de Ensino Superior na América Latina, advindas a partir de modelos europeus.”, sendo elas: o Modelo Alemão (ou Prussiano), o Modelo Francês (ou Napoleônico) e o Modelo Anglo-Saxônico (ou Newmeniano).

O modelo alemão ficaria marcado como sendo o modelo do conhecimento, por defender a ideia da criação e disseminação do conhecimento como papel fundamental da universidade. Afirma Cunha (2011, p.18) que, neste modelo, “o saber não se inclina ante a instrumentalização imposta por interesses mercadológicos ou pela dimensão prática”. O principal expoente desta vertente foi o alemão Wilhelm von Humboldt, considerado o pai da universidade moderna (PEREIRA, 2009) por suas contribuições para a reformulação do sistema educacional prussiano. Humboldt introduziu a educação de três níveis no país: a escola elementar, a “escola erudita” (secundário) e a universidade (MUND, 2017). A mais antiga universidade de Berlin (*Humboldt-Universität zu Berlin*), fundada em 1810, carrega hoje o nome de seu fundador, cuja contribuição é comparada - em importância - a das universidades de Paris, Oxford e Cambridge, durante a Idade Média (PEREIRA, 2009).

O segundo modelo (Francês) surgiu com a criação da Universidade Imperial em 1806, por ordem de Napoleão Bonaparte. A instituição encarregada pela educação no país foi concebida com o intuito de reorganizar o sistema educacional francês:

O sistema estabelecido segundo a visão de Napoleão pretendia exercer uma função técnica avançada, caracterizada pela progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e da crescente aquisição do caráter profissional e profissionalizante, surgido em consequência das transformações impostas pela industrialização (CUNHA, 2011, p.9).

Seguindo a lógica da formação de profissionais para objetivos práticos isolados, tal estrutura propiciou o estabelecimento de faculdades para cada profissão, diplomando alunos, outorgando títulos e qualificações com reconhecimento dado pelo governo (CUNHA, 2011).

O modelo anglo-saxônico, fortemente vinculado às universidades inglesas de Oxford e Cambridge, tinha como grande característica a educação geral dos alunos. De acordo com Cunha (2011, p.19), tal modelo concentrava-se na “estratificação da educação no sentido de utilizar metodologias tanto para instituições educativas quanto profissionais ou, até mesmo, culturais”. Valorizando o trabalho individual dos estudantes e reduzindo o número de horas/aula (aumentando o número de horas/trabalho), este modelo tinha como hipótese basilar a ideia de que pessoas bem formadas e com amplo escopo de conhecimento poderiam atender, de forma adequada, às necessidades de empresas e do Estado (CUNHA, 2011). Este modelo foi fortemente influenciado pelo trabalho do Cardeal inglês John Henry Newman, que idealizava a universidade com base em três características principais: educação liberal (o conhecimento como um fim em si); incorporação da forma de aquisição filosófica do conhecimento e; não se limitar à fragmentação do ensino (NEWMAN, 1973, *apud* MAGALHÃES, 2006).

Na América Latina, nos anos 1800, as universidades concentravam poucos estudantes, a maioria proveniente de círculos aristocráticos e burgueses, ao passo que a grande maioria da população permanecia excluída da alfabetização e escolarização (BRUNNER, 2007). Para Mazzilli (2011), a concepção francesa de universidade foi aderida na América Latina de colonização espanhola, cujo modelo de universidade inicialmente adotado era aquele controlado pelo clero e voltado principalmente aos campos das artes e da literatura.

Tal cenário foi alterado por um movimento marcante que influenciou diversos países do continente e que passou a contestar o papel até então vigente da universidade. Trata-se do

“movimento ocorrido na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, que marcou profundamente todo o sistema universitário da América Latina, constituindo-se no embrião de um novo paradigma de universidade” (MAZZILLI, 2011, p. 208). Deflagrado pelo movimento estudantil, visava uma reforma universitária modernizadora. Segundo Mazzilli (2011), foi um movimento que não se limitou a reformas no sistema universitário, mas se constituiu como um canal de expressão de uma sociedade que experimentava profundas mudanças. O movimento apresenta um conjunto de questões que dariam uma nova identidade para a universidade na medida em que redefiniu para que e quem a universidade devesse servir. A superação do paradigma até então vigente decorre dos princípios de autonomia, democratização do acesso e da gestão, financiamento e qualidade do trabalho acadêmico que orientam esta proposta (MAZZILLI, 2011) além da adesão à função extensionista com vistas à aplicação prática dos conhecimentos produzidos.

3.1. A Educação Superior no Brasil

Quando comparadas as universidades europeias, ou mesmo às vizinhas latino-americanas, pode-se afirmar que as universidades brasileiras surgem tardiamente (CUNHA, 2011). Como fator complicador, é possível citar o fato de que, a inspiração na Universidade de Coimbra encontrou em nosso território uma população bastante diferente da europeia (BOTTONI; SARDANO; COSTA, 2013). Os planos portugueses para seu território além-mar também fizeram por atrasar o desenvolvimento deste setor no Brasil, uma vez que estes tinham como pilares a exploração comercial e a difusão do catolicismo promovido pela Companhia de Jesus (BOTTONI; SARDANO; COSTA, 2013; GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018).

Conhecidos como Jesuítas, os membros da Companhia de Jesus são os responsáveis pelo embrião do ensino superior no Brasil (CUNHA, 2011; BOTTONI; SARDANO; COSTA, 2013; GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018). As instituições por eles geridas, no entanto, limitavam-se a formação da elite burguesa, descuidando da educação popular. Este modelo, iniciado em 1550 com a fundação do Colégio Meninos de Jesus em Salvador (BA), seria absoluto no país até meados de 1759, quando do início da chamada Reforma Pombalina. Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, deu início no ano de 1750 a uma série de reformas que visavam modernizar a administração do reino de Portugal, bem como de suas colônias. Dentre estas reformas, estava a supressão das escolas jesuíticas de Portugal e suas colônias, por meio de um

decreto datado de 3 de setembro de 1759. Segundo Bottoni, Sardano e Costa (2013, p. 23), o fechamento dos colégios jesuítas “significou uma paralisação temporária de todo o sistema educacional.”.

O surgimento do ensino superior no Brasil é também marcado por sucessivas negativas - do reino de Portugal - a pedidos vindos da colônia para equiparação das instituições locais as portuguesas. Entre os anos de 1808 e 1822, constam cerca de 24 projetos visando a adequação do sistema educacional as condições demandadas no século XIX. Nenhum destes logrou transformar-se em lei (TEIXEIRA, 1989). No sentido oposto, as colônias espanholas de Santo Domingo, Peru, México e Córdoba não enfrentaram tamanha resistência para que fossem instaladas universidades pioneiras em território latino-americano. Segundo Abreu (2008), as negativas portuguesas residem no fato de que, um dos vínculos mais fortes que sustentava a dependência da colônia estava na necessidade de se estudar em Portugal:

As constantes negativas do governo da Metrópole, às insistentes solicitações dos Jesuítas para equiparar o colégio da Bahia ao colégio que mantinham em Évora ou a Universidade de Coimbra, evidenciavam o desinteresse pela instalação de cursos superiores no Brasil. Não importava de quem partissem as solicitações (ABREU, 2008, p.3).

Esta paralisia seria interrompida apenas pelo advento da vinda da família real ao Brasil, em 1808. Em fevereiro daquele ano, foi criado o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Foram criadas também a Escola de Cirurgia e as Academias Militares (atualmente Faculdade de Medicina e Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ). Fortemente inspiradas pela Revolução Francesa, estas instituições - voltadas à formação profissional - tinham como objetivo capacitar as pessoas para desempenharem importantes funções na recém-instalada corte portuguesa (BOTTONI; SARDANO; COSTA, 2013). Essa dedicação exclusiva a formação profissional fez por marginalizar o papel da pesquisa científica, criando um cenário de dependência externa para importação de soluções tecnológicas (MATTA, 1992 *apud* BOTTONI et al, 2013).

Seguindo esta tendência de priorizar Faculdades ao invés de Universidades, foram criados dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais em 11 de agosto de 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda. A lei sancionada por D. Pedro I previa que, assim como os já existentes cursos de Medicina, Engenharia e Artes, estes novos formariam pessoas para ocuparem os quadros superiores do Império. Segundo Abreu (2008, p.10), o Império era “praticamente o único empregador do

contingente de bacharéis formados todos os anos, que tinham como opção o engajamento na política ou a burocracia para sobreviver”. De fato, apenas com a Proclamação da República em 1889 é que a educação passou a ser encarada com prioridade pelo Estado, tendo sido negligenciada em todos os seus níveis - mas especialmente no superior - durante todo o império (FRANÇA, 2008).

A influência da perspectiva funcionalista do ensino superior brasileiros, voltada às necessidades sociais, com vistas a atender ao Estado, fortemente ligada ao Modelo Napoleônico (Francês), perderia espaço já na primeira metade do século XX (BOTTONI; SARDANO; COSTA, 2013). Com a instalação das primeiras universidades no Brasil, um modelo educacional mais parecido com aquele proposto por Wilhelm von Humboldt passou a ganhar espaço. Modelo este que dava a devida importância à pesquisa, ao passo em que reconhecia princípios até então ignorados como a interdisciplinaridade, a autonomia e a liberdade na administração da instituição e do capital intelectual por ela produzido (PEREIRA, 2009). A unificação do ensino e da pesquisa, possibilitado pela incorporação do Modelo Humboldtiano, representou o fim de um período de mais de 110 anos durante o qual nenhuma IES, em todo o território brasileiro, se dedicou a formular e ministrar o saber científico puro no nível superior (BOTTONI; SARDANO; COSTA, 2013).

A década de 1910 seria palco de duas importantes reformas para o futuro da educação superior no Brasil. A primeira delas, conhecida como Reforma Rivadavia Correia, aprovada pelo decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911, retirava as interferências do Estado no setor educacional. Ao estabelecer o ensino livre (FÁVERO, 2006), tornou-se responsabilidade das faculdades a promoção de exames admissionais, uma vez que a comprovação de estudos secundários deixou de ser obrigatoriedade. A segunda importante reforma da década, conhecida como Reforma Carlos Maximiliano, voltava atrás em alguns pontos estabelecidos pela reforma de 1911. Com o decreto nº 11.530, de 1915, restabelecia-se a interferência do Estado, conforme explícito em seu artigo 6º, prevendo que “o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito” (FÁVERO, 2006, p.21-22). A criação de uma instituição universitária passa então, a ser reconhecida legalmente (BOTTONI; SARDANO; COSTA, 2013).

Assim sendo, em 7 de setembro de 1920, o então Presidente da República Epitácio Pessoa instituiu, por meio do decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro. A criação da URJ era resultado da justaposição das três escolas tradicionais previamente mencionadas, cada qual

conservando suas características, tendo a elas sido assegurada total autonomia didática e administrativa (FÁVERO, 2006). Apesar de sua importância histórica, tendo sido “a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal” (FÁVERO, 2006, p. 22), a Universidade do Rio de Janeiro sofreu duras críticas pela falta de integração entre seus componentes, por priorizar o ensino (preterindo a pesquisa), e por manter-se elitizada (OLIVEN, 2002).

Os anos trinta trariam consigo dois importantes marcos para a educação brasileira. Em 1930 é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas. Como o nome sugere, a educação não era a única atribuição da pasta⁶, a qual cabiam também ações na área da saúde, esportes e ao meio ambiente. No ano seguinte, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que forneceria as bases do ensino superior no Brasil até o ano de 1961. Em seu artigo 1º, ficam claros também os fins concebidos para a educação superior no país:

O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, enfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931).

Três anos depois, seria criada a Universidade de São Paulo - USP. Com apoio do governo do estado, a universidade é fruto da articulação de intelectuais que se reuniam em torno do jornal *O Estado de São Paulo*, liderados por Fernando Azevedo (OLIVEN, 2002). No artigo 2º do Decreto nº 6.283/34, que oficializou sua constituição, estavam expressas suas finalidades:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (FÁVERO, 2006, p. 25-25).

Segundo Bottoni, Sardano e Costa (2013, p.27), o objetivo da USP era “reconquistar a hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria pela ciência em vez das armas”. A

⁶ A educação ganharia prioridade dentro do Ministério apenas em 1995, durante do governo FHC (MEC, 2020).

instituição, que se tornaria o maior centro de pesquisa do Brasil, representa um “divisor de águas na história do ensino superior do país” (OLIVEN, 2002, p.30).

3.2. A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Nos anos 1930, buscando acompanhar o movimento que proporcionou o surgimento de universidades por todo país, já se cogitava a criação de uma universidade em Santa Catarina (UFSC, 2014). A instituição referência na época era o Instituto Politécnico de Florianópolis, primeira IES no estado, fundado em 13 de março de 1917. A instituição, que incluía em seus objetivos a formação de farmacêuticos, cirurgiões-dentistas, guarda-livros e agrimensores, tinha em seu distinto corpo de fundadores a figura de José Arthur Boiteux (FIOCRUZ, s.d.). Boiteux, que acumulava as funções de professor e desembargador, apresentaria durante a reunião da Congregação do Instituto Politécnico, em 21 de dezembro de 1931, a proposta para a criação da Faculdade de Direito. O curso seria oficialmente criado em 11 de fevereiro de 1932, tendo José Arthur Boiteux como seu primeiro presidente (UFSC, 2020a).

Apesar dos esforços e do cenário favorável, quase trinta anos se passaram até que fosse oficializada a criação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1960. Assim como na década de 1930, a década de 1960 se apresenta como campo fértil para o surgimento de Instituições de Ensino Superior no país, apoiando-se na aceleração do ritmo de crescimento e pelo desenvolvimento econômico, frutos da industrialização. Além disso, Fávero (2006, p. 29) aponta este como sendo um período de conscientização, por diversos setores da sociedade, a respeito da “situação precária em que se encontravam as universidades do Brasil”. Foram criados também, ambos em 1951, dois importantes órgãos para a institucionalização da pesquisa e dos cursos de pós-graduação no país: o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – hoje, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BOTTONI; SARDANO; COSTA, 2013).

Na esteira das mudanças propostas pelo então presidente Juscelino Kubistchek, defensor do desenvolvimento e da integração por todo país, e do notado “movimento pela modernização do ensino superior no Brasil” (FÁVERO, 2006, p.29), é sancionada a lei nº 3.849 em 18 de dezembro de 1960, criando a Universidade de Santa Catarina (USC) (RODRIGUES, 2010; BRASIL, 1960).

A USC seria composta, segundo artigo quinto da mencionada lei, dos seguintes estabelecimentos de ensino superior:

- a. **Faculdade de Direito de Santa Catarina** (Lei nº 3.038, de 19 de dezembro de 1956);
- b. **Faculdade de Medicina de Santa Catarina** (Decreto nº 47.531, de 29 de dezembro de 1959, retificado pelo Decreto nº 47.932, de 15 de março de 1960);
- c. **Faculdade de Farmácia de Santa Catarina** (Decreto nº 30.234, de 4 de dezembro de 1951);
- d. **Faculdade de Odontologia de Santa Catarina** (Decreto nº 30.234, de 4 de dezembro de 1951);
- e. **Faculdade Catarinense de Filosofia** (Decreto nº 46.266, de 26 de junho de 1959, Decreto nº 47.672, de 19 de janeiro de 1960);
- f. **Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina** (Decreto número 37.994, de 28 de setembro de 1955);
- g. **Escola de Engenharia Industrial** (modalidades: Química, mecânica e Metalurgia);
- h. **Faculdade de Serviço Social**, da Fundação Vidal Ramos, na qualidade de agregada (Decreto nº 45.063, de 19 de dezembro de 1958); (BRASIL, 1960, grifo nosso).

Cabe menção também ao artigo terceiro da lei sancionada por Kubistchek em 1960, por garantir que “as Universidades referidas nos artigos anteriores terão personalidade jurídica e gozarão de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei” (BRASIL, 1960).

Assim como outras instituições de ensino sob a tutela da União, a Universidade de Santa Catarina recebeu a denominação de federal por meio da lei nº 4.759, de 20/08/1965. Sancionada pelo presidente Humberto Castelo Branco no início do período militar, a lei que dispunha sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais afirmava em seu artigo primeiro que “as Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado” (BRASIL, 1965). Nascia então a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Nestes quase 60 anos de história⁷, a instituição foi sendo moldada por acontecimentos históricos e pelo ímpeto daqueles que a compunham. Das propostas apresentadas pelos professores João David Ferreira Lima e Henrique da Silva Fontes a respeito da localização do *campus*, prevaleceu a ideia de Fontes que deu origem a Cidade Universitária no então subdistrito da

⁷ Apesar de receber a denominação de Federal apenas em 1965, a UFSC celebra sua fundação em 18 de dezembro, dia em que, em 1960, foi fundada a Universidade de Santa Catarina.

Trindade (RODRIGUES, 2010). Na esteira da Reforma Universitária de 1968, foram implementadas políticas que buscavam, dentre outras coisas, criar “condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então - salvo raras exceções - estavam relativamente desconectadas” (MARTINS, 2009, p.2). A universidade seria destaque ainda pela aplicação pioneira do vestibular Único – um só concurso para todos os candidatos – e Unificado – um só curso vestibular para todos os cursos da Universidade – em janeiro de 1970 (RODRIGUES, 2010), e pelo ativismo de seus estudantes nos protestos de 30 de novembro de 1979⁸, durante visita do então presidente João Baptista Figueiredo a capital catarinense (SCHMITZ, 2019).

A um de seus fundadores, o Professor João David Ferreira Lima, coube a honra de ser o primeiro reitor da universidade (MEMORIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2019). Ferreira Lima, que hoje dá nome ao Campus Trindade, ocupou o cargo entre os anos de 1961 e 1972, estando à frente da universidade na criação do seu primeiro curso de pós-graduação em 1969, o Mestrado em Engenharia Mecânica (UFSC, 2020b). Ferreira Lima viu ainda o número de estudantes triplicar entre os anos de 1962 e 1966, passando de cerca de 700 para 2200 (UFSC, 1966). Tido como um conciliador, propenso ao diálogo e dotado de habilidades políticas e diplomáticas⁹ (RODRIGUES, 2010), conduziu a universidade durante os primeiros anos do Regime Militar no país, e a influência destes [miliares] nas instituições de ensino da época é evidenciada pela forma como seu seus sucessores foram escolhidos: por meio da elaboração de uma lista sêxtupla para que o então presidente, Emílio Garrastazu Médici, escolhesse o representante para o cargo. Desta forma, chegaram à posição de reitor os professores Roberto Mündell de Lacerda (1972-1976) e Caspar Erich Stemmer (1976-1980) (RODRIGUES, 2010; BECK, 2010).

Com Caspar Erich Stemmer ocupando o posto de reitor, a UFSC viu não apenas a consolidação do Campus Trindade, como também a conclusão das obras do Hospital Universitário - HU, iniciadas em 1964 e finalizadas em 1980 (HOSPITAL UNIVERSITÁRIO, 2020), a consolidação do Centro de Ciências Agrárias no bairro Itacorubi (CAPISTRANO, 2010) e a “criação de novos cursos e novas vagas a todo o momento, inclusive as do período noturno” dentro

⁸ Episódio conhecido como Novembrada.

⁹ Zuleika Lenzi em entrevista concedida a Roselane Neckel, Lara Beck e Douglas Felipe Abelino. Florianópolis, 29 jul. 2010 (RODRIGUES, 2010).

do Centro Socioeconômico - CSE. (GARCES; ANDRADE, 2010, p. 296). A década de 80 trouxe consigo a primeira eleição direta para reitor em 1984, seguindo a onda de abertura política e democratização que ganhava cada vez mais força pelo Brasil. O vencedor foi Rodolfo Pinto da Luz, sendo reeleito em 1996 e 2000, fazendo dele o reitor mais longo no comando da UFSC.

O novo milênio marcou, além do quadragésimo aniversário da instituição, o início de um projeto concebido para demonstrar o potencial e as realizações da Universidade Federal de Santa Catarina. Em novembro de 2000, foi realizada a 1ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão – SEPEX. O evento congregou a Semana de Pesquisa, o Salão de Cultura e Extensão, o Programa de Formação Pedagógica dos Docentes, e o Seminário de Monitoria, antes realizados separadamente. O evento recebeu cerca de 15 mil pessoas e 25 escolas, que tiveram acesso a 58 minicursos, 24 apresentações culturais e cerca de 735 trabalhos apresentados (UFSC, 2020c).

Alguns anos depois, seria criado no Centro Socioeconômico, o curso de Relações Internacionais, por meio da Resolução n. 013CGE2008, de 3 de setembro de 2008 (GARCES; ANDRADE, 2010). Com o intuito de capacitar seus alunos nos diversos campos das Relações Internacionais, dando ênfase a aspectos econômicos-internacionais, a primeira turma iniciou oficialmente as aulas em 3 de março de 2009 (UFSC, 2020d). Atualmente o curso conta com 419 alunos regularmente matriculados e já formou cerca de 391 pessoas (SCHENKEL, 2021).

No ano de criação do curso de Relações Internacionais (2008), a UFSC já contava com 22.278 alunos matriculados em cursos de graduação (presencial e EaD), divididos em 83 cursos. Dois anos depois, o número de alunos passava de 26 mil e o número de cursos já chegava a 100 (DPGI/SEPLA, 2020). A pós-graduação experimentou crescimento igualmente significativo nesse período. Impulsionado pelo aumento de alunos matriculados em cursos de especialização, o número de pós-graduandos quase dobrou, passando de 7.312 em 2008 para 14.544 em 2010. Em 2008, a UFSC contava com 155 cursos de pós-graduação, em 2010 este número chegou a 161 (DPGI/SEPLAN, 2020). O ano de 2010 marcou ainda a criação do Programa de Pós Graduação em Relações Internacionais (PPGRI), em nível de mestrado, por meio da Resolução n. 23CPG2010 (UFSC, 2018b).

Hoje, a Universidade Federal de Santa Catarina conta com mais de 38 mil alunos matriculados em cursos de ensino, divididos em 120 cursos de graduação, 87 de mestrado, 59 de doutorado, além de 7 cursos de especialização (UFSC, 2020f). Sua estrutura conta com cinco *campi* nas cidades de Blumenau, Florianópolis, Joinville, Curitiba e Araranguá, tendo os três últimos

sido criados em 2009 com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096 de abril de 2007 (UFSC, 2019). O REUNI tinha como objetivo explícito em seu artigo primeiro, “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Já o Campus Blumenau, mais novo da atual estrutura, foi criado em 2013. Hoje, conta com mais de mil alunos distribuídos em cinco cursos de graduação, dois mestrados profissionais e dois mestrados acadêmicos (UFSC, 2021c).

Nacionalmente, a UFSC figura entre as mais relevantes Instituições de Ensino Superior. Ocupou a sétima posição no Ranking Universitário da Folha (RUF) (2019), que avalia 40 graduações de universidades, centros universitários e faculdades conforme número de ingressantes divulgados pelo Censo da Educação. O RUF leva em consideração dois aspectos, a qualidade do ensino e a avaliação do mercado – segundo empregadores do país. Já segundo o Índice Geral de Cursos, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a UFSC é a quarta melhor universidade federal do país e a quinta no ranking geral. Com IGC¹⁰ de 4,08822 pontos de cinco possíveis, a instituição catarinense situa-se entre as universidades consideradas de excelência pelo MEC (UFSC, 2019). Em comparativos internacionais, a UFSC ocupa hoje o nono lugar no ranking das universidades latino-americanas, e está no intervalo de posições entre 601 e 800 no ranking mundial, segundo publicações da *Times Higher Education* (THE) (TIMES HIGHER EDUCATION, 2020; SINTER, 2020).

¹⁰ Segundo site do INEP, o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos: (i) média do Conceito Preliminar de Curso do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; (ii) média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; e (iii) distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu (INEP/MEC, 2019)

4 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A internacionalização da educação superior passou por grandes transformações nas últimas décadas, tendo evoluído de um componente “pequeno e marginal” para um fator “global e estratégico” no campo da educação superior (KNIGHT; DE WIT, 2018). É possível perceber o surgimento de um contexto que favoreceu uma abordagem mais estratégica da Internacionalização do ensino superior, por conta da crescente globalização e regionalização da economia e da sociedade pós Guerra Fria (DE WIT, 2020). Isso fica evidente ao verificarmos a presença da internacionalização tanto no planejamento estratégico das IES, como no campo da pesquisa de forma geral. Leal (2020) lista uma série de eventos contemporâneos que corroboram com esta afirmação, dentre outros:

1. A instituição de reformas curriculares voltadas à ‘harmonização’ de políticas de educação superior em nível regional e a inclusão do setor educacional como tema prioritário das agendas de integração;
2. O crescimento significativo da mobilidade estudantil internacional;
3. A difusão e a supervalorização dos rankings universitários globais e a busca das instituições universitárias pelo selo de ‘universidade de classe mundial’;
4. O aumento substancial de conferências, eventos científicos e publicações – nos formatos de relatório, artigo e livro – sobre o tema; a criação de centros de estudos, projetos de pesquisas e periódicos científicos voltados especificamente ao entendimento do fenômeno (LEAL, 2020).

Embora ocupe essa posição recente de centralidade, a internacionalização da educação superior é tida como “um dos aspectos que constituem a organização da universidade desde sua origem” (WASSEN, *et al*, 2020). Autores como Lima e Contel (2009) e Altbach (1998) sugerem que as universidades são e sempre foram corpos internacionais, tendo um caráter global desde seus primórdios na Idade Média. Essas instituições de ensino - criadas em sua maioria nos séculos XVIII e XIX – foram fortemente influenciadas pelo surgimento do sistema de Estados-Nação dentro do qual interagem, conferindo a elas por muito tempo distinta função e orientação nacional (DE WIT, 2018), dada a necessidade de atender a grande demanda dos Estados, alguns dos quais recém-formados (DE WIT, 2002).

Apesar de ter assumido contornos nacionais, o caráter internacional da educação superior não foi anulado uma vez que os governos nacionais “institucionalizaram políticas de cooperação internacional com a implantação de programas de intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores dispostos a fomentar e difundir o conhecimento” (LIMA; CONTEL, 2009, p.2). De Wit (2002, p.5) chama atenção para a ‘peregrinação acadêmica’ já observada na época, que não tinha como destino templos religiosos, mas sim cidades universitárias onde professores e alunos esperavam adquirir conhecimento. O autor aponta ainda a existência de três aspectos internacionais presentes mesmo durante este período mais nacionalista da educação superior: a disseminação da pesquisa, a mobilidade individual e a importação de sistemas de ensino superior¹¹ (DE WIT, 2002).

Como o mundo, de modo geral, a orientação internacional da educação superior não passaria imune às duas guerras que ocorreram na primeira metade do século XX (DE WIT, 2018). A necessidade de encontrar meios para evitar que conflitos desta magnitude se tornassem algo comum estimulou a busca pela paz e reconhecimento mútuo por meio da cooperação internacional e das trocas. Como exemplos, De Wit (2018) cita a criação do Instituto de Educação Internacional (IIE) nos EUA em 1919, a criação da *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) na Alemanha em 1925, e do Consulado Britânico no Reino Unido em 1934. Outro importante acontecimento foi à criação em 1946 do Programa *Fulbright*, com base em lei apresentada pelo senador do estado de Arkansas, J. William Fulbright, em setembro do ano anterior. O programa – que é financiado pelo Departamento de Assuntos Educacionais e Culturais dos EUA – foi concebido com o objetivo de “promover a boa vontade por meio do intercâmbio de estudantes nos campos da educação, cultura e ciência” (FULBRIGHT, 2021, s.n.).

Outro importante fator para a dimensão internacional da educação superior foi a Guerra Fria (DE WIT, 2018; 2020; ALTBACH; DE WIT, 2015). Este fenômeno determinante de grande parte das relações políticas mundiais pós Segunda Guerra Mundial (BIAGI, 2011), combinado o crescimento da globalização e do regionalismo econômico, “criou um contexto para uma abordagem mais estratégica da internacionalização da educação superior” (DE WIT, 2020, p.1). Até então, o termo era tido como um grande guarda-chuva que cobria uma variedade de dimensões, componentes, abordagens e atividades (DE WIT; HUNTER, 2018). Foi como reação ao

¹¹ Este último, aliás, afetou diretamente o Brasil uma vez que ao fim do século XVIII “universidades e outras instituições de ensino superior surgiram nas Américas do Norte, Central e do Sul, a semelhança da Europa” (DE WIT, 2002, p.7, tradução nossa).

crescimento da importância do conhecimento para a sociedade global, a queda da cortina de ferro e a implementação de programas por parte da Comissão Europeia, que o conceito de internacionalização como estratégia para a educação superior passou a se desenvolver no início dos anos de 1990 (DE WIT; HUNTER, 2018; DE WIT, 2001; BARBOSA; NEVES, 2020).

O principal destes programas fomentados pela Comissão Europeia é o *European Action Scheme for the Mobility of Students*, comumente conhecido por seu acrônimo ERASMUS (LUCAS, *et al*, 2017; DE WIT, 2018; TOSTES; SILVA, 2019). O projeto, criado em 1987 pelo presidente francês François Mitterrand em parceria com a Associação Estudantil *AEGEE Europe*, buscava “impulsionar a cidadania europeia e difundir a aprendizagem de línguas e culturas” (LUCAS, *et al*, p. 178). Contou com cerca de 3244 estudantes de onze nacionalidades em sua primeira versão, e movimenta hoje – anualmente – cerca de 275 mil estudantes em todo continente europeu (TOSTES; SILVA, 2019). Segundo Hunter e De Wit (2016), programas como o Erasmus não tinham uma orientação pura e simplesmente acadêmica até a assinatura do Tratado de Maastricht, que oficializou a criação da União Europeia. Inicialmente, foram concebidos visando maior competitividade com Estados Unidos e Japão, além do desejo de “nutrir um senso de cidadania europeia” (DE WIT, 2018, p.3).

A assinatura do Tratado de Maastricht e o fortalecimento do programa ERASMUS tiveram grande impacto na consolidação da cooperação entre as IES europeias (TOSTES; SILVA, 2019). Prova disso foi a assinatura, em 1999, do chamado Processo de Bolonha (ARAÚJO; SILVA; DURÃES, 2018), que apresentava como objetivos principais

a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior – que viabilize a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade de alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento económico, social e humano da Europa –, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão) (MORGADO, 2009, p.50)

Foram criadas medidas e reformas buscando a harmonização de ciclos de ensino e sistemas comuns de créditos (transferíveis e acumuláveis), validados por meio do *European Credit Transfer System (ECTS)* (TOSTES; SILVA, 2019). O *ECTS* serve também como referência para o reconhecimento de títulos adquiridos em países que são signatários do tratado (ARAÚJO; SILVA; DURÃES, 2018). No entanto, Morgado (2009) chama atenção para uma possível ‘agenda oculta’ de natureza econômica por trás dos objetivos diretamente anunciados no Processo de Bolonha. Para ele, paralelo à criação de uma área de ensino superior competitiva, buscava-se também “resolver o

problema dos elevados salários europeus que, no quadro da nova economia global, afectam os índices de competitividade da Europa” (MORGADO, 2009, p.50).

Apesar dos válidos questionamentos levantados por Morgado (2009), o modelo europeu de cooperação intrarregional e mobilidade, baseado no programa ERASMUS e no Processo de Bolonha, é tido como referência para outras regiões do mundo (DE WIT, 2018). O fato de nenhum modelo similar ter surgido desde então (HUISMAN, *et al*, 2012) pode estar relacionado a mudança de paradigma, indo de um modelo de internacionalização cooperativa para um modelo mais competitivo (VAN DER WENDE, 2001).

4.1. As *rationales* da internacionalização

As razões ou *rationales* para a busca da internacionalização da educação superior diferem de um país para outro, de uma instituição para outra, de um período para outro (DE WIT, 1999; DE WIT; HUNTER, 2018; VAN DER WENDE, 2001). Diferentes *rationales* implicam diferentes meios e fins para a internacionalização (DE WIT, 2001). De acordo com Knight (2015), sem um conjunto claro de *rationales* acompanhado de objetivos bem definidos, um plano de implementação e um sistema de monitoramento/avaliação, o processo de internacionalização é comumente “*ad hoc*¹², reativo, e uma resposta fragmentada ao grande número de novas oportunidades disponíveis” (KNIGHT, 2015, p.329).

Rationales podem ser descritas como “as motivações para integrar uma dimensão internacional na educação superior” (DE WIT, 2001, p.78, tradução nossa). Tradicionalmente, essas razões têm sido divididas em quatro grupos: social/cultural, política, acadêmica e econômica (DE WIT, 1999). Estas quatro categorias permanecem, ainda hoje, muito úteis por oferecer uma visão macro dos motivos pelos quais se busca a internacionalização (KNIGHT, 2015). No entanto, de acordo com Knight (2015), à medida que o tema da internacionalização vai se expandindo e se tornando mais complexo, faz-se necessária a apresentação de um conjunto de motivos mais amplo (KNIGHT, 2015).

Uma forma de conferir mais nuance aos motivos pelos quais se internacionaliza é acrescentar níveis aos quatro grupos previamente citados, destacadamente os níveis individual,

¹² Concordando com a avaliação de Laus (2012), sobre o processo de internacionalização da UFSC pré-2012. Ver capítulo 5.

institucional, nacional e regional. Uma justaposição dos quatro grupos de *racionales* com diferentes níveis e suas motivações é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Justaposição das quatro categorias com os quatro níveis de *racionales*

Quatro categorias de <i>racionales</i> (DE WIT, 1999);	Níveis de <i>racionales</i> (KNIGHT, 2015);
<p>Acadêmica Dimensão internacional para pesquisa e ensino Extensão do horizonte acadêmico Construção da instituição Perfil e status Melhoria na qualidade Padrões acadêmicos internacionais</p>	<p>Individual Desenvolvimento de uma visão mundial Melhorar a carreira Compreensão e a habilidades interculturais Conhecimento de assuntos nacionais e internacionais Desenvolver uma rede internacional de contatos</p>
<p>Econômica Geração de renda Competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros</p>	<p>Institucional Marca e perfil internacionais Desenvolvimento de alunos e servidores Alianças estratégicas Produção de conhecimento Geração de renda</p>
<p>Política Política externa Segurança nacional Assistência técnica Paz e entendimento mútuo Identidade nacional Identidade regional</p>	<p>Nacional Desenvolvimento pessoal de seus habitantes Aumentar o acesso à educação superior Trocas comerciais Construção da identidade nacional Desenvolvimento sociocultural Diplomacia e <i>soft power</i></p>
<p>Social Identidade cultural nacional Compreensão intercultural Desenvolvimento da cidadania Desenvolvimento social e comunitário</p>	<p>Regional Alinhamento de sistemas nacionais Identidade regional Alianças geopolíticas Competitividade regional</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base em Knight (2015, p. 329).

Este conjunto de *racionales* não é mutualmente exclusivo (DE WIT, 2010b). Para Hunter e De Wit (2016) a internacionalização é movida por uma combinação dinâmica e em constante evolução desse conjunto. Durante os primórdios da educação universitária internacional na Europa Medieval, as motivações acadêmicas e socioculturais dominavam a agenda da educação

internacional, com os estudiosos “buscando o conhecimento e a compreensão de outras culturas” (DE WIT, 1999, p.2). O surgimento dos Estados-Nação trouxe à tona as motivações políticas, tendo esta ganhando ainda mais força no período entre guerras (DE WIT, 1999, QIANG, 2003). Segundo Qiang (2003), no primeiro período pós Segunda Guerra Mundial, a internacionalização tinha como foco “melhorar o entendimento entre as pessoas para uma coexistência pacífica, e, mais tarde, a solidariedade para com os países do mundo não industrializado” (QIANG, 2003, p.254).

Embora a combinação político/cultural/acadêmica tenha se sobressaído inicialmente, as motivações econômicas parecem ganhar espaço na agenda das IES (VAN DER WENDE, 2001). Isso não significa que esta razão econômica não estava presente antes (DE WIT, 2001), mas sim que ela tem assumido papel de destaque por conta da globalização econômica (DE WIT, 2010b) e das demandas de um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado (QIANG, 2003). Podemos assim concluir, que as motivações político-econômicas são hoje as principais forças por trás das políticas nacionais relacionadas à internacionalização da educação superior, enquanto motivações acadêmicas e socioculturais parecem estar “perdendo importância” (KNIGHT, 2015, p.337).

Van der Wende (2001) relaciona esta mudança nas *rationales* da internacionalização ao surgimento de um senso de competição no campo da educação superior, tomando espaço outrora destinado – quase que exclusivamente – a cooperação (VAN DER WENDE, 2001). Nesta mesma linha, De Wit (2020) afirma que valores tradicionais que moviam ações de internacionalização no campo da educação superior, como a solidariedade, a cooperação, a paz e o desenvolvimento do capital humano, embora ainda presentes hoje em dia, são preteridos na busca por “competitividade, renda e reputação” (DE WIT, 2020, p.3).

4.1.1. *Humanistic rationale*: um acréscimo necessário

Embora rankings e motivações econômicas orientem boa parte da agenda de internacionalização atualmente, existe sim certa atenção sendo desprendida para a inclusão de novas *rationales* que possam contribuir para uma dimensão mais qualitativa e inclusiva deste processo (DE WIT, 2020). Nesta linha, Streitwieser *et al* (2018) sugerem a inclusão da motivação humanitária (*humanistic rationale*) na lista previamente apresentada por De Wit (1999). De acordo

com os autores, esta nova *rationale* é especialmente pertinente ao trabalhar com refugiados, por ter como fundamentação os direitos humanos e civis, noções de justiça social e dignidade humana (STREITWIESER, *et al*, 2018).

Dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) dão conta de que 79,5 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar no mundo até o final de 2019, cerca de 1% de população mundial (ACNURa, 2021). Os dados mais recentes do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) mostram que, atualmente, o Brasil reconhece cerca de 43 mil refugiados, sendo 88% deles venezuelanos (PARES, 2021). Este último dado ratifica a informação da ACNUR de que 74% dos refugiados tendem a ficar em países vizinhos (ACNURa, 2021).

A globalização fez com que conflitos e crises locais como a Guerra da Síria e a Crise da Venezuela tivessem impacto sobre a comunidade mundial como um todo, à medida que “refugiados e aqueles em busca de asilo circulam através das fronteiras” (STREITWIESER, *et al*, 2018, p.17). No entanto, esta mesma globalização oferece a oportunidade para que as IES expressem valores humanitários como parte de seus esforços para a internacionalização (STREITWIESER, *et al*, 2018).

Isso posto, destacamos a participação da UFSC em dois importantes projetos que certamente incorporam aspectos da motivação humanitária em sua concepção. O primeiro destes projetos, criado por meio de uma parceria da ACNUR com o CONARE, leva o nome do diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Mello, morto durante um ataque terrorista em Bagdá no ano de 2003. A Cátedra Sérgio Viera de Mello (CSVM) tem como objetivo a promoção da educação, pesquisa e extensão acadêmica voltada para a população em condição de refúgio (ACNUR, 2021b). Atualmente, a CSVM é composta por 26 IES brasileiras, dentre as quais a UFSC. De acordo com o site da própria instituição, a CSVM da UFSC atua em três eixos:

[...] no ensino, com oferta de disciplinas e cursos sobre refúgio, direitos humanos, imigração e apatridia; na pesquisa, com a produção e orientação de trabalhos e pesquisas em nível de graduação, mestrado e doutorado; e a extensão que é formada por três projetos: 1. Eirenè/NAIR – Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados, 2. NUPLE – Português como língua de acolhimento; 3. “Direito à cidade para imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis: integração aos serviços públicos e de lazer” (ACNUR, 2021c, s.n.).

Outro importante projeto na linha da motivação humanitária é o Português como Língua de Acolhimento (PLAM) (UFSC, 2021b). Projeto de extensão do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português – Língua Estrangeira (NUPLE), o PLAM foi criado em 2016 como forma de atender a demanda por cursos de língua portuguesa por parte de estrangeiros com visto humanitário que

residiam na região da Grande Florianópolis (UFSC, 2021b). O projeto atua em duas frentes, oferecendo cursos de formação para professores voluntários que queiram lecionar o português como segunda língua, e a oferta de cursos de língua portuguesa para imigrantes. Atualmente, o programa atende principalmente imigrantes venezuelanos, haitianos e sírios (UFSC, 2021b).

4.2. Internacionalização: uma definição em constante revisão

A mudança nas motivações e a complexidade do tema da internacionalização da educação superior podem também ser constatadas ao analisarmos a evolução da sua definição, e o surgimento de novas linhas de ação para este propósito. À medida que avançamos no século XXI, a dimensão internacional da educação superior vai se tornando “mais importante e ao mesmo tempo mais complexa” (KNIGHT, 2015, p.325). O termo ‘internacionalização’ não é novo no campo da ciência política e nas relações governamentais. No entanto, o crescimento de sua popularidade no campo da educação é algo sentido apenas durante a década de 1980 (KNIGHT, 2004). Antes disso, os termos ‘educação internacional’ e ‘cooperação internacional’ eram mais utilizados (KNIGHT, 2015). Este era menos um conceito do que um termo abrangente, que tentava combinar um grupo de atividades internacionais com pouca relação entre si (DE WIT, 2013).

Uma primeira tentativa de definir a internacionalização foi feita por Arum e Van de Water (1992), tomando como base o sistema de ensino estadunidense. Sugerem eles que o termo ‘educação internacional’ seja utilizado para fazer menção as “múltiplas atividades, programas e serviços que se encaixem no campo dos estudos internacionais, mobilidade educacional internacional e cooperação técnica” (ARUM; VAN DE WATER, 1992, p.202). Logo na sequência seria introduzida por Knight (1994) uma definição que deixava clara a necessidade de a internacionalização ser um processo integrado e sustentável a nível institucional. A internacionalização foi então definida como “o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, pesquisa e aos serviços da instituição” (KNIGHT, 1994, p.7).

Existem diversos conceitos chave nessa definição, como a ideia de internacionalização sendo um processo dinâmico e não apenas atividades isoladas (QIANG, 2003). No entanto, alguns estudiosos apontaram para o fato de que “nesta definição, nenhum objetivo futuro no processo de internacionalização é apontado” (QIANG, 2003, p.249). Van der Wende (1997) chamou a atenção

para o fato de que esta seria uma definição com bases institucionais, e que por consequência teria suas limitações. A autora chegou a propor uma definição alternativa, mais ampla, que enfatizaria a internacionalização como uma resposta a globalização. Para fins de seu trabalho, a internacionalização seria “qualquer esforço sistemático com fins de tornar a internacionalização (mais) responsiva as necessidades e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (VAN DER WENDE, 1997, p.19).

Outra definição que se baseou no trabalho de Knight (1994) foi introduzida por Soderqvist (2002). Buscando enfatizar o processo de mudança educacional e a incorporação de aspectos da administração holística¹³, a autora apresentou a internacionalização como sendo

O processo de mudança de um sistema de ensino superior nacional, para um sistema de ensino superior internacional, levando a inclusão de uma dimensão internacional a todos os aspectos de sua administração holística, visando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como alcançar os objetivos desejados (SODERQVIST, 2002, p.29, tradução nossa).

Segundo Knight (2004), a definição de Soderqvist (2002) possui motivações explícitas o que limitaria sua aplicação em instituições e países que “veem a internacionalização para além do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento de competências” (KNIGHT, 2004, p.10). Esta afirmação está alinhada com Knight (2015) que fala sobre os desafios em se definir a internacionalização, justamente pela necessidade de que esta [definição] seja genérica o suficiente para que sua aplicação em diferentes países, culturas e sistemas de educação se torne possível.

Neste contexto, surge aquela que é a definição mais comumente utilizada e aceita ainda hoje (DE WIT; HUNTER, 2018). Ciente da necessidade de compreender a internacionalização em seus diversos níveis (nacional e institucional, entre outras), e de não explicitar *rationales*, benefícios, atores e atividades, Jane Knight sugeriu que a internacionalização fosse entendida como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p.2). Parte do seu mérito reside no fato de atender ao chamado por uma definição ampla que incorpore a complexidade funcional das IES, e não apenas a uma dimensão, um aspecto, ou mesmo ações isoladas de indivíduos que as compõem (QIANG, 2003).

¹³ A administração da empresa como um ‘todo’, contextualizada em seu ambiente de participação e administrada entendendo o todo como maior que as partes (PADOVAN, 2016).

Notadamente, esta definição para internacionalização da educação superior evoluiu muito desde então (DE WIT, 2010b), tendo incorporado aspectos como a igualdade, diversidade e estratégias inclusivas comuns a grande arena da educação superior (DELAQUIL, 2019). Prova disso é versão expandida da definição de Knight (2003) apresentada por De Wit *et al* (2015) que mostra a internacionalização como sendo

[...] o processo internacional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e ensino da educação pós-secundária, como forma de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e colaboradores, e para contribuir de forma significativa para a sociedade (DE WIT, *et al*, 2015, tradução nossa).

Mais recentemente, Brandenburg (*et al*, 2019) buscaram refinar ainda mais o senso de internacionalização ao introduzirem o tema da internacionalização da educação superior para a sociedade (*internationalisation in HE for society - IHES*) e defenderem que esta seja uma parte central da agenda das IES para as próximas décadas. De acordo com os autores, a IHES tem como objetivo claro “beneficiar a comunidade de forma geral, em casa e fora, por meio da educação internacional e intercultural, pesquisa, ações e engajamento” (BRANDENBURG *et al*, 2019, s.n., tradução nossa). Este objetivo é evidenciado por suas três características centrais: (i) a busca intencional por benefícios para comunidade de forma geral; (ii) o maior envolvimento da comunidade em casa e fora dela, trazendo o global para o local e vice-versa; e (iii) e sua atuação nas três frentes – tradicionais – em que a universidade é atuante, o ensino, a pesquisa e a extensão (BRANDENBURG *et al*, 2019).

A tentativa de ampliar o acesso a experiências e ao conhecimento internacional/intercultural evidenciam o movimento recente por uma internacionalização mais inclusiva (DELAQUIL, 2019). Segundo De Wit e Jones (2017, p.18), a internacionalização para todos deveria ser “o ponto de partida para as estratégias institucionais, refletindo a consciência de que todos os estudantes devem estar envolvidos nesta agenda por conta de seu futuro pessoal e profissional”. É neste sentido e com estas motivações que surgem conceitos importantes como a Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011), a Internacionalização em Casa (CROWTHER *et al*, 2000) e a Internacionalização do currículo (LEASK, 2015), apresentados na sequência.

5 INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA E O MOVIMENTO POR UMA INTERNACIONALIZAÇÃO INCLUSIVA E ABRANGENTE

A internacionalização não é internacionalização se não for abrangente, caso contrário não passa de uma mera repetição da velha educação internacional (DE WIT, 2013). No entanto, o argumento do autor que classifica a internacionalização abrangente como sendo uma ‘tautologia’, ou seja, uma redundância (HOUAISS, 2001), não reflete o que se vê na prática. Até que se incorpore a ideia de internacionalização inclusiva na experiência coletiva das IES, corre-se o risco de “perpetuar o tipo de elitismo que tentamos combater” (DE WIT; JONES, 2017, p.18, tradução nossa).

Isso porque a internacionalização foi por muito tempo sinônimo de mobilidade (BEELEN; JONES, 2015). No entanto, a parcela da comunidade acadêmica que goza desta experiência é muito reduzida (STALLIVIERI, 2016), o que torna o foco na mobilidade algo contraproducente para os propósitos reais da internacionalização (BEELEN; JONES, 2015; LEASK, 2016; DE WIT; JONES, 2017). A mobilidade é sim um componente importante e necessário no processo de internacionalização de uma IES, mas é “insuficiente no processo da internacionalização inclusiva” (DE WIT; JONES, 2017, tradução nossa).

Além da associação quase exclusiva com a mobilidade, De Wit (2020) identificou outras tendências nos últimos 30 anos que vão de encontro à ideia da internacionalização inclusiva:

- (As políticas) serem mais *ad hoc*, fragmentadas e marginais do que estratégicas;
- Possuírem maior foco em um grupo pequeno e ‘elitista’ de estudantes e professores do que em ganhos globais e interculturais para todos;
- Pouco alinhamento entre as três funções da educação superior: educação, pesquisa e serviços à comunidade (extensão);
- Foco excessivo em rankings nacionais, regionais e globais;
- Norteadas por um grupo *rationales* em constante variação, com crescente foco em motivações econômicas.

No entanto, ainda segundo o autor, é possível perceber algumas reações a essas tendências já na última década, com destaque especial para o aumento da atenção despendida para a internacionalização do currículo (LEASK, 2009) e a Internacionalização em Casa (CROWTHER

et al, 2000). Neste sentido, concordamos com a ideia de que “uma abordagem abrangente da internacionalização requer atenção urgente à Internacionalização em Casa, com a internacionalização do currículo como componente chave para este processo” (ROBSON, 2017, p.370, tradução nossa).

No que tange o movimento recente por processos de internacionalização mais inclusivos, muito se deve ao trabalho do professor Bengt Nilsson, da *University of Malmo*, na Suécia. Foi durante um fórum da *European Association for International Education (EAIE)* em 1999 que Nilsson contribuiu com um artigo chamado ‘*Internationalisation at Home – Theory and praxis*’, no qual levantou diversos questionamentos a respeito do fato de que o principal programa do continente para fins de internacionalização (Erasmus) atendia apenas 10% da população acadêmica do continente, deixando os 90% restantes sem esta dimensão internacional tão importante (DE WIT; HUNTER, 2018). Como proporcionar aos 90% restantes uma dimensão internacional? Como dar a maioria ‘non-mobile’ uma melhor compreensão das pessoas de outros países, de outras culturas, aumentar seu conhecimento e respeito por outras pessoas e suas distintas formas de viver?

Com base nestes questionamentos levantados por Nilsson, e como resultado da boa aceitação de seu artigo, foi criado um grupo de interesse especial dentro da EAIE, chamado de *Internationalisation at Home (IaH) Special Interest Group*, tendo como objetivos principais (CROWTHER, *et al*, 2000):

- Definir e descrever o conceito básico de Internacionalização em Casa;
- Começar e estimular o debate com educadores sobre este assunto, eletronicamente e durante conferências e seminários;
- Recolher ideias e bons exemplos para o processo de internacionalização voltado a alunos ‘non-mobile’ de universidades em todos os níveis;
- Produzir uma publicação descrevendo experiências e exemplos úteis para este projeto.

Com estes objetivos em mente, a Internacionalização em Casa foi inicialmente entendida como sendo “qualquer atividade de cunho internacional que não envolva mobilidade de estudantes e servidores” (CROWTHER, *et al*, 2000, p.6, tradução nossa). Esta definição seria mais tarde revisitada, tendo em vista que seus próprios autores reconheceram que ela deixava margem para uma série de questionamentos e não era “a mais sólida das definições” (CROWTHER, *et al*, 2000,

p.6, tradução nossa). Uma primeira importante alteração na definição original foi proposta por Beelen e Leask (2011), que entendiam a Internacionalização em Casa como sendo um conjunto de instrumentos e atividades em casa que foquem no desenvolvimento de competências internacionais e interculturais em todos os estudantes. Por fim, uma última revisão dos termos levou à definição mais comumente aceita pra Internacionalização em Casa, na qual é apresentada como sendo “a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais ao currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes de aprendizagem domésticos” (BEELEN; JONES, 2015, p.69).

A Internacionalização em Casa tem, portanto, uma abordagem mais equitativa no que tange a internacionalização, objetivando produzir “experiências inclusivas em universidades internacionalizadas que beneficiem a todos” (ALMEIDA, *et al*, 2018, p. 2, tradução nossa). Os autores afirmam ainda que a Internacionalização em Casa pode servir ao propósito de

[...] promover valores comuns e melhor compreensão entre pessoas e culturas diferentes, melhorar a cooperação entre instituições pós-secundárias em seus esforços de internacionalização, enquanto melhoram a qualidade da educação no setor e dos recursos humanos por meio da aprendizagem conjunta, comparações e trocas de boas práticas (ALMEIDA, *et al*, 2018, p. 3, tradução nossa).

Algumas atividades extracurriculares importantes para este fim são apresentadas por Gonçalves (2009):

- Experiências de aprendizagem interculturais e internacionais (semanas internacionais);
- Debates, exposições e ciclos temáticos multi e interculturais (cinema, colóquios e eventos literários);
- Comunidades de prática e projetos conjuntos entre estudantes nacionais e internacionais;
- *Peer tutoring* e serviço voluntário que promova a cooperação entre estudantes nacionais e internacionais (*study buddy*);
- Promover o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para facilitar a mobilidade virtual;
- Fomentar o aprendizado de línguas estrangeiras;
- Fomentar a formação livre sobre outras culturas;

A menção prévia às atividades extracurriculares foi proposital, possibilitando assim destacar separadamente outro componente chave para fortalecimento da Internacionalização em Casa que é a internacionalização do currículo (ROBSON, 2017). Existe uma evidente sobreposição entre os temas (DE WIT; HUNTER, 2018), especialmente ao considerarmos que o foco da internacionalização do currículo também é a comunidade acadêmica em sua totalidade, não apenas a minoria 'mobile' (DE WIT, *et al*, 2015).

A internacionalização do currículo tem como principal expoente a australiana Betty Leask, e dela partiram as duas definições mais aceitas para o termo. A primeira delas tem como pano de fundo duas importantes ponderações: (a) a ligação, via internacionalização do currículo, da diversidade cultural no campus e da aprendizagem intercultural é possível apenas quando existe ênfase em processos colaborativos e interativos de aprendizagem bem estruturados e; (b) a presença de alunos/professores internacionais no campus, por si só, não vai internacionalizar o currículo (LEASK, 2009). Isso posto, a autora apresenta como definição para internacionalização do currículo a “incorporação de uma dimensão internacional e intercultural ao conteúdo do currículo, bem como nos processos de ensino e aprendizagem e serviços de apoio de um programa de estudo (LEASK, 2009, p. 209, tradução nossa).

Além de fazer uma ligação entre o internacional e o intercultural, esta definição identifica a internacionalização do currículo como sendo um componente do currículo formal e informal (LEASK, 2009). Por currículo formal, entendem-se as ementas e atividades planejadas que os estudantes devem realizar como parte de sua jornada acadêmica. Já o currículo informal compreende serviços de apoio e atividades opcionais organizadas pela universidade que não compõem o currículo formal, embora possam complementá-lo (LEASK, 2015).

O conceito apresentado por Leask (2009) seria revisitado e refinado por ela alguns anos depois, tomando a forma que é hoje comumente aceita. Para ela, a internacionalização do currículo passou então a ser o processo ou meio de “incorporar dimensões internacionais, interculturais e globais ao conteúdo do currículo, bem como nos objetivos de aprendizagem, nas atividades de avaliação, na metodologia e em todos os serviços de apoio de um programa de estudo” (LEASK, 2015, p.9, tradução nossa). A autora chama atenção para a necessidade de distinguir o processo e o produto neste caso. O processo seria a internacionalização do currículo conforme descrita acima, e o produto seria um currículo internacionalizado capaz de “conectar os estudantes com pesquisas

internacionalmente orientadas e a diversidade linguística e cultural, desenvolvendo propositalmente suas perspectivas internacionais e interculturais como cidadãos e profissionais globais” (LEASK, 2009, p.209, tradução nossa).

Por fim, se faz importante a ponderação de que a noção de dois componentes da internacionalização – em casa e no exterior – pode fragmentar a abordagem do tema (DE WIT; HUNTER, 2018). Neste sentido, destacamos a importância da internacionalização abrangente apresentada por Hudzik (2011), por enfatizar necessidade de se desenvolver uma abordagem ampla por parte da IES. O autor define *Comprehensive Internationalization* como sendo “um compromisso assegurado através da ação, que inclua perspectivas internacionais e comparadas no ensino, na pesquisa e na gestão, em todas as missões da educação superior, e que envolva todos os seus atores” (HUDZIK, 2011, p.6, tradução nossa). O caráter abrangente da proposta de Hudzik (2011) é facilmente percebido na descrição supracitada, uma vez que faz menção a ‘todas’ as missões e ‘todos’ os seus atores.

A internacionalização abrangente afeta não apenas a vida no campus como também a imagem, as parcerias e relações da IES no exterior (BEELLEN; JONES, 2015). Uma visão mais abrangente da internacionalização garante: a) que as atividades de mobilidade serão apoiadas e que a experiência daqueles que participarem de programas desta natureza será mais bem aproveitada pela IES uma vez que estes retornem. E que será mantida b) a igualdade de oportunidades entre os estudantes ‘non-mobile’ que buscam uma experiência internacionalizada por meio de ações mais abrangentes incluindo o currículo e o desenvolvimento de pedagogias multiculturais (ROBSON, 2017).

Em suma, para que a internacionalização seja de fato inclusiva (DELAQUIL, 2019), o processo de internacionalização de uma IES precisa (DE WIT; JONES, 2017):

- Incorporar a Internacionalização em Casa como essencial para a internacionalização de todos;
- Reconhecer, valorizar e utilizar a diversidade em sala de aula, trazendo perspectivas alternativas para programas de estudo – de estudantes internacionais, aqueles voltando de experiências em mobilidade, e estudantes de diversas comunidades na população local;
- Envolver a instituição como um todo na entrega da internacionalização inclusiva;

- Aproximar o local e o global na pesquisa, educação e extensão;
- Focar em parcerias regionais e globais na busca pela oferta de uma agenda internacional inclusiva.

É necessário, portanto, que o processo de internacionalização trabalhe o acesso e a equidade na oferta das dimensões internacionais e interculturais as quais se propõem a IES. Devendo ainda ser “responsável, orientado por valores humanistas e pela intenção de promover o contacto, a aprendizagem e a cooperação intercultural” (GONÇALVES, 2009, p. 157)

6 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O processo de internacionalização da educação superior no Brasil, assim como o processo de fundação de suas Instituições de Ensino Superior, espelhou-se nos sistemas já existentes no norte global, concordando com a ideia de que “a formação de sistemas educacionais de ensino superior em países de formação colonial [...] sempre espelhou, em maior ou menor grau, as experiências originais e sempre se nutriu do contato e do apoio das instituições metropolitanas” (NEVES; BARBOSA, 2020, p. 153).

Importante ponto de convergência é o fato de que a internacionalização da educação superior no Brasil também esteve fortemente atrelada ao Estado, sendo este o responsável pela definição de políticas, pelo financiamento e sua regulamentação (LIMA; CONTEL, 2009). Como consequência, a concretização de seus primeiros programas de cooperação internacional dependeu “da vontade política dos governantes” (LIMA; CONTEL, 2009, p. 3).

6.1. Principais atores e incentivadores da cooperação internacional e da internacionalização da educação superior no Brasil

Alguns dos principais atores da internacionalização da educação superior no Brasil são os Ministérios da Educação (MEC), o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE) (LAUS; MOROSINI, 2005). Tendo o processo de Internacionalização se iniciado nas instituições públicas, a ação destes atores proporcionou a ampliação do processo para todo o sistema de educação superior desde o fim da década de 1990 (LAUS; MOROSINI, 2005). Em nível institucional, cabe destaque ao importante papel desempenhado pela Divisão de Temas Educacionais (DCE) do MRE, criada em 2003 com o objetivo de coordenar os temas ligados à educação no MRE (LAUS; MOROSINI, 2005). Dentre suas atribuições estão:

- Tratar dos assuntos relativos à cooperação educacional oferecida pelo Brasil, inclusive por meio da resposta a consultas relacionadas ao tema;
- Coordenar juntamente com o MEC o funcionamento do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e, juntamente com o MEC e o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG);

- Tratar dos assuntos relativos à cooperação educacional recebida pelo Brasil de outros países, organismos internacionais ou agências estrangeiras;
- Participar da negociação de acordos, programas executivos de trabalho e demais atos internacionais referentes a cooperação educacional no plano internacional, bem como acompanhar sua execução;
- Divulgar oportunidades de estudos oferecidas a brasileiros (MRE, 2020).

Liderando o processo de condução das universidades nacionais, públicas e privadas, rumo à internacionalização (UFSC, 2018), destaca-se também o importante papel desempenhado pela Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). Reunindo gestores e responsáveis por assuntos internacionais com vistas à integração e capacitação deles através da realização de seminários, *workshops*, e de sua Conferência Anual, a FAUBAI tem como finalidade explícita

[...] promover o aperfeiçoamento do intercâmbio e da cooperação internacionais como instrumentos para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração das instituições filiadas, procurando estimular a constante melhoria da gestão do intercâmbio e da cooperação internacionais (FAUBAI, 2021, s.n.).

Em seu estatuto social, a associação – que se define como filantrópica e sem fins lucrativos – estabelece em seu artigo 4º os meios para a consecução deste objetivo, sendo eles:

- a. assessorar as Instituições de Ensino Superior em questões de internacionalização;
- b. promover ações e propor políticas junto aos poderes públicos e à sociedade civil visando à sensibilização, à receptividade e à conscientização da importância estratégica da cooperação acadêmica internacional;
- c. captar e gerir recursos destinados a viabilizar o desenvolvimento de suas ações;
- d. celebrar contratos, convênios, acordos e parcerias, com pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou internacionais;
- e. promover intercâmbio com instituições de ensino superior e outros organismos nacionais ou internacionais;
- f. promover e apoiar seminários, palestras, congressos, conferências, cursos, debates e outros eventos;
- g. intercambiar informações e experiências entre os associados e instituições nacionais e internacionais;
- h. assessorar aos associados ante os organismos e agências nacionais e internacionais;
- i. empreender outras atividades para a consecução do seu objeto (FAUBAI, 2018, p.1).

Alguns de seus principais projetos são o Repositório Covid-19, a Iniciativa Latino-Americana Para a internacionalização da educação superior (INILAT) e os Grupos de Trabalho (GTs) da Faubai (FAUBAI, 2021). O primeiro destes reúne relatos de experiência e boas práticas, medidas, orientações e recomendações no enfrentamento a COVID-19 por parte de Instituições de Ensino Superior e outras organizações. Já a INILAT foi criada com o intuito de consolidar a cooperação internacional na América Latina, reunindo redes e associações para a

internacionalização de países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru (FAUBAI, 2020b).

Os GTs da FAUBAI têm como objetivo contribuir e fazer recomendações para temas relacionados à internacionalização da educação superior. Dentre essas recomendações estão aquelas relacionadas à mobilidade internacional, indicadores de internacionalização, políticas linguísticas para a internacionalização, como aumentar estudantes estrangeiros para o Brasil, atração de talentos acadêmicos para o Brasil, acolhida de refugiados em IES brasileiras, e as competências interculturais e *Internationalization at Home (IaH)* (FAUBAI, 2021).

Igualmente importantes no processo de internacionalização são as Secretarias de Relações Internacionais. Por possuir leis muito centralizadas no que tange a educação superior, as Instituições de Ensino Superior gozam de importante “autonomia com respeito à internacionalização” (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 127, tradução nossa), conferindo às Secretarias de Relações Internacionais destacado papel no processo de Internacionalização das IES que representam.

Por fim, destacamos o importante papel desempenhado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Vinculada ao MEC, a Capes atua na expansão e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todo território nacional (CAPES, 2020), tendo como linhas de ação:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional;
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2020, s.n.).

Por intermédio de sua Diretoria de Relações Internacionais, a CAPES incentiva a cooperação internacional via acordos bilaterais e parcerias universitárias “abarcando missões de professores ao exterior, bolsas de estudo para alunos de graduação e pós-graduação e custeio para projetos” (SCHULTZ, 2018, p.14).

Já o CNPq, fundação vinculada ao MCTI, tem como principal atribuição “fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento” (CNPQ, 2020, s.n.). Segundo Schultz (2018, p.15), sua atuação se dá “por meio de financiamento de projetos conjuntos de

pesquisa, visitas científicas e formação e capacitação de brasileiros no exterior, bem como de estrangeiros no Brasil”. Atestado de sua importância é o fato de que, uma vez instituído o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) – discutido futuramente neste trabalho – coube ao CNPq, em parceria com a Capes, a responsabilidade pela sua execução (SAENGER; TEIXEIRA, 2018).

6.2. As etapas do processo de Internacionalização das IES brasileiras

A inserção brasileira no processo de internacionalização foi classificada como retardatária por Chaves e Castro (2016). De acordo com os autores, alguns dos motivos que contribuíram para isso foram:

A sua inserção de forma periférica na chamada “geopolítica de conhecimento”, não possuindo muitas universidades atrativas para os estudantes estrangeiros; a falta de infraestrutura de acolhimento para os estudantes em mobilidade estudantil; e a dificuldade com a língua (CHAVES; CASTRO, 2016, p.129).

No Brasil, a internacionalização foi inicialmente uma forma de revolucionar as Instituições de Ensino Superior (LAUS; MOROSINI, 2005). Apenas nas últimas décadas “o processo se converteu em uma união de forças e ações para tratar de dar um caráter internacional as funções acadêmicas em uma esfera mais ampla de ação” (LAUS; MOROSINI, 2005, p.122, tradução nossa).

Segundo Trujillo (2013, p.3) o Brasil passou por “quatro fases na internacionalização da Educação Superior”. No primeiro período, que compreende o período entre 1930 e 1950, os programas de cooperação acadêmica “tinham como prioridade as missões que traziam professores visitantes, no intuito de fortalecer as universidades já existentes e promover a consolidação de novas universidades” (TRUJILLO, 2013, p.3). Sobre este primeiro período, é possível afirmar que o processo de internacionalização foi orientado por políticas públicas formuladas pelo Governo Federal, visando “o fortalecimento das universidades públicas e a formação dos professores necessários à consolidação do projeto acadêmico destas instituições emergentes – resultantes da tentativa de união de conglomerados de instituições isoladas” (LIMA; CONTEL, 2009, p.4).

Durante o segundo período, que se estende entre as décadas de 1960 e 1970, percebeu-se a oferta de bolsas de estudo para cursos de mestrado e doutorado, bem como uma maior participação de agências nacionais e internacionais com vistas a reestruturar o sistema de ensino

superior de modo que seguisse o modelo norte-americano (TRUJILLO, 2013). Ainda fortemente induzido pela formulação de políticas públicas voltadas para a consolidação do sistema nacional de educação superior, sobre as motivações para internacionalização do segundo período é possível afirmar que:

Além de desejar influir sobre a modernização da educação superior (por meio da profissionalização da gestão das universidades públicas; da reestruturação curricular; da ampliação do número de mestres e doutores, necessários à consolidação do projeto acadêmico destas instituições; e também pela ampliação da matrícula) havia o interesse de formar pesquisadores e profissionais com *expertise* requerida pelo projeto de modernização das instituições públicas e da diversificação do parque industrial nacional (LIMA; CONTEL, 2009, p.5).

O modelo de cooperação assimétrico, que dominava o campo da internacionalização no Brasil e impossibilitava qualquer chance de uma colaboração institucional madura, começou a perder força a partir da década de 60. Para isso, foi essencial a contribuição dos mestres e doutores contemplados com bolsas durante o período, verdadeiros agentes na promoção do desenvolvimento científico e do pensamento no Brasil (LAUS; MOROSINI, 2005). Ainda segundo as autoras, o processo de formalizar acordos com outros países – iniciado ao fim da Segunda Guerra Mundial – se converteu “em acordos bilaterais para a cooperação científica e tecnológica” (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 123, tradução nossa).

O terceiro período na história da internacionalização da educação superior brasileira, que compreende as décadas de 1980 e 1990, tem como pontos chaves a implantação de bolsas sanduiche de doutorado, o fomento a criação de grupos de pesquisa, e a expansão/consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* (TRUJILLO, 2013). A importância dos programas *stricto sensu* reside na sua capacidade de servir em três frentes:

a) Colaborar para a consolidação do sistema de educação superior brasileiro à medida que tinham como uma das responsabilidades formar docentes e pesquisadores que respondessem às necessidades do sistema público e privado de educação superior; b) liderar processos produção e a difusão de conhecimento capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico do país; e c) formar profissionais capacitados para responder aos desafios de um país em desenvolvimento (LIMA; CONTEL, 2009, p.7).

Tais características permitiram que, ao curso da década de 1980, surgissem as condições necessárias para que os programas de cooperação internacional buscassem ultrapassar as relações de subordinação, evoluindo para “trabalhos baseados em experiências mais igualitárias, desenvolvidas por meio da integração de grupos interinstitucionais e da paridade científica entre

os cooperadores nacionais e internacionais” (LIMA; CONTEL, 2009, p.7). Os autores classificam a motivação desta fase da internacionalização da educação superior brasileira como sendo acadêmico-mercadológica, ao passo em que busca não apenas a expansão e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como também o incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas e o diferencial competitivo de algumas instituições e alguns cursos (LIMA; CONTEL, 2009).

O quarto e último período, que compreende a primeira década do século XXI, é aquele em que “se prioriza a cooperação internacional mediante a formação de grupos de pesquisa em áreas estratégicas de interesse compartilhado” (TRUJILLO, 2013, p. 3-4). Deste período, destacam-se ainda a criação de universidades federais orientadas para a internacionalização (LIMA; CONTEL, 2009) e o estímulo dado à mobilidade acadêmica nacional e internacional com vistas a “reduzir as desigualdades regionais e a consolidação da pesquisa em áreas com potencial econômico, científico e tecnológico, em campos pouco explorados científica e tecnologicamente” (TRUJILLO, 2013, p.4).

Isso posto, podemos afirmar que o processo de internacionalização da educação superior no Brasil se inicia de forma induzida (LIMA; CONTE, 2009), resultante de uma ação – até certo ponto – coordenada entre o governo e as IES, buscando a formação de massa crítica para o desenvolvimento do país (LAUS, 2005). De início, priorizou-se o fortalecimento das próprias Instituições de Ensino Superior, e em seguida, os programas de pós-graduação *stricto sensu* (LIMA; CONTEL, 2009). Segundo Nogueira (2018), o processo de internacionalização da educação superior no Brasil deixou de ser um movimento totalmente primário, ganhando força e se estruturando ao longo das últimas décadas. No entanto, ainda de acordo com a autora, fazem-se necessários “aprimoramentos para torná-lo mais efetivo e democrático” (NOGUEIRA, 2018, p.40). São justamente estes ‘aprimoramentos’ mencionados pela autora que buscaremos identificar ao analisarmos o processo recente de Internacionalização da UFSC, sobretudo as medidas propostas em seu Plano Institucional de Internacionalização publicado em 2018.

7 O MOVIMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFSC

O processo de Internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina possui importante denominador comum com o movimento a nível nacional: a pós-graduação. O tema foi previamente abordado na tese doutoral de Sonia Pereira Laus (2012), que buscou entender como se dava o processo de definição e implementação de estratégias políticas e institucionais de internacionalização da UFSC a partir de 2008. Sua hipótese era de que o processo de internacionalização da UFSC teria ocorrido em paralelo à consolidação de seus programas de pós-graduação (LAUS, 2012). A autora afirma também que o processo iniciado timidamente já em sua fundação, avançou em sintonia com as políticas promovidas pelo governo federal “no sentido do fortalecimento da pós-graduação e da consequente produção de ciência, tecnologia e inovação nacionais” (LAUS, 2012, p.255).

Outra importante constatação feita por Laus (2012) está na natureza das motivações e do processo de definição das políticas de Internacionalização implementadas na UFSC no período entre 2008-2011. Afirma ela que:

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

O pressuposto apresentado por Laus (2012) concorda com as conclusões do estudo realizado por Teodoro, Stallivieri e Melo (2019), que buscaram identificar se instituições públicas de ensino superior catarinense (neste caso UFSC, UFFS e UDESC), observam as diretrizes propostas pela teoria da internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011) em suas estratégias de internacionalização. Os autores concluíram que, nas instituições supracitadas, existe a tendência a oferecer matérias em língua estrangeira como forma de atrair estudantes internacionais, e que é forte também o fomento ao ensino de línguas estrangeiras e a mobilidade. No entanto, segundo eles, “nenhuma das instituições consegue efetivamente realizar a internacionalização abrangente” (TEODORO, STALLIVIERI; MELO, 2019, p.14).

Apesar das limitações previamente apresentadas, e de ter sido classificado como “instrumental” por Laus (2012), o movimento de Internacionalização da UFSC vem adquirindo

maior relevância desde a publicação de sua tese doutoral. Leal (2020) afirma que, desde então, a ideia da Internacionalização “tem adquirido conotações mais expressivas no domínio da gestão da UFSC” (LEAL, 2020, p.34). A autora utiliza como exemplos para sustentar sua afirmação a participação desta IES no programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), e o fato de a IES ser unidade credenciada do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) (LEAL, 2020). Outros acontecimentos que evidenciam a maior importância desprendida ao tema da Internacionalização no âmbito da UFSC serão listados na sequência.

7.1. A Internacionalização como parte do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC

De acordo com o site da própria instituição, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que tem como base a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, consiste em

Um documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI) (MEC, 2017).

O primeiro PDI da UFSC, desenvolvido na gestão do Reitor Prof. Lúcio José Botelho em dezembro de 2004, não trazia em seu texto o termo internacionalização. No entanto, por treze vezes se fez menção a palavra “internacional”, com destaque para as parcerias de grupos de pesquisa da UFSC com empresas privadas de renome nacional e internacional, a “inserção internacional no ensino de graduação” (UFSC, 2004, p. 96), e a “busca por novas parcerias intra e extramuros, apoiando o envolvimento em projetos de cooperação internacional” (UFSC, 2004, p. 99).

Foi apenas na segunda edição do PDI, lançado em 2010, sob a gestão do Reitor Prof. Alvaro Toubes Prata, que a palavra “internacionalização” apareceu pela primeira vez. No documento, que compreende o planejamento da instituição para quatro anos seguintes (2010-2014), o objetivo de número 10 deixou clara a intenção de ampliar a internacionalização das atividades da UFSC, tendo como metas

- Incrementar ações e projetos de cooperação internacional.
- Fomentar a cooperação institucional, interinstitucional, nacional e internacional em redes de pesquisa de alta complexidade.
- Fomentar a participação de docentes, servidores técnico-administrativos e discentes

em eventos científicos internacionais para apresentação de trabalhos.

- Ampliar a publicação em revistas indexadas internacionalmente.
- Incentivar o intercâmbio internacional do corpo discente e programas de dupla titulação e cotutela (UFSC, 2010, p.38)

Já nesta época, afirmava-se que a UFSC deveria ser administrada com vistas a seu aprimoramento para obtenção do grau de desenvolvimento tido como de uma universidade de classe mundial (UFSC, 2010). Para tal, deveria ser “academicamente versátil e administrativamente eficiente, envolvida com a sociedade e relacionando-se intensamente com diversos países, podendo ser então considerada, de fato, uma universidade internacionalizada” (UFSC, 2010, p. 105). O mesmo documento afirma também que a UFSC deve “incluir a internacionalização como parte de seu desenvolvimento institucional” (UFSC, 2010p. 105).

O PDI seguinte, publicado em 2015 durante a gestão da Reitora Profa. Roselane Neckel, apresentou em seu objetivo de número 13 o desejo pela ampliação das atividades de internacionalização da UFSC (UFSC, 2015). Trazia como metas os mesmos pontos do plano anterior:

- Incrementar ações e projetos de cooperação internacional;
- Fomentar a cooperação institucional, interinstitucional, nacional e internacional em redes de pesquisa, principalmente as de alta complexidade;
- Fomentar a participação de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos em eventos científicos internacionais para apresentação de trabalhos;
- Ampliar a publicação em revistas indexadas em bases de referência internacional;
- Incentivar o intercâmbio internacional do corpo discente e programas de dupla titulação e de cotutela (UFSC, 2015, p.43).

Reconhecendo a internacionalização como “uma realidade irreversível das universidades no mundo inteiro” (UFSC, 2010, p.106), o plano institucional para o período entre 2015-2019 afirmou que 2% de seu corpo discente à época era composto por estudantes internacionais, participantes de programas como o PEC-G, PEC-PG, PAEC-GCUB, dentre outros, e que aproximadamente 10% dos estudantes regulares da instituição realizavam intercâmbios no exterior (UFSC, 2010).

Importante mencionar que nenhum dos PDIs previamente citados (2004-2009, 2010-2014, 2015-2019) faz qualquer menção ao tema da “Internacionalização em Casa”. O primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC a tratar diretamente do tema foi publicado apenas em 2020, durante a gestão do Reitor Prof. Ubaldo César Balthazar. Apesar de bastante elementar no que tange a Internacionalização em Casa, o Plano aponta para o estabelecimento de uma visão

transversal no processo de internacionalização, reconhecendo a necessidade de um esforço coletivo por parte da comunidade universitária com vistas a “atingir a internacionalização da instituição” (UFSC, 2020e, p.35). De acordo com o PDI 2020-2024, a UFSC trabalha a internacionalização de duas formas: Internacionalização em Casa¹⁴ e internacionalização no exterior, assim apresentadas:

A Internacionalização em Casa exige diversas atividades que são promovidas em parceria com outros setores da Universidade, como, por exemplo, a tradução dos *websites* das secretarias e pró-reitorias e dos modelos de documentos emitidos pela instituição e a criação de cursos de verão e inverno em língua inglesa e cursos *online* de português como língua estrangeira.

Já a internacionalização no exterior requer um pouco mais de esforço na questão de recursos. Ainda assim, a UFSC tem alcançado incríveis resultados neste aspecto também, como o envio anual de aproximadamente 170 de seus alunos para universidades parceiras e de aproximadamente 6 servidores técnico-administrativos via Associação das Universidades do Grupo Montevidéo (AUGM), 6 programas Erasmus+ aprovados como parceiros estrangeiros e a celebração de 50 convênios internacionais (UFSC, 2020e, p.35).

Analisando os PDIs apresentados ao longo dos anos por distintas gestões, é possível constatar o caráter instrumental apresentado por Laus (2012), dada a simplicidade com que o tema da internacionalização é trabalhado inicialmente. É possível constatar também a mudança ou conotação mais expressiva (LEAL, 2020) atribuída ao tema da internacionalização, sobretudo no período que compreende o fim do PDI 2010-2014 e o início do plano de 2015-2019. No entanto, parece ser apenas a partir do plano atualmente em vigor que a UFSC passou a trabalhar a internacionalização de forma mais abrangente, reconhecendo, por exemplo, a necessidade de trabalhar o tema com a comunidade universitária em sua totalidade (UFSC, 2020e).

7.2. Participação no Programa Emergencial Pró-Haiti

O Programa Emergencial Pró-Haiti foi concebido alguns meses após um terremoto de magnitude 7.3 na escala Richter atingir o Haiti, deixando cerca de 300 mil mortos e outros 300 mil feridos (AGÊNCIA BRASIL, 2020). O sismo, cujo epicentro se deu a cerca de 25 quilômetros da capital Porto Príncipe, deixou a cidade haitiana em ruínas, agravando ainda mais a situação deste que já era tido como um dos países de maior fragilidade na América Latina (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

¹⁴ Sendo esta a primeira menção a Internacionalização em Casa em um PDI da UFSC.

Instituído pela Portaria n.92 de 28 de abril de 2010 (CAPES, 2010), o Programa Emergencial Pró-Haiti tinha como objetivo principal “contribuir para a reconstrução do Haiti por meio de apoio a formação de recursos humanos e reestruturação das Instituições de Ensino Superior (IES) haitianas” (CAPES, 2010, s.n.). O programa tinha como base a concessão de bolsas de estudos para jovens das IES de Porto Príncipe em IES brasileiras (MEC, 2019), tendo como condicionantes o desempenho acadêmico dos estudantes, cuja avaliação era de responsabilidade única e exclusiva da instituição de ensino que o acolhesse, bem como a disponibilidade orçamentária para execução do programa (CAPES, 2010). Como auxílios, o Pró-Haiti contava com “bolsas de estudos, auxílio deslocamento e auxílio instalação por um período máximo de 60 meses, incluindo um semestre de língua portuguesa” (FAQUETI, 2020, p.25).

A UFSC aderiu ao programa juntamente com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (FAQUETI, 2020). O processo seletivo coordenado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) contemplou 89 haitianos inicialmente. Contudo, “por contingências de ordem pessoal ou burocrática, apenas 78 efetivamente ingressaram em quatro universidades brasileiras” (BIZON; DANGIÓ, 2018, p.172). Sendo estes divididos da seguinte forma: 41 estudantes para a Unicamp, 24 estudantes para a UFSC, 8 para a UFRGS e outros 5 para a UFSCar.

Além de contribuir para a formação destes estudantes e para a reconstrução do país caribenho, outro importante legado do programa foi o surgimento da Associação de Estudantes Haitianos da UFSC (AEH). Espaço de referência, a associação foi responsável pela promoção de inúmeros eventos culturais, como o Seminário “Pró-Universidade do Haiti”, realizado em parceria com a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), em 27 de março de 2015 (UFSC, 2015b). Sobre o seminário,

O evento contou com a presença do embaixador do Haiti no Brasil, Madsen Cherubim, estudantes apresentaram aspectos do seu país natal e, a partir das características econômicas, culturais, de saúde, meio ambiente, entre outras. A partir desses elementos, desenvolveram o argumento para apresentar um projeto no qual estiveram trabalhando em conjunto com professores e servidores da UFSC, e que tem por objetivo propor um modelo de universidade pública a ser instalado no Haiti com o apoio do Governo Federal brasileiro e da UFSC (KOEN, 2015, p.50).

A importância de grupos como a AEH se dá por diversos motivos. Destacamos, por exemplo, a sua participação nas reuniões do Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em

Florianópolis (GAIRF), que visa a “integração dos imigrantes à sociedade brasileira e a criação de uma convivência com as pessoas da comunidade e do local de trabalho em que estão inseridos” (IMIGRAFLORIPA, 2021, s.n.), bem como o papel que exercem na criação de um senso de pertencimento, amenizando os desafios e as angustias que os participantes certamente enfrentaram ao longo do programa (KOEN, 2015).

Por fim, concordando com Bizon e Dangió (2018), destaca-se a importância de políticas como o Programa Emergencial Pró-Haiti não apenas por seu caráter humanitário, mas também por possibilitarem um processo de troca mais humanizado. Os alunos contemplados pelo programa puderam absorver aspectos da vida e do conhecimento aqui construídos, ao passo em que compartilharam seu saber e sua construção cultural com aqueles que os receberam. Segundo os autores, neste movimento multilateral podemos encontrar o caminho para uma cooperação que “rejeitando sedimentações, abra caminho para as múltiplas possibilidades do ‘ser’” (BIZON; DANGIÓ, 2018, p.188).

7.3. A criação da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER-UFSC)

É durante a vigência do PDI 2010-2014 que acontece, a nosso ver, uma das mais relevantes mudanças no processo de internacionalização da UFSC. Visando “incrementar a sua inserção no cenário internacional para que se fortaleçam a cooperação e a interação com Instituições de Ensino Superior no Exterior” (UFSC, 2008, s.n.) foi criada em 11 de maio de 2012 a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER-UFSC), substituindo o antigo Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI) (UFSC, 2008). Órgão executivo integrante da administração da UFSC (SINTER, 2020b), A SINTER tem como competências, dispostas no Capítulo IV, Seção II, art. 26, da Resolução Normativa nº 28/CUn, de novembro de 2012,

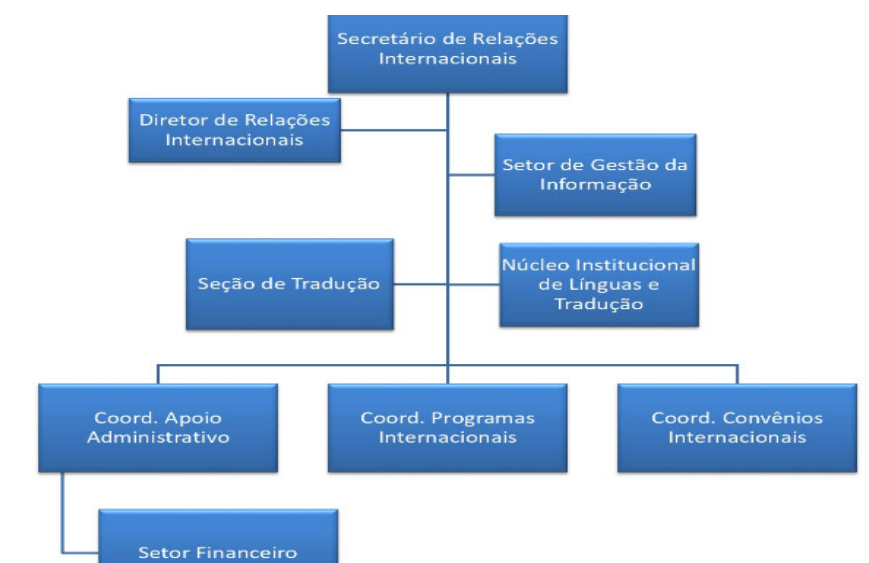
- I – assessorar o reitor nos assuntos que envolvam as relações da Universidade com instituições estrangeiras;
- II – planejar, coordenar e avaliar a execução das ações inerentes à política de Relações Internacionais da Universidade;
- III – estabelecer e divulgar os procedimentos para a submissão de propostas de acordos e convênios internacionais, definindo também os critérios para sua aprovação;
- IV – receber, registrar e emitir parecer sobre propostas de acordos e convênios internacionais, bem como sobre suas renovações, modificações e adendos;

- V – regulamentar e coordenar o intercâmbio internacional de estudantes de graduação e pós-graduação, oferecendo orientação, recebendo e homologando candidaturas e, no caso de estudantes estrangeiros aceitos na Universidade, efetuando matrículas;
- VI – estimular, coordenar e executar programas de cunho institucional que forneçam aporte financeiro, interno ou externo, à mobilidade internacional de estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos;
- VII – promover a integração, junto às respectivas pró-reitorias, das ações da Universidade, visando à internacionalização do ensino de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão;
- VIII – dar suporte administrativo aos alunos e servidores docentes e técnico-administrativos em projetos internacionais;
- IX – emitir portaria atribuindo carga horária de atividade administrativa aos docentes que venham a ser nomeados coordenadores de convênios internacionais;
- X – firmar acordos e convênios entre a Universidade e instituições estrangeiras nos casos em que o signatário da parte estrangeira não seja o reitor, mas sim o responsável pelo setor correspondente à Secretaria de Relações Internacionais;
- XI – executar outras atividades inerentes à área ou que venham a ser delegadas pelo reitor (UFSC, 2012, p. 14).

Em linhas gerais, a SINTER busca coordenar, desenvolver e expandir o processo de internacionalização da UFSC, visando “à formação de cidadãos com competências globais capazes de impactar positivamente a sociedade em que vivem, colaborando para a visibilidade e inserção internacional da UFSC em um contexto de inclusão e excelência” (SINTER, 2021).

A Secretaria de Relações Internacionais da UFSC está estruturada da seguinte forma:

Figura 1 - Organograma da SINTER



Fonte: SINTER (2021), disponível em: <https://sinter.ufsc.br/contato-2/>

Hoje administrada pelo Secretário de Relações Internacionais Prof. Dr. Lincoln Fernandes, a SINTER concentra os principais esforços para a internacionalização da UFSC. De acordo com seu site oficial, possui atualmente 11 programas de internacionais ativos, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Programas Internacionais Ativos – SINTER (UFSC)

Programa	Definição
Idiomas sem Fronteiras (IsF)	Desenvolvido pelo Ministério da Educação através da Secretaria Nacional de Ensino Superior (SESu), em parceria com a CAPES, o programa IsF tem como objetivo a promoção de ações em prol de uma política linguística para a Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. O programa busca oferecer oportunidades de aprendizado em línguas estrangeiras, bem como acesso a universidades de outros países que ministram disciplinas integral ou parcialmente em um idioma escolhido.
Erasmus	Programa de mobilidade criado e financiado pela União Europeia, têm como objetivo promover a excelência da educação superior europeia, buscando reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo. Reformulado e renomeado periodicamente, o programa anteriormente conhecido como <i>Erasmus Mundus</i> hoje se chama Erasmus+, seus projetos oferecem bolsas de mobilidade e auxílio deslocamento para estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e técnico-administrativos.
Programas AUGM	A Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM) é uma associação formada por universidades da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Tem como objetivos o fortalecimento e a consolidação de recursos humanos, a pesquisa científica e tecnológica, a formação contínua e a interação de seus membros com a sociedade. Alguns de seus programas (programa escala) contemplam estudantes de graduação, pós-graduação, gestores, administradores e jovens pesquisadores.
Programas GCUB	Os programas do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) são divididos em dois grupos: BRACOL e BRAMEX. O primeiro tem como finalidade a promoção de intercâmbio para estudantes de nível superior entre as IES participantes do GCUB e da <i>Asociación Colombiana de Universidades</i> . Já o BRAMEX busca promover o intercâmbio

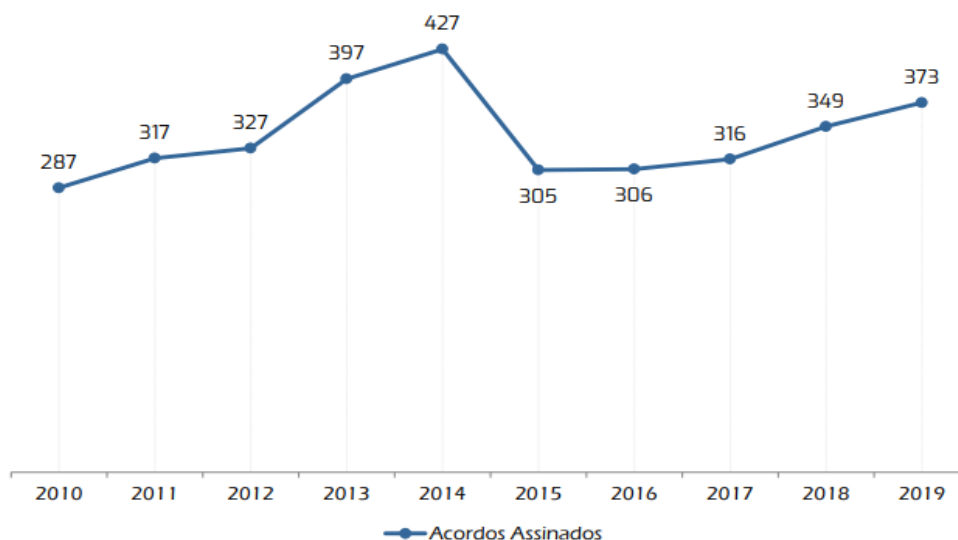
	para estudantes de nível superior de IES associadas ao GCUB e <i>Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana</i> (ANUIES).
PEC-G	Criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e, atualmente regido pelo Decreto nº 7.948/2013, o Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) oferece a oportunidade de realizar uma graduação em uma IES brasileira para estudantes oriundos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordos. A UFSC integra essa iniciativa desde 1970, quando recebeu os três primeiros participantes do programa. Desde então, já formou mais de 300 alunos por meio deste programa, tende atualmente cerca de 120 inscritos.
USAC	Instituição sem fins lucrativos conveniada a UFSC desde 2012, a <i>University Studies Abroad Consortium</i> (USAC) tem como missão oferecer a cada estudante a oportunidade de desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes para se tornar bem-sucedido na sociedade global do século XXI. Os intercambistas que a UFSC recebe por intermédio da USAC tem a oportunidade de cursar disciplinas relacionadas a cultura brasileira, além de usufruírem da estrutura da universidade anfitriã e de se beneficiarem do convívio com os estudantes regulares da UFSC. Em contrapartida, oferece disciplinas em inglês para brasileiros interessados, bolsas de estudo para estudantes brasileiros cursarem um semestre no exterior, além de organizar diversas atividades de integração que permitem aos brasileiros conhecer um pouco mais da cultura de cada intercambista aqui presente.
Universiteit Leiden	Destinado a estudantes de mestrado dos programas de pós-graduação em Estudos da Tradução, Letras-Inglês, Linguística, Literatura, Filosofia e História, Serviço Social e Relações Internacionais da UFSC, O Programa <i>LExS Award</i> , realizado em parceria com a <i>Universiteit Leiden</i> (Holanda). Os alunos selecionados no edital têm a oportunidade de passar um ano letivo na <i>Universiteit Leiden</i> , contando com um auxílio de cerca de 11 mil euros.
ELAP	O programa <i>Emerging Leaders in the Americas Program</i> (ELAP) oferece bolsas de estudos para estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) da América Latina e do Caribe realizarem intercâmbio em universidades do Canadá. Promovido pelo governo canadense, conta com renomadas instituições de ensino como <i>Vancouver Film School</i> , <i>Université de Montreal</i> , <i>University of Ottawa</i> e <i>University of Calgary</i> .

UFSC-UHK	Criado em 2015 em parceria com a <i>University of Hradec Králove</i> (UHK), da República Checa, o programa pode oferecer bolsas a estudantes dos cursos de graduação ou pós-graduação em Antropologia, Ciências Sociais, Ciência Política, Arquivologia, Serviço Social, Filosofia ou História. Conta também com uma bolsa de mobilidade para docentes.
Jóvenes Líderes Iberoamericanos	Projeto conjunto do Grupo Santander com a <i>Fundación Carolina e a Fundación Rafael del Pino</i> , o programa <i>Jóvenes Líderes Iberoamericanos</i> seleciona egressos de cursos de graduação da UFSC para realizar intercâmbio em Madrid, Espanha.
Santander Iberoamericano	Financiado pelo Banco Santander S.A. do Brasil, o programa fomenta o intercâmbio acadêmico em instituições de ensino superior argentinas, chilenas, colombianas, espanholas, mexicanas, peruanas, portuguesas e uruguaias, por meio da concessão de bolsa-auxílio para estudantes brasileiros de graduação.

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados da SINTER (2021), disponível em: <https://sinter.ufsc.br/>

Até a criação da SINTER, em 2012, predominava na UFSC a concepção de Relações Internacionais centralizada no recebimento de estudantes via PEC-G (UFSC, 2010). A partir de sua concepção percebe-se uma intensificação no processo de internacionalização da UFSC, aumentando de forma significativamente a quantidade de convênios internacionais e programas ativos a disposição de sua comunidade acadêmica. O relatório UFSC Números, produzido pelo Departamento de Gestão da Informação (DPGI/SEPLAN) e que apresenta os principais dados institucionais no período entre 2010 e 2019, mostra que nos dois anos seguintes a criação da SINTER, o número de acordos internacionais de cooperação assinados pela UFSC passou de 327 para 427. Apesar de acentuada queda no ano de 2015, a série história (Figura 2) demonstra um novo crescimento no número de acordos firmados pela instituição.

Figura 2 – Acordos internacionais de cooperação firmados pela UFSC (2010-2019)



Fonte: DPGI/SEPLAN – UFSC em Números Estilizado 2010-2019

É notável também a contribuição da SINTER para a elaboração do primeiro Plano Institucional de Internacionalização da UFSC, lançado em abril de 2018. O documento de 26 páginas, que será apresentado no subtópico 7.5, representa outro marco no movimento de internacionalização da UFSC à medida que reconhece a necessidade de uma “reestruturação sistematizada” (UFSC, 2018, p.4) que permita a implementação, coordenação e avaliação das atividades propostas pela IES com vistas a alcançar seus objetivos no campo da internacionalização (UFSC, 2018).

7.4. O Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt)

Criado com o intuito de fomentar a construção, implementação e a consolidação de planos de internacionalização nas instituições contempladas (CAPES, 2017), o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt tem grande importância no movimento recente pela internacionalização das IES brasileiras. Entre as exigências para participar do CAPES-PrInt, estava a necessidade de ter pelo menos quatro programas de pós-graduação recomendados pela CAPES na avaliação quadrienal prévia ao lançamento do edital, sendo que dois destes deveriam ser cursos

de doutorado (MEC, 2018). Dentre os itens financiáveis presentes no projeto, previsto para durar 4 anos a partir de novembro de 2018, estavam (CAPES, 2017):

- Auxílio para Missões de Trabalho no Exterior;
- Recursos para Manutenção de Projetos;
- Bolsas no Exterior:
 - Doutorado Sanduíche;
 - Professor Visitante Junior (antigo pós-doutorado com vínculo empregatício);
 - Professor Visitante Sênior (antigo estágio sênior no exterior);
 - Capacitação em cursos de curta duração ou “*summer/winter schools*”.
- Bolsas no País:
 - Jovem Talento;
 - Professor Visitante;
 - Pós-Doutorado

O Projeto Institucional de Internacionalização da UFSC, apresentado por meio do edital conjunto de número nº. 01/2018/PROPG/PROPESQ, foi selecionado juntamente com outras 35 instituições de ensino superior e institutos de pesquisa (MEC, 2018). A IES definiu cinco áreas temáticas para sua atuação dentro do programa: Linguagens, Interculturalidade e Identidades; Nanociência e Nanotecnologia; Saúde Humana; Sustentabilidade Ambiental; e Transformação Digital: Indústria e Serviços 4.0 (UFSC, 2019d).

De acordo com a CAPES, cujo investimento anual no programa gira em torno de R\$300 milhões, o PrInt busca

estimular a internacionalização estratégica e abrangente das instituições, indo além das ações de mobilidade de professores e alunos, que também estão previstas no escopo de Programa, incentivando a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional (CAPES, 2019, s.n.).

Este estímulo a ações estratégicas e abrangentes demonstra, a nosso ver, grande avanço ao compararmos, por exemplo, o CAPES-PrInt com o Ciências sem Fronteiras. Em linhas gerais, dentre as principais diferenças entre os dois programas estão “a mudança de foco direto nos indivíduos para as instituições; a centralidade conferida à pesquisa; bem como a inclusão de dimensões complementares da ‘internacionalização’ para além da mobilidade” (LEAL, 2020, p.152).

7.5. O Plano Institucional de Internacionalização da UFSC

O objetivo geral do Plano Institucional de Internacionalização da UFSC, de acordo com o item terceiro de seu texto, seria o de “consolidar o processo de internacionalização da UFSC nos próximos quatro anos com vistas a pavimentar o caminho para que a UFSC consiga se desenvolver de forma sustentável como uma universidade de classe mundial” (UFSC, 2018, p.9). O documento reconhece o poder que a internacionalização tem para “proporcionar uma formação e capacitação ampla para que a comunidade acadêmica transite em um mundo cada vez mais globalizado” (UFSC, 2018, p. 4), bem como o papel crucial que as IES têm não apenas por produzirem e disseminarem conhecimento, mas também por sua capacidade de assimilar e adaptar conhecimentos globais para as necessidades locais (UFSC, 2018).

Como fundamentação teórica, o Plano Institucional de Internacionalização da UFSC combina aspectos da Internacionalização Transversal (*Comprehensive Internationalization*) apresentada pelo Conselho Americano de Educação (*American Council on Education - ACE*), com a definição de internacionalização apresentada por Knight (2003)¹⁵, por considerar esta capaz de contemplar os aspectos já existentes no atual *modus operandi* da UFSC ao mesmo tempo em que permite a inclusão de outros aspectos igualmente importantes para a consolidação do seu processo de internacionalização (UFSC, 2018).

De acordo com o *ACE*, a Internacionalização Transversal é entendida como “uma estrutura estratégica integrada que combina políticas, programas, iniciativas e indivíduos no intuito de tornar universidades mais globalmente orientadas e internacionalmente conectadas” (ACE, 2021, s.n). Como parte crítica do desenvolvimento institucional para este fim, cita a autorreflexão necessária por parte das IES, devendo esta ser orientada pelos seguintes questionamentos (ACE, 2021):

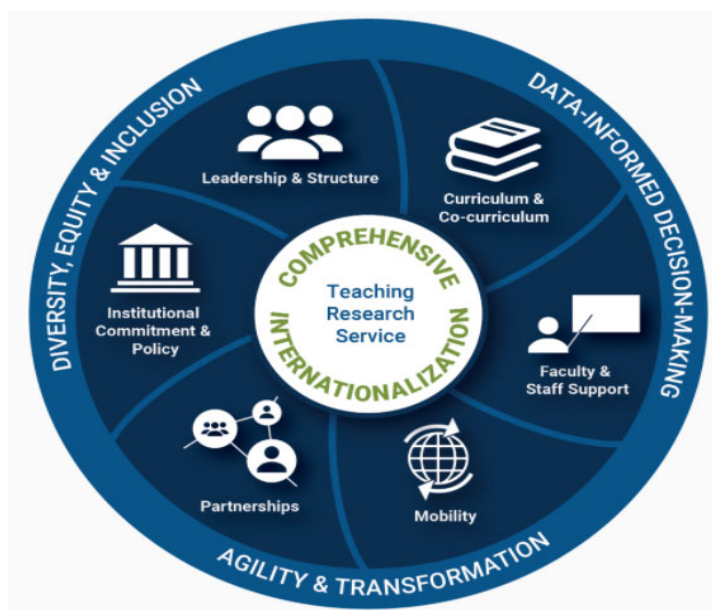
- O que a internacionalização significa para a missão, cultura e comunidade da nossa instituição?
- Por que a nossa instituição deve se internacionalizar? Qual nossa expectativa para o engajamento global? O que sonharíamos para a nossa instituição se tempo e recursos não fossem um problema?

¹⁵ *Internationalization [...] is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education* (KNIGHT, 2003, p.2)

- Qual papel a nossa instituição assumirá no cenário local, nacional e mundial? Como nossa instituição se conecta e contribui de forma sustentável para cada uma dessas comunidades?
- Quem deve ser envolvido no discernimento e no processo de tomada de decisões? Quem foi deixado de lado em discussões passadas? Como podemos de forma mais criativa e inclusiva abordar diferentes perspectivas e experiências?

Por fim, a ACE apresenta os seis pilares (*target areas*) da Internacionalização Transversal, dispostos na Figura 3.

Figura 3 - Modelo para Internacionalização Transversal da ACE



Fonte: American Council on Education (ACE, 2021). Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>

De acordo com o Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (2018), estes seis pilares podem ser assim interpretados:

- (i) Compromisso institucional articulado: visão de um compromisso institucional articulado com os vários atores da comunidade universitária e externa, como a existência de políticas, planejamento estratégico, comissão de internacionalização e avaliação.

- (ii) Estrutura Organizacional: envolvimento da liderança máxima e existência de estruturas administrativas e hierárquicas para implementação da internacionalização, incluindo a estrutura do escritório de internacionalização;
- (iii) Currículo e Aprendizado: ofertas acadêmicas na forma de introdução de perspectivas internacionais no currículo (idiomas, estudos, regiões, questões globais e elementos interculturais), a avaliação dos resultados do aprendizado e a introdução de tecnologias que permitam maior interação com pessoas em diferentes partes do mundo;
- (iv) Apoio ao Docente: políticas e práticas de apoio para que docentes desenvolvam competência internacional, sejam reconhecidos como os condutores do ensino, da extensão e da pesquisa, com políticas de promoção, diretrizes de contratação, mobilidade e oportunidades de desenvolvimento profissional;
- (v) Mobilidade Estudantil: fluxo de estudantes nos dois sentidos, ou seja, alunos da UFSC estudando no exterior e alunos estrangeiros estudando na UFSC, que requer políticas de equivalência de créditos, financiamento, programas de orientação e apoio a estudantes locais e estrangeiros;
- (vi) Colaboração e Parceria: oportunidades para extensão do alcance global da universidade através de colaborações e parcerias, que envolvem várias ações, como intercâmbio de estudantes, docentes e técnicos, programas de dupla diplomação (incluindo cotutela para o doutorado), filiais internacionais, acordos de cooperação e projetos de pesquisa colaborativos (UFSC, 2018, p.6-7).

Concordando com esta orientação mais abrangente, a definição operacional adotada na construção do plano é aquela que percebe a internacionalização como sendo “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2, tradução nossa). Citando Knight (2003), o documento aponta a presença de termos propositalmente incluídos nesta definição justamente para lhe aferir caráter mais amplo e inclusivo. Destes, destacamos a palavra ‘processo’, que visa transmitir a ideia da internacionalização como algo contínuo, constante (UFSC, 2018) e a palavra ‘integração’, utilizada para “denotar o processo de infundir ou incorporar a dimensão internacional e intercultural em políticas e programas para garantir que a dimensão internacional permaneça central, não marginal e sustentável.” (UFSC, 2018, p.9).

O sucesso na consolidação do processo de internacionalização da UFSC passa pelos objetivos específicos presentes em seu Plano Institucional de Internacionalização. São eles:

- Transformar nossos servidores técnico-administrativos e estudantes em cidadãos e aprendizes globais;
- Preparar alunos de graduação e pós-graduação para que possam desempenhar suas atividades acadêmicas e profissionais de forma prática e competente em sociedades internacionais e multiculturais;
- Incentivar professores a se desenvolverem como pesquisadores internacionais e a oferecer ensino e treinamento em padrões internacionais;
- Facilitar ligações colaborativas entre comunidades internacionais, especialmente àquelas localizadas em áreas regionais;
- Aumentar a exposição internacional da UFSC;
- Aumentar o número de projetos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração internacional;

- Aumentar a produção científica em periódicos de circulação internacional e em colaboração internacional;
- Incrementar o número de docentes com estágio pós-doutoral no exterior;
- Incrementar programas de mobilidade internacional;
- Tornar a UFSC mais atraente para alunos, docentes e pesquisadores estrangeiros;
- Incentivar o estabelecimento de acordos de dupla diplomação;
- Criar e expandir um ambiente multilíngue em todos os campi;
- Oferecer disciplinas em inglês na graduação e pós-graduação;
- Promover a internacionalização dos currículos dos cursos ofertados na UFSC;
- Proporcionar formação em língua estrangeira para brasileiros, principalmente em inglês, e em língua portuguesa para estrangeiros.
- Responder a demanda pública crescente para a competição global na produção de conhecimento, inovação e desenvolvimento de talentos;
- Buscar novos fluxos de receita;
- Elevar a reputação internacional e os rankings da instituição;
- Aumentar o impacto das ações de extensão através do desenvolvimento internacional (UFSC, 2018, p.10).

Para obter sucesso na busca por estes objetivos, a instituição reconhece a necessidade de estabelecer uma sequência operacional ao seu plano de internacionalização (UFSC, 2018). O modelo operacional escolhido para tal espelha-se no Ciclo de Internacionalização apresentado por Jane Knight (1994), que identificou o grande desafio que as IES enfrentavam na transição de um forte comprometimento a internacionalização para uma estratégia prática e abrangente que “integrasse e institucionalizasse a dimensão internacional ao sistema e valores da universidade” (KNIGHT, 1994, p.11, tradução nossa). Segundo Villela (2018), o principal mérito da autora ao apresentar tal modelo foi não considerar a internacionalização como um processo linear ou estático, dando ênfase à “conscientização e o comprometimento da alta administração em relação ao planejamento das estratégias, operacionalização de atividades e serviços, além de uma adequada revisão visando o melhoramento do processo” (VILLELA, 2018, p.7).

O ciclo, que possui seis etapas, foi apresentado da seguinte forma no Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (Figura 4):

Figura 4 - Ciclo de Internacionalização.



Fonte: UFSC (2018, p.11)

Como primeiro movimento, faz-se necessária a conscientização da importância e dos benefícios da internacionalização, uma vez que esta toca todos os aspectos da universidade (KNIGHT, 1994). Torna-se importante, portanto, estimular uma discussão ampla sobre o assunto, considerando que a internacionalização não pode pertencer a um pequeno grupo e que a conscientização por si só não é o suficiente, “deve transformar-se em compromisso” (KNIGHT, 1994, p.12, tradução nossa).

O compromisso deve desencadear o planejamento e desenvolvimento de políticas e estratégias abrangentes, que se dará em diversos níveis (UFSC, 2018). Knight (1994) chama atenção para o fato de que, embora a visualização do ‘campus internacionalizado’ seja necessária, e sirva como fator de motivação, durante a etapa de planejamento é importante que as prioridades tenham etapas práticas e possíveis de serem alcançadas.

No que tange a operacionalização, Knight (1994) afirma que “a criação de um escritório internacional ou uma posição dedicada a atividades internacionais é um fator crucial” (KNIGHT, 1994, p.13), por demonstrar aos possíveis parceiros a importância e o comprometimento que a instituição tem para com o processo de internacionalização (UFSC, 2018). A etapa de revisão serve ao propósito de monitorar e assessorar as atividades em curso, buscando garantir que os objetivos pré-estabelecidos sejam alcançados de forma eficiente e efetiva (KNIGHT, 1994). Por fim, o propósito da etapa de reforço é evitar que a importância da internacionalização seja menosprezada

ou mal interpretada. Para tal, deve-se buscar reconhecer e premiar a participação daqueles envolvidos no processo (UFSC, 2018). Para Knight (1994), p. 14, tradução nossa), é importante “indagar professores e servidores a respeito de suas próprias ideias sobre o que ajuda ou prejudica sua contribuição e senso de conquista em trabalhos voltados para a internacionalização.

7.5.1. Políticas e diretrizes

Amparado nestes aspectos teóricos, o Plano Institucional de Internacionalização da UFSC lista as políticas, diretrizes e ações estratégicas que informam “a visão e o processo de internacionalização da UFSC” (UFSC, 2018, p.12). A política linguística institucional é a primeira apresentada nesta seção, e tem sua importância fundamentada no valor que atribui às relações interculturais multilíngues e a inclusão social, “tomando como referência a formação global, o respeito à diversidade e solidariedade” (UFSC, 2018, p.12). Dentre suas diretrizes, destacamos a valorização da diversidade linguística, a democratização do acesso à aprendizagem de idiomas, e a sistematização da oferta de oportunidades de aprendizagem de idiomas e de vivências interculturais nas atividades de internacionalização da UFSC (UFSC, 2018).

O segundo grande tema é o da mobilidade, aqui subdividido em mobilidade estudantil, mobilidade de servidores técnico-administrativos e mobilidade para servidores docentes e colaboração em pesquisa (UFSC, 2018). Estas políticas têm como objetivo geral, dar suporte e capacitar à comunidade acadêmica da UFSC para que estes possam auxiliar no processo de internacionalização da instituição. Aos estudantes, por exemplo, a mobilidade serviria ao propósito de “torná-los cidadãos globais” (UFSC, 2018, p.13). Já aos técnicos-administrativos, a mobilidade buscaria “oferecer oportunidades para o melhoramento de suas práticas de gestão e capacitá-los para a internacionalização institucional” (UFSC, 2018, p.13). Por fim, a UFSC reforça o desejo de apoiar seus docentes fomentando sua mobilidade para eventos internacionais de curta duração, auxiliando na organização de conferências acadêmicas internacionais na UFSC, encorajando que estes assumam posições em organizações internacionais de pesquisa, bem como os apoiando na criação e expansão de grupos de pesquisa com escopo internacional (UFSC, 2018).

Este último tema conversa diretamente com a proposta da política internacional da pesquisa e inovação presente no programa, cujo objetivo é “nortear ações que contribuam para o desenvolvimento institucional por meio de iniciativas que valorizem o avanço do conhecimento e

da inovação”. Para tal, propõe – dentre outras coisas – a ampliação da discussão sobre cooperação e interação internacional entre a UFSC e os setores público e privado, a discussão de estratégias referentes ao registro de manutenção e licenciamento da Propriedade Intelectual, e o estabelecimento de laboratórios de pesquisa internacionais visando fomentar pesquisas de ponta (UFSC, 2018).

Essenciais para a execução das políticas de mobilidade e pesquisa/inovação são as diretrizes da política de alianças estratégicas e cooperação, listadas no item 5.7 do documento institucional. Com poder de impactar no desenvolvimento curricular e de oferecer oportunidades de mobilidade *incoming* e *outgoing*, a política de aliança estratégica e cooperação deve “prezar pela qualidade da cooperação ante a quantidade de universidades conveniadas” (UFSC, 2018, p.16). Ainda segundo o Plano Institucional de Internacionalização da UFSC, parte desta política consiste na assimilação da posição de liderança que a UFSC – supostamente – goza no eixo Sul-Sul, participando mais ativamente em algumas associações das quais faz parte como a AUGM e GCUB.

Nesta mesma linha estão as políticas de parcerias *Cross-Border*, ou cooperação transfronteiriça, entendidas como uma “aliança estratégica de atores e territórios contíguos para reforçar os processos de integração regional” (RHI-SAUDI; ODDONE, 2012, p.153). Para a UFSC, o objetivo é o estabelecimento de atividades de natureza virtual que promovam “parcerias de capacitação, a criação de ‘hubs’ educacionais, e a expansão de suas próprias atividades de âmbito local e nacional” (UFSC, 2018, p.16). De suas possíveis diretrizes, destacamos a oferta de programas do tipo ‘*E-learning*’, sendo estes uma modalidade de treinamento à distância que faz uso da internet como plataforma para sua viabilidade (CUNHA, *et al*, 2019).

A oferta de cursos desta natureza e nesta modalidade cresceu exponencialmente durante a pandemia da Covid-19 (NSC, 2020), tendo em vista a impossibilidade de se realizarem aulas presenciais e o fechamento das fronteiras. Uma busca simples no histórico recente de postagens da SINTER-UFSC mostra diversas oportunidades para participação em programas de ‘mobilidade virtual’, com destaque para o Programa Piloto de Mobilidades Virtuais de Estudantes de Grado promovido pela AUGM, e o programa de mobilidade acadêmica virtual na *Université de Montreal*, no Canadá (SINTER, 2021). Além disso, a promoção do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) como mecanismo facilitador da mobilidade virtual é tida como uma forma de promover a Internacionalização em Casa (GONÇALVES, 2008 *apud* 2009; BEELEN; JONES, 2015; LEASK 2013; 2015; 2016).

É dada atenção também às políticas de apropriação do conhecimento e experiências adquiridas, como forma de trazer para a UFSC o conhecimento e as experiências adquiridas por aqueles que participaram de experiências com esta finalidade (UFSC, 2018). O chamado retorno institucional seria possível incentivando, por exemplo, a publicação de artigos e livros com parceiros internacionais, a realização de palestras informativas e seminários visando o compartilhamento da experiência, a oferta de minicursos e oficinas para difusão do conhecimento adquirido, bem como a criação de materiais institucionais baseados em relatos de experiências internacionais (UFSC, 2018).

Por fim, destacamos a política de acolhimento apresentada no item 5.6 do programa. Seu objetivo principal é apoiar estudantes e docentes em mobilidade na UFSC, buscando facilitar a sua adaptação e potencializar sua experiência (UFSC, 2018). Dentre as diretrizes destinadas para o acolhimento estão:

- Realização de reunião de acolhimento no início de cada semestre para estudantes de graduação e pós-graduação;
- Realização de eventos extracurriculares com estudantes estrangeiros e seus padrinhos (*study buddies*);
- Obtenção de estande na SEPEX para divulgação das culturas dos alunos estrangeiros;
- Diminuição dos efeitos do choque cultural através de cursos específicos sobre língua e cultura brasileira;
- Oferta de encontros sociais que auxiliem na adaptação de alunos e professores visitantes estrangeiros na UFSC;
- Promoção da Feira de Internacionalização da UFSC;
- Passeios programados com o objetivo de divulgar aos visitantes estrangeiros as principais áreas de atuação da UFSC (Fortalezas, Fazenda Yakult, Ressacada, Parque Industrial Perini, Laboratório de Aquicultura, Parque Sapiens) (UFSC, 2018, p.15).

Além de facilitar a vida de docentes e discentes em mobilidade na UFSC, as políticas de acolhimento são – a nosso ver – excelentes promotoras da Internacionalização em Casa. Tomemos a experiência do Programa de Apadrinhamento (*study buddy*) como exemplo. A descrição do programa no site da SINTER mostra que este foi criado para atender e auxiliar estudantes em seus primeiros dias na nova universidade, mas que, como contrapartida, pode proporcionar ao estudante local “a oportunidade de estar em contato com estudantes de universidades do exterior e de culturas do mundo inteiro” (SINTER, 2021, s.n.). A apresentação desse mosaico cultural durante a SEPEX, bem como a promoção de uma Feira de Internacionalização na UFSC, pode servir como *start* para se alcançar o objetivo de formação de ‘cidadãos globais’ previsto na política de mobilidade estudantil. Pode também diminuir a distância entre aqueles que de fato tem a oportunidade de fazer

um programa de mobilidade e a maioria ‘*non-mobile*’ que costuma compor as instituições públicas de ensino superior, caso da UFSC (ALMEIDA *et al*, 2018).

7.5.2. Ações estratégicas

Uma vez introduzidas as políticas que servem como parâmetro para o que a UFSC busca no campo da internacionalização (UFSC, 2018), o documento apresenta as ações estratégicas – orientações – que definem o caminho que deve ser seguido. Estas ações podem ser compreendidas como “instruções ou indicações para se estabelecer o plano institucional de internacionalização e suas ações específicas” (UFSC, 2018, p. 17).

A IES reitera a importância de ter objetivos claros com estratégias e um plano de ação periodicamente revisados (UFSC, 2018), reconhecendo também a necessidade de direcionar parte do seu orçamento para preparar sua estrutura física, podendo assim organizar os eventos de internacionalização a que se dispõe (UFSC, 2018). É reforçado aqui o apoio que deve ser despendido aos seus servidores docentes e técnico-administrativos, cogitando-se a possibilidade de incluir as experiências internacionais e o domínio de uma língua estrangeira como critério para seleção em seus concursos (UFSC, 2018).

São apresentadas também ações voltadas para colaboração e parceria, com destaque para a proposta de utilização do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) como forma de “alavancar as iniciativas de internacionalização da UFSC” (UFSC, 2018, p.19) e para o incentivo ao estabelecimento de acordos para dupla diplomação de graduandos e pós-graduandos (UFSC, 2018). O documento traz ainda a visão da UFSC para o campo da mobilidade, buscando fortalecer seus programas de *incoming* e *outgoing*, integrar o currículo com países parceiros, além da viabilização de testes de proficiência internacionais como IELTS e TOEFL, ou mesmo aqueles oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) (UFSC, 2018).

Para fins deste trabalho, no entanto, destacamos o item 6.2 que trata de questões relativas a currículo e aprendizado (UFSC, 2018). O destaque se dá por dois motivos, sendo o primeiro deles a presença da internacionalização do currículo (LEASK, 2009) em seu conteúdo. O tema é tratado também no item 6.5 (mobilidade estudantil), quando se afirma que a UFSC precisa “promover a internacionalização do currículo, incluindo a criação de disciplinas novas ou tradução e adaptação de disciplinas existentes (nomes, ementas, conteúdo e bibliografia) para oferecer uma visão

globalizada aos alunos” (UFSC, 2018, p.19). No entanto, é no item 6.2 que são listadas as necessidades (o que a UFSC ‘precisa’) no que tange este “componente crítico da estratégia de internacionalização de uma universidade” (LEASK, 2013, p.103, tradução nossa).

Como ações estratégicas para este fim, a UFSC sugere:

- A13. Oferecer disciplinas em inglês na graduação e na pós-graduação através das coordenações de cursos para permitir que alunos estrangeiros não lusofalantes estudem na UFSC e, dessa forma, contribuir para a criação de um ambiente internacional e intercultural nos próprios campi (“Internacionalização em Casa”);
- A14. Traduzir os conteúdos das disciplinas, inclusive as suas ementas, para o inglês;
- A15. Ampliar acordos de cooperação com universidades estrangeiras de destaque, garantindo projetos efetivos de cooperação e intercâmbios acadêmicos;
- A16. Estabelecer critérios para a conversão de notas obtidas em disciplinas cursadas através da mobilidade internacional;
- A17. Oportunizar a emissão de documentos internos da UFSC também em língua inglesa (UFSC, 2018, p.17-18).

O segundo motivo de destaque para o item 6.2 está presente em seu subitem A13, onde temos a única menção à ‘Internacionalização em Casa’ na totalidade do Plano Institucional de Internacionalização da UFSC. Se considerarmos os principais documentos institucionais analisados neste trabalho, PDI 2004-2009, PDI 2010-2014, PDI 2015-2019, PDI 2020-2024 e Plano Institucional de Internacionalização (2018), foram encontradas duas menções diretas ao tema da Internacionalização em Casa.

Entendemos que o tema seja trabalhado indiretamente por meio de ações que podem ser classificadas como sendo de Internacionalização em Casa, caso da internacionalização do currículo, das experiências de aprendizagem interculturais, do *peer tutoring (study buddy)*, do fomento ao ensino de línguas estrangeiras e da implementação de tecnologias de informação e comunicação (GONÇALVES, 2008 *apud* 2009; BEELEN; JONES, 2015; LEASK, 2013; 2015; 2016). No entanto, dada à comprovada importância do assunto (ALMEIDA, *et al*, 2018; MOROSINI, *et al* 2017; BEELEN; JONES, 2015; BEELEN, 2018; JONES; REIFFERANTH, 2018) e seu potencial para atender a parcela *non-mobile* da comunidade acadêmica (GONÇALVES, 2009), acreditamos que o tema poderia ser mais abertamente debatido e seu conteúdo mais bem trabalhado em documentos oficiais da instituição.

Com essa constatação em mente, possível graças a análise documental proposta por este trabalho, procuramos conversar com gestores e atores diretamente ligados ao processo de internacionalização da UFSC para melhor entender a) o porquê desta escassez de material sobre o

tema; b) o que poderia e; c) o que já vem sendo feito para mudar este cenário. O resultado dessas entrevistas será apresentado no capítulo que segue.

8 INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NA UFSC

Com vistas a complementar a análise documental apresentada nos capítulos anteriores, e buscando compreender melhor o quão difundido é o tema da Internacionalização em Casa no âmbito da UFSC, foram entrevistados alguns gestores da IES, escolhidos com base a) nas competências atribuídas no Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (2018); b) na sua área de atuação e a relação com o tema estudado; c) na disponibilidade dos mesmos. Para fins deste trabalho, faremos menção apenas ao cargo que ocupam. São eles:

- Diretor de Relações Internacionais, representante de SINTER, por ser este o órgão executivo responsável pelo apoio e pela implementação de ações que viabilizam a internacionalização da UFSC (SINTER, 2021b);
- Pró-Reitor de Assuntos Estudantis, representante da PRAE, por caber a esta o papel de auxiliar no “atendimento aos estudantes estrangeiros regularmente matriculados na UFSC” (UFSC, 2018, p.21);
- Pró-Reitor de Administração, representante de PROAD, uma vez que esta deve “contribuir com questões relacionadas à infraestrutura, principalmente no que diz respeito à criação de um ambiente internacional acolhedor tanto para estudantes estrangeiros quanto para estudantes da UFSC” (UFSC, 2018, p.21);
- Servidora Técnico-Administrativa em Educação, membro da Coordenadoria de Apoio Administrativo, representante da PRODEGESP, por ser de responsabilidade da mesma o papel de “fortalecer e potencializar as ações de internacionalização da UFSC por meio de atividades pertinentes à área de desenvolvimento e gestão de pessoas” (UFSC, 2018, p.21);
- Coordenadora do Curso de Relações Internacionais, por ser este o curso que, a nosso ver, possui maior ligação com o tema da internacionalização, podendo assim oferecer valiosa contribuição para a construção de um planejamento para este fim.

Tanto a PRAE quanto a PROAD possuem papel fundamental na criação de um campus que receba bem e apoie de forma satisfatória estudantes e pesquisadores internacionais, melhorando também a experiência de aprendizado para a comunidade acadêmica local dentro e fora da sala de

aula. Nesta mesma linha, por ser a PRODEGESP o órgão responsável pela “promoção de uma melhor qualidade de trabalho para docentes e técnicos-administrativos” (PRODEGESP, 2021, s.n.) no âmbito da UFSC, reconhecemos seu potencial para promoção de ações que busquem difundir o tema da internacionalização internamente.

Inicialmente, buscou-se compreender o quão familiarizados os entrevistados estavam com o tema da internacionalização e, mais especificamente, com a Internacionalização em Casa. O representante da SINTER (por pertencer ao órgão responsável por tal ação), e a representante da PRODEGESP, por trabalhar o tema da internacionalização em sua tese doutoral, demonstraram maior familiaridade com o tema, sobretudo com questões atreladas a Internacionalização em Casa. Os demais entrevistados demonstraram menor familiaridade com o tema, com lembranças de casos isolados como uma ação conjunta com a SINTER para instalação de placas trilíngues em algumas partes do Campus Trindade (lembrança do gestor da PROAD), a adaptação de um edital para atender alunos internacionais em situação de vulnerabilidade (lembrança do representante da PRAE), ou um evento realizado pela Profa. Dra. Luciane Stallivieri na UFSC (lembrança da Coordenadora do curso de RI).

A representante do curso de Relações Internacionais afirmou ainda que, em sua concepção, o processo de internacionalização das IES brasileiras foi construído em casa, de forma reativa, uma vez que sempre partiu dos outros países a busca pela cooperação. Ainda segundo a Coordenadora, o processo recente de Internacionalização em Casa seria uma forma de reagir a essa demanda internacional de forma mais criteriosa, construindo assim um processo mais ativo.

Estabelecido o grau de familiaridade dos entrevistados com o tema, buscamos entender como se dá a elaboração/execução de políticas de Internacionalização em Casa no contexto da UFSC, como estas ações são articuladas junto a SINTER, e como cada setor atua/contribui para tal. Para os gestores representantes da PROAD e da PRAE, o processo no que tange suas Pró-Reitorias funciona mais por demanda, ou seja, a SINTER lhes apresenta uma necessidade e as mesmas buscam atender conforme sua capacidade. Foram mencionados, por exemplo, os editais N°14/2019/PRAE, de 27 de maio de 2019 e N°4/2020/PRAE, de 4 março de 2020, que tinham como objetivo

proporcionar auxílio financeiro para a permanência dos estudantes internacionais com visto – VITEM IV e dos estudantes oriundos do Mercosul com visto temporário XIII, que comprovem renda bruta mensal de até 1,5 salário-mínimo brasileiro *per capita* no grupo familiar (UFSC, 2019b; UFSC, 2020g, p.1)

O representante da PRAE mencionou aqui a dificuldade encontrada pelas assistentes sociais e psicólogas que prestam serviço a Pró-Reitoria, muito por conta de uma barreira cultural e linguística para a qual não foram preparadas.

Outra referência ao trabalho por demanda foi feita pelo representante da PROAD, ao falar sobre a instalação das placas trilíngues no prédio da Reitoria II no Campus Trindade. O pró-reitor, que tomou conhecimento do tema da Internacionalização em Casa e sua importância junto a CAPES após conversa com o Secretário de Relações Internacionais da UFSC em 2018, procurou um servidor alocado em seu departamento a época, e que havia realizado parte de seu doutorado fora do Brasil, buscando entender o que era ofertado nessa instituição que o recebeu, e como isso poderia ser importado para a UFSC. O servidor fez menção, dentre outras coisas, a sinalização em outros idiomas disponível por todo o campus. Foi a partir de então que, em uma ação coordenada entre SINTER e PROAD, foram instaladas placas nos idiomas inglês e espanhol pelo prédio da Reitoria II, onde fica localizada a SINTER (UFSC, 2019c).

No que compete a PRODEGESP, a representante do órgão fez menção à forte presença estatal no âmbito das universidades públicas e como isso confere pouca margem de manobra para elaboração e execução de políticas para fim de internacionalização que não estejam prescritas de antemão pelo governo federal. Segundo ela, dentro da PRODEGESP, o Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) seria o setor com maior flexibilidade para promover ações voltadas a internacionalização, tendo sido cogitado, por exemplo, a oferta de um curso de formação em internacionalização voltado para os gestores da IES. No entanto, afirmou a servidora, essa iniciativa não deve sair do papel tão cedo, tendo esbarrado em entraves burocráticos.

No que tange o curso de Relações Internacionais, a Coordenadora do curso afirmou que desconhece qualquer movimento recente de inclusão de pessoas da área de Relações Internacionais no processo de elaboração de ações com propósito de internacionalização, chamando atenção para o fato de que o tema costuma ser muito estudado por profissionais da área de administração. Segundo ela, uma abordagem geopolítica, que considere questões de colonialidade, dimensões de poder e a oferta de uma análise mais crítica ao processo de internacionalização, são algumas das contribuições esperadas ao se incluir um profissional de Relações Internacionais na construção de políticas voltadas a internacionalização de uma IES.

O questionamento seguinte levantado durante a conversa com os gestores tinha como objetivo identificar ações, em fase de planejamento ou já em execução, possíveis de serem consideradas como sendo de internacionalização (em casa). Para o gestor da PROAD, a pandemia da Covid-19 desacelerou algumas ações estruturais, uma vez que a estrutura física da IES se encontra subutilizada. No entanto, estender a sinalização em outros idiomas para além do prédio da Reitoria II no Campus Trindade deve ser um caminho natural. No que compete a PRAE, adaptar-se para atender melhor o número crescente de estudantes internacionais que buscam por alguma forma de auxílio permanência é sem dúvida uma prioridade. No entanto, também por conta da pandemia da Covid-19, o número de alunos internacionais que hoje frequentam a universidade é muito menor do que em anos anteriores.

Ligado ao curso de Relações Internacionais, destacamos o importante papel desempenhado pelo Eirenè-UFSC. Além da já mencionada Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVm), o Centro de Pesquisas e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional (Eirenè), que tem como coordenadora a Prof^a Dr^a Karine de Souza Silva, atua também no campo da pesquisa e da extensão. No campo da pesquisa, o Núcleo de Estudos Críticos de Raça e Gênero nas RI e no Direito Internacional Público - DIP (NEGRIs), trabalha temas como a descolonização das RI e do DIP, Interseccionalidades de gênero-raça e as hierarquias no Sistema Internacional, e estudos pós-de-anti coloniais (EIRENÈ, 2021). Já no campo da extensão, o Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR) presta atendimento a imigrantes e refugiados em parceria com organizações sociais locais e mundiais (EIRENÈ, 2021).

Já o Diretor de Relações Internacionais, chamou atenção para o fato de que o Programa de Mobilidade Virtual (PMV) entrou em fase final de desenvolvimento. O projeto é uma parceria entre a SINTER, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e a Secretaria de Planejamento (SEPLAN) (UFSC, 2021d). Segundo o entrevistado, isso é reflexo do sucesso do projeto piloto com a colombiana *Universidad del Valle* e a *University of Hradec Králové* (UHK), da República Tcheca, que ofertaram programas de mobilidade virtual em 2020 para alunos da UFSC. Nas palavras do Secretário de Relações Internacionais da UFSC, a iniciativa tem como objetivo fortalecer relações com parceiros estrangeiros, oferecer um ambiente internacional e contribuir para a ‘formação de uma mentalidade intercultural acadêmica de nossos futuros cidadãos/profissionais globais’ (UFSC, 2021d, s.n.). Dentre os possíveis benefícios listados pelo Secretário estão

aprendizagem global integrada ao currículo e para todos; aprendizagem aplicada; desenvolvimento das habilidades necessárias para o século 21; consciência intercultural e desenvolvimento de competências; aplicação interdisciplinar do conhecimento; diversidade e inclusão; internacionalização escalável e com baixo custo; prática de alto impacto para ensino e aprendizagem (UFSC, 2021d, s.n.)

Destacamos, por fim, o Projeto de Internacionalização para a PRODEGESP (Proposta de Ações de Internacionalização para a Prodegesp/UFSC). Em fase de ajustes, mas já de conhecimento do Secretário de Relações Internacionais, a proposta confere a PRODEGESP o posto de primeira Pró-Reitoria a desenvolver um plano para esta finalidade de acordo com a servidora entrevistada. Fundamentado no Plano de Institucional de Internacionalização (2018), o projeto contou também com a colaboração de professores e estudiosos do tema ao longo de sua elaboração. A proposta tem mérito em considerar duas grandes evoluções no tema, ausentes tanto no PDI quando no Plano Institucional de Internacionalização (2018) da UFSC: a internacionalização abrangente e o reconhecimento de questões políticas e éticas contraditórias e contestáveis.

Atualmente a PRODEGESP já disponibiliza informações importantes em seu portal no idioma inglês, e busca parcerias para fazer o mesmo também em espanhol, visando estreitar laços com países vizinhos hispano-falantes. Para além destas ações, de acordo com a servidora entrevistada, são algumas propostas do Plano de Internacionalização da PRODEGESP:

1. Realizar rodas de conversa sobre a relação entre internacionalização e desenvolvimento e gestão de pessoas, no contexto da universidade pública;
2. Estudar a possibilidade, junto à Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP), de que todos os Servidores Técnico-Administrativos em Educação (STAEs) da UFSC possam realizar cursos de idiomas, como forma de capacitação, com vistas ao seu aprimoramento profissional e pessoal, bem como ao desenvolvimento do processo de internacionalização da UFSC;
3. Estudar as possibilidades para traduzir a página da PRODEGESP para idiomas além do inglês;
4. Estudar as possibilidades de inserir línguas estrangeiras e tópicos de internacionalização nas provas de concursos de STAE da UFSC, incluindo a análise dos cargos mais adequados para tanto;
5. Apoiar os editais de contratação de professor visitante estrangeiro;

6. Apoiar em parceria com a CCP, a participação de servidores docentes e STAEs em eventos e cursos no exterior;
7. Estudar junto à Coordenadoria de Dimensionamento e Movimentação (CDiM), as possibilidades de movimentação de STAEs entre os setores que compõem a estrutura universitária, a partir de sua familiaridade com dimensões de internacionalização e de suas competências;
8. Estudar, em parceria com a SINTER, a possibilidade de intercâmbio – nas mobilidades virtual e presencial – de STAE da PRODEGESP, para as áreas de desenvolvimento e gestão de pessoas de universidades no exterior;
9. Ofertar cursos de capacitação sobre internacionalização da educação superior, vinculados à CCP.

Como fatores complicadores para a implementação de tais políticas, a servidora voltou a mencionar as questões de legislação, tidas como impeditivas em alguns casos, reforçando a ideia de que as IES públicas no Brasil gozam de uma autonomia vigiada (KNOBEL, *et al*, 2020). A servidora fez menção também aos cortes no orçamento das instituições públicas de ensino superior brasileiras, fato comum nos últimos anos (ANDIFES, 2021).

Aos demais entrevistados foi feito o mesmo questionamento, sobre as principais dificuldades para a implementação de políticas de Internacionalização em Casa no âmbito da UFSC. Para o gestor da PROAD, as dificuldades enfrentadas pela Pró-Reitoria que representa são mínimas, uma vez que a demanda vem da SINTER e cabe a esta lidar com as principais barreiras para implementação de tais políticas. O representante da PRAE destacou o déficit de pessoal, a ausência de ações voltadas a capacitação para fins de internacionalização, além da falta de conhecimento das atividades desempenhadas por outros setores dentro da universidade. Já o representante do curso de Relações Internacionais chamou atenção para o fato de não termos um planejamento ativo de internacionalização nas IES brasileiras de modo geral, o que seria fruto, segundo ela, de nosso local como país periférico dentro das Relações Internacionais.

Quando questionado sobre fatores complicadores para implementação de políticas de internacionalização na UFSC, o Diretor de Relações Internacionais chamou atenção para o *maior problema de todos*, que seria a barreira linguística. Segundo ele, as pessoas escutam a palavra internacionalização e fazem uma associação simultânea com a proficiência em inglês, o que faz com que muitos evitem o assunto. Ainda de acordo com o entrevistado, muitas pessoas hoje

alocadas em cargos de administração não possuem o domínio funcional da segunda língua, e alguns dos que possuem parecem ter medo de usá-la. Como motivo para este medo, cita a falta – da cultura – de Internacionalização em Casa. Essa afirmação vai ao encontro de um comentário feito pela representante da PRODEGESP, que reforçou a necessidade de ser vincular a ideia de internacionalização ao desenvolvimento dos servidores que compõem a instituição.

Por fim, buscamos entender quais seriam os principais benefícios, para a IES e sua comunidade acadêmica, disponibilizados por meio da implementação de políticas de Internacionalização em Casa. De modo geral, os entrevistados demonstraram certo otimismo com os desdobramentos possíveis por meio de um plano de internacionalização coeso, citando, dentre outras coisas, uma melhor capacidade de receber e acolher estudantes e comitivas internacionais, o fato de a universidade poder utilizar a experiência em internacionalização de docentes e discentes para promover seminários e cursos, com o propósito de difundir o conhecimento, bem como o aumento de oportunidades para a comunidade acadêmica de forma geral. Segundo o Diretor de Relações Internacionais, fazer parte de uma instituição que trabalha bem a Internacionalização em Casa, aumenta exponencialmente as chances de professores e alunos firmarem parcerias, receber representantes internacionais, ampliar sua rede de contatos e adquirir conhecimentos indispensáveis para exercerem seu papel de cidadão global.

As informações reunidas por meio das entrevistas apresentadas acima já seriam, a nosso ver, suficientes para a construção de um panorama satisfatório sobre a Internacionalização em Casa na UFSC. No entanto, dada a frequência com que foi trazido à tona o nome da Profa. Dra. Luciane Stallivieri – por três dos cinco entrevistados – julgamos que uma conversa com ela acrescentaria muito não só ao trabalho, mas ao nosso conhecimento sobre o tema de forma geral. Com esse intuito, procuramos a professora que gentilmente atendeu ao nosso pedido.

Hoje alocada no Programa de Pós Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da UFSC, Stallivieri é uma das principais referências da instituição quando se trata de internacionalização. É de sua autoria o livro ‘Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas’, publicado em 2017, no qual apresenta um grande estudo sobre a internacionalização e a mobilidade acadêmica internacional (STALLIVIERI, 2017). Em nível de graduação, ministrou entre os anos de 2014 e 2016 a disciplina “*Cross-Cultural Negotiations*” (SINTER, 2015) que oferecia, segundo ela, um excelente espaço de convívio intercultural, fomentando debates muito

ricos sobre internacionalização. O potencial da disciplina, e as boas experiências compartilhadas fazem com que ela lamente a interrupção de sua oferta por motivos que afirmou desconhecer.

Atualmente, como parte do PPGAU, é responsável pela disciplina ‘Internacionalização da Educação Superior e Gestão da Cooperação Internacional’, que traz em sua ementa a proposta de trabalhar temas como a institucionalização das relações acadêmicas internacionais, internacionalização curricular, o desenvolvimento de planos estratégicos para a cooperação internacional, e o desenvolvimento eficaz de atividades de cooperação internacional para graduação, extensão, pós-graduação, pesquisa e gestão (PPGAU, 2021).

Informada sobre as entrevistas previamente realizadas, os questionamentos levantados e as inquietações que motivaram este trabalho, a professora iniciou afirmando ser o tema da internacionalização algo muito complexo e pouco estudado. Acrescentou ela que, no que tange a UFSC, a internacionalização ainda não é um projeto totalmente institucionalizado, mas sim resultado de ações individuais de pessoas que tem interesse pela internacionalização. Como meio de se ‘atacar’ essa questão, apontou a necessidade da realização de seminários e *webinários* com vistas a promover o tema, programas de capacitação internos, e mais clareza na definição de termos relacionados a internacionalização, como a internacionalização do currículo (LEASK, 2015) e a própria Internacionalização em Casa (BEELEN; JONES, 2015).

A docente chamou a atenção para a existência de ‘*células de internacionalização*’ dentro da instituição que não se conversam, o que faz por comprometer a implementação de políticas para este fim. Afirmou ser necessária uma mudança na forma de se internacionalizar, completando que a internacionalização deveria ser ‘*um comportamento e não um departamento*’. Segundo ela, a essência do projeto de internacionalização deve ser o aluno, e as instituições precisam focar na formação de cidadãos globais que circulem de forma satisfatória nos diferentes ambientes que estes devem encontrar em sua jornada pessoal e profissional.

Estas colocações estão alinhadas com a sua proposta para o que chamou de ‘*responsible internationalization*’ (STALLIVIERI; VIANNA, 2020). Essa abordagem mais equitativa ao processo de internacionalização teria cinco pilares básicos: *balance, accountability, inclusion, sustainability e compliance*. Estes cinco pilares podem ser encarados com cinco passos na busca por uma internacionalização mais responsável, reconhecendo sobretudo a ideia de que não é suficiente dar continuidade ao que já vem sendo feito, mas sim “fazer melhor e de forma mais

qualificada” (STALLIVIERI; VIANNA, 2020, p.27). Cada uma destas etapas foi assim descrita pelos autores:

- *Balance* (equilíbrio): escolher parceiros, programas e fundos de forma equilibrada (geograficamente, economicamente e em termos de idioma);
- *Accountability* (prestação de contas/transparência): informar a sociedade o que vem sendo feito, compartilhar o que se aprendeu e apresentar os resultados do processo de internacionalização;
- *Sustainability* (sustentabilidade): garantir que o processo terá apoio dos setores competentes (recursos humanos, infraestrutura, recursos, etc);
- *Inclusion* (inclusão): oferecer a todos a chance de participar ativamente do processo;
- *Compliance* (cumprimento): trabalhar pelo comprometimento constante da instituição com o processo.

Independente do seu nível de internacionalização, da quantidade de acordos internacionais que possui, e do número de estudantes em seus programas de mobilidade, afirmam os autores que, ao assumir o compromisso de incorporar estes cinco aspectos acima listados a seu planejamento, a IES deve ser capaz não apenas de mitigar desigualdades percebidas ao longo do processo, mas também de progredir significativamente rumo a um processo de internacionalização mais coeso e bem estruturado (STALLIVIERI; VIANNA, 2020).

Por fim, ao tratar mais especificamente da questão da Internacionalização em Casa, reforça a necessidade de se definir o conceito, e fazer com que este seja do conhecimento de todo servidor técnico, professor e pesquisador atuante na IES. Reforçou também a necessidade de fortalecer a articulação junto a SINTER, visando diminuir o ruído na comunicação entre essas ‘*células de internacionalização*’ hoje identificadas na UFSC.

Pontuamos que, sem exceção, as conversas transcorreram para além das perguntas inicialmente pensadas, o que possibilitou uma boa compreensão do tema, da estrutura da IES, bem como das aspirações e dos entraves que permeiam a Internacionalização em Casa na UFSC.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Governantes, instituições de ensino públicas e privadas, empresas, docentes, discentes, pesquisadores e a comunidade local, todos sentem – em diferentes níveis – os impactos da internacionalização da educação superior atualmente (STALLIVIERI; VIANNA, 2020), uma vez que esta passou a ser encarada como sendo um fator estratégico no desenvolvimento das instituições de ensino superior ao redor do mundo.

O caminho seguido pela Universidade Federal de Santa Catarina não foi diferente. As ações apresentadas ao longo dos capítulos sete e oito deste trabalho demonstram que a internacionalização vem ganhando maior destaque no domínio da gestão da UFSC. No entanto, o questionamento que fica, à medida que a instituição demonstra claramente seu desejo por internacionalizar-se, é o quão abrangente seria a internacionalização proposta pela UFSC, para quem e porque a IES deseja ser internacionalizada?

Dada a complexidade das universidades públicas brasileiras, sobretudo a heterogeneidade de sua comunidade acadêmica, faz-se necessário que o processo de internacionalização trabalhe questões de acesso e equidade na oferta das dimensões internacionais e interculturais, propostas pelas IES, com vistas a atender as demandas de uma sociedade global que, cada vez mais, valoriza a vivência internacional e prioriza conceitos de solidariedade e tolerância para a solução de problemas criados por esta mesma sociedade.

Para alcançar o objetivo geral de analisar como a UFSC trabalha o tema da Internacionalização em Casa, o trabalho buscou oferecer um estudo do processo recente de internacionalização da IES, dando ênfase às políticas de Internacionalização em Casa, por conta de sua abordagem mais equitativa ao tema da internacionalização e sua capacidade de produzir experiências inclusivas que beneficiem a comunidade acadêmica de modo geral. Incorporando aspectos comuns à Teoria Crítica das Relações Internacionais como hegemonia, emancipação e a eliminação das mais diversas formas de dominação existentes (SARFATI, 2005; SILVA, 2005; DEVETAK, 2005; MENDES, 2019), buscamos entender como a UFSC trabalha a Internacionalização em Casa, o quão difundido é o tema dentro da IES e quais seriam os principais fatores complicadores para a implementação de políticas desta natureza.

O assunto parece ainda restrito a um pequeno grupo de pessoas dentro da instituição, e isso acontece por dois motivos principais: a falta de comunicação entre os setores e a falta de conhecimento sobre o tema. As entrevistas realizadas para este trabalho demonstram que os setores mais atuantes na universidade no que tange a internacionalização, assim o são por contarem com algum servidor que possui experiência prévia com o assunto e, por consequência, está mais familiarizado com definições, benefícios e cuidados a serem tomados quando da implementação de ações para este fim.

Nas palavras do Diretor de Relações Internacionais da UFSC, a apresentação do Projeto de Internacionalização para a PRODEGESP deve servir como ‘*start*’ para que outros setores da universidade busquem ações similares. Também ligada a PRODEGESP, a escola de gestores da UFSC, que tem como objetivo potencializar a formação dos gestores com vistas ao incremento do desenvolvimento institucional (UFSC, 2021e), pode desempenhar papel fundamental na difusão da Internacionalização em Casa. A oferta de cursos dentro da escola de gestores, com o intuito de promover a Internacionalização em Casa, contribuiria para a eliminação de algumas ideias distorcidas, comumente associadas ao tema, como restringir o acesso àqueles que possuem fluência em inglês. No entanto, sabemos que para a viabilização de ações com este fim, algumas barreiras burocráticas precisarão ser superadas.

Igualmente importante para ampliar o escopo da Internacionalização em Casa na UFSC, seria a oferta de disciplinas em programas de graduação e pós-graduação, similares as que foram mencionadas pela professora Luciane Stallivieri no capítulo anterior. Dar continuidade a oferta de disciplinas que tratem da internacionalização e internacionalização em casa, ajudando a inserir definições e movimentos relacionados ao tema no cotidiano dos alunos, tem potencial para auxiliar na formação de cidadãos globais.

No que tange os objetivos específicos deste trabalho, apresentamos ao longo dos capítulos sete e oito, um estudo sobre o processo recente de internacionalização da UFSC. Além da análise dos PDIs, e da apresentação de algumas ações relevantes para fins de internacionalização, foram apresentados aspectos importantes sobre o Plano Institucional de Internacionalização publicado em 2018. O documento evidencia a busca pela consolidação do processo de internacionalização da UFSC, uma vez que esta almeja estabelecer-se como uma universidade de classe mundial (SALMI, 2009). Reconhece também o papel da internacionalização na formação de cidadãos globais, capazes de enfrentar os desafios comuns ao mundo globalizado (UFSC, 2018).

Também no capítulo oito, combinando as informações reunidas pela análise documental com o conteúdo das entrevistas semiestruturadas, foi possível identificar como as políticas de internacionalização e, mais especificamente, de Internacionalização em Casa, são concebidas no âmbito da UFSC. Via de regra, políticas para esta finalidade são concebidas por demanda, com poucos setores internacionalizando-se por iniciativa própria. Os que o fazem, gozam do privilégio de contar com alguém em seu quadro de servidores que possui maior familiaridade com a internacionalização, cabendo a este (a) a função de estruturar/executar a tarefa.

Foi possível também entender quais os principais fatores que impedem ou dificultam sua aplicação e o quão difundido é hoje o tema na UFSC. O assunto circula pouco dentro da IES, mas a comunicação entre os setores parece ser um problema que vai além do tema da internacionalização. Concomitantemente à falta de comunicação, que leva ao desconhecimento e a criação de um pré-conceito para com a Internacionalização em Casa, identificamos problemas atrelados à burocracia administrativa e barreiras impostas por uma legislação muitas vezes impeditiva. Completando a tríade de fatores que complicam a evolução do tema na UFSC, destacamos os problemas criados pela barreira linguística, que, não apenas dificulta a execução de atividades localmente, como também desestimula o engajamento com instituições e atores internacionais.

Por fim, tanto a análise documental quanto as entrevistas serviram ao propósito de confirmar o caráter inclusivo da Internacionalização em Casa. Ao tratar da incorporação de dimensões internacionais e interculturais sem a necessidade da realização de um programa de mobilidade, a Internacionalização em Casa atende uma parcela enorme da comunidade acadêmica outrora negligenciada. Seu potencial inclusivo vai além do que pode ofertar aos docentes, discentes e técnicos administrativos, mostrando-se capaz de impactar também aqueles que, de alguma forma, usufruem de serviços vinculados a IES. É o caso, por exemplo, dos imigrantes atendidos pelo Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR), ou daqueles que tem sua adaptação ao novo país facilitada pela possibilidade de aprender o idioma local em um curso do Português como Língua de Acolhimento.

Amparados na análise de documentos oficiais como o Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2009, 2010-2014, 2015-2019, 2020-2024, o Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (2018) e na realização de entrevistas semiestruturadas com gestores envolvidos direta e indiretamente ao processo de internacionalização da IES, concluímos que a

hipótese estabelecida – de que o tema da Internacionalização em Casa é pouco difundido no âmbito da UFSC – se confirma.

Reconhecemos, no entanto, que as discussões sobre internacionalização e Internacionalização em Casa a nível de educação superior são relativamente recentes, e que um progresso significativo já foi alcançado desde o início de seu protagonismo no começo dos anos 2000. O surgimento de novas abordagens como a internacionalização abrangente, a internacionalização do currículo e a própria Internacionalização em Casa, demonstram a preocupação com a associação da internacionalização da educação superior com um movimento da elite para as elites. Demonstram também, a busca pela inclusão de um número maior de pessoas na lista dos beneficiados pela incorporação de uma dimensão intercultural ao dia-a-dia das instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABREU, I. R. Reflexões sobre o ensino superior na formação do estado brasileiro. In: **Anais do XIII Seminário sobre a Economia Mineira**, Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.
- ACNUR. **Dados sobre o refúgio**. 2021a. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 25 fev 2021.
- ACNUR. **Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. 2021b. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- ACNUR. **Universidades conveniadas**. 2021c. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/universidades-conveniadas/>>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- AGÊNCIA BRASIL. **Terremoto que matou 300 mil no Haiti faz 10 anos**. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-01/terremoto-que-matou-300-mil-no-haiti-faz-10-anos>>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- ALMEIDA, J.; *et al.* Internationalization at Home: Perspectives from North and South. **European Educational Research Journal**, v., n., p., 2018.
- ALTBACH, P.G.; DE WIT, H. Internationalization and Global Tensions: Lessons from History. **International Higher Education**, v.19, n.1, 2015.
- ALTBACH, P.G. Forum Comparative perspectives on higher education for the twenty-first century. **Higher Education Policy**, v. 11, n. 4, p. 347-356, dez. 1998.
- ALTBACH, P.G. Knowledge and education as international commodities: The collapse of the common good. Current Issues. **Catholic Higher Education**. v. 22, p. 2-5, 2002.
- ALTBACH, P.G. Globalization and the university: myths and realities in unequal world. **Tertiary Education and Management**. Kluwer Academic Publishers, v.10, p.3-25, 2004.
- ALTBACH, P.G. Globalization and forces for change in higher education. **International Higher Education**. n. 50, p. 2-4, 2008.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. **Comprehensive Internationalization Framework**. 2021. Disponível em: <<https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- ANDIFES. **Corte de mais de 18% no orçamento das universidades federais em 2021 poderá inviabilizar ensino, diz entidade**. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=88267>>. Acesso em: 16 abr. 2021

- ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S.. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p.1-18, 2018.
- ARUM, S.; VAN DE WATER, J. The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. Em: KLASEK, C. (Ed.), **Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education**, p. 191-203, 1992.
- BAGGIO, C. C., COSTA, H., BLATTMANN, U. Seleção De Tipos De Fontes De Informação. **Perspectivas Em Gestão & Conhecimento**, vol. 6, n. 2, p, 32-47, 2016.
- BARBOSA, M.L. O.; NEVES, C. E. B.. Internacionalização da educação superior: instituições e diplomacias do conhecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, vol. 22, n. 54, p. 22-44, 2020.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Editora, 1999.
- BECK, L.O. “Quem sabe faz a hora não espera acontecer”: a UFSC e a redemocratização. p.61-84 In: NECKEL, R.; KÜCHLER, A.D.C. **UFSC 50 anos trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.
- BEELEN, J. How To Implement Internationalisation At Home. [Entrevista concedida a] Carlos S. Huerta-Jimenez e Jabneel Sanchez. **The Hague University of Applied Sciences**. Março de 2018.
- BEELEN, J; LEASK, B. Internationalisation at Home on the Move. Em: GAEBEL, M.; PURSER, L.; WÄCHTER, B.; WILSON, L. (Eds.), **Internationalisation of European Higher Education: EUA/ACA Handbook**. Berlin: Raabe, 2011.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R., et al. (eds.). **The European Higher Education Area**. The Impact of Past and Future Policies. Springer. 2015.
- BIAGI, O. L.. O imaginário da Guerra Fria. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 61-111, 2001.
- BIZON, Ana Cecília Cossi; DANGIÓ, Gabriel Vinícius. VOZES DO PROGRAMA EMERGENCIAL PRÓ-HAITI: NARRATIVAS DE RACIALIZAÇÃO DO “SER HAITIANO”. **Revista X**, Curitiba, v. 1, n.1, p.168-191, 2018.
- BOTTONI, A.; SARDANO, E. J.; COSTA FILHO, G. B.. **Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais**. Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.
- BRAGA, Nathalia Rocha Carneiro Ferraz. Perspectivas Positivistas e Pós-positivistas Nas Relações Internacionais: As Divergências Epistemológicas Levariam a Distinções Em Seu Modo de Fazer Ciência?. **Pólemos**, Brasília, vol. 2, n. 4, p. 58-68, 2013.
- BRANDERNBURG, U.; et al. **Defining Internationalisation in HE for society**. University World News, jun. 2019. Disponível em:

<<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190626135618704#:~:text=The%20most%20recent%20definition%20of,secondary%20education%2C%20in%20order%20to>>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRANDERNBURG, U.; DE WIT, H.; JONES, E.; LEASK, B. **Internattionalisation in Higher for Society**. University World News, abr. 2019. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190414195843914>>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/apresentacao>>. Acesso em 04 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931**. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 jul. 2020

BRASIL. **Lei Nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3849-18-dezembro-1960-354412-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

BUENO, Silvana Beatriz. Utilização de recursos informacionais na educação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.14, n.1, p.-66-76, jan/abr 2009.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt**, 2017. Disponível em: <<https://www1.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CAPES. **InfoCapes: PrInt: instituições selecionadas iniciam execução de projetos de internacionalização**. Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/infocapes/002-dezembro-2018/>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CAPES. **História e missão**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

CAPES. **Portaria nº 092, de 28 de abril de 2010. Institui o Programa Emergencial PRÓ-HAITI em Educação Superior e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das**

- atividades do programa.** 2010. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/214078-programa-emergencial-pru-haiti-em-educao-superior-institui-o-programa-emergencial-pru-haiti-em-educao-superior-e-dispue-sobre-os-procedimentos-para-operacionalizauo-das-ati.html>>. Acesso em: 30jan. 2021.
- CAPISTRANO, M.C. De centro agropecuário a Centro de Ciências Agrárias. P.85-100. In: NECKEL, R.; KÜCHLER, A.D.C. **UFSC 50 anos trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.
- CASTRO, Gabriel Sandino; REIS, Claudio. In: **ENEPEX**, 2014, Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/141.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2021
- CHARLES, S. A universidade na época democrática: problemas e desafios. **Integração**, Ano XI, n. 43, p. 359-368, 2005.
- CHAVES, V. L. J.; CASTRO, A. M. D. A.. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Programas de Indução à Mobilidade Estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.2, n.1, p. 118-137, 2016.
- CNPQ. **Apresentação.** 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/institucional>>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- CRISAN-MITRA, C.; BORZA, A. **Internationalization in Higher Education**. Risk in Contemporary Economy, Edição XVI, p.187-191, 2015.
- COX, R. Social Forces, states and world orders: beyond international relations theory. **Millennium**. v. 10, n.2, p. 126-155, 1981.
- CROWTHER, P.; et al. **Internationalisation at home: a position paper**. European Association for International Education - EAIE, Amsterdam, 2000.
- CUNHA, Diego de Oliveira da; OLIVEIRA, Francisco Lindoval de; BEZERRA, Leonardo Ferreira; JÚNIOR, Ely Severiano; GONÇALVES, Clayton Pereira. O uso do E-learning como ferramenta de ensino e aprendizagem. **Revista de Tecnologia Aplicada**, v. 8, n.3, p. 41-53, 2019.
- CUNHA, M. R. **Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins** (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.85-87.
- DELAQUIL, T. Inclusive Internationalization if Innovative Internationalization: Purpose-Drive Higher Education Against Inequity in Society. In: SCHENDEL, R.; DE WIT, H.; DELAQUIL, T. **Inclusive and Innovative Internationalization of Higher Education: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute**, jun. 19-21, Boston College, 2019.

DEVETAK, R. Critical Theory. In: BURCHILL, S.; et al. **Theories of International Relations**. Local: Palgrave Macmillan, 2005, cap.6, p. 137-159.

DE WIT, H. Changing rationales for the internationalization of Higher Education. **International Higher Education**, n. 15, p.-2-3, 1999

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education, Historical Perspective. Em: TEIXEIRA, P., SHIN, J. (eds) **Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions**. Springer, Dordrecht, 2018.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. **Journal of International Students**, v. 10, n. 1, p. 1-4, 2020.

DE WIT, H. **Rationales for Internationalisation of Higher Education**. Richmond, The American International University in London, 1998. Disponível em: <<https://www.ipv.pt/millennium/wit11.htm#I>>. Acesso em: 09 out. 2020.

DE WIT, H.; KNIGHT, J.. **Quality and internationalisation in higher education**. OECD, 1999.

DE WIT, H. **Repensando o conceito da internacionalização**, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 09 out. 2020.

DE WIT, H. **Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education: an Introduction**. de Wit, Hans (Hrsg.), p. 1-8, 2009.

DE WIT, H. Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe. Tese Doutoral, 2001.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe, a historical, comparative and conceptual analysis**. Greenwood studies in higher education. Westport: Greenwood, p. 3-18, 2002.

DE WIT, H. The quality of internationalization of Higher Education in Europe: Towards a European Certificate. University of Applied Sciences Amsterdam, **NVAO**, p.1-25, 2010.

DE WIT, H. Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues. The Hague, The Netherlands. **NVAO**, p.1-10, 2010.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education, Historical Perspective. Em: SHIN, J.C.; TEIXEIRA, P. (Eds.), **Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions**, 2018.

DE WIT, H.; HUNTER, F. Internationalization of Higher Education: Evolving Concepts, Approaches, and Definitions. Em: TEIXEIRA, P., SHIN, J. (eds) **Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions**. Springer, Dordrecht, 2018.

DE WIT, H.; et al. **Internationalisation of Higher Education**. European Parliament Study, 2015.

DE WIT, H; LEASK, B. **Towards new ways of becoming and being international**. University World News, 2019. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190722112900397>>. Acesso em: 23 set. 2020.

DPGI/SEPLAN. **UFSC em Números Estilizado**. 2020. Disponível em: <<http://dpgi.seplan.ufsc.br/ufsc-em-numeros-estilizado/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

EIRENÈ. **Sobre**. Disponível em: <<https://irene.ufsc.br/sobre/>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

FAQUETI, Amanda. **Trajetórias De Cuidado À Saúde De Estudantes Haitianos Da Universidade Federal De Santa Catarina**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Florianópolis, 2020.

FÁVERO, M. L.A.; LIMA, H. I. A Universidade Federal do Rio de Janeiro: Origens, Construção e Desenvolvimento. In: MOROSINI, M. C.(Org) **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília-DF: Inep, 2006, p. 65-70.

FAUBAI. **Política linguística para internacionalização do ensino superior**. 2017.

FAUBAI. **Sobre a FAUBAI**. 2020a. Disponível em: <<http://faubai.org.br/pt-br/sobre-a-faubai/>>. Acesso em: 08 mai. 2020.

FAUBAI. **Faubai Participa De Lançamento Da Iniciativa Latino-Americana Para Internacionalização Da Es E Da Lachec 2020**. 2020b. Disponível em: <<http://faubai.org.br/pt-br/faubai-participa-de-lancamento-da-iniciativa-latino-americana-para-internacionalizacao-da-es-e-da-lachec-2020/>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

FAUBAI. **Projetos**. 2021. Disponível em: <<http://faubai.org.br/pt-br/projetos/>>. Acesso em: 06 de fev. de 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado; MENDES, Ana Rachel. Reflecting on Brazilian Higher Education (Critical) Internationalization. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.6, p. 1-23, 2019.

FIOCRUZ. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930): **Instituto Politécnico de Florianópolis**, [s.d.]. Disponível em:

<<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/instpolytfllo.htm>>. Acesso em: 10 out. 2020.

FRANÇA, S. F. **Uma visão geral sobre a educação brasileira**. Local: Integração, 2008, p. 75-87.

FULBRIGHT. **About Fulbright**, 2021. Disponível em: < <https://cies.org/about>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

GARCES, J.F.; ANDRADE, R.P. O Centro Sócio-Econômico e suas Trajetórias. p. 296-309. In: NECKEL, R.; KÜCHLER, A.D.C. **UFSC 50 anos trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.

GOMES, Marcos Aurélio; DUMONT, Ligia Maria Moreira. Possíveis relações entre o uso de fontes de informação e a competência em informação. **TransInformação**, Campinas, v.27, n.2, p. 133-143, maio/agosto, 2015.

GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lurdes; SARAIVA, Ernani Viana. O Ensino Superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ci. & Tróp. Recife**, v. 42, n. 1, p. 106-129, 2018.

GONÇALVES, Susana. Internacionalização em Casa: a experiência da ESEC. **Exedra: Revista Científica**. Local (1) p.139-166. 2009.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci**. New York, EEUU: International Publishers, 1971.

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO. **Histórico**. 2020. Disponível em: <http://www.hu.ufsc.br/?page_id=13#:~:text=As%20obras%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20HU,inaugura%C3%A7%C3%A3o%2C%20em%20maio%20de%201980.>>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

HOUAISS, A. *et al.* **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: from concept to action**. NAFSA, Washington D.C. 2011

HUISMAN, *et al.* The Bologna process and its impact in the European Higher Education Area and beyond. Em: DEARDORFF, D.K. *et al* (Eds.), **The SAGE Handbook of International Higher Education**, p.81-100, 2012.

HUNTER, F.; DE WIT, H. The European landscape: A shifting perspective. Em: **Internationalization of higher education, a handbook**, v.2, p-29-68, 2016.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília 2018: MEC.

INEP/MEC .**Índice Geral de Cursos (IGC)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. **Number of International Students in the United States Hits All-Time High**. 2019. Disponível em: <<https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2019/11/Number-of-International-Students-in-the-United-States-Hits-All-Time-High>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

IMF. **World Economic Outlook**: October 2017. World Economic and Financial Surveys. 2017, p.224-225.

IMIGRAFLORIPA. **O GAIRF**. Disponível em: <<https://imigrafloripa.wordpress.com/quem-somos/>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

JARDIM, A. C. **Understanding the concept of Global South**: an initial framework. 2015. Disponível em: <<https://rb.gy/ev1k2m> />. Acesso em: 23 set. 2020.

JONES, E.; REIFFERANTH, T. **Internationalisation at Home in practice**. Disponível em: <<https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>>. Acesso em 11 ago. 2020.

JUNIOR, A. M. E.; ALMEIDA, C. S. D. M.. Epistemologias do Sul: Pós-Colonialismos e os Estudos das Relações Internacionais. **Cadernos do Tempo Presente**, n.14, p. 05-11, 2013.

KERR, C. **Higher Education Cannot Escape History**: Issues for the twenty-first century. SUNY Press, jan. 1994.

KLEIN, Luiz Fernando. **Trajatória da Educação Jesuítica no Brasil**. 2016.

KNIGHT, J. **Internationalization: Elements and checkpoints**. Ottawa/Canada.Canadian Bureau for International Education. 1994.

KNIGHT, J. A time of turbulence and transformation for internationalization. Ottawa, Canada: **Canadian Bureau for International Education**, n.14, p. 1-20, 1999.

KNIGHT, J. Updating the Definition of internationalization. **International Higher Education**. n. 33, p.2- 3, 2003.

KNIGHT, J. Meaning, Rationales and Tensios in the Internationalisation of Higher Education. In: **Routledge Handbook of International Education and Development**, p.325-339, 2015.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n.1, p.5-31, 2004.

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

Acadêmica Internacional à Institucionalização do Processo na Universidade. **XLIV Encontro da ANPAD – EnANPAD 2020**. 14 a 16 de outubro, 2020.

KOEN, G. M.. **Haitianos em Florianópolis: Deslocamentos, Intersecções e Experiências Além das Fronteiras**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, 2015.

LAUS, S. P.. As contingências históricas e o ensaio precoce do que se consolidaria como o processo de internacionalização da UFSC. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v., n., p.188-206. Jun. 2012.

LAUS, S. P.. O processo de Adequação das Estruturas Acadêmicas de Suporte à Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Fortalezas e Debilidades. **V. Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur**, Mar de Plata, 2005.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C.. Internacionalización de la Educación Superior em Brasil. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J.. **Educación Superior en América Latina: la dimension internacional**, Bogotá, 2005, p.-113-151.

LEAL, F. **As bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior no Brasil’**. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, p.339. 2020

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 87, p. 1–19, 2018.

LEAL, F.G.; MORAES, M.C.B.; OREGIONI, M.S. Hegemonia e Contra-Hegemonia no Contexto da Internacionalização da Educação Superior: Critérios para uma Análise Crítica e Reflexiva do Campo. **Integración y Conocimiento**, v. 2, p.106-132, 2018.

LEASK, B. Internationalization of the Curriculum and the Disciplines: Current Perspectives and Directions for the Future. **Journal of Studies in International Education**, v.17, n.2, p. 99-102, 2015.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. Local: Routledge, 1ed, p.1-51, 2015.

LEASK ; B. Internationalizing the Curriculum and Learning For All Studentes. Em: Jones et al (Eds.), **Global and Local Internationalization**, p.49-53, 2016.

LEASK, B. Internationalizing the Curriculum in the Disciplines Imagining New Possibilities. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n.2, p.103-118, 2013.

LEASK, B. Using Formal And Informal Curricula To Improve Interactions Between Home And International Studentes. **Journal of Studies in International Education**, v.13, n.2, p.205-221, 2009.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo vadis América Latina?*. Avaliação, Campinas, v. 17, n.3, p.763-785, 2012.

LIMA, M.C.; CONTEL, F.B. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. In: COLLOQUE DE Í IFBAE, 5, 2009, Grenoble. **Anais**. Grenoble, 2009.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O Sistema de Educação Superior Mundial: Entre a Internacionalização Ativa e Passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n.3, p. 583-610, 2009.

LUCAS, M. R.; et al.. Mobilidade Internacional e Escolhas dos Estudantes no Ensino Superior. O Programa Erasmus Em Portugal, **Revista FORGES**. , vol. 5, nº 2, pp. 167-194, 2017.

MAILLARD, N.. **O gestor de relações acadêmicas internacionais no Brasil: práticas, papéis e desafios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.129, 2019.

MARGINSON, S. Higher education and public good. **Higher Education Quarterly**, v.65, n.4, p. 411-433, 2011.

MARTINS, C.B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, p. 15-35, 2009.

MAGALHÃES, A. M., A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 7, n. 7, sep. 2006. ISSN 1646-401X

MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA. **Biografia Joaquim Davi Ferreira Lima**. 2019. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/492Joaquim_Davi_Ferreira_Lima>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

MENDES, Pedro Emanuel. As teorias principais das Relações Internacionais: Uma avaliação do progresso da disciplina. **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 61, p. 95-122, mar. 2019.

MELO, V.; LIMA, M.C. Movendo o Centro: Colonialismo oculto e as contribuições teóricas críticas pós-coloniais para as Relações Internacionais. **REALIS**, v. 5, nº1, p.151-174, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 973 de 14 de novembro de 2014**. Institui o Programa Idioma sem Fronteiras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Página: 11-12, Seção: 1, 17 de novembro de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n.º 21, de 21 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Edição: 145, Seção: 1, Página: 18-19-31, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Divulgado resultado de programa de internacionalização da Capes**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/49011>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Emergência Pró-Haiti**, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programas-encerrados-internacionais/programa-emergencial-pro-haiti>>. Acesso em: 01 fev. 2021

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. A Divisão de Temas Educacionais – DCE. **MRE**, 2020. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/divisao.php>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

MONTE, I. X.. O debate e os debates: abordagens feministas para as Relações Internacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 59-80, abr. 2013.

MORGADO, José Carlos. Processo De Bolonha E Ensino Superior Num Mundo Globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n.106, p.37-62, 2009.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Edu. rev.** Curitiba, n. 28, 2006.

MOROSINI, M. C. Dossiê: Internacionalização da educação superior. **Educação**, v. 40, n. 3, 2017, p. 288-292.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G.; GUILHERME, A. Internationalization of Higher Education: A Perspective from the Great South. **Creative Education**, Vol. 8. Nº1, 2017.

MOROSINI, M.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n.47, p.97-120, 2018.

MUND, H. Wilhelm von Humboldt e a revolução da educação. **Deutsche Welle**, jun. 2017.

NECKEL, R.; KÜCHLER, A. D. C. **UFSC 50 anos trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.

NETO, Barnabé Lucas de Oliveira. Pós-Colonialismo e Relações Internacionais. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, out. de 2017. Disponível em: <<https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/04/poscolonialismo-relacoes.html>>. Acesso em: 09 out. 2020.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. O.. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 144-175, 2020.

NOGUEIRA, João Pontes; MESSARI, Nizar. **Teoria das Relações Internacionais: correntes e debates**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

NOGUEIRA, Joyce Mesquita. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Políticas em Dimensão Nacional**. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p.119, 2018.

NSC. **Busca por cursos EAD cresce no Brasil; entenda por que essa modalidade de ensino vem ganhando adeptos**, 2020. Disponível em: < <https://www.nsctotal.com.br/noticias/busca-por-cursos-ead-cresce-no-brasil-entenda-por-que-essa-modalidade-de-ensino-vem> >. Acesso em: 24 fev. 2021.

OCDE. **Internationalization of Higher Education**. OECD Observer Policy, Paris 2004.

OCDE. **Education at Glance 2019**. OECD, Paris, 2019.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42

OREGIONI, María Soledad. La Internacionalización Universitaria Desde Una Perspectiva Situada: Tensiones Y Desafíos Para La Región Latinoamericana. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v.3, n.1, p.114-133, 2017.

PADOVAN, Pérsio. **O que é Administração Holística**, 2016. Disponível em: <<https://www.revde.com.br/blog/persio-padovan/o-que-e-administracao-holistica/>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PAIGE, R. Michael. Internationalization of Higher Education: Performance Assessment and Indicators. **Nagoya Journal of Higher Education**, p.99-113, 2005.

PARES. **Números do refúgio**, 2021. Disponível em: < <http://www.caritas-rj.org.br/numeros-refugio-no-brasil.html> >. Acesso em: 25 de fev. 2021.

PEREIRA, Demetrius Cesario; ROCHA, Rafael Assumpção. **Debates Teóricos em Relações Internacionais**: Origem, Evolução e Perspectiva do ‘embate’ neo-neo. Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v.3, n.6, 2014.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas. v. 14, n. 1, p.29-52, 2009.

PEREIRA, P.; HEINZLE, M. R. S.. A Internacionalização da Educação Superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: Diretrizes, Metas e Estratégias. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.3, n.1, p.186-202, 2017.

PERNA, P. H. P.. **Fontes de informação utilizadas nas monografias de graduação em Biblioteconomia na Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília**. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2011.

- PINHEIRO, L. V. R.. Fontes ou recursos de informação: categorias e evolução conceitual. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, Rio de Janeiro, IBICT, v. 1, n.1, 2006.
- PPGAU. **Disciplinas Oferecidas**. Disponível em: <<https://ppgau.ufsc.br/?lang=en>>. Acesso em: 21 abr. 2021
- PRODEGESP. **About PRODEGESP**, 2021. Disponível em: < <https://prodegesspr.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- QIANG, Z. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. **Policy Futures in Education**, v. 1, n.2, p.248-270, 2003.
- RHI-SAUSE, J. L.; ODDONE, N. Cooperação Transfronteiriça E Integração: Oportunidades Para O Desenvolvimento Do Peru. **Revista Tempo do Mundo**, v.4, n. 1, p. 153-180, 2012.
- ROBSON, S. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. **Educação**, v. 40, n.3, p.368-374, 2017.
- RODRIGUES, I.. A UFSC na década de 1960: outras histórias.... In: NECKEL, R.; KÜCHLER, A. D. C. **UFSC 50 anos trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.
- ROSEVICS, L.. Do Pós-Colonialismo a Decolonidade. In: CARVALHO, G.; ROSEVICS, Larissa. **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: PerSe, 2017, p. 187-193.
- RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA. **RUF 2019**. 2019. Disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- SAENGER, E. C.; TEIXEIRA, M. R. F.. A internacionalização por meio da bolsa de Pesquisador Visitante Especial do Programa Ciência sem Fronteiras do CNPq. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 26, n. 100, p. 849-868, 2018.
- SALMI, J.. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**. The World Bank, Washington D.C. 2009.
- SANTOS, B. S.. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.63, n.63, p. 237-280, out. 2002.
- SANTOS, B.. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de Um e Outro**. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado, de 6 a 18 de setembro de 2004.
- SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade de conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra, 2012.
- SARFATI, G. **Teoria das Relações Internacionais**. São Paulo, p. 249-258, 2005.

SAMPAIO, H.. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 - 1990**. NUPES, Universidade de São Paulo. 1991.

SCHENKEL, Ana. **Informações sobre o curso e alunos** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <seven.ebr7@gmail.com> em 11 mar. 2021

SCHMITZ, P. C. **Há 40 anos a Novembrada parava Florianópolis e lançava ecos para o país**. 2019. Disponível em: < <https://ndmais.com.br/noticias/ha-40-anos-a-novembrada-parava-florianopolis-e-lancava-ecos-para-o-pais/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

SCHULTZ, J. P.. **Internacionalização da educação superior no Brasil: a mobilidade estudantil em uma Universidade Federal mineira**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Rio Paranaíba. 2018.

SCOTT, P. Massification, internationalization and globalization. *In*: SCOTT, P. (Ed.) **The globalization of higher education**, ed. P. Scott. Buckingham: SRHE and Open University Press, p.108-130, 1998.

SILVA, E. F.; GADOTTI, M.. **Ontogenia de uma universidade: a Universidade Federal de Santa Catarina (1962-1980)**. 2000. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, M. A. M.. Teoria crítica em Relações Internacionais. **Contexto int.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 249-282, Dez. 2005.

SINAES. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília, DF: MEC, 2003.

SINTER. **CAD oferecerá disciplina em língua inglesa em 2016.1: Cross-Cultural Negotiations, Profa. Luciane Stallivieri**. Disponível em: <<https://sinter.ufsc.br/2015/12/18/cad-oferece-disciplina-em-lingua-inglesa/?lang=en>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SINTER. **Missão, visão e valores**. 2021. Disponível em: <<https://sinter.ufsc.br/missao-visao-e-valores/>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SINTER. **Sobre a SINTER**, 2021b. Disponível em: <<https://sinter.ufsc.br/sobreasinter/>>. Acesso em 11 abr. 2021.

SINTER. **UFSC ascende em ranking internacional de universidades**. 2020. Disponível em: <<https://sinter.ufsc.br/2019/09/11/ufsc-sobe-de-posicao-em-ranking-que-avalia-universidades-mundialmente/>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

SINTER. **História da Internacionalização na UFSC**, 2020b. Disponível em: <<https://sinter.ufsc.br/historia-da-internacionalizacao-da-ufsc/>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, p.1-14, 2019.

SODERQVIST, M. **Internationalisation and its Management at Higher-Education Institutions. Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis**. Helsinki, Finland, p.1-50, 2022.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. **Internacionalização do currículo: Educação.binterculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017

STALLIVIERI, Luciane; VIANNA, Cleverson Tabajara. Responsible internationalization: new paradigms for cooperation between higher education institutions. **REGIT**, Fatec-Itaquaquetuba, SP, v. 14, n.2, p.9-30, 2020.

STREITWIESER, B.; et al. Access for Refugees into Higher Education: A Review of Interventions in North America and Europe. **Journal of Studies in International Education**, v.21, n. 2, p.1-24, 2018.

TANOUE, A.D.; MORILAS, L.R. A internacionalização do ensino superior no Brasil: um estudo de caso das políticas da Universidade de São Paulo. In: **III Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa**. 2013.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. TEODORO, F. S.; STALLIVIERI, L.; MELO, P. A.. Estratégia de Internacionalização nas Universidades Públicas de Santa Catarina. **Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, Florianópolis, p. 1-16, 2019.

TERRA, Andressa. **O nível de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior Brasileiras**. Dissertação (Dissertação em Administração) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

TIMES HIGHER EDUCATION. **World University Rankings 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>. Acesso em: 16 abr. 2020.

TIMES HIGHER EDUCATION. **Latin America University Rankings 2020**. 2020. Disponível em: < https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

TOSTES, A. ; SILVA, L. V. B.. O Projeto Erasmus: Internacionalização Da Educação Em Contexto De Integração. **Mural Internacional**, Rio de Janeiro, v. 10, 2019.

TRUJILO, A. M. Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. **CNE/UNESCO**, Brasília, p.1-41, 2013.

UFSC. **Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais (SINTER) apresenta sua estrutura**. 2008. Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/2008/07/secretaria-de-relacoes-institucionais-e-internacionais-sinter-apresenta-sua-estrutura/>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

UFSC. **Projeto PLAM – Português como Língua de Acolhimento**, 2021b. Disponível em: <<https://projetoplam.paginas.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UFSC. Órgãos Deliberativos Centrais. **Resolução Normativa N.º 28/CUn, 27 de novembro de 2012**. 2012. Aprova o novo regimento da Reitoria e altera o nome da Secretaria Especial de Aperfeiçoamento Institucional. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97752/resolucaonormativa28.pdf?sequence=3>>. Acesso em 27 jan. 2021.

UFSC. **Boletim Informativo**, v.5-6, nº 9-12, 1966. 1966. Disponível em: <<https://50anos.paginas.ufsc.br/files/2010/12/1966COMPLETO.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

UFSC. **Plano Institucional de Internacionalização**. 2018. Disponível em: <<https://novaprpg.paginas.ufsc.br/files/2019/02/PROPOSTA-DE-PLANO-INSTITUCIONAL-DE-INTERNACIONALIZAC%CC%A7A%CC%83O-Final-Aprovada.pdf>>. Acesso em: 20 . 2020.

UFSC. **Estrutura UFSC**. 2019. Disponível em: < <https://estrutura.ufsc.br/>>. Acesso em: 10 out. de 2020.

UFSC. EDITAL N.º 14/2019/PRAE, DE 27 DE MAIO DE 2019. PROCESSO SELETIVO PARA PROGRAMAS ASSISTENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA DESTINADOS A ESTUDANTES INTERNACIONAIS COM VISTO – VITEM IV – E ESTUDANTES DO MERCOSUL – 2019. P.1-10, mai. 2019b.

UFSC. **Relatório de Gestão 2019c**. Disponível em: <<http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2013/02/Relatorio-de-Gestao-2019.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

UFSC. **Encontros com Capes apresentam detalhes do Projeto Institucional de Internacionalização**, 2019d. Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/2019/02/encontros-com-capes-apresentam-detalhes-do-projeto-institucional-de-internacionalizacao/>>. Acesso em: 21 abr. 2021

UFSC. **UFSC 54 anos: conheça um pouco desta história**. 2014. Disponível em: < <https://noticias.ufsc.br/2014/12/ufsc-54-anos-conheca-um-pouco-desta-historia/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

UFSC. **CCJ: Histórico**. 2020a. Disponível em: <<https://ccj.ufsc.br/centenario/historico/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

UFSC. **PROPG: Programas de Pós-Graduação**. 2020b. Disponível em: <<https://propg.ufsc.br/cap/programas-de-pos-graduacao/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

UFSC. **SEPEX: Histórico**. 2020c. Disponível em: <<https://sepex.ufsc.br/historico/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

UFSC. **Relações Internacionais: Descrição**. 2020d. Disponível em: <<https://ri.ufsc.br/descricao/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

UFSC. **Relatório de Gestão 2020e**. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2021/03/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2020-v_08-oficial.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 96p. 2010.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 108p. 2015.

UFSC. **Seminário ‘Pró-Universidade do Haiti’ nesta sexta**, 2015b. Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/2015/03/seminario-pro-universidade-haiti-nesta-sexta/>>. Acesso em 11 abr. 2021.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2024**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 214p, 2020e.

UFSC. **Estrutura UFSC**, 2020f. Disponível em: <<https://estrutura.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

UFSC. EDITAL N.º 4/2020/PRAE, DE 4 MARÇO DE 2020. PROCESSO SELETIVO PARA PROGRAMAS ASSISTENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA DESTINADOS A ESTUDANTES INTERNACIONAIS COM VISTO – VITEM IV – E ESTUDANTES DO MERCOSUL – 2020.1. p.1-10, mar. 2020g.

UFSC. **Campus Blumenau**, 2021c. Disponível em: <<https://blumenau.ufsc.br/en/campus/>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

UFSC. **UFSC desenvolve programa de cursos virtuais de extensão em línguas estrangeiras**. 2021d. Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/2021/04/ufsc-desenvolve-programa-de-cursos-virtuais-de-extensao-em-linguas-estrangeiras/>>. Acesso em: 16 abr. 2021

UFSC. **Escola de Gestores da UFSC**, 2021e. Disponível em: <<https://escoladegestores.ufsc.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

UFSC. Câmara de Pós-Graduação. **Resolução de 25 de abril de 2018. n.º20/2018/CPG**. Aprovar a readequação do Regimento Interno do Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais (PPGRI) da Universidade Federal de Santa Catarina, em nível de mestrado. Florianópolis, 2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: Tendências de Educação Superior para o Século XXI**. Paris: 1998. Disponível em: Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009 la nueva dinámica de la educación superior e la investigación para el cambio social y el desarrollo**: comunicado. Paris, 2009. Disponível em: Disponível em: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNESCO. **Glossary**. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Policy paper for change and development in higher education**. Paris, p. 1-43, 1995

VAN DER WENDE, M. Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. Em: KALVERMARK, T.; VAN DER WENDE, M. (Eds.), **National policies for the internationalisation of higher education in Europe**, Estocolmo, p. 10-31, 1997.

VAN DER WENDE, M. **Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms**. Higher Education Policy, n. 14, p. 249-259, 2001.

VAN DER WENDE, M. Opening up: higher education systems in a global perspective. Londres, **Center for Global Higher Education**, 2017.

VAZQUEZ, L.K.; LOPEZ, D.A.; MESA, F.R. To the ends of the Earth: Student mobility in southern Chile. **International Journal of Educational Management**, 2014.

VILLELA, Jorge Antonio. **Internacionalização do ensino superior: um estudo de caso na Universidade de Brasília – UnB**. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, 18., out. 2018.

WÄCHTER, B. An Introduction: Internationalization at Home. **Journal of Studies in International Education** v. 17, n.1, p. 5-11, 2003.

WALLERSTEIN, I. **World-Systems Analysis: An Introduction**. Duke University Press, Londres, 2004.

WASSEN, J.; et al. A Internacionalização na Educação Superior: Pressupostos, Significados e Impactos. **Educação Temática Digital – ETD**, v. 22, n.3, p. 520-528. 2020.