UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS, CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Serviço social e internacionalização: vozes, resistências e contradições na pós-graduação da UFSC

Florianópolis
2026

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Serviço social e internacionalização: vozes, resistências e contradições na pós-graduação da UFSC

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Helder Boska de Moraes Sarmento

Florianópolis
2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Schmitt, Adriana Regina Vettorazzi
SERVIÇO SOCIAL E INTERNACIONALIZAÇÃO : vozes, resistências e contradições na pós-graduação da UFSC / Adriana Regina Vettorazzi Schmitt ; orientador, Helder Boska de Moraes Sarmento, 2026.
314 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Internacionalização. 3. Decolonialidade. 4. estudantes internacionais. 5. mobilidade acadêmica. I. Sarmento, Helder Boska de Moraes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título.

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Serviço social e internacionalização: vozes, resistências e contradições na pós-graduação da UFSC

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado em 14 de abril de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

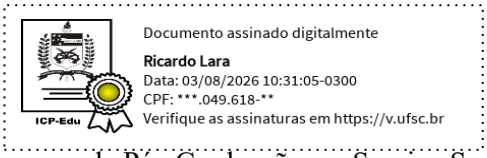
Profa. Dra. Mônica de Castro Maia Senna
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Eduardo José da Silva Tomé Marques
Universidade dos Açores (UaC)

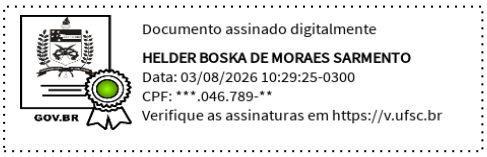
Prof. Dr. Amor Antônio Monteiro
Universidade Católica de Angola (UCAN)

Prof. Dr. Ricardo Lara
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFSC.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS-UFSC)



Prof. Dr. Helder Boska de Moraes Sarmento
Orientador

Florianópolis, 2026

Dedico esta tese aos meus filhos amados, Mônica e Arthur Eduardo, que são parte de mim; ao meu companheiro de todas as horas, Valdir; e às pessoas de boa vontade, por me ajudarem a tornar possível o que antes parecia improvável.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese foi possível graças ao apoio, à colaboração e à generosidade de muitas pessoas e instituições, às quais expresso minha profunda gratidão.

A Deus, pela vida, pela força nos momentos de incerteza e pelas janelas de oportunidade que se abriram ao longo da minha trajetória.

Aos meus pais, Bruno e Maria, pelo amor, pelos ensinamentos e pelos valores que orientam minha vida. Com emoção, registro que esta conquista também é de vocês, e carrega o significado especial e o compromisso de ser a primeira doutora da família. À minha família, pelo apoio, carinho e compreensão ao longo desta jornada.

Aos meus filhos amados, Mônica e Arthur Eduardo, por serem minha inspiração cotidiana, fonte de sentido e força, e por compreenderem, com generosidade que os momentos de ausência foram dedicados à construção do nosso futuro. Eu amo vocês imensamente!

Ao meu companheiro de todas as horas, Valdir, pelo amor e presença constante, pelo apoio incondicional, pela escuta e pelo incentivo, fundamentais para que este percurso se concretizasse.

Aos colegas e amigos, especialmente à Jacinta, minha amiga e parceira de longa data; à Andreia, Mauri, Fauzia, Sani e a todos/as os/as demais amigos que conheci em Lisboa e que deixaram saudades. Pelas histórias que vivemos juntos, pelas memórias que guardo com carinho, pelas experiências inesquecíveis e por tudo o que compartilhamos, momentos que transformaram e marcaram profundamente a minha vida.

Aos onze estudantes internacionais participantes desta pesquisa, que, com coragem, disposição e generosidade, compartilharam suas vivências, histórias, sonhos e anseios, tornando este trabalho não apenas possível, mas profundamente real, significativo e revelador das contradições, dos desafios e das potencialidades da internacionalização da educação superior.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS-UFSC), pela excelência acadêmica e pelo compromisso com uma formação crítica, dialógica, progressista e subversiva. À coordenação do Programa, professoras Tânia e Liliane, pelo apoio incondicional e humanizado e pela constante estima ao longo desta caminhada acadêmica.

Ao meu orientador, Professor Dr. Helder, pela dedicação rigorosa e, sobretudo, por sua postura humana, paciente e afetuosa; pelo acolhimento, pela colaboração constante e pelo olhar sensível e generoso, que reconhece e valoriza potencialidades onde, muitas vezes, poucos enxergam.

À Professora Helena Melchior Rocha, do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), pelo acolhimento durante o período de doutorado-sanduíche, pela boa vontade, pelas trocas acadêmicas e pela generosidade, que contribuíram muito para a minha trajetória científica.

À banca examinadora, composta por Dr. Eduardo Marques, Dra. Mônica Senna, Dr. Amor Monteiro e Dr. Ricardo Lara, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições oferecidas a este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado-sanduíche, e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pela bolsa de pesquisa.

À oportunidade de acesso a uma educação crítica, pública, gratuita e de qualidade, que não apenas possibilitou minha formação, mas que se afirma, neste trabalho, como compromisso ético-político com a defesa de uma universidade pública socialmente referenciada, orientada à justiça social, à pluridiversidade epistemológica, aos saberes emancipatórios e ao desenvolvimento humano.

Por fim, às pessoas de boa vontade que, de diferentes formas, contribuíram para que esta tese se tornasse possível.

Minha eterna gratidão!

Não há internacionalização justa sem o reconhecimento da pluriversalidade dos saberes e das assimetrias que estruturam sua circulação.

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt (2026)

RESUMO

Esta tese analisa a internacionalização da educação superior no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSS-UFSC), a partir das experiências de mobilidade acadêmica de estudantes internacionais oriundos prioritariamente do Sul Global. Parte-se da compreensão de que, embora a internacionalização seja frequentemente apresentada como estratégia de cooperação e integração global, sua materialização pode reproduzir assimetrias históricas e a colonialidade do saber. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar o que as experiências de mobilidade acadêmica de estudantes internacionais no PPGSS-UFSC revelam sobre as dissonâncias e consonâncias entre o discurso institucional de internacionalização e as práticas acadêmicas vivenciadas. Quanto a metodologia, utilizou-se da abordagem qualitativa e foi desenvolvida em duas etapas complementares. A primeira consistiu em revisão bibliográfica e análise documental sobre internacionalização da educação superior, mobilidade acadêmica, políticas de pós-graduação e perspectivas decoloniais. A segunda etapa envolveu a produção de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes e egressos internacionais do PPGSS-UFSC, além da realização de grupo focal. O tratamento analítico do material empírico foi realizado com base na Análise Textual Discursiva (ATD), permitindo a construção de categorias a priori e emergentes organizadas em eixos temáticos. Foram identificadas unidades de significados a partir dos discursos dos participantes que evidenciam que a internacionalização no PPGSS-UFSC se configura como um processo contraditório, marcado por consonâncias e dissonâncias. No âmbito curricular, identificou-se a permanência de uma estrutura epistemicamente endógena, com predominância de autores brasileiros e europeus e baixa incorporação de epistemologias africanas, indígenas e latino-americanas não brasileiras. Essa configuração indica que a internacionalização, embora promova a circulação de estudantes, não se traduz automaticamente em descolonização do conhecimento. A análise permite afirmar que a internacionalização observada oscila entre um projeto hegemônico, orientado por métricas e inserção competitiva, e um projeto contra-hegemônico, ainda em construção, que se expressa nas práticas cotidianas de resistência e nas propostas de transformação formuladas pelos próprios estudantes. Conclui-se que a internacionalização da pós-graduação em Serviço Social no PPGSS-UFSC, quando analisada a partir das experiências de estudantes internacionais do Sul Global, configura-se como um campo tensionado entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Palavras-chave: internacionalização; mobilidade acadêmica; serviço social; estudantes internacionais; decolonialidade.

ABSTRACT

This thesis analyzes the internationalization of higher education within the Graduate Program in Social Work at the Federal University of Santa Catarina (PPGSS-UFSC), focusing on the academic mobility experiences of international students primarily from the Global South. It is based on the understanding that while internationalization is often presented as a strategy for cooperation and global integration, its actual implementation can reproduce historical asymmetries and the coloniality of knowledge. The main objective of this research was to analyze what the academic mobility experiences of international students at PPGSS-UFSC reveal about the dissonances and consonances between the institutional discourse of internationalization and the academic practices actually experienced. Regarding the methodology, this thesis employed a qualitative research approach and was developed in two complementary stages. The first consisted of a bibliographic review and document analysis on the internationalization of higher education, academic mobility, graduate education policies, and decolonial perspectives. The second stage involved the production of empirical data through semi-structured interviews with international students and alumni of the PPGSS-UFSC, in addition to conducting a focus group. The analytical treatment of the empirical material was carried out based on Discursive Textual Analysis (DTA), allowing for the construction of a priori and emergent categories organized into thematic axes. Units of meaning were identified from the participants' discourses, showing that internationalization at the PPGSS-UFSC is configured as a contradictory process, marked by consonances and dissonances. Within the curricular scope, the persistence of an epistemically endogenous structure was identified, with a predominance of Brazilian and European authors and a low incorporation of African, Indigenous, and non-Brazilian Latin American epistemologies. This configuration indicates that internationalization, while promoting student mobility, does not automatically translate into the decolonization of knowledge. The analysis allows us to affirm that the observed internationalization oscillates between a hegemonic project, guided by metrics and competitive insertion, and a counter-hegemonic project, still under construction, which is expressed in everyday resistance practices and in the transformation proposals formulated by the students themselves. It is concluded that the internationalization of graduate studies in Social Service at the PPGSS-UFSC, when analyzed from the experiences of students from the Global South, constitutes a field of tension between hegemonic and counter-hegemonic projects.

Keywords: internationalization; academic mobility; social work; international students; decoloniality.

RESUMEN

Esta tesis analiza la internacionalización de la educación superior en el Programa de Posgrado en Trabajo Social de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGSS-UFSC), a partir de las experiencias de movilidad académica de estudiantes internacionales provenientes principalmente del Sur Global. Se parte de la premisa de que, si bien la internacionalización suele presentarse como una estrategia de cooperación e integración global, su implementación real puede reproducir asimetrías históricas y la colonialidad del saber. El objetivo principal de la investigación consistió en analizar lo que las experiencias de movilidad académica de los estudiantes internacionales en el PPGSS-UFSC revelan sobre las disonancias y consonancias entre el discurso institucional de internacionalización y las prácticas académicas vividas. En cuanto a la metodología, esta tesis utilizó un enfoque de investigación cualitativa y se desarrolló en dos etapas complementarias. La primera consistió en una revisión bibliográfica y análisis documental sobre internacionalización de la educación superior, movilidad académica, políticas de posgrado y perspectivas decoloniales. La segunda etapa implicó la producción de datos empíricos mediante entrevistas semiestructuradas con estudiantes y egresados internacionales del PPGSS-UFSC, además de la realización de un grupo focal. El tratamiento analítico del material empírico se realizó con base en el Análisis Textual Discursivo (ATD), permitiendo la construcción de categorías a priori y emergentes organizadas en ejes temáticos. Se identificaron unidades de significado a partir de los discursos de los participantes que evidencian que la internacionalización en el PPGSS-UFSC se configura como un proceso contradictorio, marcado por consonancias y disonancias. En el ámbito curricular, se identificó la permanencia de una estructura epistémicamente endógena, con predominio de autores brasileños y europeos y baja incorporación de epistemologías africanas, indígenas y latinoamericanas no brasileñas. Esta configuración indica que la internacionalización, aunque promueva la circulación de estudiantes, no se traduce automáticamente en descolonización del conocimiento. El análisis permite afirmar que la internacionalización observada oscila entre un proyecto hegemónico, orientado por métricas e inserción competitiva, y un proyecto contrahegemónico, aún en construcción, que se expresa en las prácticas cotidianas de resistencia y en las propuestas de transformación formuladas por los propios estudiantes. Se concluye que la internacionalización del posgrado en trabajo social en el PPGSS-UFSC, cuando se analiza desde las experiencias de estudiantes del Sur Global, se configura como un campo tensionado entre proyectos hegemónicos y contrahegemónicos.

Palabras-clave: internacionalización; movilidad académica; trabajo social; estudiantes internacionales; decolonialidad.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 Estudantes internacionais no PPGSS-UFSC e suas origens 62
Mapa 2 - Fluxos de estudantes internacionais no PPGSS/UFSC 141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas de mobilidade e cooperação 46
Quadro 2 - Estudantes do PPGSS-UFSC em mobilidade internacional (2017 até 2025) 60
Quadro 3 - Ingresso de estudantes internacionais no PPGSS-UFSC 61
Quadro 4 - Mudanças e razões que movem a internacionalização 69
Quadro 5 - Atores e seus papéis na internacionalização da educação superior 75
Quadro 6 - Características da internacionalização e da globalização 88
Quadro 7 - Dados internos da UFSC para a pesquisa documental 118
Quadro 8 - Dados externos à UFSC para a pesquisa documental 119
Quadro 9 - Dados dos cursos do PPGSS para a pesquisa documental 120
Quadro 10 - Perfil dos estudantes internacionais participantes da pesquisa 140
Quadro 11 - Relação entre eixos temáticos e objetivos específicos 144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mobilidade acadêmica CAPES-PrInt (2020–2023) 50
Tabela 2 - Estudantes e pesquisadores internacionais recebidos na UFSC 52
Tabela 3 - Estudantes da UFSC em mobilidade 53

LISTA DE DIAGRAMA

Diagrama 1 - Relação entre eixos temáticos e objetivos específicos 145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANPG	Associação Nacional dos Pós-Graduandos
ATD	Análise Textual Discursiva
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização da CAPES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FITS	Federação Internacional de Assistentes Sociais (*International Federation of Social Workers IFSW*)
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
SINTER	Secretaria de Relações Internacionais da UFSC
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UBA	Universidad de Buenos Aires
UDELAR	Universidad de la República do Uruguai
UQAM	Université du Québec à Montréal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 22
1.2 PROBLEMA E OBJETO 25
2 APROXIMAÇÃO À INTERNACIONALIZAÇÃO: REALIDADE INSTITUCIONAL E O CONHECIMENTO 31
2.1 APONTAMENTOS SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 37
2.1.1 CNPq e CAPES: políticas de internacionalização 38
2.2 MOBILIDADE ACADÊMICA 43
2.2.1 Programas nacionais 44
2.2.2 Mobilidade acadêmica na UFSC 51
2.2.3 Conhecendo o contexto do PPGSS-UFSC 57
3 O DEBATE TEÓRICO E POLÍTICO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO 64
3.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS, APROPRIAÇÕES E CONTRADIÇÕES 64
3.2 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROCESSO DE BOLONHA E SEUS REBATIMENTOS NA AMÉRICA LATINA 77
3.2.1 A educação superior como mercadoria: fundamentos e críticas 78
3.2.2 O Processo de Bolonha: expressão da racionalidade mercantil 80
3.2.3 Expansão, privatização e a qualidade como problema 82
3.2.4 Consequências para a formação profissional e para o Serviço Social 83
3.2.5 Desafios e especificidades da internacionalização nos programas de pós-graduação no Brasil 85
2.3 EPISTEMOLOGIAS PLURIEPISTÊMICAS: HORIZONTE DECOLONIAL PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL? 92
3.4 INTERNACIONALIZAÇÃO E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL 98
4 METODOLOGIA 105
4.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA PARA CONHECER AS EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA NO PPGSS-UFSC 105
4.2 O ESPAÇO DA PESQUISA 111
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 115

4.3.1 Os participantes da pesquisa como produtores de discurso 117
4.3.2 O Pesquisador como intérprete situado e coconstrutor 117
4.3.3 A Emergência de novas compreensões a partir do *corpus* 117
4.4 A COLETA DE DADOS 118
4.4.1 Primeira fase 118
4.4.2 Segunda fase 121
4.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS 123
4.6 A DINÂMICA DE PESQUISA 124
4.7 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIS, ORIGENS E TRAJETÓRIAS 128
4.7.1 Boreal 129
4.7.2 Onix 131
4.7.3 Orfeu 131
4.7.4 Atlas 132
4.7.5 Guayacán 133
4.7.6 Aurora 134
4.7.7 Mayu 135
4.7.8 Íris 135
4.7.9 Lótus 136
4.7.10 Vega 137
4.7.11 Solaris 138
4.8 SÍNTESE DO PERFIL DOS SUJEITOS 139
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS 143
5.1 A MATRIZ ANALÍTICA: ARTICULAÇÃO ENTRE EIXOS TEMÁTICOS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS 144
5.2 EIXO 1 – MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E O PESO DA TRADIÇÃO BRASILEIRA NO SERVIÇO SOCIAL 149
5.2.1 Síntese interpretativa do eixo 1 149
5.2.2 Metatexto: eixo 1 – motivações, expectativas e o peso da tradição brasileira no serviço social 150
5.2.3 Categoria 1 – Peso da tradição brasileira no Serviço Social 152
5.2.4 Categoria 2 – Busca por formação crítica e marxista 154
5.2.5 Categoria 3 – Brasil como referência de mobilização comunitária e porto seguro para a carreira acadêmica 162

5.2.6 Categoria 4 – Redes pessoais como estruturantes da decisão 165
5.2.7 À guisa de síntese: as múltiplas camadas da decisão de vir ao PPGSS-UFSC . 168
5.2.8 Meta interpretação do Eixo 1 169
5.3 EIXO 2 – ACESSO, (IN)VISIBILIDADE INSTITUCIONAL E BARREIRAS BUROCRÁTICAS 172
5.3.1 Síntese interpretativa do Eixo 2 172
5.3.2 Metatexto: Eixo 2 – Acesso, (in)visibilidade institucional e barreiras burocráticas 172
5.3.3 Categoria 1 – Diversidade de vias de ingresso e ausência de padronização no acolhimento 173
5.3.4 Categoria 2 – Invisibilidade da SINTER/PROPG na pós-graduação e isolamento 176
5.3.5 Categoria 3 – Barreiras burocráticas 183
5.3.6 Categoria 4 – Financiamento insuficiente e estratégias de sobrevivência..... 185
5.3.7 Categoria 5 – Moradia e instalação: do improviso à falta de apoio institucional 188
5.3.8 À guisa de síntese: meta interpretação do Eixo 2 193
5.4 EIXO 3 – VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS: DISCRIMINAÇÃO, RACISMO E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA 196
5.4.1 Sínteses interpretativa do Eixo 3..... 196
5.4.2 Metatexto: Eixo 3 – Vivências interculturais: discriminação, racismo e estratégias de resistência 197
5.4.3 Categoria 1 – A ferida aberta do racismo e da xenofobia 197
5.4.4 Categoria 2 – O choque dos mundos: entre o conservadorismo e a liberdade . 204
5.4.5 Categoria 3 – A solidão e a construção de redes de sobrevivência 205
5.4.6 Categoria 4 – Táticas de resistência e a reinvenção de si..... 207
5.4.7 À guisa de síntese: meta interpretação Eixo 3 210
5.5 EIXO 4 – CURRÍCULO, AUTORES E A (DES)COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO 212
5.5.1 Síntese interpretativa do Eixo 4 212
5.5.2 Metatexto: Eixo 4 – Currículo, autores e a (des)colonização do conhecimento 213
5.5.3 Categoria 1 – Endogenia curricular e a ausência do Sul Global 215
5.5.4 Categoria 2 – Colonialidade linguística e o apagamento de saberes 218
5.5.5 Categoria 3 – Lacunas na formação para temas globais emergentes 223

5.5.6 Categoria 4 – Táticas de resistência epistêmica e o confronto com o discurso . 228
5.5.7 À guisa de síntese: meta interpretação Eixo 4 231
5.6 EIXO 5 – REDES, PRODUÇÃO ACADÊMICA E IMPACTOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL 234
5.6.1 Síntese interpretativa do Eixo 5 234
5.6.2 Metatexto: Eixo 5 – Redes, produção acadêmica e impactos na trajetória profissional 235
5.6.3 Categoria 1 – Inserção em Grupos de Pesquisa e Núcleos Acadêmicos 235
5.6.4 Categoria 2 – Publicações e Produção Intelectual Colaborativa 237
5.6.5 Categoria 2 – Participação em eventos e circulação acadêmica 238
5.6.6 Categoria 4 – Impactos na carreira e permanência dos vínculos 242
5.6.7 À guisa de síntese: meta interpretação Eixo 5 250
5.7 EIXO 6 – CONFRONTO COM AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: O DISCURSO E A PRÁTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFSC 252
5.7.1 Síntese interpretativa do Eixo 6 253
5.7.2 Metatexto para o Eixo 6: confronto com as políticas institucionais: o discurso e a prática da internacionalização na UFSC 253
5.7.3 Categoria 1 – A Retórica da internacionalização vs. a fragmentação institucional 254
5.7.4 Categoria 2 – O discurso da cooperação vs. a assimetria dos fluxos 255
5.7.5 Categoria 3 – O silêncio dos documentos frente às vivências 256
5.7.6 Categoria 4 – O currículo endógeno e a colonialidade como prática institucional 258
5.7.7 Categoria 5 – Redes duradouras ou vínculos descartáveis? 259
5.7.8 À guisa de síntese: meta interpretação do Eixo 6 262
6 OS PARTICIPANTES E AS VOZES QUE TRANSCENDEM O ROTEIRO 264
6.1 CORREÇÕES, RETIFICAÇÕES E A PRECISÃO DA MEMÓRIA 265
6.2 GRATIDÃO, PERTENCIMENTO E O SENTIDO DA LUTA 265
6.3 A DIVERSIDADE INTERNA DO SUL GLOBAL E O RESPEITO ÀS SINGULARIDADES 266
6.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO QUE TRANSCENDE FRONTEIRAS 268
6.5 A NECESSÁRIA RECIPROCIDADE: BRASILEIROS NA ÁFRICA 268
6.6 EXIGÊNCIA, CRÍTICA E O SENTIDO DA INTERNACIONALIZAÇÃO 269

6.7 A PROATIVIDADE COMO RESPOSTA À AUSÊNCIA: O ROTEIRO DE SOLARIS PARA FUTUROS ESTUDANTES INTERNACIONAIS 271
6.8 A LÍNGUA COMO CHAVE, O ACOLHIMENTO INFORMAL E A TRANSFORMAÇÃO DA VIDA 272
6.9 INSTITUCIONALIZAR A TROCA DE SABERES 273
6.10 MORADIA, ALIMENTAÇÃO E A DIGNIDADE DO ACOLHIMENTO 274
6.11 À GUISA DE SÍNTESE: META-INTERPRETAÇÃO DA RETOMADA DOS EIXOS ANALISADOS 275
6.11.1 Síntese das consonâncias 276
6.11.2 Síntese das dissonâncias: as contradições reveladas 277
7 CONFORMAÇÃO TEÓRICA APÓS A ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA 279
7.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA: SUBSÍDIOS PARA UMA INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA NO PPGSS-UFSC 281
7.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E AGENDAS FUTURAS 282
8 CONCLUSÃO 283
REFERÊNCIAS 285
APÊNDICE A – GUIA PARA AS ENTREVISTAS 302
APÊNDICE B – AGRUPAMENTO TEMÁTICO DAS PERGUNTAS DA ENTREVISTA 305
APÊNDICE C – CORRESPONDÊNCIA ENTRE O ROTEIRO DE ENTREVISTA E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS 307
APÊNDICE D – GUIA PARA O ENCONTRO DO GRUPO FOCAL 308
APÊNDICE E – PLANO DE EXECUÇÃO DO GRUPO FOCAL 309
APÊNDICE F – TCLE PARA A ENTREVISTA 311
APÊNDICE G – TCLE PARA O GRUPO FOCAL 313

1 INTRODUÇÃO

Esta tese não se ergue sobre o vazio; ela é um processo construído lentamente entre a materialidade do cotidiano profissional e a busca de respostas teóricas no chão do Serviço Social. Os passos iniciais desta trajetória alinhavaram-se a partir da graduação em Serviço Social, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC/SMO), onde o curso concluído em 2009, acendeu as primeiras luzes sobre os princípios e valores norteadores do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

Contudo, foi a inserção na educação federal, inicialmente no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e, posteriormente, na consolidação do fazer profissional como Assistente Social entre as tramas do IFPR em Palmas e o retorno definitivo ao IFSC na cidade de origem, que demarcou o divisor de águas da trajetória profissional e acadêmica. O cotidiano da instituição federal converteu-se no espaço vivo onde passou-se a decifrar as mediações da política educacional na vida daqueles que habitam suas margens.

Essa imersão profissional transbordou organicamente para a pesquisa: no Mestrado Profissional (ProfEPT/IFSC) concluído em junho de 2020, essa inquietação prática traduziu-se na avaliação do programa Mulheres Sim, debruçando-me sobre as tramas de vulnerabilidade e os horizontes de reexistência de mulheres historicamente apartadas dos processos de escolarização formal.

Foi precisamente nessa intersecção entre a prática profissional e o fazer acadêmico que os horizontes da pesquisa se alargaram para além das fronteiras nacionais. Em 2019, a vivência de um intercâmbio na Universidade dos Açores (UaC), em Portugal, operou um deslocamento não apenas geográfico, mas epistemológico. O contato com a realidade além-mar acendeu o interesse pelos processos de internacionalização, materializado logo em seguida na coorganização da obra 'Serviço Social nos Países de Língua Portuguesa' (2021)[1] e no fortalecimento de redes acadêmicas transnacionais no âmbito da Comunidade dos países de Língua Portuguesa CPLP.

Essa semente estendeu suas raízes pelo doutorado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), no primeiro semestre de 2021, com a investigação sobre as tramas colaborativas da Universidade da Integração

[1] Destaca-se, aqui, a obra Serviço Social nos países de língua portuguesa: interculturalidade e desafios, organizada por mim e pelo professor Eduardo José da Silva Tomé Marques, da Universidade dos Açores (UAc), publicada em 2021 em parceria com pesquisadores de oito países da CPLP.

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) com a conclusão em 12/2025, até desaguar, em fevereiro de 2022, no ingresso no doutorado em Serviço Social da UFSC, um retorno estratégico e longamente acalentado a um polo de produção crítica e dialética indispensável na América Latina.

Ao adentrar o PPGSS-UFSC, a armadilha da qual se fez necessário escapar foi a de enxergar a internacionalização sob a ótica meramente instrumental, burocrática e métrica dos editais de mobilidade. Identificou-se uma limitação estrutural no debate sobre internacionalização, bem como a falta de estudos que abordem as questões relacionadas aos processos e à política de internacionalização: a ênfase recorrente em editais de mobilidade estudantil obscurecia dimensões críticas, como a reconfiguração curricular, a diplomacia acadêmica e as epistemologias interculturais. Verificou-se um paradoxo: embora o tema seja estratégico para a avaliação da CAPES, para o PPGSS e para a UFSC, permanece marginal tanto nos discursos discente e docente quanto nas pesquisas, sendo frequentemente reduzido à dimensão instrumental do deslocamento físico e do financiamento.

As disciplinas do programa operaram uma profunda transição epistemológica, armando o olhar com a matriz crítica e marxista para formular a internacionalização como um problema estruturado, indissociável das demandas e assimetrias impostas pela mundialização do capital. O amadurecimento metodológico exigiu avançar da análise documental inicial para uma triangulação complexa de dados que resultou no artigo sobre a internacionalização na pós-graduação[2].

Em parceria com o orientador, descortinaram-se as subnotificações crônicas e a ausência de sustentação institucional que tangenciam o programa, cujos achados ecoaram no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS, 2022)[3] e no Colóquio Internacional de Gestão Universitária no Equador (2023)[4], onde a Análise Textual Discursiva (ATD) permitiu desvelar a gênese histórica dessas redes transnacionais.

---

[2] Artigo: Internacionalização da Pós-Graduação: os caminhos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina In: Questão Social e Direitos Humanos, ed.1. Florianópolis: Editora da UFSC, 2024, p. 246 - 271.

[3] Artigo: Mobilidade estudantil e internacionalização: Um "novo" caminho para a formação profissional em Serviço Social – UFSC. Eixo Temático: serviço social, fundamentos, formação e trabalho profissional/Formação Profissional. Natureza: Resultado de pesquisa. Acesso: https://cbas.silvaebrisch.com.br/anais/2022/.

[4] Artigo: Internacionalização do Serviço Social Brasileiro: Primeiros Movimentos. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt; Helder Boska de Moraes Sarmento (INPEAU/UFSC, 2023-01-18).

Essa tessitura teórica e investigativa ganhou contornos de vivência profunda entre outubro de 2023 e outubro de 2024. O período de doutorado sanduíche no ISCTE-Lisboa, em Portugal, viabilizado pelo Programa CAPES PrInt-UFSC fomentou uma intensa imersão científica na Conferência Mundial de Serviço Social no Panamá[5], permitindo, assim, experimentar a mobilidade na própria pele. Vivenciar o trânsito internacional, com suas complexidades cotidianas, ausências e contrastes culturais, sedimentou-se ali a certeza de que a compreensão integral desse fenômeno exige o reconhecimento das trajetórias reais dos sujeitos que se deslocam como dimensão estruturante do processo.

Por tudo isso, esta tese recusa o viés eurocêntrico e a persistência da endogenia epistêmica que frequentemente reduzem o intercâmbio ao deslocamento físico e à mensuração quantitativa. Orienta-se, assim, para o exame de três dimensões críticas: a hibridização curricular, as assimetrias na produção do conhecimento e as ontologias da interculturalidade, visando ao desenvolvimento de processos verdadeiramente inclusivos de formação acadêmica internacional, especialmente no que se refere à dimensão Sul-Sul.

Ressalta-se que, neste estudo, a referência à perspectiva Sul-Sul corrobora a compreensão de Lourenço e Neres (2024, p. 5, tradução nossa) de que "o Sul não consiste no sul geográfico do mundo, mas diz respeito aos conhecimentos e às culturas epistemologicamente, politicamente, socialmente e economicamente marginalizados pelo colonialismo e capitalismo moderno". Nessa perspectiva, enquanto o 'Sul Global' delimita esse espaço geopolítico e epistêmico, a dimensão 'Sul-Sul' nomeia os fluxos, alianças e diálogos horizontais estabelecidos entre esses territórios.

Amparada no conceito de que o 'Sul' não é apenas um recorte geográfico, mas um espaço político, social e cultural de saberes marginalizados pelo capitalismo moderno, esta investigação analisa as experiências de mobilidade de estudantes internacionais no PPGSS/UFSC.

Ao confrontar as diretrizes institucionais com a vivência real dos estudantes internacionais, este estudo oferece um arcabouço teórico original, capaz de converter potencialidades latentes em subsídios para a formulação de pedagogias interculturais e decoloniais rigorosamente comprometidas com a dimensão ético-política do projeto profissional do Serviço Social.

---

[5] Nomeadamente com os títulos: *Education as the first objective of the internationalization of social work; Professional exercise in social work in spacebrazilian university: ethical-political foundations, technical-operative and theoretical-methodological, e Social Work and mental health: some reflections about the new work morphology in pandemic times.*

1.2 PROBLEMA E OBJETO

Em 2010, uma estudante canadense desembarcou em Florianópolis em busca de um terreno de pesquisa1 sobre mobilização comunitária. Quinze anos depois, é professora no Quebec, onde ministra disciplinas de intervenção coletiva ancoradas nas experiências desenvolvidas no Morro da Cruz, na capital catarinense. Sua trajetória, articulada à de outros dez estudantes internacionais, revela que a internacionalização da pós-graduação ultrapassa a dimensão quantitativa expressa nos relatórios da CAPES, configurando-se como um processo de transformação de vidas, permeado por disputas epistemológicas e por formas cotidianas de resistência.

A internacionalização aqui proposta alinha-se a uma perspectiva crítica, decolonial e socialmente referenciada, recusando a mera reprodução de modelos hegemônicos de produção do conhecimento. A ampliação da compreensão sobre os aspectos da colonialidade e da decolonialidade é fundamental para despertar um olhar mais atento e instigante sobre a natureza da educação oferecida na e pela internacionalização do Serviço Social. Trata-se de uma educação eurocentrada, que se julga universal, opera de forma colonial e subalterniza a produção acadêmica e os conhecimentos dos estrangeiros, ou de uma educação decolonial e de justiça epistêmica, que valoriza as culturas e os saberes desses estudantes e busca incorporar dimensões internacionais, interculturais e globais ao processo de ensino-aprendizagem?

Esses questionamentos inspiram-se no compromisso ético-político que, conforme destacam Pinheiro, Senna e Lara (2024, p. 23), expressa-se "na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e cooperação técnico-científica com movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições nacionais e internacionais". Defende-se, assim, uma formação acadêmica e uma inserção internacional da produção científica brasileira vinculada à justiça social, orientada pelas demandas de grupos historicamente subalternizados e comprometida com a transformação concreta da realidade.

Sob esse horizonte analítico, a presente tese insere-se no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área das Ciências Sociais Aplicadas. O estudo vincula-se à Linha de Pesquisa "Serviço Social, Direitos e Políticas Sociais na América Latina"[6], cujo eixo prioriza a

[6] A Linha de Pesquisa 2 do PPGSS-UFSC, originalmente denominada 'Serviço Social, Ética e Formação Profissional', foi reformulada em 2024 durante o processo de readequação programática do programa.

construção colaborativa e transfronteiriça de saberes, especialmente no contexto da América Latina e da África, como fundamento para uma formação profissional emancipatória.

A delimitação deste objeto responde às demandas da comunidade acadêmica e evidencia a necessidade de inserção em espaços institucionais voltados ao avanço interdisciplinar sobre eixos ainda pouco explorados no Serviço Social: a internacionalização, a mobilidade acadêmica e a decolonialidade. Nesse sentido, a investigação articulou-se ao Programa CAPES PrInt-UFSC, especificamente na área temática de 'Linguagens, Interculturalidade e Identidades', integrando o projeto Repositório de Práticas Interculturais (REPI): Proposições para Pedagogias Decoloniais. No âmbito do PPGSS-UFSC, a pesquisa ancora-se ainda no Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social (GEPSS-UFSC), reafirmando o papel das comunidades científicas na viabilização e no fortalecimento da atividade investigativa.

O eixo central desta investigação constitui-se pelo conceito de internacionalização da educação superior *stricto sensu*, tendo como problema central a mobilidade acadêmica na modalidade *incoming* de estudantes e egressos internacionais (não brasileiros)[7]. O *lócus* da pesquisa abrange os cursos de mestrado e doutorado do PPGSS-UFSC, mapeando como esse fenômeno se materializa nos processos formativos.

Parte-se do entendimento de que, apesar do avanço das políticas de internacionalização no Brasil, a mobilidade no PPGSS-UFSC carece de adensamento crítico quanto às suas reais implicações na formação dos sujeitos envolvidos (Schmitt et al., 2022). Identifica-se uma lacuna analítica no que tange às experiências vividas por esses discentes e às formas pelas quais suas trajetórias se articulam — ou não — aos projetos institucionais amplos. Diante da incursão teórica sobre essas vivências e da relevância social do tema, conforma-se o seguinte problema de pesquisa: o que revelam as experiências de mobilidade acadêmica de **estudantes internacionais** no PPGSS-UFSC acerca das relações entre o discurso institucional de internacionalização e as práticas acadêmicas vivenciadas?

[7] No âmbito da UFSC e do PPGSS, observa-se a coexistência de diferentes denominações institucionais e jurídicas (estudante *incoming*, internacional, estrangeiro, aluno não brasileiro, ou vinculados a programas como PEC-G e PEC-PG), bem como categorias teóricas (estudantes em circulação acadêmica ou em processos de internacionalização assimétrica). Visando assegurar o rigor conceitual e a transparência metodológica, adota-se nesta tese o termo estudantes internacionais para designar todos os sujeitos não brasileiros, egressos e em mobilidade no PPGSS-UFSC.

Para responder a essa interrogação, investiga-se como a internacionalização é significada pelos estudantes, identificando seus desafios, expectativas, suportes institucionais e os impactos da experiência em suas trajetórias de vida, acadêmicas e profissionais. Busca-se evidenciar se tais vivências tendem a reproduzir lógicas eurocentradas ou se abrem novos caminhos para práticas horizontais e plurais.

Trata-se de um recorte intencional, de natureza qualitativa, focado nas trajetórias dos sujeitos inseridos no cotidiano do programa. Por esse motivo, excluem-se do escopo outros atores, como discentes brasileiros de pós-graduação, estudantes de graduação, docentes e gestores. Esta problematização conduz à formulação dos objetivos apresentados a seguir:

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar as experiências de mobilidade acadêmica vividas por estudantes internacionais de pós-graduação no PPGSS/UFSC.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Mapear o perfil sociocultural e acadêmico dos estudantes internacionais em mobilidade no PPGSS/UFSC;
2. Compreender as experiências discentes na mobilidade internacional, investigando suas motivações, os desafios e as possibilidades vivenciados ao longo do processo;
3. Examinar as contribuições da mobilidade internacional para a trajetória acadêmica e profissional dos discentes, considerando suas perspectivas de atuação futura;
4. Confrontar as experiências narrativas dos discentes com as políticas e o discurso institucional de internacionalização da UFSC/PPGSS.

Ao priorizar as percepções e memórias dos próprios estudantes, matriculados ou egressos, a pesquisa toma suas vivências como eixo privilegiado para compreender os sentidos, os desafios e os reais impactos da mobilidade no ensino superior, especificamente no PPGSS-UFSC.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em duas etapas articuladas. A primeira compreendeu uma análise bibliográfica e documental, voltada à revisão crítica da literatura e de políticas institucionais e públicas sobre a internacionalização da educação superior, a mobilidade acadêmica e a decolonialidade.

A segunda consistiu na coleta de dados empíricos junto aos onze estudantes internacionais, egressos e matriculados do PPGSS/UFSC, realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas (Apêndices A, B e C) e grupo focal (Apêndices D e E)**,** orientados pelas dimensões de perfil acadêmico-profissional**,** impactos formativos e barreiras institucionais**.**

Os dados foram examinados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada em Moraes e Galiazzi (2011, 2020), buscando-se interpretar hermeneuticamente as narrativas e construir compreensões teóricas acerca das experiências de mobilidade e internacionalização.

Diante do problema, dos objetivos e do percurso metodológico apresentados, ‘esta tese sustenta que a internacionalização da educação superior, analisada a partir da mobilidade de estudantes internacionais, majoritariamente oriundos do Sul Global, configura-se, no PPGSS-UFSC, como um campo tensionado entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, marcado por desigualdades epistêmicas e institucionais que limitam a efetivação de uma internacionalização crítica, inclusiva e socialmente referenciada’.

De um lado, essa dinâmica complexa evidencia vivências atravessadas por limites institucionais, como lacunas no acolhimento e nas políticas de internacionalização, endogenia curricular e riscos de subalternização de saberes. De outro, revela a emergência de práticas de resistência coletiva e a urgência da afirmação das epistemologias do Sul. Em contraposição a esse modelo, e a partir das narrativas e vivências dos próprios estudantes, propõem-se os fundamentos de uma internacionalização pluriepistêmica, alinhada ao projeto ético-político do Serviço Social, que articula, entre outros, o acolhimento humanizado, a descolonização curricular, a horizontalidade dos fluxos acadêmicos e redes duradouras de cooperação Sul-Sul.

Em contraposição a esse modelo, e a partir das narrativas e vivências dos próprios estudantes, propõem-se os fundamentos de uma internacionalização pluriepistêmica, alinhada ao projeto ético-político do Serviço Social, que articula o acolhimento

humanizado, a descolonização curricular, a horizontalidade dos fluxos acadêmicos e redes duradouras de cooperação Sul-Sul.

A tese aqui defendida encontra ressonância no conceito de gramática moderno-colonial formulado por Stein e Andreotti (2016). A internacionalização em curso no PPGSS-UFSC, ao mesmo tempo que atrai estudantes do Sul Global sob a promessa de cooperação, frequentemente os enquadra nas três figuras contraditórias identificadas pelas autoras: como *cash*[8], como *charity*[9] e, quando estes sujeitos tensionam as hierarquias instituídas, como *competition*[10].

A persistência dessa gramática revela que o desafio ultrapassa o mero aperfeiçoamento normativo, exigindo descolonizar os próprios fundamentos sobre os quais a internacionalização é pensada.

A presente tese organiza-se em quatro seções principais que se interconectam, articulando o problema de pesquisa, os objetivos propostos e a tese defendida.

A primeira seção reconstrói o contexto institucional da internacionalização na UFSC e no PPGSS, com ênfase nas políticas públicas de fomento à pós-graduação no Brasil e nos programas de mobilidade que viabilizam o ingresso dos sujeitos investigados. Nela, apresentam-se os marcos normativos e as estratégias institucionais que conformam o cenário no qual se inserem as experiências desses estudantes internacionais.

Na segunda seção, aprofunda-se o debate teórico sobre a internacionalização da educação superior por meio da crítica à mercantilização do ensino, à colonialidade do saber e às proposições decoloniais que fundamentam a análise. O texto revisa as contribuições de autores clássicos do campo (Knight, Altbach, de Wit) e as confronta com as perspectivas críticas oriundas do Sul Global (Dladla, Ndlovu-Gatsheni, Gacel-Ávila), estabelecendo as bases conceituais para a interpretação dos achados empíricos.

---

[8] Geradores de indicadores e capital intelectual. Stein e Andreotti (2016, p. 6-7) descrevem a figura do *cash* como aquela em que os estudantes internacionais são enquadrados como ativos valorizados pelo capital intelectual e pelos indicadores que representam para o Estado e para a instituição na "economia do conhecimento". No contexto das universidades públicas brasileiras, essa lógica se materializa na conversão desses sujeitos em índices de produtividade e internacionalização para o fomento e avaliação dos programas de pós-graduação.

[9] Destinatários de ações benevolentes. Stein e Andreotti (2016, p. 6) identificam a figura do *charity* como aquela que enquadra os estudantes internacionais como recipientes de benevolência por meio da transferência de conhecimentos e valores considerados universais, lógica herdada do período da Guerra Fria e reiterada em discursos de desenvolvimento e assistência humanitária assimétrica.

[10] Ameaça a privilégios e recursos institucionais. Stein e Andreotti (2016, p. 8-9) definem a figura do *competition* como a percepção, por vezes sutil, de que os estudantes internacionais ameaçam privilégios, recursos ou vagas de cidadãos nacionais, ou ainda quando sua agência e questionamentos tensionam as dinâmicas de poder locais.

Na terceira seção, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, ancorado na Análise Textual Discursiva (ATD). Detalha-se a construção do *corpus* analítico, composto por onze entrevistas e um grupo focal realizados com estudantes e egressos internacionais do PPGSS-UFSC, bem como os processos de unitarização, categorização e produção dos metatextos que estruturam a análise empírica.

Na quarta seção, analisam-se os dados empíricos organizados em seis eixos temáticos, nos quais se demonstra o tensionamento entre a lógica instrumental e as práticas contra-hegemônicas em construção no programa.

Por fim, retoma-se a pergunta de pesquisa, sintetizam-se as consonâncias e dissonâncias identificadas, apresenta-se a conformação teórica que alicerça a tese e oferecem-se contribuições propositivas para o aprimoramento das políticas de internacionalização no PPGSS-UFSC, indicando-se, ainda, as limitações do estudo e agendas para pesquisas futuras.

2 APROXIMAÇÃO À INTERNACIONALIZAÇÃO: REALIDADE INSTITUCIONAL E O CONHECIMENTO

Parte-se da compreensão de dois termos centrais, conforme Altbach e Knight (2007, p. 290), segundo os quais “globalização e internacionalização estão relacionadas, mas não são a mesma coisa”. Enquanto a globalização constitui o contexto das tendências econômicas, políticas e sociais que impelem o ensino superior do século XXI “em direção a um maior envolvimento internacional” (Altbach; Knight, 2007, p. 291), a internacionalização compreende, precisamente, “as políticas e práticas adotadas por sistemas e instituições acadêmicas, e até mesmo indivíduos, para lidar com o ambiente acadêmico global” (Altbach; Knight, 2007, p. 290).

Tal distinção revela-se fundamental para a presente pesquisa, na medida em que permite investigar como essas políticas e práticas se materializam, ou deixam de se materializar, nas experiências concretas de estudantes internacionais do PPGSS-UFSC.

A internacionalização da educação superior é reconhecida, desde a década de 1990, como um vetor estratégico para o desenvolvimento acadêmico, integrando dimensões globais às práticas universitárias (Knight, 2003).

Adota-se, como orientação, a definição de Wassem, Aguiar e Finardi (2020), segundo a qual a internacionalização da educação superior insere-se no contexto da mundialização do conhecimento e dos avanços tecnológicos, e orienta-se por princípios de confiança mútua e solidariedade entre os membros da comunidade universitária global.

Já a internacionalização do ensino superior diz respeito às políticas, estratégias e práticas institucionais que envolvem cooperação acadêmica, mobilidade, internacionalização curricular e produção científica em rede.

Diante disso, ainda que se reconheçam tensões e compreensões controversas entre diferentes autores acerca do fenômeno, opta-se, neste trabalho, por tratar da internacionalização do ensino superior sem desconsiderar suas complexas vinculações políticas e epistêmicas com o processo mais amplo de internacionalização da educação.

No Brasil, destacam-se políticas nacionais e programas de cooperação internacional, como o CAPES-PrInt, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o PEC-PG, o Programa de Cooperação em Pós-Graduação (PCPG) e o programa Escala Posgrado (ou Escala Estudiantes Posgrado), bem como iniciativas bilaterais e multilaterais mediadas pela CAPES, pelo CNPq e por organismos

internacionais, que têm contribuído para a presença de estudantes internacionais nas universidades brasileiras[11]. Esse movimento é impulsionado pelo apoio e direcionamento das diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014–2024, por acordos bilaterais e por iniciativas institucionais que buscam ampliar a inserção internacional das universidades, sobretudo por meio de ações cooperativas e programas de mobilidade acadêmica internacional.

Para uma necessária precisão conceitual, importa distinguir internacionalização de mobilidade acadêmica, termos frequentemente tratados como sinônimos na literatura menos rigorosa (de Wit, 2002; Morosini, 2006). A internacionalização consubstancia-se como um processo político, transversal e macroestrutural que visa integrar uma dimensão global, intercultural e epistemológica nas funções de ensino, pesquisa e extensão da universidade (Knight, 2004). Por seu turno, a mobilidade acadêmica constitui apenas uma das vertentes operacionais, instrumentos ou manifestações empíricas desse processo, caracterizada pelo fluxo e deslocamento (físico ou virtual) de estudantes e docentes além-frontes (Knight, 2008). A mobilidade, portanto, emoldura o trânsito dos sujeitos, mas não esgota a complexidade da internacionalização.

Embora Samir Amin não tenha a educação como objeto central de análise em suas obras, sua contribuição teórica é fundamental para a compreensão das condições estruturais que moldam a produção e circulação do conhecimento em escala global. Ao analisar o capitalismo como um sistema mundial hierarquizado, caracterizado pela polarização entre centro e periferia, pela divisão internacional do trabalho e pela produção desigual de valor (Amin, 1970; 1976; 1997), o autor oferece bases para interpretar a educação superior como parte dessas dinâmicas inclusive de poder entre os países do sul global.

Nessa perspectiva, a inserção dos países do Sul Global no sistema internacional de produção do conhecimento não ocorre em condições de simetria, mas sob relações de

[11] A política brasileira de internacionalização do ensino superior estrutura-se em múltiplos programas e modalidades, que conformam o cenário institucional para a mobilidade *incoming*. Podem ser agrupados em cinco eixos: (1) Programas estruturantes nacionais, como o PEC-G (MEC, 2023), o PEC-PG (CAPES, Portaria nº 36/2024), o CAPES-PrInt (Edital nº 16/2023) e o PCPG (Edital CAPES nº 25/2024); (2) Programas mediados por organismos, como o PAEC OEA-GCUB (GCUB, 2024); (3) Programas bilaterais/multilaterais da CAPES/CNPq, como CAPES-COFECUB (CAPES, 2023) e os programas AUGM (AUGM, 2024); (4) Programas internacionais com execução no Brasil, como o Erasmus+ (Guia do Programa, 2024) e as redes do Grupo Coimbra (Princípios, 2024) e da CPLP (CPLP, 2023); e (5) Outras modalidades (cotutela, ingresso direto), reguladas por editais específicos dos programas de pós-graduação (e.g., PPGSS-UFSC, 2024). Para uma análise crítica das dimensões de colonialidade e dependência nestes programas, ver Seções 5.3 e 5.4 desta tese.

dependência que influenciam os padrões institucionais, científicos e acadêmicos, frequentemente orientados por referenciais definidos nos centros hegemônicos. Tal dinâmica contribui para a reprodução de modelos de internacionalização baseados na adaptação a critérios externos, muitas vezes descolados das necessidades locais, evidenciando que a internacionalização não se configura como um processo neutro de cooperação, mas como uma prática atravessada por desigualdades estruturais que condicionam a circulação do conhecimento e os próprios processos formativos.

A internacionalização é, assim, diante de tais desafios, incorporada como componente central das funções de ensino, pesquisa e extensão, sendo impulsionada pela mundialização do conhecimento e pela integração entre instituições globais, aliada às inovações tecnológicas de informação e comunicação (Prates; Carraro, 2018)[12].

A UFSC, por meio de sua Coordenadoria de Internacionalização da Pós-Graduação (CIN), vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC, atua na formulação, gestão e operacionalização das políticas de internacionalização da pós-graduação, em consonância com a Política de Internacionalização da UFSC de 2025. Entre suas atribuições, destacam-se o apoio à mobilidade acadêmica internacional, a gestão de acordos e projetos de cooperação institucional como MINTER (Mestrado Interinstitucional), DINTER (Doutorado Interinstitucional) e redes colaborativas, a implementação de regimes de cotutela e dupla titulação, bem como os processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros. A CIN também desempenha papel estratégico na articulação do Projeto Institucional de Internacionalização (PII/PrInt-CAPES), voltado para a inserção global dos programas de pós-graduação e para o fortalecimento de redes científicas internacionais, buscando posicionar a UFSC no cenário global e fortalecer suas relações internacionais.

Observa-se a predominância de um enfoque técnico e quantitativo no Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional com foco na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, elaborado pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da CAPES (Hollnagel; Maccari; Rodrigues, 2020), o que evidencia uma compreensão de internacionalização orientada por métricas de desempenho e padrões internacionais de competitividade. O

[12] A pesquisa de Prates e Carraro (2018) foi realizada em nível nacional. Elas analisaram processos de internacionalização da área do Serviço Social na formação pós-graduada em programas de pós-graduação stricto sensu em todo o Brasil. O estudo envolveu a coleta de dados por meio de questionários enviados a coordenadores de programas de pós-graduação em Serviço Social no país, buscando mapear o cenário brasileiro quanto à mobilidade acadêmica, convênios e indicadores institucionais.

documento, concebido como um guia orientador, e não como norma jurídica, tem por finalidade apoiar as instituições de ensino superior brasileiras, especialmente aquelas participantes do Programa CAPES-PrInt (Edital 41/2017)[13], na elaboração e implementação de estratégias institucionais de internacionalização.

Para tanto, o referido documento apresenta recomendações acerca da estruturação desse processo, da construção do Plano Institucional de Internacionalização (PII), das etapas de desenvolvimento (conhecimento, implementação, consolidação e internacionalização plena) e dos principais critérios internacionais de avaliação, como reputação acadêmica, produção científica e colaboração internacional. Contudo, ao privilegiar tais dimensões, o Guia tende a reforçar uma lógica instrumental e alinhada a referenciais globais hegemônicos, em detrimento de abordagens críticas que considerem as assimetrias estruturais e epistemológicas presentes no campo da produção do conhecimento.

Silva (2024) afirma que esses parâmetros podem limitar a reflexão crítica sobre os efeitos da internacionalização na comunidade acadêmica, especialmente em termos das experiências objetivas/subjetivas dos discentes. Essa limitação destaca a importância de uma abordagem que inclua dimensões qualitativas, alinhadas aos valores da UFSC, como solidariedade, justiça social, direitos humanos e respeito às diversidades, princípios que devem fundamentar o processo de internacionalização (Schmitt; Sarmento, 2023).

Além disso, a crescente presença de estudantes internacionais no PPGSS-UFSC demonstra o interesse institucional em promover uma internacionalização mais inclusiva e horizontal, que dialogue com dinâmicas globais de mobilidade acadêmica no Sul Global e ibero-americanas, as quais compartilham uma herança histórica comum de colonização ibérica de línguas predominantes, como o espanhol e o português.

Diante disso, a investigação das experiências desses estudantes estrangeiros contribui para o aprimoramento das políticas institucionais, tornando-as mais sensíveis às necessidades e aos desafios reais da comunidade acadêmica, e mais eficazes no desenvolvimento de práticas inclusivas e interculturais.

A internacionalização hegemônica tem sido amplamente criticada por seu caráter neoliberal e eurocêntrico, que perpetua desigualdades epistemológicas e exclui saberes periféricos, especialmente após os fortes avanços neoliberais dos anos de 1990.

---

[13] Mesmo que o Edital CAPES-PrInt não tenha mais validade, o guia orientador continua sendo um instrumento de apoio às universidades.

A crítica a internacionalização hegemônica do conhecimento articula-se à noção de ‘liberdade epistêmica’ em Ndlovu-Gatsheni (2018), entendida como o direito de produzir saberes a partir dos próprios contextos, sem subordinação ao eurocentrismo do Norte Global e da Europa. Essa perspectiva responde à denúncia de Dladla (2017) sobre o histórico desinteresse da academia hegemônica em dialogar com epistemologias africanas. Nessa direção, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como um projeto que ultrapassa o reconhecimento da diferença, buscando desestabilizar as estruturas coloniais do poder e afirmar saberes locais como legítimos. Desse modo, a descolonização do conhecimento implica também a descolonização dos lugares de enunciação, assegurando protagonismo aos sujeitos do Sul Global.

Destaca-se o movimento *Rhodes Must Fall*, iniciado em 2015 na África do Sul, analisado por Sabelo J. Ndlovu-Gatsheni (2018), que explicita o lugar de fala da descolonização do saber ao emergir como contestação às marcas materiais e simbólicas da colonialidade nas universidades. Ao atacar a estátua do colonizador Cecil Rhodes, localizada em frente à universidade, os estudantes afirmam sua posição como sujeitos históricos que reivindicam o direito de produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências. Nesse sentido, o autor afirma que “a destruição da estátua foi um gesto simbólico decolonial de enfrentamento a um sistema de colonialidade” (Ndlovu-Gatsheni, 2018, p. 222), que se disseminou pela África e ganhou projeção internacional.

Na América Latina, o lugar de fala da descolonização do saber se constitui a partir de epistemes situadas nas experiências históricas, territoriais e culturais dos povos, em confronto com a colonialidade do conhecimento. No livro ‘A propósito dos 100 anos: De(s)colonizando a Formação do Trabalho Social Latino-americano e Caribenho (2025)’, que reúne produções do Serviço Social latino-americano e marca os 110 anos da profissão na região, evidencia-se que essa perspectiva emerge de cosmovisões próprias, nas quais “a vida não é linear, mas cíclica, como a dos povos ancestrais de nossa América” (Narváez, 2025, p. 34) . Ao mesmo tempo, a centralidade dos sujeitos historicamente subalternizados aparece nas práticas de pesquisa e produção de conhecimento, como no trabalho de Gómez (2025), ao afirmar que a construção epistemológica ocorre por meio de diálogos interculturais, sendo “a voz da mulher indígena fundamental para a construção das re-existências e o bem viver do Abya Yala” (Méndez Gómez, 2025, p. 196).

Nesse horizonte, a descolonização implica uma ruptura com as matrizes hegemônicas de produção do conhecimento, exigindo, como problematiza Martínez (2023, p. 47) a partir do campo do Serviço Social do Cone-Sul, "questionar e/ou suspeitar dos centros de poder desde onde têm sido elaboradas teorias e categorias de análise da ciência moderna".

No contexto brasileiro, afirma-se que, nesse horizonte, a crítica à hegemonia epistêmica se articula à necessidade de deslocar os centros de produção do conhecimento, reconhecendo que "não se trata apenas de incluir novos sujeitos, mas de transformar as bases a partir das quais o conhecimento é produzido e legitimado" (Schmitt *et al*., 2025, p. 273).

Também no contexto brasileiro, a noção de lugar de fala formulada por Djamila Ribeiro, especialmente em 'O que é lugar de fala?' (2017), ancora-se no feminismo negro (*feminist standpoint*)[14]. Para a autora, o lugar de fala está relacionado às posições sociais que estruturam quem pode falar e quem é silenciado, evidenciando que a produção do conhecimento é atravessada por relações de poder. "Reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco." (Ribeiro, 2017, p. 16). Nesse sentido, afirma a autora que, pensar lugar de fala é uma forma de romper com a autorização discursiva que faz com que apenas determinados grupos tenham legitimidade para falar, o que implica reconhecer que não há neutralidade no conhecimento, mas sim sua inscrição em contextos sociais e históricos marcados por desigualdades de raça, classe e gênero (Ribeiro, 2017).

Nesse horizonte, o lugar de fala afirma-se como prática coletiva, territorial e ética, vinculada à produção de conhecimentos a partir dos próprios sujeitos, de suas culturas e de seus enfrentamentos. Esse movimento transcende a questão simbólica e insere-se em uma luta mais ampla por justiça cognitiva e transformação epistemológica.

Nesse sentido, compreender como os estudantes internacionais vivenciam a mobilidade acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social da UFSC é também questionar quais epistemologias estão sendo valorizadas ou silenciadas nos processos de formação. À luz da ética profissional do Serviço Social, comprometida com

[14] *Standpoint* (ou teoria do ponto de vista) vem do campo do Feminismo e da Epistemologia, e foi desenvolvido por autoras como Sandra Harding e Patricia Hill Collins.

os direitos humanos, a equidade e a justiça social, é fundamental que a internacionalização promova uma formação acadêmica crítica, plural e emancipadora, alinhada aos princípios de acolhimento e respeito à diversidade. Conforme destaca Fraser (2006), a justiça não se reduz à redistribuição econômica, mas implica também o reconhecimento cultural e a participação efetiva dos estudantes nas instituições.

Nessa perspectiva, Heleta e Chasi (2023, p. 269-270) reforçam que,

> a internacionalização deve ser compreendida como um processo crítico e comparativo de estudo do mundo e das suas complexidades, das desigualdades e injustiças passadas e presentes, e das possibilidades para um futuro mais equitativo e justo para todos. Através do ensino, da aprendizagem, da investigação e do envolvimento, a internacionalização promove a pluralidade epistêmica e integra a aprendizagem crítica, antirracista e anti-hegemônica sobre o mundo a partir de diversas perspectivas globais para melhorar a qualidade e a relevância da educação.

Entre as formulações mobilizadas neste estudo, destaca-se o preceito elaborado por Heleta e Chasi (2023), por se tratar de uma abordagem que converge com os fundamentos ético-políticos do Serviço Social. Esses fundamentos demandam processos formativos plurais e transformadores, comprometidos com o enfrentamento das injustiças estruturais e epistemológicas, especialmente no contexto da internacionalização da educação superior, que envolve diretamente a formação de pesquisadores e profissionais voltados à promoção da justiça social e às transformações sociais em escala global.

Portanto, ao analisar as experiências dos estudantes internacionais no PPGSS-UFSC, este estudo contribui para mitigar uma lacuna teórica e empírica, colaborando para a proposição de políticas institucionais mais inclusivas e para a emersão de um conhecimento situado e crítico sobre a internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* no Serviço Social. Compreende-se a internacionalização não como um fim em si mesma, mas sim como uma oportunidade de reconfigurar a formação acadêmica e a produção do saber, desde que conduzida de forma crítica, dialógica e eticamente comprometida com a superação das assimetrias estruturais e epistemológicas.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Nas últimas duas décadas, a política brasileira de internacionalização da educação superior adquiriu centralidade estratégica, conformando uma complexa arquitetura

normativa e institucional articulada por atores centrais como o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty). Esse panorama abrange desde marcos indutores de alcance macropolítico, a exemplo do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), das diretrizes de avaliação da pós-graduação e de programas de impacto como o Ciência sem Fronteiras (2011–2015) e o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt, criado em 2017), até uma diversificada tipologia de acolhimento e mobilidade incoming.

Didaticamente, essa estrutura organiza-se em cinco eixos fundamentais: (1) programas estruturantes nacionais (e.g., PEC-G, PEC-PG, CAPES-PrInt, PCPG); (2) programas mediados por organismos internacionais (como o PAEC OEA-GCUB); (3) acordos e redes bilaterais ou multilaterais (CAPES-COFECUB, AUGM, BRAFITEC, BRAMEX, BRAGFOST, DAAD); (4) programas internacionais executados no país (Erasmus+, Grupo Coimbra, CPLP); e (5) modalidades institucionais descentralizadas, reguladas por editais específicos dos programas de pós-graduação (como o PPGSS-UFSC). Para compreender a gênese, os avanços e os tencionamentos que atravessam esse cenário, cumpre examinar, inicialmente, o papel histórico e as transformações institucionais das duas principais agências de fomento do país: o CNPq e a CAPES.

2.1.1 CNPq e CAPES: políticas de internacionalização

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é a principal porta de entrada e de acesso às políticas de internacionalização para brasileiros[15] e estrangeiros. Entretanto, é importante destacar que, a partir de 2023, ocorreu uma significativa reorganização institucional no MEC: enquanto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mantém seu vínculo com o MEC, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foi transferido para a estrutura do

[15] O Programa CAPES-PrInt permanece sob gestão direta da CAPES, vinculada ao MEC. O PEC-G (graduação) continua sendo coordenado pelo MEC (via SESu) e pelo MRE. Quanto ao PEC-PG (pós-graduação), sua gestão foi reestruturada e atualmente é administrado pela CAPES em parceria com o MRE, após a saída formal do CNPq (agora vinculado ao MCTI) do acordo tripartite original.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), revertendo a mudança implementada no governo anterior[16].

O CNPq, agora vinculado ao MCTI, mantém seu papel fundamental no fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico, financiando projetos de pesquisa, bolsas de estudo e a formação de redes colaborativas tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Já a CAPES, subordinada ao MEC, concentra-se na qualificação de recursos humanos para a pesquisa, atuando principalmente na avaliação e financiamento de programas de pós-graduação *stricto sensu*. No que diz respeito à internacionalização, a CAPES promove a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional, embora programas estruturantes como o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) tenham sido descontinuados em 2022.

Atualmente, a internacionalização na educação superior brasileira tem se dado principalmente por meio de editais temáticos específicos, parcerias bilaterais e programas de mobilidade com recursos limitados, marcando uma mudança significativa em relação ao cenário anterior de políticas mais abrangentes.

Segundo o centro de memória do CNPq[17], "a ideia de criar uma entidade governamental específica para fomentar o desenvolvimento científico no país surgiu bem antes da criação do CNPq". A cooperação acadêmica internacional não é recente, nos anos 1920, membros da Academia Brasileira de Ciências (ABC) discutiam o tema, impulsionados pelo cenário pós-Primeira Guerra Mundial (CNPq, 2021). Em 1931, a ABC sugeriu ao governo a criação de um Conselho de Pesquisa, apenas em 1936 o então presidente Getúlio Vargas retomou a proposta, mas sem sucesso no Congresso.

Em 1946, o Almirante Álvaro Alberto, através da ABC, propôs um Conselho Nacional de Pesquisa com ampla representação social, mas novamente faltou apoio governamental. No contexto pós-Segunda Guerra, quando "as nações reconheciam a ciência como motor do desenvolvimento", cientistas fundaram a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, organização apartidária inspirada em modelos internacionais.

---

[16] Essa mudança foi formalizada pelo Decreto nº 11.334, de 13 de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do MCTI. O artigo 17 desse decreto especifica que o CNPq é vinculado ao MCTI.

[17] Disponível na página do CNPq: http://centrodememoria.cnpq.br/cmemoria-index.html.

A SBPC tornou-se crucial na resistência à ditadura militar (1964-1984), defendendo a autonomia universitária (SBPC, 2003, p. 1). O governo Dutra, pressionado pelo movimento científico, criou o CNPq em 1951 através da Lei nº 1.310, chamada pelo representante brasileiro na Comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança da ONU, o Almirante Álvaro Alberto, de "Lei Áurea da pesquisa no Brasil".

A Lei nº 4.533/1964 estabeleceu formalmente o CNPq como agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), com a finalidade de 'promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em todos os domínios do conhecimento'. Suas principais atribuições incluem o fomento à pesquisa e à formação de pesquisadores brasileiros, com a missão de impulsionar Ciência, Tecnologia e Inovação, contribuindo para o avanço do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional. O CNPq tem como visão ser referência na promoção da CT&I como pilares do desenvolvimento nacional (CNPq, 2021).

Paralelamente, em 1951, no governo de Getúlio Vargas, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), inicialmente vinculada ao Ministério da Educação e à Presidência da República. Sob a direção de Anísio Teixeira (1951-1964), educador reconhecido como pioneiro da escola pública brasileira, a CAPES gozou de ampla autonomia administrativa e financeira, consolidando seu papel na formação de recursos humanos de alto nível.

Desde sua criação em 1951, a CAPES demonstrou um compromisso imediato com o desenvolvimento acadêmico do Brasil. Já em 1953, concedera 54 bolsas, número que saltou para 194 em 1954. Esse crescimento inicial consolidou o Plano de Aperfeiçoamento de Universitários (PgU) como eixo central de sua atuação, impulsionando não só a capacitação doméstica, mas também a internacionalização da pesquisa brasileira por meio da contratação de professores estrangeiros, intercâmbios e apoio a eventos científicos (CAPES, 2020, p. 1).

Mais de meio século após a criação de programas de pós-graduação no Brasil, a formação de pesquisadores continuava a ser um desafio estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Em 2020, o então presidente da CAPES, Benedito Aguiar, destacou a concessão de 46.301 bolsas de doutorado, reconhecendo, porém, que ainda se estava distante da meta de 25 mil doutores formados anualmente prevista no Plano Nacional de Educação (PNE).

Para reduzir desigualdades regionais e fortalecer a capacidade científica nacional, a CAPES reformulou seus critérios de distribuição de bolsas, incorporando não apenas a nota dos programas de pós-graduação (Nota PPG) e a titulação média dos docentes (TMC), mas também o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). Essa mudança buscou priorizar pesquisadores em contextos mais vulneráveis e promover a qualidade de instituições localizadas em regiões menos desenvolvidas, alinhando a política de pós-graduação a projetos estratégicos de desenvolvimento do país naquele momento (GOV.BR, 2020, p. 1).

A crise global da COVID-19 evidenciou a importância da colaboração científica. Enquanto nações buscavam soluções, pesquisadores em todo o mundo estabeleceram redes sem precedentes, compartilhando dados e acelerando descobertas. Esse contexto reafirmou o papel da academia no enfrentamento de crises, mas também expôs vulnerabilidades estruturais.

Em vários países, e também no Brasil, a pandemia coincidiu com um preocupante desmonte, alimentado por negacionismo e políticas anticientíficas, com cortes nos investimentos públicos em ciência e educação, ecoando retrocessos históricos, como o enfraquecimento das parcerias internacionais do CNPq existentes desde 1956.

Nesse cenário, a pós-graduação em Serviço Social foi diretamente afetada pelo "desmonte do Estado brasileiro e das políticas públicas, com cortes de recursos e linhas de fomento à pesquisa, congelamento de bolsas e extinção de diferentes programas de fomento" (Pinheiro; Senna; Lara, 2024, p. 27). Afirmam os mesmos autores que, anteriormente as medidas de austeridade e o avanço do conservadorismo já tensionavam a área, mas o processo se intensificou brutalmente na gestão Bolsonaro. A combinação entre cortes orçamentários, negacionismo científico durante a pandemia de Covid-19 e imposição do ensino remoto comprometeu a infraestrutura acadêmica e a saúde mental da comunidade universitária.

A novidade foi que a crise sanitária apenas escancarou os efeitos de agendas neoliberais consolidadas desde os anos 1970. Soma-se a isso "o subfinanciamento crônico [...], a desvalorização das ciências humanas e sociais [...], a mercantilização do ensino e o predomínio de uma lógica produtivista" (Pinheiro; Senna; Lara, 2024, p. 27-28) que se configurando uma ofensiva articulada e neoliberal, nunca antes tão desagregadora, contra a autonomia da pesquisa científica no Brasil.

A trajetória histórica do Brasil revela uma vulnerabilidade persistentemente presente: o avanço científico depende de sustentação institucional contínua. As crises recentes, do desenvolvimento de vacinas às desigualdades educacionais, reforçam a necessidade de políticas educacionais públicas e fortes, que ampliem a colaboração internacional articulada a investimento interno robusto em formação e pesquisa. Sem essas estratégias, o país arrisca perpetuar um ciclo de progresso intermitente, no qual pesquisadores acabam compensando, com esforço individual, lacunas estruturais deixadas pelo Estado.

Quanto aos papéis complementares da CAPES e do CNPq, ambos funcionam como pilares gêmeos do ecossistema de pesquisa brasileiro. Sua operação sinérgica é indispensável para o desenvolvimento nacional, econômico, social e ambiental. Como articulado no manifesto de 2019 por 13 sociedades científicas brasileiras (ANPG et al., 2019), qualquer ruptura estrutural nessas agências coloca em risco um elemento fundamental do progresso do país.

Sobre os papéis institucionais, surge periodicamente a ameaça de fusão. Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a CAPES atua na formação de recursos humanos, avaliação da pós-graduação e mobilidade acadêmica. Já o CNPq, sob o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), fomenta pesquisa e inovação, com bolsas desde o ensino médio até o pós-doutorado.

Em 2019, a proposta de fusão das duas agências gerou ampla rejeição. Treze entidades científicas alertaram, em carta aberta às autoridades, que a medida ignorava as especificidades de cada instituição, essenciais para a soberania científica do país (11 de outubro de 2019). O episódio revelou uma tensão recorrente: mesmo com resultados comprovados, as instituições de pesquisa permanecem reféns de oscilações políticas que privilegiam ajustes fiscais em detrimento do planejamento estratégico.

Espera-se que o país avance rumo a uma autonomia científica mais equitativa. A crítica de Pierre Bourdieu (2004) às dinâmicas hierárquicas de poder na pesquisa permanece atual. Ele defende a desconstrução da divisão artificial entre ciência básica e aplicada, enquanto promove resistência coletiva contra excessos burocráticos. Somente através da “solidariedade na competição” (Bourdieu, 2004, p. 58-59), em que pesquisadores se unem além das disciplinas para salvaguardar a autonomia, a ciência pode transcender interferências políticas.

A CAPES configura-se como um caso bem-sucedido de engajamento global. As iniciativas brasileiras, como os programas de mobilidade internacional, exemplificam esse *ethos*. Ao financiar intercâmbios de estudantes e docentes, a agência não apenas conecta redes globais de conhecimento, mas também democratiza o acesso à iniciação e à colaboração científica. Esses esforços contribuem para mitigar desigualdades estruturais e evidenciam que o investimento sustentado em marcos institucionais, e não heroísmos individuais eventuais, é o verdadeiro motor da pesquisa transformadora.

De acordo com Pinheiro, Senna e Lara (2024), a maturidade acadêmico-científica da pós-graduação em Serviço Social é resultado direto destas instituições e suas políticas. Resulta, de um lado, da indução de políticas públicas de desenvolvimento científico e tecnológico, notadamente por meio de agências como a CAPES e o CNPq, e, de outro, do esforço coletivo da categoria profissional, que inclui cooperação com movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições de pesquisa, no Brasil e no exterior.

Esse cenário evidencia que o fortalecimento institucional promovido por tais políticas cria bases sólidas para iniciativas de mobilidade acadêmica, ampliando a circulação de saberes e criando condições para fomentar e sustentar uma internacionalização crítica da área.

2.2 MOBILIDADE ACADÊMICA

A mobilidade acadêmica constitui uma das estratégias mais tradicionais e emblemáticas da internacionalização da educação superior. Longe de resumir-se ao deslocamento geográfico de sujeitos, ela se posiciona como um eixo estruturante para a circulação de saberes e o fortalecimento de redes de cooperação (Morosini, 2016).

Nessa direção, a mobilidade acadêmica ultrapassa a mera circulação física ou a integração aos processos econômicos. Em contextos emergentes, como no Sul Global, segundo Morosini (2016, p. 345), a mobilidade:

> [ ] tem o potencial de oferecer bases para o desenvolvimento de competências interculturais, ambientes de aprendizagens multiculturais, valorização do conhecimento e da cultura local e regional, fortalecimento de redes colaborativas das instituições de ensino superior, e favorecer a construção da identidade latino-americana e caribenha.

A partir dessa perspectiva conceitual e reflexiva, este capítulo dedica-se a examinar a mobilidade acadêmica, compreendida não de forma isolada, mas como componente essencial da colaboração científica e das políticas de internacionalização, em seus múltiplos aspectos.

2.2.1 Programas nacionais

Os programas ou projetos de cooperação em pós-graduação constituem uma categoria de políticas e mecanismos institucionais voltados à promoção da colaboração acadêmica entre universidades, programas de pós-graduação e países para o desenvolvimento de atividades científicas e formativas integradas. No contexto brasileiro, essas iniciativas são coordenadas principalmente pela CAPES e integram a arquitetura institucional do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Mais do que ações pontuais, tais programas configuram instrumentos estruturantes das políticas de internacionalização e de fomento à pesquisa, orientando a formação de redes acadêmicas, a circulação de pesquisadores e de estudantes e o desenvolvimento da produção científica e tecnológica (Ferreira; Faria, 2024).

No âmbito da CAPES, um dos instrumentos formais mais relevantes para a cooperação *stricto sensu* é o PCI, Projetos de Cooperação entre Instituições da CAPES para Qualificação de Profissionais de Nível Superior. Instituído pela Portaria CAPES nº 120, de 26 de junho de 2023, e regulamentado por chamadas públicas periódicas (como o Edital nº 25/2024 e o mais recente Edital nº 14/2025), o PCI tem como objetivo avaliar e autorizar a oferta de turmas temporárias de mestrado (MINTER) e de doutorado (DINTER), nas modalidades acadêmica ou profissional.

De acordo com a CAPES (2024), tais cooperações materializam-se por meio de:

1. Pesquisa científica conjunta e formação de redes de colaboração.
2. Intercâmbio e mobilidade de docentes e discentes em níveis de doutorado e pós-doutorado.
3. Coorientação de teses e dissertações, bem como a oferta compartilhada de disciplinas.
4. Projetos de Cooperação entre Instituições (PCI), que permitem a oferta de turmas temporárias de mestrado (MINTER) e doutorado (DINTER). Nesses

modelos, uma instituição promotora, com programa consolidado, colabora com uma instituição receptora para a qualificação de profissionais de nível superior.

A cooperação constitui, portanto, uma dimensão qualitativa aferida em sistemas de avaliação como a Plataforma Sucupira, refletindo o grau de internacionalização das universidades, dos PPGs e o impacto científico das redes de pesquisa formadas.

Apesar do objetivo de fortalecer o SNPG, a pesquisa recente de Ferreira e Faria (2024) indica contradições na execução dessas políticas, com efeito concentrador e reforço da estratificação científica. Ferreira e Faria (2024) evidenciam a ocorrência de um efeito concentrador das concessões. A análise dos Programas de Cooperação Internacional (PCIs) financiados pela CAPES entre 2015 e 2022 revela que o fomento tende a reforçar assimetrias preexistentes conforme descrevem (Ferreira e Faria, 2024):

1. Concentração Regional e Estadual: O eixo Sul-Sudeste absorve 78,4% das concessões, com destaque para seis estados que centralizam os recursos.
2. Desigualdade Institucional: Sete instituições, todas situadas no eixo Sul-Sudeste, detêm 36,6% do total de projetos conjuntos de pesquisa.
3. Exclusão Regional: No período analisado, quatro estados da região Norte não receberam qualquer concessão no âmbito desses programas.

Esse fenômeno é fundamentado em dois pilares teóricos da sociologia da ciência:

O primeiro é a Teoria das Vantagens Cumulativas (Price, 1976, p. 292), que descreve um mecanismo probabilístico segundo o qual a probabilidade de um artigo, autor ou produção científica receber novos reconhecimentos – como citações – é proporcional ao volume de reconhecimento já acumulado. Caracteriza-se, assim, um processo em que o sucesso tende a gerar novos sucessos, contribuindo simultaneamente para a intensificação da estratificação no campo científico e transformando a excelência acumulada em um fator de reprodução de desigualdades.

O segundo pilar é o Efeito Mateus (Merton, 1968, p. 56), que se refere ao processo cumulativo pelo qual pesquisadores já reconhecidos tendem a receber desproporcionalmente mais crédito, prestígio e visibilidade científica, enquanto contribuições de autores em posições periféricas permanecem menos reconhecidas.

Ferreira e Faria (2024) apresentam desafios e recomendações para o debate sobre a colaboração acadêmica, importante via de mobilidade quando se consideram seus resultados para as IES, os PPGs e, especialmente, os acadêmicos. Segundo os autores, o cenário atual impõe um *trade-off* crítico entre a excelência acadêmica (seleção de

propostas de alta competitividade) e a equidade regional e institucional. Sem mecanismos específicos de descentralização, as políticas de fomento correm o risco de intensificar as vantagens das IES e Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs) já consolidadas.

Diante disso, Ferreira e Faria (2024) recomendam a formulação de políticas de cooperação específicas por região. Tais diretrizes são fundamentais para amenizar desequilíbrios históricos e potencializar as colaborações conduzidas por entidades fora do eixo Sul-Sudeste, promovendo uma integração científica nacional mais equânime.

Para a análise da mobilidade e da cooperação no âmbito do Serviço Social, especialmente em um programa como o PPGSS-UFSC que busca ampliar suas relações Sul-Sul, essa constatação é crucial. Ela evidencia o desafio de construir uma cooperação verdadeiramente horizontal e inclusiva, que não apenas conecte, mas também contribua para a redução das assimetrias no cenário acadêmico nacional e internacional.

Além daqueles já mencionados, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG,) o Programa de Cooperação em Pós-Graduação (PCPG) e o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt) constituem os principais instrumentos dessa política, orientando desde a atração de estudantes estrangeiros até a promoção de redes de pesquisa internacionais.

Embora cada programa possua especificidades operacionais (conforme apresentado no quadro-síntese a seguir), coletivamente materializam a tensão característica da internacionalização brasileira: entre a cooperação Sul-Sul e a busca por inserção em circuitos acadêmicos hegemônicos.

É nesse marco institucional, marcado por oportunidades e contradições, que se inserem as experiências de mobilidade investigadas nesta pesquisa, operacionalizadas por diferentes programas e projetos.

Apresenta-se, a seguir, um quadro síntese dos programas nacionais.

Quadro 1 - Programas de mobilidade e cooperação

(Continua)

Programa	Foco Principal	Modalidades	Público-alvo	Valor das Bolsas (2024)
ESCALA Posgrado (AUGM)	Integração acadêmica regional e internacionalização	Mobilidade de curta duração (mínimo 15 dias a 1 semestre) para atividades de pesquisa ou disciplinas	Estudantes regulares de mestrado e doutorado das universidades da AUGM	Universidade de origem: passagem aérea/terrestre Universidade de destino: alojamento e alimentação Estudante: seguro-saúde internacional e custos pessoais

(Conclusão)

Programa	Foco Principal	Modalidades	Público-alvo	Valor das Bolsas (2024)
PEC-PG	Formação de estudantes estrangeiros	Mestrado e Doutorado no Brasil	Países em desenvolvimento	Mestrado: R$ 2.100,00 Doutorado: R$ 3.100,00
PCPG	Cooperação em pesquisa	Doutorado Sanduíche	Doutorandos de instituições parceiras	Equivalente ao PDSE
CAPES-PrInt	Internacionalização institucional	Diversas (docente, discente, pesquisador)	Programas de Pós-Graduação	Variável por modalidade

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Num contexto globalizado que demanda fortalecimento institucional da ciência, Bourdieu (2004, p. 58-59) advoga pela 'des-hierarquização' entre pesquisa básica e aplicada, argumentando que as relações de poder entre financiadores (Estado e grupos dominantes) e pesquisadores comprometem a autonomia científica. O sociólogo enfatiza a necessidade de construir 'solidariedade na concorrência' - onde pesquisadores desenvolvam resistência coletiva contra interferências burocráticas, mantendo colaboração mesmo em sistemas competitivos.

Essa visão se materializa em iniciativas como os programas de internacionalização da CAPES[18], que, ao fomentar mobilidade acadêmica e cooperação internacional, buscam operacionalizar a integração entre pesquisadores e instituições, reduzindo assimetrias, promovendo o fortalecimento do trabalho científico e limitando o aparelhamento ideológico da ciência.

Criado em 1981 como iniciativa conjunta entre CAPES e CNPq, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) permanece como importante instrumento de cooperação educacional internacional do Brasil, porém com significativas atualizações em sua estrutura operacional.

Em 2024, o programa passou por relevante reconfiguração institucional, com a CAPES assumindo integralmente sua gestão, conforme anunciado em comunicado oficial da agência (CAPES, 2024)[19]. Essa mudança consolidou o PEC-PG como política estratégica para a internacionalização da pós-graduação brasileira, mantendo seu foco na

[18] O Programa Ciência sem Fronteiras (2011), iniciativa conjunta do MCTI e MEC via CNPq e Capes, promoveu a mobilidade de 93 mil estudantes brasileiros (2012-2016) antes de ser descontinuado em 2017 (CNPq, 2021), (Silva; Padilla, 2016, p. 59).

[19] Antes de 2024, a gestão do PEC-PG era compartilhada entre CAPES e CNPq: enquanto a CAPES coordenava os aspectos acadêmicos e o acompanhamento das bolsas de pós-graduação, o CNPq atuava no planejamento estratégico e no financiamento de projetos de pesquisa vinculados aos bolsistas, além de colaborar na definição de critérios de seleção e acompanhamento (CAPES/CNPq, 2020).

atração de estudantes de países em desenvolvimento, particularmente da África, América Latina e Caribe, com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação educacional e cultural.

No contexto atual, o programa oferece bolsas de estudo para cursos de mestrado e doutorado em instituições brasileiras de ensino superior. Para o mestrado, o valor mensal é R$ 2.100,00 (com duração máxima de 24 meses), enquanto no doutorado o valor atinge R$ 3.100,00 mensais (com duração máxima de 48 meses), conforme estabelecido no Edital CAPES nº 06/2024. Além do apoio financeiro direto, o programa mantém o custeio da passagem aérea de retorno ao país de origem após a conclusão do curso e o auxílio deslocamento, com o objetivo de que os estudantes retornem aos seus países e contribuam para o desenvolvimento local. Característica histórica desta modalidade de cooperação.

A seleção dos beneficiários ocorre mediante processo competitivo que combina a aprovação em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades brasileiras com a análise de mérito acadêmico pelos comitês avaliadores da CAPES[20]. Esta dupla etapa de avaliação visa assegurar tanto a adequação do perfil acadêmico do candidato quanto sua inserção em projetos de pesquisa alinhados com as prioridades estratégicas da pós-graduação brasileira.

Destaca-se que, embora mantenha seus objetivos originais de promover a formação de quadros qualificados para países parceiros e fortalecer os laços acadêmicos internacionais do Brasil, o PEC-PG na sua configuração atual reflete a evolução das políticas brasileiras de internacionalização do ensino superior.

A transferência da gestão exclusiva para a CAPES representa uma simplificação administrativa e um alinhamento mais estreito com as demais iniciativas de mobilidade acadêmica internacional coordenadas pela agência, como o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) e o Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Essa reestruturação ocorreu em um momento delicado, que exigia ampliação do investimento brasileiro em cooperação educacional internacional, evidenciado pelo significativo reajuste nos valores das bolsas - cerca de 40% para ambas as modalidades em 2024 - que visa manter a competitividade do programa em um cenário global de aumento dos custos de vida e de crescente concorrência por talentos acadêmicos

[20] Requisitos: Prova de proficiência em português (para não lusófonos). Aceitação em programa de pós-graduação brasileiro reconhecido pela CAPES.

internacionais. O PEC-PG consolidou-se, assim, como peça fundamental na estratégia brasileira de cooperação Sul-Sul em educação superior, combinando tradição diplomática com atualização financeira e administrativa.

O Projeto de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI), instituído pela CAPES por meio do Edital nº 25/2024, tem por objetivo avaliar propostas institucionais voltadas à oferta de turmas temporárias de mestrado e doutorado, no âmbito da cooperação entre instituições.

O Programa de Cooperação em Pós-Graduação (PCPG)[21], instituído pela CAPES por meio do Edital nº 25/2024, tem como objetivo financiar projetos de pesquisa conjunta entre instituições brasileiras e estrangeiras, incluindo modalidades de mobilidade discente de doutorado. Dirigido a estudantes vinculados a programas de doutorado em instituições parceiras no exterior, o PCPG oferece bolsas de curta duração (3 a 12 meses) para realização de atividades de pesquisa no Brasil, fortalecimento de redes internacionais e integração acadêmica (CAPES, ed. 2015).

A seleção do PCPG considera critérios rigorosos, entre os quais se destacam: (1) mérito acadêmico, avaliado pelo currículo, produção científica e pertinência do projeto; (2) mobilidade internacional e relevância da parceria institucional, avaliando a qualidade e potencial da cooperação; (3) impacto e viabilidade do projeto, conforme critérios definidos no edital; (4) questões socioeconômicas e inclusão, aplicando políticas afirmativas quando pertinentes.

O programa integra as estratégias da CAPES que buscam qualificar a pós-graduação nacional por meio da cooperação internacional, incentivando propostas que promovam intercâmbio de conhecimento, formação de recursos humanos de alto nível e consolidação de parcerias duradouras entre instituições.

O Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt) foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de fomentar a internacionalização dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Lançado em 2017, o CAPES-PrInt promove ações que visam consolidar estratégias de internacionalização nas instituições participantes, incentivando a produção científica em colaboração internacional e a formação de redes de pesquisa interinstitucionais.

[21] Ressalta-se que a CAPES não disponibiliza publicamente dados consolidados sobre a execução do PCPG, conforme verificado em seu portal oficial e bases de dados abertas em junho/2024.

O programa abrange diferentes modalidades de mobilidade acadêmica, contemplando tanto estudantes e docentes brasileiros quanto pesquisadores estrangeiros. Entre as ações apoiadas estão: doutorado sanduíche no exterior, capacitação em cursos de curta duração, professor visitante no Brasil ou no exterior, e jovens talentos com experiência internacional. Assim, o CAPES-PrInt opera em fluxos de mobilidade nos dois sentidos, enviando estudantes e docentes brasileiros para o exterior e recebendo pesquisadores internacionais nas instituições brasileiras, sempre com foco no fortalecimento institucional e acadêmico da pós-graduação brasileira.

Segundo os Boletins CAPES-PrInt (2021–2023) e os dados abertos da CAPES, os países que mais enviam estudantes ao Brasil via CAPES-PrInt são Portugal, Espanha, França, Argentina, Moçambique, Estados Unidos, Alemanha e África do Sul, com destaque também para professores visitantes e pesquisadores. O Relatório (CAPES 2023, p. 47) destaca que Argentina e Portugal representam juntos cerca de 30% do total de mobilidades.

A distribuição por regiões mostra que a América Latina (35%) tem maior participação de países como Argentina e Colômbia, seguida pela Europa (40%), com destaque para Portugal, Espanha e França. A África (15%) aparece principalmente com Moçambique e Angola, enquanto a África do Sul apresenta menor participação, representando cerca de 3% do total de mobilidades registradas, enquanto os Estados Unidos e outros países somam 10%.

A mobilidade acadêmica de discentes e docentes entre instituições brasileiras e estrangeiras, de 2020 a 2023, não se mostrou horizontal, sobretudo após o período crítico da pandemia de COVID-19, que impactou as trocas internacionais em 2021. A seguir, apresenta-se um panorama sintético da mobilidade no âmbito do Capes-PrInt no período, ressaltando-se que os relatórios de 2024 ainda não foram publicados.

Tabela 1 - Mobilidade acadêmica CAPES-PrInt (2020–2023)

(Continua)

Ano	Estudantes brasileiros enviados ao exterior (doutorado sanduíche)[22]	Pesquisadores e docentes estrangeiros recebidos no Brasil
2020	237	42

[22] Os dados apresentados restringem-se à modalidade de doutorado-sanduíche no Capes-PrInt. Atualmente, os relatórios públicos da Capes não agregam dados conjuntos sobre mestrado, doutorado e outras modalidades, cuja consolidação demandaria acesso a sistemas internos ou requerimento via Lei de Acesso à Informação (LAI).

(Conclusão)

Ano	Estudantes brasileiros enviados ao exterior (doutorado sanduíche)[23]	Pesquisadores e docentes estrangeiros recebidos no Brasil
2021	98 (queda devido ao período de pandemia)	12 (restrições de fronteiras)
2022	321	87
2023	484	136
Total	+1.140	+277

Fonte: elaborado pela autora (2025), adaptado dos relatórios da PROPG/UFSC (2020 a 2023), do painel CAPES-PrInt e do repositório da PROPG/UFSC.

2.2.2 Mobilidade acadêmica na UFSC

Tendo por base os relatórios institucionais da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (PROPG/UFSC), bem como nas informações obtidas por meio da solicitação de acesso à informação (LEI nº 2023/04567) e do Painel CAPES-PrInt, é possível traçar um panorama da mobilidade acadêmica internacional da UFSC.

Na Resolução Normativa nº 154/2021/CUn, que dispõe sobre a Pós-Graduação *stricto sensu* na UFSC, é possível verificar que o documento estabelece as bases normativas que dão suporte e legitimidade aos processos de internacionalização, como os que serão analisados nos editais do PPGSS.

A resolução aborda a internacionalização em diferentes aspectos, criando o arcabouço para a cooperação acadêmica global. O Art. 6º, § 1º, por exemplo, prevê a criação de programas de Pós-Graduação "em associação com outras instituições de ensino superior ou de pesquisa, no Brasil e no exterior, mediante a formalização de convênios".

No capítulo que trata da admissão, os Art. 47 e 48 são particularmente relevantes, pois condicionam a entrada de candidatos estrangeiros à apresentação de diploma de graduação reconhecido no exterior, sendo que o Art. 48 estabelece um "reconhecimento" específico e restrito para fins de ingresso no programa, que "não conferindo validade nacional ao título", exatamente como previsto nos editais do PPGSS para 2024 e 2026. Além disso, a exigência de proficiência em língua portuguesa para estudantes estrangeiros, quando prevista no regimento do programa, está contemplada no Art. 44, §

[23] Os dados apresentados restringem-se à modalidade de doutorado-sanduíche no Capes-PrInt. Atualmente, os relatórios públicos da Capes não agregam dados conjuntos sobre mestrado, doutorado e outras modalidades, cuja consolidação demandaria acesso a sistemas internos ou requerimento via Lei de Acesso à Informação (LAI).

4º. Por fim, a normativa também abre caminho para formas mais avançadas de cooperação, como a realização de cursos em regime de cotutela internacional e titulação simultânea, conforme mencionado no Art. 46, que remete a normas específicas da Câmara de Pós-Graduação. Dessa forma, a Resolução Normativa nº 154/2021/CUn funciona como o pilar regulatório que não apenas autoriza, mas também estrutura e dá segurança jurídica às iniciativas de internacionalização da pós-graduação na UFSC, incluindo a seleção de estudantes não nacionais realizada pelo PPGSS.

Vale destacar que o CAPES-PrInt foi um programa amplamente utilizado como instrumento estratégico para ampliar a inserção internacional da universidade, visava fortalecer redes de pesquisa e aprimorar a formação de pós-graduandos por meio de experiências internacionais qualificadas.

Entre 2020 e 2024, no âmbito do Programa CAPES-PrInt, a universidade recebeu 98 pesquisadores estrangeiros vinculados a projetos institucionais, sendo 62 em nível de doutorado e 36 em pós-doutorado. Os principais países de origem desses pesquisadores foram da América Latina (45%), com destaque para Argentina, Colômbia e Chile; da Europa (35%), incluindo Portugal, Espanha e França; da África (15%), especialmente Moçambique e Angola; e de outros países como Estados Unidos e Índia (5%)[24].

A Tabela 2, apresenta esse fluxo de mobilidade na UFSC entre 2020 e 2024:

Tabela 2 - Estudantes e pesquisadores internacionais recebidos na UFSC

Ano	Doutorado	Pós-Doutorado	Total
2020	14	8	22
2021	6	3	9 (queda por pandemia)
2022	19	11	30
2023	23	14	37
Total	62	36	98

Fonte: elaborado pela autora (2025), adaptado dos relatórios da PROPG/UFSC (2020 a 2023), do painel CAPES-PrInt e do repositório da PROPG/UFSC.

Quanto aos bolsistas de doutorado e pós-doutorado com destino ao exterior, observam-se os seguintes dados:

[24] Os dados de 2024 estão em fase de consolidação. Mobilidades de curta duração (inferiores a três meses) podem não ter sido contabilizadas, e países com menos de duas mobilidades foram agrupados na categoria "Outros" (UFSC) Disponível em: https://propg.ufsc.br/internacionalizacao).

Tabela 3 - Estudantes da UFSC em mobilidade

Ano	Doutorado Sanduíche	Pós-Doutorado	Total
2020	28	10	38
2021	9	4	13 (pandemia)
2022	35	15	50
2023	42	18	60
Total	114	47	161

Fonte: elaborado pela autora (2025), adaptado dos relatórios da PROPG/UFSC (2020 a 2023) do painel CAPES-PrInt, e do site PROPG-UFSC-Repositório.

Os principais destinos destes estudantes de doutorado e pós-doutorado foram para Europa (50%): Portugal (32), Espanha (18), França (12); América Latina (30%): Argentina (20), México (8); América do Norte (15%): EUA (14), Canadá (5); Outros (5%): África do Sul (3), Austrália (2)

A UFSC possui 12 projetos aprovados na atual fase do CAPES-PrInt, distribuídos em áreas estratégicas: Energias Renováveis (3 projetos), Ciências do Mar (2), Saúde Coletiva (2), Tecnologias Digitais (2), Estudos Urbanos (1), Agricultura Sustentável (1) e Humanidades Digitais (1).

As principais instituições parceiras incluem a Universidade de Lisboa (Portugal), Universidade de Buenos Aires (Argentina), UNAM (México) e Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique), reforçando a cooperação internacional em pesquisa e formação acadêmica (PROPG-UFSC/CAPES-PrInt, 2024)[25].

Recentemente, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (PROPG/UFSC) divulgou chamada interna para seleção de áreas temáticas estratégicas visando à submissão de propostas à Rede BRICS-NU, iniciativa fomentada pelo Edital CAPES nº 8/2025. Este programa visa fortalecer a cooperação acadêmico-científica entre instituições dos países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul que formam o (BRICS) com foco em temas prioritários como desenvolvimento sustentável, tecnologias inovadoras e estudos globais.

A adesão da UFSC visa reforçar o seu compromisso com a internacionalização e a produção de conhecimento em redes multinacionais, alinhando-se às políticas da

[25] Referente ao relatório anual de gestão CAPES-PrInt/UFSC*:* Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSC - CAPES-PrInt.

CAPES para ampliar a inserção global da pós-graduação brasileira em países parceiros do Brasil. A seleção interna priorizarou projetos interdisciplinares com potencial de impacto científico e articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização da Nações Unidas (ONU), através do Edital 08/2025 CAPES.

No âmbito das estratégias de internacionalização da pós-graduação, os programas de cooperação regional desempenham um papel fundamental na construção de um espaço acadêmico integrado e na promoção de trocas horizontais entre países do Sul Global. Um exemplo paradigmático desse esforço é o Programa Escala de Estudiantes de Posgrado, uma iniciativa da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM)[26].

A AUGM é uma rede de universidades públicas, autônomas e autogovernadas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai (Associação de Universidades Grupo Montevideo, 2026). Criada com o propósito de promover a integração regional acadêmica e científica, a associação desenvolve diversos programas de mobilidade, entre os quais se destaca o Programa ESCALA. A palavra 'ESCALA' reflete a ideia de uma escala comum, um patamar compartilhado de qualidade e cooperação que visa fortalecer o processo de construção de um espaço acadêmico regional mútuo.

O Programa Escala Posgrado (originalmente 'Escala de Estudiantes de Posgrado') é uma iniciativa de mobilidade acadêmica recíproca, especificamente desenhada para estudantes de mestrado e doutorado das universidades que compõem a AUGM (Associação de Universidades Grupo Montevideo, 2026). Seu objetivo central é promover e fortalecer o processo de construção de um novo espaço acadêmico regional por meio da mobilidade estudantil, que oferece intercâmbio com universidades da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. O intercâmbio acadêmico e cultural é promovido pela interação entre estudantes e docentes de diferentes países, o que proporciona um conhecimento mais amplo sobre os diversos sistemas de Educação Superior na América Latina.

A UFSC é membro da AUGM desde 1994 e participa do Programa Escala Posgrado desde 2003 (no âmbito da graduação, o programa Escala Estudantil foi implementado em 2008). A gestão do programa na universidade é conduzida de forma

[26] O programa Escala Posgrado (ou *Escala Estudiantes Posgrado*) é uma modalidade de intercâmbio internacional voltada a estudantes de mestrado e doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ele faz parte da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) e permite que pós-graduandos realizem intercâmbio em universidades parceiras na América Latina, com isenção de mensalidades (UFSC, 2026).

compartilhada pela Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) (UFSC, PROPG, 2025; UFSC, SINTER, 2025). Registros institucionais da (UFSC, SINTER, 2025) indicam que, já em 2015, o programa estava consolidado na UFSC, com a oferta de aproximadamente duas vagas por ano, tanto para enviar estudantes da UFSC ao exterior quanto para receber estudantes estrangeiros.

O processo seletivo para as vagas ofertadas pela UFSC é regido por editais conjuntos anuais (como o nº 2/2023/SINTER/PROPG, publicado em outubro de 2023). Embora os critérios possam sofrer pequenas variações, eles geralmente incluem a análise do histórico escolar da pós-graduação, curriculum vitae, produção intelectual (como artigos publicados) e, frequentemente, a comprovação de proficiência em língua portuguesa ou espanhola (UFSC, PROPG, 2025; UFSC, SINTER, 2025). Os estudantes selecionados podem permanecer na universidade de destino por um período que varia de quinze dias a um semestre letivo.

Um princípio central do programa é o financiamento compartilhado, que reflete a reciprocidade entre as instituições membros. A UFSC concede auxílio para passagem aérea de ida e volta aos estudantes selecionados, enquanto a universidade anfitriã se responsabiliza pelos custos de alojamento e alimentação durante o período de mobilidade (UFSC, SINTER, [s.d.] - seção Documentos).

Os editais mais recentes demonstram a pujança e a continuidade do programa. Para o ciclo de 2026, a UFSC, por meio da SINTER e PROPG, lançou chamadas para o Programa Escala Posgrado, oferecendo 10 vagas para estudantes de pós-graduação da UFSC. Destas, 4 são específicas para universidades da Argentina e Uruguai, e 6 são ‘vagas livres’, permitindo candidaturas para qualquer instituição do consórcio com disponibilidade (UFSC, SINTER, [s.d.]; UFSC, PROPG, 2025).

Segundo Gacel-Ávila (2021), o Programa Escala Posgrado transcende a simples mobilidade acadêmica, inserindo-se em uma visão mais ampla de internacionalização solidária e integração regional. A participação da UFSC na AUGM e o engajamento em seus programas de mobilidade são parte de um compromisso institucional mais profundo com a construção de um espaço acadêmico latino-americano integrado e com a valorização das epistemologias do Sul. Essa orientação é corroborada pela recente adesão da UFSC, em 2025, à *Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina* (REDALINT), uma rede criada em 2015 que

fomenta o diálogo e a ação colaborativa sobre a internacionalização na região segundo Trindade e Espíndola (2022).

No âmbito do PPGSS-UFSC, o Programa Escala Posgrado se apresenta como um vetor concreto dessa integração regional. As trajetórias de estudantes estrangeiros no PPGSS, com a presença de argentinos, uruguaios e paraguaios, representam uma fonte de mobilidade latente para o serviço social. Essas experiências são expressões vivas de como a AUGM materializa, no cotidiano acadêmico, a possibilidade de uma internacionalização mais horizontal, colaborativa e enraizada nas realidades e desafios comuns da América Latina.

Os documentos voltados internacionalização da educação da UFSC propoêm em que a mobilidade internacional, proporcionada por esses programas, visem fortalecer a formação acadêmica de graduandos e dos pós-graduandos da UFSC, ampliar suas experiências de pesquisa e fomentar a colaboração internacional na área da educação superior na América do Sul.

Mesmo diante desses programas apresentados, é importante não esquecer que a mobilidade estudantil é apenas uma parte da complexa política de internacionalização da educação, um dos elementos do processo da internacionalização em casa, que é também um recorte específico desta pesquisa. A interação acontece, em especial em tempos de avanços tecnológicos, na medida em que a aproximação de pesquisadores ocorre entre diversos países, inclusive pelas mídias digitais, mas, é ‘em casa’ que as vivências acontecem.

A mobilidade acadêmica é um fator importante que não se pode desconsiderar na pesquisa desse contexto [internacionalização], conforme descreve Déves-Valdés[27] (2007, p. 52-53), que relata as facilidades do mundo globalizado para criar uma teia intelectual com potencialidade de produção de conhecimento.

Um aspecto distintivo diz respeito à natureza dos contatos acadêmicos contemporâneos. Atualmente, as oportunidades de deslocamento internacional tornaram-se consideravelmente mais acessíveis, não apenas pela infraestrutura disponível, mas

[27] Eduardo Devés Valdés é historiador e pesquisador chileno, professor do Instituto de Estudos Avançados (IDEA) da Universidade de Santiago do Chile. Doutor em Filosofia pela Universidade de Lovaina (1978) e doutor em Estudos de Sociedades Latino-americanas pela Universidade de Paris III (1981), destaca-se por sua atuação nos estudos eidéticos, redes intelectuais e circulação do pensamento latino-americano e periférico.

principalmente devido aos custos reduzidos e aos programas de financiamento oferecidos por diversas instituições para atividades acadêmicas.

Essa realidade tem invertido a dinâmica tradicional de interação onde o encontro presencial frequentemente precede o intercâmbio intelectual. Nesse novo modelo, o interesse inicial pelo trabalho do colega surge durante o contato pessoal, seguido pelo estabelecimento de comunicação escrita - envio de produções acadêmicas e troca regular de correspondência. As interações presenciais tornaram-se mais comuns, enquanto os antigos formatos de comunicação (como cartas detalhadas) deram lugar a artigos, materiais impressos e cópias digitais. O correio eletrônico, por sua vez, agilizou e reduziu custos na manutenção dessas relações, embora possa ter contribuído para certa superficialidade nos vínculos - ressalvando-se que tal fenômeno não é absoluto nem inevitável (Déves-Valdés, 2007, p. 52-53).

Além dessas facilidades e seus desdobramentos, o mundo contemporâneo exige mais da internacionalização. A complexidade aumentou em tal medida que autores afirmam que esse tema se apresenta amplamente difuso e atende a interesses múltiplos, que não mais, prioritariamente, a produção de saberes.

2.2.3 Conhecendo o contexto do PPGSS-UFSC

O PPGSS-UFSC buscou adequar-se as demandas de estudantes internacionais por meio da abertura de processos seletivos específicos para candidatos de outras nacionalidades com o primeiro edital publicado em 2023 para ingresso no primeiro semestre de 2024. A análise dos editais para os ingressos de 2024 e posteriormente para 2026, disponíveis no portal do programa, revela não apenas a intenção de regularidade dessa política, mas também uma evolução em sua nomenclatura, estrutura e organização.

O primeiro documento, o Edital n.º 004/2023/PPGSS, regulamentou a seleção para ingresso em 2024, sendo direcionado a ‘candidatos estrangeiros’. Conforme definido no próprio edital, considerava-se estrangeiro “aquele que não possua nacionalidade ou naturalização brasileira”.

Poderiam candidatar-se ao processo seletivo os portadores de diploma de Graduação e/ou Mestrado em Serviço Social ou áreas afins, outorgado por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelos órgãos competentes nos países de origem, de acordo com o artigo 47 e 48 da Resolução Normativa n.º 154/2021/CUn.

Na ocasião, o programa, nos quadriênios 2013-2016 e 2017-2020 o PPGSS foi avaliado pela CAPES com nota 5 (cinco) PPGSS (2026), ofereceu um total de nove vagas: cinco para o curso de Mestrado e quatro para o Doutorado, distribuídas entre as linhas de pesquisa 'Direitos, Sociedade Civil e Políticas Sociais na América Latina' e 'Questão Social, Trabalho e Emancipação Humana'. As inscrições ocorreram entre 25 de julho e 25 de agosto de 2023, de forma online, com o envio da documentação por e-mail. O processo seletivo foi composto por três etapas eliminatórias e classificatórias: análise do pré-projeto e memorial, arguição destes por webconferência e, por fim, análise do currículo comprovado.

Na homologação dos candidatos pela Portaria n.º 033/2023/PPGSS constavam oito inscritos, sendo 3 para doutorado e cinco para mestrado, uma das inscrições para mestrado foi indeferida**.** O documento final lista os candidatos após as etapas de classificação, sendo três aprovados para o Doutorado (Linhas 1 e 3) e três aprovados para o Mestrado (Linhas 1 e 3). Um candidato para o Mestrado[28] foi desclassificado.

Já para o ingresso em 2026, observa-se uma mudança conceitual na nomenclatura. O Edital n.º 006/2025/PPGSS foi destinado a 'estudantes não nacionais', uma terminologia mais alinhada às resoluções universitárias, como a Resolução Normativa n.º 154/2021/CUn, que embasa o processo. A oferta de vagas apresentou uma configuração distinta: quatro vagas para Mestrado e duas para Doutorado. A área de concentração do programa foi ajustada para 'Serviço Social, Direitos Humanos e Questão Social', e as linhas de pesquisa foram renomeadas para 'Serviço Social, Direitos e Políticas Sociais na América Latina' (Linha 1) e 'Questão Social, Trabalho e Emancipação Humana' (Linha 2), esta última ofertando vagas apenas para o mestrado. O cronograma de inscrições foi de 10 de julho a 20 de agosto de 2025.

A Portaria n.º 052/2025/PPGSS homologou as inscrições para 2026, listando quatro candidatos para o Doutorado (Linha 1) e um para o Doutorado (Linha 2), todos com inscrições deferidas. Para o Mestrado (Linha 1), foram listados dez candidatos, com três indeferimentos por não atenderem ao item 3.3.4 do edital (que trata do envio da documentação). No Mestrado (Linha 2), dos três candidatos, um foi indeferido pelo mesmo motivo. O resultado final, consolidado na Portaria n.º 104/2025/PPGSS, aprovou

[28] Portaria n.º 050/2023/PPGSS. Um candidato foi desclassificado por não comparecer a entrevista arguição do projeto.

um candidato para o Doutorado (Linha 1). No Mestrado, foram aprovados dois candidatos para (Linha 1) e um candidato para a (Linha 2).

Em suma, a comparação entre os dois processos seletivos revela uma institucionalização da política de atração de talentos estrangeiros pelo PPGSS-UFSC. As mudanças, embora sutis, demonstram um amadurecimento: a terminologia 'não nacional' alinha o programa às normativas internas da UFSC; a oferta de vagas e as linhas de pesquisa são ajustadas a cada ciclo, refletindo o planejamento acadêmico; e os procedimentos de inscrição e avaliação, com a exigência de etapas como pré-projeto e arguição, pressupõem a garantia de isonomia e a qualidade na seleção, conforme registrado nos documentos de homologação e resultado final.

Essa trajetória de institucionalização da política de acolhimento a estudantes estrangeiros no PPGSS-UFSC insere-se em um contexto mais amplo e desafiador: o da internacionalização da educação superior na América Latina. Se, por um lado, os avanços institucionais observados nos editais de 2024 e 2026 demonstram um compromisso crescente com a abertura e a diversidade acadêmica, por outro, é preciso situar essa iniciativa no quadro das persistentes assimetrias que caracterizam a mobilidade acadêmica na região. Conforme alerta Gacel-Ávila (2020), a circulação de conhecimento na América Latina ainda é predominantemente unidirecional, orientada para os centros hegemônicos do Norte Global, o que termina por reproduzir desigualdades e silenciar saberes locais.

Nesse sentido, a experiência do PPGSS, ao priorizar o ingresso de estudantes latino-americanos e ao estruturar processos seletivos que valorizam temas de pesquisa enraizados nas realidades regionais, como 'Direitos e Políticas Sociais na América Latina', pode ser interpretada como um esforço de resistência e de construção de intercâmbios mais horizontais e colaborativos.

No Brasil, essa lógica assimétrica se manifesta na discrepância entre o número de discentes enviados ao exterior e os recebidos, dos locais de origem e de destino, refletindo desigualdades estruturais do sistema global de educação (Santos et al., 2023).

No campo do Serviço Social, essa lacuna é particularmente evidente. Estudos de Schmitt e Sarmento (2023) e Silva (2024) oferecem análises críticas da internacionalização institucional, destacando que o Plano Institucional de Internacionalização (PII) da UFSC, por exemplo, tem uma abordagem instrumental

alinhada ao CAPES-PrInt, com foco em indicadores quantitativos e metas formais, mas pouco atento às dimensões qualitativas das experiências estudantis.

Essa perspectiva limita a compreensão dos impactos da internacionalização na vida dos estudantes, especialmente daqueles do Serviço Social, cujas trajetórias e desafios específicos carecem de investigação aprofundada.

Prates e Carraro (2018) evidenciam essa deficiência ao apontar que as pesquisas na área se baseiam majoritariamente em dados institucionais e quantitativos, como convênios e mobilidade, mas negligenciam os aspectos objetivos e subjetivos das experiências discentes, desafios linguísticos, adaptações culturais e impactos na formação profissional e pessoal.

Além disso, destacam que a mobilidade acadêmica não é sinônimo de internacionalização, a qual requer atenção a currículos, colaboração em pesquisa e parcerias institucionais (de Wit; Jaramillo, 2012), (Knight, 2012).

O contexto do PPGSS-UFSC confirma esses fluxos de mobilidade no Sul Global e com países ibero-americanos, tanto no envio de estudantes brasileiros para o exterior quanto no ingresso de estudantes internacionais no mestrado e no doutorado do PPGSS[29].

Quadro 2 - Estudantes do PPGSS-UFSC em mobilidade internacional (2017 até 2025)[30]

Nº de Estudantes	Programa	País de acolhida	Ano de Saída	Ano de Retorno	Nível
1	PDSE/CAPES	Portugal	2017	2018	DO
1	PDSE/CAPES	México	2018	2019	DO
2	PRINT/CAPES/UFSC	Espanha	2020	2020	DO
1	PRINT/CAPES/UFSC	França	2020	2020	DO
1	PRINT/CAPES/UFSC	Portugal	2023	2024	DO
1	PDSE/CAPES	Cuba	2024	2025	DO
1	Escala Posgrado – AUGM	Argentina	2023	2023	ME (2 meses)
1	Escala Posgrado – AUGM	Argentina	2024	2024	ME (15 dias)
1	Escala Posgrado – AUGM	Argentina	2024	2024	DO (49 dias)

Fonte: elaborado pela autora (2025).

[29] Dados compartilhados pela coordenação do PPGSS-UFSC em 2025.

[30] Inicialmente, foi solicitado à coordenação do PPGSS/UFSC a lista de estudantes internacionais dos últimos dez anos. Posteriormente, verificou-se que os dados fornecidos correspondiam, na realidade, ao total de estudantes do programa ao longo de todo o período do mestrado e do doutorado.

O quadro 3, na sequência, registra o movimento de mobilidade transfronteiriça de estudantes internacionais no PPGSS-UFSC.

Quadro 3 - Ingresso de estudantes internacionais no PPGSS-UFSC

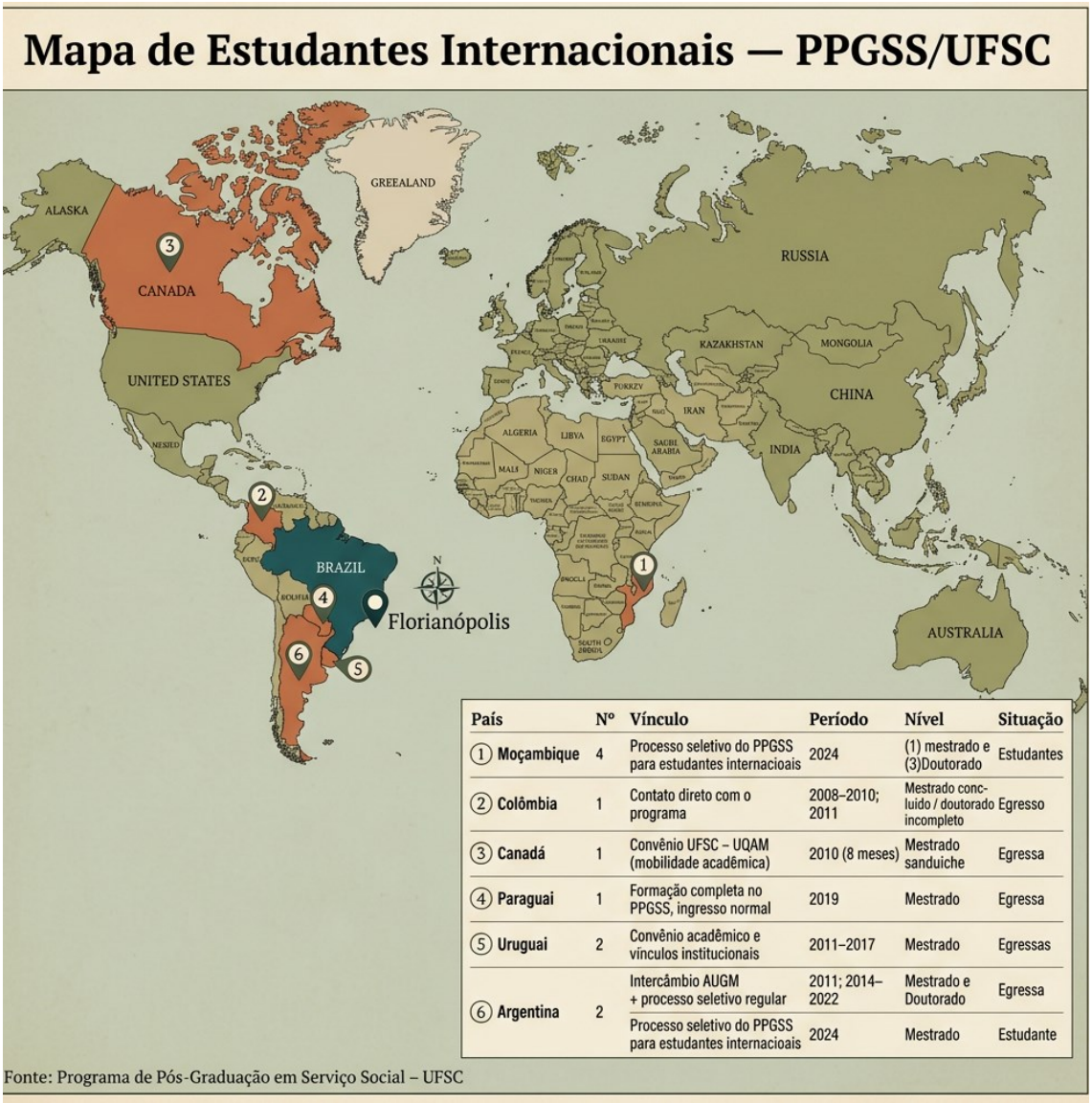
Nº de Estudantes	País de Origem	Forma de vínculo com o PPGSS	Período na UFSC	Nível no PPGSS	Situação
4	Moçambique	Processo seletivo do PPGSS para estudantes internacioais	2024	(1) mestrado e (3)Doutorado	Estudantes
1	Colômbia	Contato direto com o programa	2008–2010; 2011	Mestrado concluído / doutorado incompleto	Egresso
1	Canadá	Convênio UFSC – UQAM (mobilidade acadêmica)	2010 (8 meses)	Mestrado sanduíche	Egressa
1	Paraguai	Formação completa no PPGSS, ingresso normal	2019	Mestrado	Egressa
2	Uruguai	Convênio acadêmico e vínculos institucionais	2011–2017	Mestrado	Egressas
1	Argentina	Intercâmbio AUGM + processo seletivo regular	2011; 2014–2022	Mestrado e Doutorado	Egressa
1	Argentina	Processo seletivo do PPGSS para estudantes internacioais	2024	Mestrado	Estudante

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Daí a importância em se fazer pesquisas qualitativas que deem voz a esses estudantes e egressos, que nos sãos apresentados como números, para compreender o ‘como’ e o ‘com que significado’ a internacionalização impacta suas vidas e trajetórias. Buscou-se, a partir da visualização do quadro acima, ampliar o campo investigativo para além dos dados institucionais, incorporando as experiências concretas dos estudantes estrangeiros matriculados e egressos do PPGSS-UFSC.

A seguir, apresenta-se o mapa para visualização da localização dos países de origem dos estudantes internacionais deste estudo.

Mapa 1 Estudantes internacionais no PPGSS-UFSC e suas origens



País	Nº	Vínculo	Período	Nível	Situação
① Moçambique	4	Processo seletivo do PPGSS para estudantes internacioais	2024	(1) mestrado e (3)Doutorado	Estudantes
② Colômbia	1	Contato direto com o programa	2008–2010; 2011	Mestrado conc-luído / doutorado incompleto	Egresso
③ Canadá	1	Convênio UFSC – UQAM (mobilidade acadêmica)	2010 (8 meses)	Mestrado sanduíche	Egressa
④ Paraguai	1	Formação completa no PPGSS, ingresso normal	2019	Mestrado	Egressa
⑤ Uruguai	2	Convênio acadêmico e vínculos institucionais	2011–2017	Mestrado	Egressas
⑥ Argentina	2	Intercâmbio AUGM + processo seletivo regular	2011; 2014–2022	Mestrado e Doutorado	Egressa
		Processo seletivo do PPGSS para estudantes internacioais	2024	Mestrado	Estudante

Fonte: elaborado pela autora (2025), adaptado do relatório do PPGSS-UFSC.

A distribuição dos estudantes internacionais no PPGSS/UFSC evidencia a diversidade de origens e trajetórias acadêmicas que compõem o processo de internacionalização do programa. Observa-se a presença significativa de estudantes oriundos de países do Sul Global, com destaque para Moçambique, que concentra o maior número de discentes em formação no ano de 2024, distribuídos entre o mestrado e o doutorado. Além disso, países da América Latina, como Argentina, Uruguai, Paraguai e

Colômbia, também marcam presença, seja por meio de convênios institucionais, intercâmbios acadêmicos ou processos seletivos regulares.

Essas diferentes formas de vínculo revelam a diversidade de caminhos de inserção no programa, que vão desde acordos internacionais consolidados até iniciativas individuais de aproximação acadêmica. Ao mesmo tempo, os percursos formativos, que incluem mestrado, doutorado e modalidades sanduíche, demonstram que a internacionalização no PPGSS/UFSC se configura como um espaço de circulação de saberes, experiências e práticas, contribuindo tanto para a formação dos estudantes quanto para o fortalecimento de redes acadêmicas e da cooperação internacional.

3 O DEBATE TEÓRICO E POLÍTICO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Este capítulo dedica-se ao exame das bases teóricas e políticas que fundamentam a internacionalização da educação superior, compreendendo-a como um fenômeno dinâmico, multifacetado e atravessado por determinações históricas, econômicas, culturais e sociais. Buscou-se analisar como essa temática emergiu no debate acadêmico e de que modo suas diferentes concepções impactam as políticas públicas, as práticas institucionais e a mobilidade dos estudantes internacionais.

Para além de uma dimensão puramente operacional ou técnica, a reflexão aqui proposta contrapõe as abordagens conceituais hegemônicas às perspectivas críticas e decoloniais. Dessa forma, investigam-se as contradições, assimetrias e relações de poder geopolíticas que marcam a produção e a circulação do conhecimento no cenário global, inclusive entre as relações Sul-Sul.

A partir desse enquadramento, o percurso argumentativo do capítulo organiza-se de modo a articular as matrizes teóricas do campo com os seus desdobramentos analíticos e empíricos. Inicia-se essa trajetória no subitem a seguir, dedicado ao mapeamento dos conceitos, apropriações e disputas que conformam o campo da internacionalização da educação superior.

3.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS, APROPRIAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Inicialmente, é necessário ressaltar que as pesquisas e publicações sobre este tema surgiram primeiro na Europa e nos países da América do Norte, de onde se destacam autores que são referência em estudos aqui na América Latina e na África, especialmente: Hans de Wit, Jane Knight e Philip G. Altbach. No Brasil, emergem das universidades pesquisadores importantes como Kyria Finardi, Marília Morosini e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

Para um resgate breve, segundo de Wit (2002), os compromissos internacionais têm uma longa história no ensino superior, mas é apenas nas últimas duas décadas que a ‘internacionalização’ se tornou um tema de debate e disputas em nível global.

O que ocorreu desde os anos 1980 é que os agentes centrais das instituições europeias, canadenses e estadunidenses passaram ao ‘recrutamento ativo e até agressivo de estudantes estrangeiros’ ou até, conforme de Wit (2002) apresenta, pela Declaração de Sorbonne — uma iniciativa de quatro países: França, Itália, Reino Unido e Alemanha — e, apenas mais tarde, pelo maior programa de intercâmbio estudantil europeu, o Erasmus.

O programa Erasmus+ (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) é a principal iniciativa de mobilidade acadêmica da União Europeia, criado em 1987. Oferece bolsas para estudantes, docentes e técnicos realizarem períodos de estudo, estágio ou capacitação em instituições europeias parceiras. No contexto brasileiro, o Erasmus+ opera por meio de parcerias específicas (como o projeto Erasmus Mundus), permitindo a participação de universidades não europeias em consórcios internacionais.

A definição mais citada de ‘internacionalização’ afirma que ela é o processo de integração de “dimensões internacionais, interculturais e globais no propósito, funções ou entrega da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11). Já para Frank e Meyer (2007; Ramirez et al., 2007), a internacionalização tem como base a tradição da teoria da sociedade mundial, manifestando-se como uma “estrutura cultural global” que afeta a educação de diversas maneiras, o que a torna uma política de Estado.

De Wit (2001, p. 2), reitera que a internacionalização da educação tem uma história desconhecida, até mesmo pelas próprias instituições e universidades que a operam. A internacionalização do ensino superior, termo escrito pela grande maioria dos teóricos do tema, “ainda é um fenômeno com muitas interrogações, quanto à sua dimensão histórica, seu significado, conceito e aspectos estratégicos” (de Wit, 2001, p. 2). Afirma o mesmo autor que, a relação e o movimento da educação além das fronteiras estão intrinsecamente imersos na história e no movimento da sociedade, em particular nos Estados Unidos da América e na Europa, conforme defendido também pelos autores da citação abaixo.

> Svenn Groenninga (1987 a) descreve-o como um dos desenvolvimentos substantivos mais poderosos na história do ensino superior americano. É percebido ‘como uma das leis do movimento que impulsiona instituições de ensino superior’ (Kerr, 1990, 5); como ‘uma das características importantes da universidade’ (Moritz Csaky, Smith et al., 1994, p. 1); como ‘uma pressão que ninguém que ensina pode ser inconsciente ou desconhecer’ (Halliday, 1999); como ‘um tema importante para a próxima década’ (Davies, 1997, p. 83); e como ‘uma” das tendências mais importantes da última década’ (Teichler,

> 1999, 6), se não ‘da última metade século “século’ (Altbach, 2000, *apud* de Wit, 2001, p. 2, tradução nossa).

Na mesma linha de raciocínio Knight (2012, p. 2-3) esclarece que o sufixo “-ização” significa que internacionalização é um processo ou meio para melhor alcançar objetivos. A autora vai além, Knight (2020, p. 23) aperfeiçoa as diferenças e afirma que o “ismo” de ‘internacionalismo’ é visto também como uma ideologia e demarca diferenças entre globalização e internacionalização.

A globalização também é um processo, “ainda que diferente da internacionalização por abordar a ideia de dimensão mundial ou global, e não a ideia de relações entre países, como indica o termo internacionalização” (Knight, 2020, p. 23).

A pesquisadora esclarece que os significados de ‘definição’ e ‘descrição’ de internacionalização precisam estar caracterizados: “uma definição explica o significado, enquanto a descrição procura explicar os seus atributos”, detalhando melhor os elementos e conceitos de uma definição. Esta precisa ser suficientemente genérica para ser aplicada em múltiplos países, culturas e sistemas educacionais, visto que não muda ao longo do tempo nem varia de circunstância em circunstância. Já no que se refere à descrição, esta inclui razões, estratégias, atores ou resultados que podem ser alterados pelo contexto.

Exemplo disso é que, segundo Knight (2020, p. 23), os discursos refletem a contínua preocupação de que a internacionalização seja vista e interpretada como ocidentalização, americanização, europeização ou modernização, caracterização dada pelos agentes e países precursores e colonizadores do sistema de ‘internacionalização’. Quando, de fato, segundo a autora, a internacionalização deveria ser neutra e isenta de motivações, benefícios, atividades e resultados, pois estes variam muito entre diferentes países, instituições e regiões. Esta posição já indica a postura política em que se coloca, como se as formas de organização da educação estivessem fora das relações sociais e de produção da sociedade.

A crítica à pretensa neutralidade da internacionalização encontra em Stein e Andreotti (2017) um aprofundamento crítico teórico decisivo. Para as autoras, a internacionalização hegemônica não é um fenômeno neutro, mas está enraizada em um imaginário global moderno/colonial (*grounded in Western supremacy*), historicamente constituído a partir da colonialidade europeia e da escravidão, no qual o Ocidente ocupa o topo de uma hierarquia global de humanidade e de produção do conhecimento. Nesse quadro, a educação superior ocidental passa a ser posicionada como um produto altamente

valorizado no mercado educacional global, ao mesmo tempo em que os estudantes internacionais são inseridos em hierarquias racializadas já estruturadas (Stein; Andreotti, 2017, p. 174–176).

Um exemplo dessa articulação pode ser observado na relação entre internacionalização e racismo. As autoras indicam que as dinâmicas contemporâneas de mobilidade estudantil e recrutamento internacional não podem ser dissociadas das estruturas históricas que produzem diferenciações e desigualdades, uma vez que ambas são moldadas pelo mesmo imaginário global moderno/colonial (Stein; Andreotti, 2017, p. 175–177). Nesse contexto, os estudantes internacionais são enquadrados em três figuras complementares e contraditórias: como "*cash*", enquanto fonte de receita e capital intelectual; como "competition", ao serem percebidos como ameaça a recursos e pertencimentos; e como "*charity*", quando posicionados como destinatários da benevolência e do conhecimento universal do Norte (Stein; Andreotti, 2016, p. 226–230).

A dupla face desse imaginário, expressa na valorização do "produto" educacional do Norte e na simultânea produção de hierarquias e exclusões, é central para compreender as contradições da internacionalização contemporânea, especialmente no contraste entre discursos institucionais de acolhimento e as experiências concretas de discriminação vividas por estudantes do Sul Global (Stein; Andreotti, 2017, p. 176–178). Nessa direção, as autoras argumentam que ajustes operados no interior desse imaginário tendem a ser insuficientes, pois não alteram a estrutura que sustenta a centralidade e superioridade do ensino superior ocidental. Compreender a internacionalização, portanto, exige ir além de mudanças discursivas e enfrentar a gramática moderno/colonial que organiza as relações acadêmicas globais, como se evidencia na análise desenvolvida nos Eixos 3 e 6 desta tese (Stein; Andreotti, 2017, p. 178–179).

A ideia de globalização da educação marginaliza os sistemas de ensino superior dos países fora do eixo Norte pelo imperioso peso da educação internacional dos "atores hegemônicos" (EUA, Canadá e Europa) sobre a América Latina (Leite; Genro, 2012, p. 774).

Para (Knight, 2020), a internacionalização pode ajudar a desenvolver o conhecimento, as habilidades e os valores nos alunos, por meio de um ensino e aprendizagem aprimorados, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua estudos comparativos de elementos internacionais e interculturais. A mesma autora já havia afirmado anteriormente que, o objetivo não é mais a priorização da

internacionalização do currículo ou promover o aumento da mobilidade acadêmica por si só. Esse processo era tido como educação internacional entre os anos 1960 e 2000; hoje, a internacionalização tomou amplitude global e abarca vários outros propósitos além da mobilidade de estudantes e pesquisadores Knight (2012).

Sobre o mesmo contexto, Knight (2012, p. 3) complementa que atualmente, o objetivo central é "garantir que os alunos estejam mais bem preparados para viver e trabalhar em um mundo mais interconectado". Sobre a dimensão desse processo, a autora argumenta que "a internacionalização é como um meio para um fim e não um fim por si só". Sob essa ótica, tal entendimento assegura que a dimensão internacional da educação e os programas desenvolvidos pelas universidades, e implementados pelos Estados-nação, sejam integrados de forma sustentável às funções primordiais da educação superior: o ensino, a pesquisa (produção de conhecimento) e a extensão, voltados ao atendimento das demandas da comunidade e da sociedade.

Embora Knight (2020) não conceitue essa dinâmica explicitamente nesses termos, é possível traçar um paralelo com o que é defendido por Déves-Valdés (2007) ao descrever as atuais iniciativas de relações científicas. Segundo o autor, essas interações promovem a formação de grupos de trabalho e pesquisa que possuem o potencial de se estruturarem como verdadeiras teias intelectuais.

Para que essa integração se concretize, de fato, Knight (2020, p. 28), em sua obra A internacionalização da educação superior, ressalta a essencialidade de se mapear os atores do processo, dada a abrangência e a complexidade que assumem nos níveis "nacional, bilateral, sub-regional, regional, inter-regional e internacional". A autora destaca que, diante da diversidade de motivações que impulsionam esse fenômeno, torna-se indispensável considerar as especificidades de cada contexto, uma vez que atores de todos os níveis podem intervir ou influenciar diretamente o desenvolvimento e a implementação de políticas, programas e regulamentações para o ensino superior internacional.

Ademais, conforme aponta Knight (2020, p. 29), há uma multiplicidade de razões e justificativas que movem esses agentes nos âmbitos institucional, nacional e global. Enquanto na formulação de 1999 essas motivações eram agrupadas em quatro grandes categorias macro (acadêmica, econômica, política e social), na atualização de 2020 a autora propõe uma abordagem substancialmente mais detalhada. Nessa perspectiva contemporânea, as razões são segmentadas em níveis individuais, institucionais,

nacionais e regionais, espelhando a crescente complexidade e a diversidade de interesses que atravessam o campo. O quadro a seguir ilustra a evolução histórica e conceitual dessas motivações que impulsionam a internacionalização da educação superior, em conformidade com as categorizações propostas por Jane Knight.

Quadro 4 - Mudanças e razões que movem a internacionalização

Categorias de razões (1999)	Níveis de razões (2020)
Nível acadêmico -Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento - Ensino - Ampliação do horizonte acadêmico - Desenvolvimento institucional - Perfil e *status* - Melhoria da qualidade - Padrões acadêmicos internacionais	**Nível individual** -Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais - Promoção de carreira - Compreensão e aptidões interculturais -Conhecimento de questões nacionais/internacionai - Desenvolvimento de rede internacional
Nível econômico - Geração de receita - Competitividade - Mercado de trabalho - Incentivos financeiros	**Nível institucional** - Melhoria da qualidade - Incremento de pesquisa e inovação - Branding e perfil internacional - Capacitação - Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional - Alianças estratégicas - Produção de conhecimento - Geração de renda
Nível político - Política exterior - Segurança nacional - Assistência técnica - Paz e compreensão mútua - Identidade nacional - Identidade regional	**Nível regional** - Alinhamento de sistemas nacionais - Identidade regional - Alianças geopolíticas - Competitividade regional.
Nível social - Identidade cultural nacional - Entendimento intercultural - Desenvolvimento de cidadania - Desenvolvimento social e comunitário	**Nível nacional** -Desenvolvimento de recursos humanos/aptidões - Maior acesso à educação superior - Ganho de cérebros - Intercâmbio comercial - Construção da nação-Desenvolvimento sociocultural - Diplomacia - Soft power.

Fonte: elaborado pela autora (2026), adaptado de Knight (2020).

O quadro evidencia como as motivações para a internacionalização da educação superior se expandiram e se diversificaram ao longo do tempo. Inicialmente, os esforços de internacionalização estavam centrados em razões predominantemente acadêmicas e econômicas, como o aprimoramento do ensino, da pesquisa e a geração de receita. Com o passar dos anos, passou-se a considerar também dimensões institucionais, incluindo o desenvolvimento de redes internacionais, o fortalecimento da imagem institucional e a promoção de alianças estratégicas, e nacionais, como o alinhamento com políticas públicas, o desenvolvimento de recursos humanos e o incentivo à competitividade do país (Knight, 2020, p. 28-29). Além disso, a perspectiva regional ganhou relevância, refletindo preocupações com o alinhamento de sistemas educacionais, identidade regional e competitividade entre regiões.

Esse desenvolvimento demonstra a complexidade crescente da internacionalização, um fenômeno multifacetado que vai muito além da mobilidade estudantil e da geração de receita, envolvendo fatores interconectados que impactam múltiplos níveis da sociedade e da política educacional (Knight, 2020, p. 29).

No centro dessa complexidade está a internacionalização do currículo (IoC), um conceito que, segundo a especialista Betty Leask, é frequentemente mal compreendido e subdesenvolvido na prática. Leask define a IoC como “a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos” (Leask, 2015, p. 9, tradução nossa). Para aprofundar a compreensão dos elementos que compõem o currículo na perspectiva de Betty Leask, é essencial reconhecer que a internacionalização do currículo não se restringe ao conteúdo programático formal, mas abrange um conjunto mais amplo de experiências que moldam a formação do estudante.

Leask (2015) distingue três elementos interativos e fundamentais: o currículo formal, o informal e o oculto. Ela define o currículo formal como “o programa, bem como o cronograma ordenado e planejado de experiências e atividades que os alunos devem realizar como parte de seu programa de graduação” (Leask, 2015, p. 8). Já o currículo informal refere-se “aos vários serviços de suporte e atividades e opções adicionais organizadas pela universidade que não são avaliadas e não fazem parte do currículo formal, embora possam dar suporte ao aprendizado dentro dele”, incluindo “programas formais de mentoria, sessões de estudo assistidas por pares e atividades sociais

organizadas" (Leask, 2015, p. 8). Por fim, o currículo oculto é composto por "várias mensagens não intencionais, implícitas e ocultas enviadas aos alunos, mensagens que podemos nem estar cientes de que estamos enviando", como, por exemplo, "os livros didáticos selecionados [que] enviam uma mensagem 'oculta' sobre qual conhecimento conta [o mais importante] neste currículo e, por implicação, qual não conta" (Leask, 2015, p. 8).

Nas palavras de Leask (2015, p. 9), "juntos, eles compõem a experiência total do aluno", o que demonstra que esses três elementos não atuam de forma isolada, mas interagem dinamicamente para constituir a totalidade da vivência educacional na internacionalização.

Essa interação é representada por um ponto central onde os três elementos convergem, criando "um espaço potencialmente dinâmico e poderoso que oferece ricas oportunidades de aprendizado para todos os alunos" (Leask, 2015, p. 9). No contexto da internacionalização do currículo, essa distinção é crucial, pois evidencia que o processo de internacionalização deve permear não apenas o conteúdo formal das disciplinas, mas também as atividades extracurriculares e os valores implícitos transmitidos pela instituição, no ensino, pesquisa e extensão.

Como argumenta a autora, "os elementos formais, informais e ocultos do currículo são conectados e interativos, em vez de discretos, sendo vivenciados pelos alunos como uma interação dinâmica de processos de ensino e aprendizagem, conteúdo e atividades dentro e fora da sala de aula" (Leask, 2015, p. 9).

Dessa forma, uma internacionalização efetiva requer atenção a todas essas dimensões para que a experiência do estudante seja verdadeiramente transformadora e alinhada aos objetivos de uma educação global e intercultural. Esta visão posiciona a IoC não como um fim em si, mas como um meio para alcançar propósitos maiores, como melhorar a qualidade da educação e preparar os alunos para um mundo interconectado conforme (Mestenhauser, 2015).

No entanto, essa preparação para o mundo não pode ignorar as profundas assimetrias que caracterizam a produção e circulação do conhecimento em escala global, resultado de um currículo que nunca é neutro. "O design curricular é visto como um processo político, influenciado pelas visões, perspectivas, crenças e valores políticos, ideológicos, geopolíticos, sociais, éticos, morais e outros dos educadores" (Heleta; Chasi, 2024, p. 78, tradução nossa). Leask (2015, p. 26, tradução nossa) complementa que

“nenhuma decisão sobre o currículo é neutra; pelo contrário, elas são influenciadas por ideologias, crenças sobre a globalização e crenças sobre o currículo”, as quais dão direção à internacionalização da educação, influenciando diretamente o tipo de mobilidade e de formação ofertadas nas IES.

> O processo de design curricular envolve uma série de escolhas sobre qual conhecimento será incluído e quais habilidades e atitudes serão desenvolvidas. [...] Assim, decisões críticas sobre o que incluir ou não no currículo, como ensinar e como avaliar a aprendizagem são frequentemente decididas, por padrão, de acordo com paradigmas dominantes, com pouca ou nenhuma consideração por modelos alternativos e formas de desenvolver e disseminar conhecimento, praticar uma profissão ou ver o mundo (Leask, 2015, p. 30, tradução nossa).

Finardi, Guimarães e Mendes (2020, p. 6) alertam para o risco de a internacionalização, quando não pensada criticamente, atuar como um “novo, sutil e benevolente imperialismo no sistema de educação terciária”. Os autores argumentam que esse processo ocorre quando nações hegemônicas impõem seus padrões educacionais e valores a países periféricos para expandir sua dominância intelectual, cultural e financeira, cenário no qual o currículo atua como um pêndulo central.

A despeito de sua relevância declarada, a implementação da internacionalização curricular é alvo de severas críticas por reproduzir, na prática, dinâmicas hegemônicas. Conforme advertem Heleta (2022) e Heleta e Chasi (2024), as definições dominantes do campo costumam ser replicadas de forma acrítica no Sul Global, caracterizando-se por serem “enquadradas como apolíticas e amplamente divorciadas de discussões mais amplas sobre desigualdades históricas ou geopolíticas, responsabilidades éticas e possibilidades alternativas de engajamento” (Heleta, 2022, p. 824, tradução nossa).

Esse processo resulta no que Achille Mbembe (2016, p. 32 *apud* Heleta; Chasi, 2024, p. 81) define como a preservação de um currículo “projetado para atender às necessidades do colonialismo e do apartheid”. Nele, o cânone eurocêntrico permanece sendo reproduzido sob a falsa premissa da universalidade, uma hegemonia epistemológica amplamente denunciada pela crítica decolonial e pós-colonial (Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003, 2007, 2018; Quijano, 2000; Walsh, 2013) e por debates contemporâneos sobre o currículo no ensino superior (Jordão, 2018; Kerr, 2014; Zou e Timmermans, 2025).

É por meio da seletividade do que se inclui no currículo que as instituições e os docentes “preservam e distribuem o que é percebido como ‘conhecimento legítimo’,

enquanto silenciam outros conhecimentos" (Heleta; Chasi, 2024, p. 78-79, tradução nossa).

Esse diagnóstico é respaldado por Zou e Timmermans (2025, p. 22), que destacam as inquietações da literatura sobre "o impacto negativo da IoC na aprendizagem, decorrente da hegemonia do inglês como meio de instrução, da aplicação acrítica de uma dada visão de mundo a outros cenários e da perpetuação de narrativas deficitárias sobre estudantes de origens específicas". Em diálogo com essa crítica, Finardi, França e Guimarães (2020, p. 8) revelam, mediante análises bibliométricas, a expressiva "influência do Norte Global" na produção científica latino-americana, assimetria caracterizada pela "presença expressiva de autores do Norte Global entre os mais citados, em contraste com a falta de reciprocidade em relação aos pesquisadores do Sul Global".

Jocelyne Gacel-Ávila (2020, p. 23) também observa que, na América Latina, a mobilidade acadêmica permanece "predominantemente unidirecional (Sul-Norte)", o que acaba por reproduzir assimetrias de poder e uma verdadeira colonização do saber. Para a autora, esse cenário evidencia a "urgência de intercâmbios horizontais que valorizem saberes locais".

Em resposta a esse cenário, emerge uma perspectiva crítica e decolonial orientada à redefinição do campo. Nesse horizonte, Heleta e Chasi (2024) formulam uma proposta alinhada aos fundamentos ético-políticos do Serviço Social, concebendo a internacionalização como "um processo crítico e comparativo de estudo do mundo e das suas complexidades, das desigualdades e injustiças passadas e presentes, e das possibilidades para um futuro mais equitativo e justo para todos" (p. 269-270, tradução nossa). Segundo os autores, essa abordagem busca assegurar a "pluralidade epistêmica" ao integrar uma aprendizagem "crítica, antirracista e anti-hegemônica sobre o mundo a partir de diversas perspectivas globais", diretrizes que, quando aplicadas ao currículo, catalisam transformações epistemológicas profundas.

Finardi (2021, p. 113) corrobora essa perspectiva ao propor a revisão das estratégias de internacionalização e dos processos de produção, circulação e validação do conhecimento, visando "permitir uma ecologia dos conhecimentos e das línguas na criação de epistemologias de, para e por o Sul". Alinhado a esse pensamento, Ndlovu-Gatsheni (2021, p. 79) defende uma "internacionalização horizontal não colonial do ensino superior", fundamentada no pluralismo epistêmico e na valorização de diferentes visões de mundo.

Alinhados a essa perspectiva, Leask e de Wit (2016, p. 4, tradução nossa) sustentam que a formação de cidadãos globais "responsáveis" requer um "conteúdo curricular que dialogue com múltiplas e globais fontes de conhecimento e com pessoas que são 'diferentes de mim', em que os alunos explorem como o conhecimento é produzido, distribuído, trocado e utilizado globalmente". A efetivação dessa agenda exige dos cursos e instituições uma reflexão epistemológica profunda. Como salientam Finardi, Guimarães e Mendes (2020, p. 18), torna-se imprescindível "desconstruir o imaginário hierárquico de dominação intelectual e cultural, e a interação solidária entre as instituições dos países periféricos para fortalecer o entendimento da educação superior como um bem público", para construir um projeto de internacionalização mais horizontal.

Para operacionalizar a descolonização curricular na internacionalização, seja na modalidade 'em casa' ou 'no exterior', Heleta e Chasi (2024, p. 82-83) sugerem que as instituições e docentes se pautem por questionamentos críticos fundamentais: Quais conhecimentos, perspectivas e visões de mundo são centralizados, dominantes, valorizados, reconhecidos e legitimados no currículo, e por quê? [...] Quais conhecimentos, perspectivas e visões de mundo são negligenciados, marginalizados e/ou apagados no currículo, e por quê?

A solução perpassa pela urgência de fomentar na comunidade acadêmica uma "alfabetização crítica em torno do enquadramento colonial do conhecimento", indicando que a resposta a esse desafio não reside na simples diversificação curricular, mas na desconstrução de suas estruturas hegemônicas conforme sustenta (Stein, 2017, p. 17). Em alinhamento a essa reflexão, Mpofu e Steyn (2021, p. 20) destacam que o objetivo central é fazer "a desvinculação descolonial do pensamento ocidental para fins de revinculação com ele como um aspecto do pensamento que os seres humanos produziram no mundo, e não como a totalidade do conhecimento mundial". Essa virada epistemológica exige, conforme postula Walsh (2013), transformar a universidade em um *lócus* de "re-existência", permitindo que saberes marginalizados emerjam e estabeleçam um diálogo verdadeiramente horizontal com o cânone tradicional.

À luz dessas reflexões, torna-se fundamental examinar como tais dinâmicas se materializam nas práticas institucionais. Para além das formulações teóricas e normativas, a análise empírica permite identificar de que modo fluxos acadêmicos, parcerias institucionais e padrões de mobilidade reproduzem, ou tencionam, as assimetrias debatidas na literatura.

A despeito dessas contínuas transformações, as motivações que impulsionam a internacionalização permanecem tradicionalmente agrupadas em quatro dimensões principais: social/cultural, política, acadêmica e econômica. A pluralidade de razões e de atores envolvidos evidencia a própria complexidade do fenômeno, suscitando tanto fascínio quanto debates profundos sobre seu real significado e alcance.

Quadro 5 - Atores e seus papéis na internacionalização da educação superior

Diferentes níveis de atores	**Diferentes tipos de atores**	**Diferentes papéis de atores**
– Institucionais – Nacionais – Subnacionais – Sub-regionais – Regionais – Inter-regionais Internacionais	Instituições/provedores públicos/privados de educação Departamentos ou órgãos governamentais Organizações não (ou semi) governamentais Associações profissionais e grupos de interesses especiais Fundações Empresas privadas Agências de garantia de qualidade Empresas de tecnologias da informação TI	– Formulação de políticas – Regulamentação – Defesa de direitos – Financiamento – Oferta de programas – Articulação em rede – Pesquisa – Troca de informações – Garantia de qualidade Credenciamento

Fonte: elaborado pela autora (2026), adaptado de Knight (2020).

Mais do que um fenômeno prescritivo, a internacionalização é mutável e ressignificada continuamente, abrangendo valores e práticas que vão além da mobilidade de estudantes e programas, incorporando também o conceito de "internacionalização em casa". Essa complexidade remete às determinações estruturais que atravessam tanto a profissão quanto as políticas sociais. Como advertem Pereira e Santos (2021, p. 76), "substancialmente, na base dessa relação dialética e contraditória, subjazem intrincadas determinações estruturais e históricas próprias do modo de produção capitalista".

Nesse contexto, os atores, pesquisadores, professores e instituições, produzem e disseminam conhecimento por meio de pesquisas, publicações e colaborações internacionais, garantindo que os resultados acadêmicos cheguem às comunidades em forma de novos conhecimentos cientificamente testados.

Com o adensamento teórico e as mudanças globais que afetam a temática, hoje, a internacionalização se apoia "para dar uma proeminência maior ao desenvolvimento da compreensão e das habilidades interculturais, ensino/aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares e relações com grupos da comunidade cultural em nível local" (Knight, 2020, p. 48). Estes dois pilares estão estreitamente vinculados e são interdependentes. A essa nova prospecção pode-se dar o nome de "educação transfronteiriça" situada no

próprio campus, e vice-versa. Sendo apenas mais um dos desdobramentos e consequências da internacionalização.

Outra questão interessante citada por Knight (2020) diz respeito "a pesquisa colaborativa, o intercâmbio educacional transfronteiriço e as estratégias de internacionalização situadas no próprio campus, que contribuem para o desenvolvimento de indivíduos, instituições, nações e o mundo em geral" (Knight, 2020, p. 50), trazendo múltiplos benefícios à sociedade.

Mestenhauser[31] (2015, p. 1) também reconhece que a internacionalização é complexa e cheia de oportunidades. Mas, ele faz ponderações, indicando que por ser a "Educação Internacional" um campo relativamente novo, nós "precisamos da chave do portão que abre essas oportunidades". Segundo ele, o tema está aqui "há mais de meio século e é visível em praticamente todas as universidades e faculdades, mas para muitos ainda é invisível".

A explicação de Mestenhauser (2015, p. 4) afirma as pessoas e as instituições que fazem/operam a internacionalização, desconhecem as reais potencialidades e simplificam o tema ao ponto de não atender um dos papéis da educação internacional que "é garantir o acesso à maior base de conhecimento possível e focar na utilização desse conhecimento em situações práticas".

Vale pontuar que o mesmo autor formula críticas aos conceitos de Knight (2004)[32], afirmando em quatro exemplos, o quão a simplificação sobre o tema pode prejudicar a conceituação da internacionalização transformando-a numa subespecialidade sem potencial social transformador.

> mas esta definição tem muitas deficiências. Primeiro, é circular: a educação internacional é uma perspectiva internacional. Em segundo lugar, a educação internacional é impossível de alcançar se tiver de ser integrada em todas as funções de uma instituição de ensino superior. Não consigo nem imaginar como cerca de 7.000 professores e funcionários da minha universidade podem realizar tal façanha e educar cerca de 50.000 alunos – especialmente em nossa cultura que não favorece uma abordagem *omnibus* para a política. Basta lembrar dois projetos de lei de *omnibus* malfadados, o ato de educação

[31] Josef A. Mestenhauser (1925–2015) foi docente e pesquisador no campo da educação internacional, com longa atuação na *University of Minnesota* como consultor, administrador e professor, inclusive como diretor do *Office of International Education* (1986–1992), além de presidente da associação NAFSA. Em sua carreira, publicou mais de 120 trabalhos sobre educação internacional, exerceu cargos diplomáticos (Honorary Consul da República Tcheca) e recebeu diversas honrarias, como medalhas de mérito e prêmios Fulbright, sendo amplamente reconhecido como pioneiro interdisciplinar e visionário no campo.

[32] Refere-se à definição clássica de Knight (2004, p. 7), que compreende a internacionalização universitária como a integração de aspectos internacionais e interculturais no tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão/serviços).

> internacional de 1966 e o atual cuidado de Obama. Em terceiro lugar, para sair do dilema "*omnibus* – universalidade", Knight emprega uma cláusula de escape de que instituições individuais decidem como realizar o "processo" – em outras palavras, vale tudo. Quarto, ao definir a internacionalização como um processo, ela ignora o produto que resulta do processo e vice-versa. Quinto, a definição não faz referência ao conhecimento, mas educação é o nome do campo que trata do conhecimento (Mestenhauser, 2015, p. 5, tradução nossa).

Mestenhauser (2015) oferece uma crítica contundente a essa conceituação, argumentando que a definição de Knight é circular, de implementação impossível por ser excessivamente ampla (*omnibus*), e, ao tratá-la como um mero processo, ignora o produto resultante e não faz referência ao conhecimento, que é a razão de ser da educação.

Para ele, a internacionalização hegemônica tornou-se um campo fragmentado e instrumental, onde "um cínico poderia dizer que temos mais estudos do que conhecimento sobre Educação Internacional" (Mestenhauser, 2015, p. 1). Esta fragmentação em funções discretas (mobilidade, convênios) dentro de um "paradigma de instrumentalismo" leva à perda da complexidade cognitiva necessária para a formação profissional e reproduz uma lógica de mercantilização da educação.

O que pode ser observado é que este debate conceitual, apesar de todas as diferenças entre suas posições pouco indica divergências políticas na condução das políticas educacionais e na direção das universidades. Inclusive, a presença de apelos a neutralidade, como se as instituições de ensino não fossem objeto de disputa econômica e política.

Em contraponto a essa aparente neutralidade, Pereira e Santos (2021, p. 77) afirmam que "por ser dialeticamente contraditória e, ao mesmo tempo, positiva e negativa a depender da correlação de forças em presença, o campo do serviço social e por conseguinte a política social requer uma abordagem que dê conta desse seu ontológico movimento. Este é o caso e a tarefa de um Serviço Social que se paute pela ótica materialista histórica e pelos cânones científicos da economia política crítica". Neste contexto a educação é uma política social indispensável para a inclusão social e o desenvolvimento humano e do país.

3.2 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROCESSO DE BOLONHA E SEUS REBATIMENTOS NA AMÉRICA LATINA

Esta seção dedica-se ao exame dos determinantes estruturais que impulsionam a mercantilização da educação superior, investigando como a expansão do capital e a racionalidade neoliberal reconfiguraram o conhecimento em serviço negociável e recurso geopolítico. Nesse horizonte, toma-se o Processo de Bolonha como uma das expressões mais acabadas dessa reestruturação transnacional, cujos rebatimentos transpassam o continente europeu e incidem sobre as políticas públicas, as instituições e os sistemas de ensino da América Latina.

Para apreender a densidade desse movimento, o percurso argumentativo desdobra-se da análise macroestrutural às particularidades da realidade brasileira. Inicia-se com a discussão dos fundamentos teóricos da educação como mercadoria, avança-se para a gênese e desdobramentos da reforma europeia, examinam-se as consequências da expansão desregulada sobre a formação profissional, com especial atenção aos impactos no Serviço Social, e conclui-se com os desafios e assimetrias que marcam a internacionalização nos programas de pós-graduação no país.

3.2.1 A educação superior como mercadoria: fundamentos e críticas

A transição do século XX para o XXI foi marcada por profundas transformações na relação entre Estado, sociedade e educação superior, diretamente vinculadas às mudanças estruturais do capitalismo em escala global.

A compreensão da mercantilização da educação superior exige, nesse sentido, sua inserção no movimento mais amplo de mundialização do capital. Conforme demonstra Amin (2009), a dinâmica do capitalismo global não se estrutura de forma homogênea, mas a partir de uma polarização constitutiva entre centro e periferia, na qual a desigualdade não é um desvio, mas um elemento estrutural do sistema. Além disso, Amin (2009, p. 263, tradução nossa), acrescenta que “a globalização do valor explica por que e como a polaridade entre o centro e a periferia é imanente ao capitalismo”. Tal processo implica transferências sistemáticas de valor das periferias para os centros, uma vez que “a quantidade muito maior de trabalho não capitalista na periferia implica uma transferência de valor […] para o centro dominante” (p. 263).

Nesse quadro, a internacionalização da educação superior, longe de constituir apenas uma estratégia acadêmica ou institucional, insere-se em uma lógica mais ampla

de reprodução das desigualdades globais, na qual o conhecimento também se converte em recurso econômico e geopolítico.

Paralelamente, como analisa Pereira (2009), o que se convencionou chamar de "crise do Estado" nas décadas de 1970 e 1980, que corresponde, mais precisamente, a uma crise do padrão de acumulação capitalista erigido no pós-guerra, abriu caminho para uma reconfiguração do papel estatal sob a égide do neoliberalismo. Nesse processo, áreas como saúde, previdência e educação, anteriormente concebidas como direitos sociais de caráter universal, passaram a ser progressivamente tratadas como 'serviços' submetidos à lógica mercantil, tendo como finalidade última a obtenção do lucro.

Como desdobramento dessa reconfiguração, a própria noção de cidadania sofre inflexões significativas: emerge a figura do "cidadão-consumidor" (Mota, 1995 *apud* Pereira, 2009, p. 270), quando dotado de renda, ao passo que se consolida a categoria do "cidadão-pobre", destinatário de políticas focalizadas estatais ou de intervenções do chamado "Terceiro Setor".

Esse movimento, longe de ser um fenômeno exclusivamente nacional ou linear, insere-se em uma reorientação global do ensino superior, capitaneada por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio (OMC) conforme denunciam Altbach e Knight (2007, p. 292-293) e Oregioni (2017, p. 119).

Descrevendo a realidade do sul global a partir da Argentina, (Oregioni, 2017, p. 119) denúncia que a educação passou a ser enquadrada como um "bem público global" – expressão que, na prática, a retira da jurisdição exclusiva dos Estados nacionais e a submete às regras do comércio internacional. O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), no âmbito da OMC, tornou-se o principal marco regulatório dessa nova fase, tratando a educação superior como um serviço a ser progressivamente liberalizado (Altbach; Knight, 2007, p. 292-293).

Como advertem Altbach e Knight (2007, p. 292), "a globalização tende a concentrar riqueza, conhecimento e poder naqueles que já possuem esses elementos. A mobilidade acadêmica internacional favorece similarmente sistemas e instituições educacionais bem desenvolvidos, agravando assim as desigualdades existentes". Os autores observam que "iniciativas e programas, vindos em grande parte do Norte, são focados no Sul", configurando um cenário no qual "o Norte controla amplamente o processo" (Altbach; Knight, 2007, p. 292) e o Sul é o espaço de captura de estudantes e

de renda. Essa assimetria estrutural constitui o pano de fundo sobre o qual se desenvolve o processo de mercantilização da educação superior em escala planetária.

3.2.2 O Processo de Bolonha: expressão da racionalidade mercantil

No âmbito do mundo ocidental judaico-cristão, a Europa consolidou, ao longo de séculos, uma posição hegemônica ancorada na difusão de uma visão eurocêntrica, impondo seus referenciais civilizatórios, institucionais e epistemológicos em escala global.

Contudo, ao longo do século XX, especialmente no pós-Segunda Guerra Mundial, essa centralidade passa a ser progressivamente tensionada, configurando uma perda relativa de hegemonia, sobretudo frente aos Estados Unidos e a outras potências emergentes. É precisamente nesse contexto que se insere o Processo de Bolonha, inaugurado com a Declaração da Sorbonne (1998) e consolidado em 1999, podendo ser compreendido como parte de um conjunto de reformas articuladas à estratégia da União Europeia para recuperar competitividade e atratividade internacional no campo do ensino superior, por meio da construção de uma Área Europeia de Ensino Superior e da centralidade atribuída ao conhecimento como vantagem competitiva (Bianchetti; Magalhães, 2015), (Wielewicki; Oliveira, 2010).

Ainda sobre isso, Bianchetti e Magalhães (2015), descrevem que até meados da década de 1990, conforme indicam as análises sobre a Magna Charta Universitatum (1988), os reitores, na condição de representantes das comunidades universitárias, mantinham participação ativa nos debates e encaminhamentos no âmbito da Comunidade Econômica Europeia (CEE) e, posteriormente, da União Europeia (UE), contribuindo para a formulação de uma Dimensão Europeia da Educação ancorada na valorização da autonomia institucional e da diversidade. Contudo, os autores ressaltam que,

> a partir da Declaração da Sorbonne (1998) assinada pelos ministros da Educação dos países-membros da UE e com o suporte nos documentos dos organismos internacionais, o reforço dos empresários e o respaldo dos chefes de estado e de governo, a universidade foi alijada de discussões, de encaminhamentos e daquilo que a caracterizava como universitas, pelo redirecionamento/constrição tanto das funções dos reitores, quanto das atribuições às IES" (p. 242).

Nesse cenário, a implantação do Processo de Bolonha na União Europeia promoveu uma inflexão significativa na dinâmica de governança da educação superior

europeia, fortemente marcada pelo deslocamento do protagonismo das comunidades universitárias para instâncias supranacionais e atores externos

As universidades passam a ser progressivamente enquadradas em lógicas de padronização, avaliação e desempenho, com forte indução de organismos internacionais e crescente articulação com interesses do mercado neoliberal.

Nesse contexto, a autonomia institucional é tensionada, sobretudo pela vinculação entre financiamento e resultados, ao passo que os reitores deixam de atuar como interlocutores centrais na definição dos rumos universitários, assumindo funções mais executivas e alinhadas às diretrizes estabelecidas externamente (Bianchetti; Magalhães, 2015).

No entanto, por trás da retórica da harmonização e da cooperação acadêmica, subjaz uma lógica inequivocamente econômica: a meta, definida pelo Conselho Europeu de Lisboa em 2000, de transformar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.

A análise dos documentos oficiais do processo pela frequência de palavras nas declarações ministeriais realizadas pelo pesquisador europeu Marco Giani, revela uma clara predominância de preocupações econômicas [inclusive a atração de estudantes do sul global] sobre as dimensões sociais e culturais. O estudo de Marco Giani (2025, p. 6) demonstra, por meio de análise textual das declarações ministeriais entre 1998 e 2010, que palavras relacionadas a “emprego”, “mercado”, “competência” e “mobilidade” aparecem de forma esmagadoramente mais frequente que termos como “democracia”, “cidadania” ou “solidariedade”. Mais significativo ainda: termos como “conhecimento”, “desenvolvimento” e “sociedade”, que poderiam ser associados tanto a valores democráticos quanto a imperativos econômicos, ocorrem predominantemente com a semântica do emprego e do mercado. “Conhecimento” é concebido primariamente como ativo econômico; “desenvolvimento”, como objetivo econômico; e “sociedade” é frequentemente equiparada a “economia” (Giani, 2025, p. 6).

Essa orientação segundo Giani (2025), traduziu-se em políticas concretas: adoção de um sistema de graus comparáveis em dois ciclos (graduação e pós-graduação), implementação do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), e ênfase na empregabilidade e na mobilidade como vetores centrais da formação. O ECTS, em particular, foi percebido por organizações estudantis como “o equivalente

educacional do euro, corporificando a mercantilização do conhecimento" (ESIB[33], 2005 *apud* Giani, 2025, p. 7). Os créditos passaram a funcionar como uma moeda de troca, permitindo que os estudantes "acumulassem" formação, ao mesmo tempo em que universidades passaram a incluir estágios obrigatórios em detrimento da formação teórica mais ampla.

A pesquisa de Giani (2025) submeteu a teste empírico os efeitos ideológicos do Processo de Bolonha sobre a importância atribuída pelos estudantes europeus, que vivenciaram tal reforma, acerca da obtenção de status e riqueza e a percepção de igualdade global, questões ambientais e humanitárias. Ironicamente, conclui o autor, "Bolonha elevou a valorização de *status* e riqueza sem entregar ganhos reais de longo prazo em renda e emprego aos estudantes, atuando como um mecanismo de socialização política que constrói o 'estudante-cliente'" (Giani, 2025, p. 3) servindo mais como renda às universidades do que a obtenção de ganho pessoal e social efetivo.

3.2.3 Expansão, privatização e a qualidade como problema

O receituário de Bolonha não ficou circunscrito à Europa. Como analisa a argentina María Soledad Oregioni (2017), a influência desse paradigma projetou-se sobre a América Latina, seja por meio de projetos como o Tuning América Latina, inspirado diretamente no modelo europeu de competências, seja pela adoção de políticas de avaliação e credenciamento que replicam a lógica dos *rankings* e da competição interinstitucional.

No Brasil, como documenta Larissa Pereira (2009, p. 272-273), a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI testemunharam um franco processo de expansão e mercantilização do ensino superior, validado e incentivado pelos governos de Fernando Henrique Cardoso a Lula. Os dados do Censo da Educação Superior de 2007 são reveladores: 89% das 2.281 instituições de ensino superior eram privadas, e destas, 92,5% eram faculdades, instituições que não são obrigadas a realizar pesquisa, somente a transferir conhecimento.

O caso moçambicano, analisado por Patrício Langa (2012), ilustra de forma paradigmática os efeitos perversos da mercantilização desregulada. A partir dos anos

[33] *European Students' Information Board* (atual ESU – *European Students' Union*).

1990, com a adoção da economia de mercado e a aprovação da Lei 1/93 do ensino superior, assistiu-se a uma "explosão" de novos provedores públicos e privados. Instituições públicas, como a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica, passaram a oferecer cursos no período pós-laboral com propinas [mensalidades] calculadas em dólares americanos, configurando o que Langa denomina "públicas de dia, privadas de noite" (Langa, 2012, p. 30) com forte precarização da vida acadêmica. Em 2007, na Universidade Pedagógica, 66,7% dos estudantes já frequentavam o regime pós-laboral, contra apenas 24% no regime regular. Essa "vaca leiteira" das universidades públicas, nas palavras do autor, tem implicações profundas para a relação com o saber (Langa, 2012, p. 30).

> O que importa é que a relação culmina com a consagração do estudante como 'novo doutor', passados pouco mais de três anos. [...] Há cada vez mais pessoas que procuram a universidade não para aprender, mas para se credenciar. O prazer de buscar o saber, o conhecimento pelo conhecimento, o desenvolvimento de uma cultura intelectual, ficou refém da corrida pelos diplomas (Langa, 2012, p. 34).

A preocupação com a qualidade do ensino emerge, nesse contexto, como um sintoma da própria mercantilização. Como observa Langa (2012, p. 36), "o discurso da liberalização e mercantilização do ensino traz no seu invólucro os termos 'qualidade' e 'eficácia' do contexto empresarial e da produção". No entanto, a avaliação da qualidade educacional enfrenta um paradoxo: diferentemente de um produto comum, a educação é um "produto experiencial", o indivíduo leva muito tempo para consumi-lo e só pode avaliar sua qualidade após passar pela experiência educativa, e mesmo assim apenas se dispuser de instrumentos adequados para tal juízo (Dill, 2003 *apud* Langa, 2012, p. 36).

Desse modo, a análise do caso moçambicano permite apreender a mercantilização como um fenômeno estrutural, cujas implicações se projetam sobre os fundamentos e as finalidades da formação profissional.

3.2.4 Consequências para a formação profissional e para o Serviço Social

No campo específico do Serviço Social brasileiro, a mercantilização do ensino superior tem produzido impactos preocupantes. Pereira (2009) documenta o crescimento abrupto de cursos de Serviço Social nos governos Lula: de 332 cursos existentes, outros 205 (61,7%) foram autorizados entre 2003 e 2009, sendo 91,7% de natureza privada. Mais

alarmante ainda é a distribuição das vagas: dos 85.152 lugares oferecidos em cursos de Serviço Social, 46.620 (54,7%) concentravam-se na modalidade de educação a distância (EaD). Dados compilados por Ferrarez (2016, p. 96), com base na plataforma e-MEC, evidenciam a concentração da formação em Serviço Social no Brasil: das 449 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso, apenas 28 operam na modalidade a distância, sendo, contudo, responsáveis por aproximadamente 85% da formação profissional.

Os indicadores do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) evidenciam uma nítida assimetria entre as modalidades de ensino. Na Educação a Distância (EaD), o cenário é crítico: apenas 5 instituições atingiram o conceito 3 (em uma escala de 1 a 5), 8 ficaram no patamar 2 e 15 permaneceram sem classificação. Em contrapartida, o ensino presencial demonstra maior solidez qualitativa, com 15 instituições alcançando a nota máxima (5), 74 com desempenho 4 e 131 com 3 (Ferrarez, 2016, p. 96).

Esse cenário exige que as implicações da internacionalização na formação profissional sejam analisadas à luz das determinações estruturais do capitalismo global, superando visões puramente locais ou institucionais. Conforme Samir Amin, “a lei do valor opera [...] no nível do sistema capitalista mundial” (Amin, 2009, p. 263, tradução nossa), o que submete a produção, circulação e validação do conhecimento às relações geopolíticas de poder. Sob essa ótica, a internacionalização da educação superior deixa de ser um intercâmbio acadêmico neutro e passa a ser compreendida como engrenagem de uma lógica desigual de formação. Afinal, contrariando as promessas de homogeneização da globalização, o capitalismo mundial “não produz convergência, mas mantém e aprofunda as desigualdades” (Amin, 2009, p. 263, tradução nossa). Essa abordagem dialética permite compreender como as dinâmicas formativas, inclusive no campo do Serviço Social, estão inseridas em uma estrutura que reproduz assimetrias entre países e instituições, tensionando os limites de uma internacionalização efetivamente crítica e horizontal.

Evidencia-se que a hegemonia da EaD e seus baixos indicadores avaliativos tensionam a qualidade da formação, colidindo com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão defendida pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Conforme assinala Ferrarez (2016), essa expansão precariza o processo formativo e esvazia o rigor teórico-crítico, comprometendo tanto a mobilização profissional quanto a apreensão

qualificada das demandas sociais. Trata-se de uma configuração que projeta no mercado de trabalho profissionais mais vulnerabilizados, moldados pelas exigências do capital em detrimento dos princípios ético-políticos do Serviço Social brasileiro.

Essa dinâmica integra a trajetória histórica de mercantilização da educação superior, da qual o Processo de Bolonha é expressão transnacional significativa. Sob a égide de uma racionalidade econômica que subordina a formação humana ao mercado, a ampliação do acesso global ao ensino superior revela-se contraditória. Como sintetiza Langa (2012, p. 22), a crise de desinvestimento na universidade pública é um fenômeno global com efeitos agudos na periferia do sistema mundial, relegando os direitos e setores sociais ao segundo plano das políticas públicas neoliberais.

No contexto latino-americano e africano, a mercantilização assume contornos perversos ao articular a desresponsabilização estatal à expansão precária do setor privado. Para o Serviço Social brasileiro, o desafio central reside em garantir uma formação crítica, ética e referenciada em um cenário que reduz o conhecimento a mero produto comercializável, subalternizado pela corrida aos diplomas. Enfrentar esse panorama exige tanto o fortalecimento das entidades representativas da categoria quanto uma luta política ampliada pela reafirmação do ensino superior como direito e bem público. Essa resistência teórica e política é indispensável para adensar a análise da realidade regional, inserindo o debate crítico sobre a formação profissional no horizonte da chamada ‘internacionalização em casa’, conforme discutido a seguir.

3.2.5 Desafios e especificidades da internacionalização nos programas de pós-graduação no Brasil

Segundo Amorim e Finardi (2017), a internacionalização da educação superior não ocorre de forma uniforme, e sua efetividade depende da sintonia entre políticas institucionais, governamentais e o envolvimento da comunidade acadêmica, cujos interesses e necessidades são diversos e devem ser considerados nos processos de internacionalização.

As universidades não têm um modelo, fluxo, número, tamanho e estrutura únicos de internacionalização, o que as aproxima, no caso brasileiro, é que elas estão majoritariamente dependentes dos recursos governamentais operacionalizados pela CAPES, pelo Programa CAPES PrInt, para o fomento de ofertas de intercâmbio nas

dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão que são muito importantes aos seus programas (PPGs) e cursos, já que envolvem o desenvolvimento e sobrevivência das IES dada às questões de avaliações pelos quais estão sujeitos[34].

Autores brasileiros se debruçam sobre o tema da internacionalização da educação apontando as diferenças/especificidades entre as IES brasileiras, e as IES do Norte-global onde estão os mais influentes pesquisadores do tema, para eles estruturas diferentes não podem ser avaliadas, mesmo que sujeitas às dimensões e sofrendo interferência do Norte-global, da mesma forma, com os mesmos critérios. Isso porque os objetivos da IES dos dois polos são diferentes.

Para os autores brasileiros, mesmo que o sistema de ensino brasileiro, inevitavelmente, sofra as ingerências estrangeiras sobretudo na direção da mercantilização do ensino como mercadoria e como serviço, não se pode fechar os olhos e continuar passivos diante das ofensivas neoliberais e da desestruturação do atual sistema público de ensino.

A partir da análise de Ricardo Antunes (2004), a desestruturação do sistema público de ensino deve ser compreendida no interior de um processo mais amplo de contrarreformas do Estado sob a hegemonia neoliberal, caracterizado pela redução do papel estatal e pela subordinação às exigências do capital internacional. Esse movimento[35] se materializa por meio de políticas de ajuste fiscal, privatizações e reconfiguração das prioridades estatais, impactando diretamente o financiamento e a função social das políticas públicas, incluindo a educação.

Como evidencia o Antunes (2004), há uma "submissão ao sistema financeiro internacional promovendo um paraíso produtivo para as transnacionais que se apoiavam com recursos públicos dos estados" (Antunes, 2004, p. 232), o que implica deslocamento de recursos públicos para interesses privados que mantém o grande capital e proporcionalmente a escassez de recursos para atendimento das demandas sociais (educação, saúde, segurança...).

Além disso, a lógica neoliberal promove a "desregulamentação e precarização do trabalho" (Antunes, 2004, p. 232), afetando também o trabalho docente e as condições

[34] Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) de 2018. Os indicadores avaliam cursos e instituições de ensino superior, respectivamente, e são produzidos a partir dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

[35] Antunes (2004) aponta que esse movimento se consolida no Brasil a partir dos anos 1990, sob as diretrizes do Consenso de Washington e as contrarreformas neoliberais dos governos Collor e FHC, reconfigurando o Estado e o financiamento das políticas públicas.

institucionais das universidades. Nesse contexto, a desestruturação do ensino público se expressa na diminuição de investimentos, na ampliação de mecanismos de mercado e na erosão do caráter público da educação, articulando-se ao processo mais amplo que o autor denomina de "desertificação neoliberal". Segundo o autor, o neoliberalismo não apenas reorganiza o trabalho, ele desestrutura as bases sociais que sustentam a vida e o trabalho, criando um cenário de desproteção generalizada.

Esse processo, que inicia com a precarização estrutural do trabalho, a flexibilização, a desregulamentação e a erosão do Estado social, a população é diretamente atingida por um processo de esvaziamento dos direitos sociais, fragilização das instituições públicas, precarização do trabalho e enfraquecimento da proteção social, que culmina na transformação dos direitos em mercadorias.

Morosini (2011, p. 93) já afirmava que "a produção do conhecimento científico no país está sediada, prioritariamente, na pós-graduação", contexto no qual o modelo periférico de internacionalização das IES brasileiras convive com dois modelos de cooperação: a predominância da Cooperação Internacional Tradicional (CIT), fundamentada na competitividade e na ocupação de espaço no mercado globalizado; e a tendência, embora de menor porte a partir de 2003, da Cooperação Internacional Horizontal (CIH), pautada na consciência internacional e no fortalecimento da capacidade científica endógena dos parceiros mais fragilizados.

Ao resgatar o estudo de Didriksson (2005), a autora (p. 96) reforça a necessidade de um movimento de cooperação internacional da América Latina e do Caribe frente "ao acirramento do desenvolvimento do Norte e do subdesenvolvimento do Sul, e o modelo tradicional de mercado". Nesse sentido, a denúncia de Morosini (2011, p. 107) indica que o modelo periférico de internacionalização das IES brasileiras se deve:

> Ao desenvolvimento histórico e as políticas nacionais de C & T vêm acarretando, na realidade brasileira em termos de IES, o predomínio do modelo periférico de internacionalização da educação superior, ou seja, a internacionalização está focada na pós-graduação, e não na universidade como um todo. E mesmo quando consideramos a pós-graduação, não há distribuição igual do grau de internacionalização entre programas, tampouco dentro de um mesmo programa de pós-graduação.

A autora indica que apesar das "políticas públicas à predominância das relações Sul-Norte, passa-se a conviver com a tendência de relações Sul-Sul" e quanto a essa mudança, é importante "manter a vigilância para que as relações entre os países e IES

membros do intercâmbio não se caracterizam por relações de colonialismo, mas sim pela produção coletiva e a troca de conhecimento para o desenvolvimento econômico-social de ambas as partes" (Morosini, 2011, p. 109).

Piccin e Finardi (2021) argumentam sobre a **invisibilidade epistemológica** e as epistemologias do Sul. Para as autoras, por estas não se enquadrarem nos moldes de produção de conhecimento do Norte, permanecem "do outro lado da linha abissal", na "invisibilidade e alteridade exótica/mística/primitiva", perpetuando assim a lógica colonial nas relações de internacionalização. Essa lógica continua operando por meio de novos atores, como as universidades do Norte e do Sul, que, mesmo em contextos distintos, reproduzem assimetrias epistemológicas. Um dos mecanismos que sustentam essa lógica são os rankings acadêmicos internacionais, que, conforme análise citada pelas autoras, "penalizam IES brasileiras" ao utilizarem critérios descolados de suas realidades locais (Piccin; Finardi, 2021, p. 4).

Finardi, Guimarães e Mendes (2019) contribuem ao debate sobre a internacionalização do ensino superior ao propor uma abordagem crítica que problematiza seus vínculos com os processos de globalização. Segundo os autores, é fundamental reconhecer que a internacionalização ocorre em um contexto global marcado por desigualdades e relações de poder, o que exige um olhar atento e criterioso sobre suas práticas e políticas. Para sintetizar e operacionalizar analiticamente a distinção entre os conceitos, recorre-se à adaptação de López e Sanmartín (2004), que se apresenta a seguir.

Quadro 6 - Características da internacionalização e da globalização

(Continua)

Internacionalização	Globalização
- Assume um mundo de nações com fronteiras geopolíticas claras que se pretende ultrapassar com atividades como o intercâmbio de alunos, professores, colaboração em investigação, etc. - É apoiado pelas altas esferas da diplomacia e da cultura. Por exemplo, a mobilidade estudantil tem sido [ ]	- É totalmente contrário a um mundo de Estados. Está baseado fortemente no consumo de massa e no capitalismo mundial.
[ ] frequentemente promovida por acordos bilaterais entre países que compartilham laços históricos. Portanto, é mais fácil controlar ou regular.	- Pela internet, como exemplo, é o aluno quem decide qual universidade visitar virtualmente. Dificilmente controlável.

(Conclusão)

Internacionalização	**Globalização**
- Tende a reproduzir, e mesmo a legitimar, a hierarquia e a hegemonia. Assim, certos países que foram centros de impérios de séculos passados, atraem estudantes de ex-colônias.	- Ataca a hierarquia e a hegemonia tradicionais. Por exemplo, uma universidade sem tradição internacional e sem grandes meios econômicos pode chegar a outros alunos através da rede.
- Seu motor deveria ser algo mais altruísta; a expansão do conhecimento e da pesquisa, bem como a crítica construtiva por meio da cooperação.	- Seu principal driver pode ser considerado o lucro e a crença em um mercado único global que se alcança fundamentalmente pela venda de produtos e serviços.

Fonte: elaborado pela autora (2026), adaptado de López e Sanmartín (2004 *apud* Finardi; Guimarães e Mendes, 2019, p. 3-4).

A descrição acima apresenta os desafios da internacionalização em um mundo globalizado que, desde meados da década de 1990, voltou-se fortemente ao capitalismo, transformando a educação em um negócio e em um serviço lucrativo. Esses fatores representam grandes desafios para as IES da América Latina e reforçam a necessidade urgente de refletir criticamente sobre a internacionalização e sua regionalização. É fundamental valorizar os laços políticos, históricos e culturais dos povos periféricos do Sul Global, desenvolvendo pesquisas e estratégias regionais que zelem pelo real sentido da educação diante dos processos americanizados. Afinal, estes últimos têm, por natureza, a lógica de "um negócio atraente envolvendo lucros consideráveis" (Finardi; Guimarães; Mendes, 2019, p. 5, tradução nossa) que adentra as IES latino-americanas.

Conforme argumentam Lima e Maranhão (2009), a internacionalização não se configura como um fenômeno neutro ou equitativo, sendo atravessada por profundas assimetrias no sistema mundial de educação superior. Nesse sentido, as autoras distinguem a internacionalização ativa, protagonizada por países que concentram a recepção de estudantes internacionais e, consequentemente, acumulam recursos financeiros, capital humano qualificado e prestígio acadêmico, da internacionalização passiva, característica de países que enviam estudantes ao exterior, transferindo recursos e potencial científico, o que contribui para a manutenção de posições subordinadas no cenário global. Tal dinâmica evidencia um desequilíbrio estrutural entre países centrais e periféricos, reforçando relações de dependência e concentração de benefícios, na medida em que se constitui "uma internacionalização hegemônica derivada de uma globalização também hegemônica, fundamentada em uma lógica bipolar: alguns países colhem os

benefícios da globalização, enquanto muitos outros arcam com suas consequências negativas" (Lima; Maranhão, 2009, p. 596).

Diante dos riscos e assimetrias que cruzam a internacionalização da educação superior, torna-se imprescindível adotar uma postura crítica do processo. Conforme Lima e Maranhão (2009), esse fenômeno distante de ser neutro ou equitativo, vai cindindo-se entre as dimensões ativa e passiva. A primeira é protagonizada por nações centrais que concentram a recepção de estudantes e, consequentemente, monopolizam recursos financeiros, capital intelectual e prestígio acadêmico. Em oposição, a modalidade passiva caracteriza os países periféricos que, ao enviarem seus quadros ao exterior, transferem divisas e potencial científico, perpetuando posições subalternas e subordinadas no cenário global. Esse desequilíbrio estrutural consolida "uma internacionalização hegemônica derivada de uma globalização também hegemônica, fundamentada em uma lógica bipolar: alguns países colhem os benefícios da globalização, enquanto muitos outros arcam com suas consequências negativas" (Lima; Maranhão, 2009, p. 596).

A construção de uma internacionalização pautada por modelos inclusivos de interculturalidade exige critérios e motivações aderentes à realidade das IES brasileiras, projetando uma cooperação horizontal com a América Latina. Frente aos desafios compartilhados que cruzam o Sul Global, torna-se imperativo "buscar uma internacionalização da solidariedade por meio da integração regional e da colaboração para pensar localmente e a partir de aí atuar globalmente para que a desigualdade seja reduzida e a lógica hierárquica dominante desconstruída" (Finardi; Guimarães; Mendes, 2019, p. 18, tradução nossa).

Compreender a internacionalização da educação superior exige superar abordagens normativas ou apologéticas, apreendendo-a como um processo condicionado por assimetrias estruturais. Sob essa lente crítica, o fenômeno se materializa em fluxos desiguais de estudantes, capitais e saberes. Conforme formulado por Lima e Maranhão (2009), essa clivagem entre as dimensões ativa e passiva explicita como as nações centrais monopolizam os dividendos da mobilidade acadêmica, enquanto os países periféricos atuam de forma subordinada como emissores, financiando — direta ou indiretamente — a hegemonia educacional do centro.

Essa assimetria se materializa na concentração dos fluxos de mobilidade no Norte global e na imposição de métricas reguladas por rankings, produtividade científica e atratividade discente. Esses indicadores, chancelados por organismos transnacionais,

reforçam padrões homogêneos de excelência alienados das demandas locais. Sob essa lógica mercantil, a internacionalização transmuta-se de estratégia de cooperação acadêmica em mecanismo de diferenciação e competição global. Nesse contexto, a internacionalização deixa de ser apenas uma estratégia de cooperação acadêmica e passa a operar como mecanismo de diferenciação institucional e competição global.

No campo do Serviço Social, essa conjuntura impõe o imperativo de repensar tais processos a partir de critérios substantivos. Isso exige transcender a mera contabilidade da mobilidade em prol da densidade formativa, da reciprocidade nas parcerias e da circulação horizontal de saberes. Implica, fundamentalmente, reconhecer os estudantes internacionais como sujeitos ativos na produção do conhecimento, articulando ações institucionais de inclusão, permanência e integração enraizadas no horizonte das relações Sul-Sul.

Ao analisar a face da colonização no século XXI, o filósofo camaronês Achille Mbembe (2020)[36] evidencia que as dinâmicas contemporâneas de circulação do saber estão profundamente articuladas a processos de extração de valor e racionalização técnica. Sob essa lógica, o conhecimento é integrado a engrenagens de mensuração e captura de dados, o que reduz a complexidade da produção intelectual a meros indicadores de desempenho e produtividade. No horizonte da internacionalização, esse movimento se expressa na tirania de métricas e rankings globais, que passam a ditar as decisões institucionais em detrimento de projetos formativos críticos e socialmente referenciados.

Portanto, repensar a internacionalização no Serviço Social exige transcender a mera expansão da mobilidade, qualificando suas finalidades à luz da equidade e do compromisso ético-político. Torna-se imperativo deslocar o eixo desse processo da racionalidade competitiva para um horizonte ancorado na cooperação, na diversidade epistemológica e na construção horizontal do saber.

Para Mbembe (2020), o fenômeno colonial contemporâneo ultrapassa a mera ocupação territorial ou a imposição de um cânone cultural, operando por meio da extração, da captura e do culto aos dados, o que resulta na mercantilização da própria capacidade cognitiva humana. Sob essa perspectiva, o autor argumenta que ‘o mundo é

[36] Entrevista publicada no portal *Labirinto* (Labjor/Unicamp) em dezembro de 2020. Disponível em: https://www.labirinto.labjor.unicamp.br/conhecimento-tecnologia-e-colonialismo-por-achille-mbembe/. Acesso em: 25 jan. 2026.

reduzido a um vasto campo de dados a serem extraídos, e o conhecimento é frequentemente concebido como o principal meio para essa extração de valor'. Essa "softwarização" da existência manifesta-se quando a razão crítica e o pensamento teórico são paulatinamente substituídos pela catalogação e análise de informações a serviço de burocracias estatais e corporativas.

Essa reflexão é crucial para situar o debate sobre a internacionalização na educação superior e, particularmente, no Serviço Social. Se, por um lado, a universidade ainda enfrenta o desafio histórico de desvencilhar-se da colonialidade do saber eurocêntrica, por outro, vê-se premida por um novo ciclo colonizador. Nele, a produção acadêmica passa a figurar como insumo para rankings, métricas e plataformas digitais controladas por monopólios tecnológicos do Norte Global.

A lógica produtivista que converte a pós-graduação em linha de montagem industrial constitui a face visível desse processo, especialmente diante das tecnologias atuais, "Devemos resistir ao impulso de reduzir o conhecimento ao que pode ser comprado e vendido e reinventar a categoria de "relevância". Isso só pode acontecer se colocarmos uma ênfase renovada nas questões dos "fins", e não apenas dos "meios." (Mbembe, 2020, p. 1).

Nesse contexto, a internacionalização corre o risco de transformar-se em mero veículo de extração assimétrica, a menos que seja capaz de provocar uma crítica profunda da tecnologia e de reinventar a categoria de relevância acadêmica para além daquilo que pode ser quantificado, precificado e mercantilizado (Mbembe, 2020).

Contribuir, portanto, com uma proposta de formação profissional contextualizada e comprometida com as realidades sociais, locais e globais, constitui um dos desafios centrais que mobilizam esta pesquisa no campo do Serviço Social. Trata-se de um compromisso ético-político contínuo para tensionar as assimetrias na produção do conhecimento e fortalecer a emancipação humana.

2.3 EPISTEMOLOGIAS PLURIEPISTÊMICAS: HORIZONTE DECOLONIAL PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL?

A crítica à internacionalização hegemônica, aprofundada nas seções anteriores, evidencia a necessidade de um deslocamento epistemológico na educação[37] que ultrapasse a mera inclusão de sujeitos do Sul Global em estruturas curriculares ainda ancoradas na colonialidade do saber. É neste contexto que se inscreve a proposta das **epistemologias pluriepistêmicas**, um conceito forjado no diálogo entre o pensamento decolonial, as teorias críticas da internacionalização e os fundamentos ético-políticos do Serviço Social.

Por epistemologias pluriepistêmicas entende-se a construção de um espaço acadêmico baseado na pluriversidade, conforme proposta por Achille Mbembe (2016). Para o autor, a pluriversidade não abandona a ideia de conhecimento universal, mas a reconcebe por meio de uma "estratégia horizontal de abertura ao diálogo entre diferentes tradições epistêmicas" (Mbembe, 2016, p. 9). Existe a necessidade premente de se abrir espaço nas universidades para que saberes historicamente subalternizados — indígenas, africanos, populares e latino-americanos — possam dialogar em pé de igualdade com o cânone ocidental. Trata-se, portanto, de um processo de produção de conhecimento que reconhece a coexistência legítima de múltiplas matrizes de pensamento e as coloca em interação sem hierarquias prévias.

Entretanto, essa abertura epistêmica não pode ser compreendida de forma dissociada das condições históricas e materiais que estruturam a produção do conhecimento em escala global. A problematização das epistemologias pluriepistêmicas exige, assim, o reconhecimento de que as assimetrias na produção do conhecimento não se restringem à dimensão cultural ou discursiva, estando ancoradas em determinações materiais do sistema capitalista global. Nessa direção, a contribuição de Samir Amin permite compreender que a hierarquização entre saberes se inscreve na própria estrutura da economia política internacional. Ao afirmar que a análise do sistema mundial requer "o exame das relações entre as sociedades tributárias, assim como não se deve examinar os capitalismos centrais e periféricos isoladamente uns dos outros" (Amin, 2009, p. 232, tradução nossa), o autor evidencia que as relações de poder não operam apenas entre centro e periferia, mas também através de articulações complexas entre diferentes

[37] Nas últimas duas décadas, impulsionadas pelas reivindicações dos movimentos negros e indígenas, foram implementadas importantes políticas afirmativas no Brasil, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), a política de cotas no ensino superior (Lei n. 12.711/2012) e a reserva de vagas para pessoas negras em concursos públicos federais (Lei n. 12.990/2014), medidas que contribuíram para alterar o perfil estudantil nas universidades brasileiras.

formações sociais. Dessa forma, a hegemonia epistêmica do Norte Global não pode ser compreendida exclusivamente como imposição simbólica, mas como expressão de uma ordem histórica que articula economia, política e produção do conhecimento, condicionando a visibilidade, a circulação e a legitimidade dos saberes oriundos do Sul Global.

À luz dessa articulação entre dimensão epistêmica e estrutura material, o conceito de pluralidade epistêmica defendido por Heleta e Chasi (2023) ganha maior densidade analítica. Para os autores, a internacionalização deve ser compreendida como um "processo crítico e comparativo de estudo do mundo e das suas complexidades, das desigualdades e injustiças passadas e presentes, e das possibilidades para um futuro mais equitativo e justo para todos" (Heleta; Chasi, 2023, p. 269-270). Nessa perspectiva, a pluralidade epistêmica implica integrar à formação uma aprendizagem crítica, antirracista e anti-hegemônica, que parta de diversas perspectivas globais e valorize saberes historicamente subalternizados.

O conceito de pluriversalidade, ou pluriverso, é basilar no pensamento decolonial da América Latina. Foi fortemente desenvolvido no âmbito do pensamento decolonial latino-americano, especialmente por autores vinculados ao Grupo Modernidade/Colonialidade, como Walter Mignolo e Arturo Escobar (Mignolo, 2003, 2017); (Escobar, 2014, 2016). Ele expressa a crítica à pretensão universalizante da racionalidade e da ciência ocidentais eurocêntricas, afirmando a coexistência e a legitimidade de múltiplas epistemologias, ontologias, racionalidades e formas de vida (Mignolo, 2003, 2008).

Nesse sentido, a pluriversalidade propõe o "desprendimento" (delinking) do monopólio epistêmico moderno/colonial (Mignolo, 2008) e a construção de "um mundo onde caibam muitos mundos" (Escobar, 2014, 2016); Mignolo (2017).

Ao afirmar que os saberes dos povos do Sul Global não são meros objetos de estudo os autores Dladla (2017), Ndlovu-Gatsheni (2018), Spivak (1994), Heleta (2022), Mignolo (2003), Grosfoguel (2013) e Walsh (2009), afirmam que esses saberes, são interlocutores legítimos em um diálogo horizontal, a interculturalidade crítica nos alerta para o risco de que a mera 'abertura' à diversidade possa, na prática, esconder novas formas de apropriação e silenciamento.

Esse risco é particularmente agudo no contexto acadêmico, onde a 'abertura' a epistemologias outras pode ser acompanhada da manutenção das estruturas de poder que

decidem quem está autorizado a falar e produzir conhecimento sobre elas. Como adverte Walsh (2009, p. 16), o reconhecimento e a inclusão da diversidade podem se converter em uma "nova estratégia de dominação" quando operacionalizados por uma interculturalidade funcional que, ao não tocar nas causas estruturais da desigualdade, serve para "o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social". Na mesma linha de pensamento, ao analisar a realidade da educação superior sul-africana, Dladla (2017, p. 20, tradução nossa) denuncia que:

> À medida que aumentam as pressões superficiais do governo para africanizar o currículo e as publicações, a mesma comunidade que manteve um compromisso multissecular com a ignorância também desfrutará cada vez mais do poder injusto de revisar, examinar e escrever sobre uma disciplina e culturas sobre as quais não investiu tempo estudando e com as quais não se engajou.

A crítica de Dladla expõe a contradição fundamental de processos de "inclusão" que não são acompanhados de uma transformação radical das relações de poder epistêmico. O que está em jogo é o que Ndlovu-Gatsheni (2018, p. 17, tradução nossa) define como "liberdade epistêmica": "o direito de pensar, teorizar, interpretar o mundo, desenvolver metodologias próprias e escrever a partir de onde se está localizado, sem ser tolhido pelo eurocentrismo". Sem ela, a "inclusão" de autores ou temas do Sul Global no currículo corre o risco de se tornar uma nova forma de "violência epistêmica" (Spivak, 1994), na qual intelectuais do Norte, ou da elite local alinhada ao cânone, mantêm o controle sobre os mecanismos de validação do que deve ou não ser considerado "conhecimento legítimo".

Para Mignolo (2003), isso representa a persistência da "diferença colonial", onde o Outro é reconhecido apenas na medida em que se encaixa nos marcos e categorias preestabelecidos pelo pensamento hegemônico, sem jamais abalar suas fundações. Trata-se do que Grosfoguel (2013, p. 75) classifica como "racismo epistêmico": a hierarquização que posiciona as cosmologias e os sistemas de pensamento do Sul Global como inferiores, meros objetos de estudo de um saber que se autoproclama universal.

Para a formação em Serviço Social, essa advertência é crucial. Não basta inserir autores ou temas do Sul Global no currículo se os sujeitos habilitados a interpretá-los e a ensiná-los continuarem sendo aqueles que nunca se engajaram profundamente com essas realidades. A internacionalização crítica, portanto, exige não apenas a diversificação do conteúdo, mas também a descolonização dos lugares de enunciação, garantindo que os

próprios sujeitos do Sul Global, estudantes, pesquisadores e comunidades, sejam os protagonistas na produção e na validação do conhecimento sobre suas histórias e seus problemas sociais.

A pertinência de uma construção teórica para a realidade do Sul Global é referendada pela análise crítica do Chambale (2020) sobre a importação de modelos no Serviço Social em Moçambique. Ao alertar que "importamos aquilo que é do ocidente e de algum modo não conjugamos aquilo que a gente traz" e que "quando buscamos uma forma de intervenção, uma forma de estratégia e não equacionar ao contexto o qual estamos inseridos podemos falhar e falhamos" (Chambale, 2020, p. 56-57), ele expõe as consequências práticas da ausência de uma ecologia de saberes. A sua fala denuncia que a simples transferência de teorias e métodos, sem o devido diálogo com a cultura, os valores e as particularidades locais, não apenas é ineficaz, mas constitui uma violência epistêmica que ignora a "cultura muito observadora em termos de valores morais e sociais" do continente africano. A 'falha' na intervenção, por não "equacionar o contexto", é a materialização da injustiça cognitiva.

Essas orientações indicam um processo epistemológico e político que envolve, primeiro, o reconhecimento da existência de saberes e experiências historicamente invisibilizados; em seguida, um deslocamento epistemológico que exige aproximação e diálogo com esses contextos; e, por fim, a produção de conhecimento a partir das experiências, práticas e saberes dos sujeitos do Sul**,** em uma perspectiva de coprodução e ecologia de saberes.

A essa perspectiva soma-se a interculturalidade crítica de Catherine Walsh (2013), que, em diálogo com Frantz Fanon e Paulo Freire, articula, respectivamente, a pedagogia descolonizadora, centrada na problemática da racialização e da desumanização, e a pedagogia libertadora do escrito brasileiro. Para Freire, o ponto de partida é epistemológico (conhecer para transformar); para Fanon, é ontológico (a dor de não-existir do colonizado condiciona o próprio saber). O pedagógico defende Walsh (2013, p. 20), vai muito além dos muros da escola e da simples transmissão de conteúdo: ele é um conjunto de práticas, estratégias e metodologias vivas. Na ação, o que esse pedagógico faz é ir "entretecendo caminhos" orientados ao "decolonial", fortalecendo resistências e impulsionando lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação.

Nessa abordagem, a mesma autora defende que, as pedagogias decoloniais não são entendidas como mero reconhecimento da diversidade cultural, mas como um projeto

político-epistêmico que confronta a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade crítica afirma, assim, a reexistência por meio de práticas insurgentes de (re)existir e (re)viver, resgatando saberes e modos de vida que o projeto colonial moderno buscou silenciar.

> [ ] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialida- de e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (Walsh, 2013, p. 19).

É nesse sentido que as epistemologias pluriepistêmicas se constituem como um ato de desobediência epistêmica (Mignolo, 2007), pois recusam a monocultura do saber e afirmam a legitimidade de conhecimentos forjados nas margens do sistema-mundo moderno/colonial.

No Serviço Social, mesmo considerando um distanciamento crítico as posições descritas acima, a aposta em epistemologias pluriepistêmicas não é um exercício abstrato ou apenas teórico, mas uma exigência ético-política. Como argumentam Pinheiro, Senna e Lara (2024), o compromisso da pós-graduação em Serviço Social com a justiça social e os direitos humanos “se expressa na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e cooperação técnico científica com movimentos sociais, organizações da sociedade civil e instituições nacionais e internacionais” (p. 23).

Uma internacionalização que se pretenda crítica e decolonial não pode, portanto, reduzir-se à mobilidade de corpos ou à assinatura de convênios; ela deve implicar a reconfiguração dos currículos, das políticas linguísticas e das práticas acadêmicas para que se tornem espaços efetivamente pluriepistêmicos, onde saberes do Sul Global possam dialogar em pé de igualdade com o cânone ocidental.

Uma “internacionalização decolonial do ensino superior é proposta como aquela que se baseia no reconhecimento das diversas maneiras pelas quais diferentes pessoas veem e interpretam o mundo (o paradigma do pluralismo/global/ética/pluriversalidade).

Assim, as epistemologias pluriepistêmicas configuram-se como horizonte normativo e prático para uma internacionalização decolonial do Serviço Social. Elas reconhecem a legitimidade de múltiplas matrizes de conhecimento e as colocam em diálogo sem hierarquias prévias, contribuindo para a construção de ecossistemas acadêmicos pluriversais, onde a produção de conhecimento se dá a partir da troca

horizontal entre diferentes tradições, culturas e experiências, em um movimento permanente de re-existência e justiça cognitiva.

3.4 INTERNACIONALIZAÇÃO E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL

O Serviço Social, desde sua gênese, constitui-se como uma profissão de vocação internacional Schmitt e Sarmento (2023a, b) e Marques e Schmitt (2021). Pode-se dizer, como assinala Pereira Pereira (2018, p. 21), "que o Serviço Social é uma profissão que se mundializou. Surgiu há mais de cem anos nos países industrializados do Ocidente, expandindo-se, posteriormente, para o chamado Terceiro Mundo", e neste percurso primeiro ocidental, depois norte-americano e, por fim, para o sul global "a transferência de saberes, práticas e técnicas, de um país para outro, tornou-se recorrente na história do Serviço Social" mundial, processo que a autora denomina de "mundialização" da profissão.

O termo "mundialização" do Serviço Social de Pereira Pereira (2018, p. 21), designa o processo histórico pelo qual a transferência de saberes, práticas e técnicas entre países tornou-se um traço recorrente na constituição da profissão. Surgido no bojo da civilização industrial capitalista europeia, o Serviço Social expandiu-se para diferentes continentes, adaptando-se às realidades nacionais e, não raro, contrariando tendências padronizadoras e hegemônicas.

De acordo com Schmitt e Sarmento (2023a, b), Pereira Pereira (2018) e Marques e Schmitt (2021), esse movimento, contudo, longe de ser homogêneo, assumiu contornos específicos conforme os contextos nacionais, revelando tanto a permanência de marcos coloniais quanto a emergência de respostas criativas e críticas ancoradas nas realidades locais.

Na Europa continental, por exemplo, o Serviço Social desenvolveu-se em estreita vinculação com outros campos. Na França, manteve-se próximo à área da saúde, enquanto na Suécia integrou-se à administração pública de serviços sociais, evidenciando a inexistência de um padrão único de formação e intervenção no continente europeu para Schmitt e Sarmento (2023a, b), Pereira-Pereira (2018) e Marques e Schmitt (2021). Na África, o ensino da profissão assumiu feições distintas conforme a herança colonial: nos países de língua francesa, manteve-se próximo à área da saúde, nem sempre em nível

universitário; nos de língua inglesa, seguiu o modelo britânico, com oferta mista entre instituições universitárias e de nível médio (Pereira Pereira, 2018). Essa diversidade de trajetórias evidencia que a internacionalização da profissão não é um processo linear de difusão, mas um campo de disputas e apropriações, no qual as particularidades nacionais e regionais tensionam as pretensões hegemônicas de modelos estrangeiros.

Já na América Latina, a partir da década de 1960, a categoria protagonizou um movimento de ruptura epistemológica com o conservadorismo importado, sobretudo dos Estados Unidos, buscando construir um projeto profissional crítico, de base marxista, enraizado nas lutas sociais e nas especificidades históricas da região Pereira-Pereira (2018), Marques e Schmitt (2021) e Schmitt e Sarmento (2023a, b).

Outro aspecto, este geral, é que a circulação transnacional de conhecimentos e modelos de intervenção, nunca foi neutra: ela carrega as marcas das relações de poder e das disputas teórico-políticas que caracterizam o sistema mundial.

> O surgimento de uma profissão tem sempre a determiná-lo fatores históricos e estruturais. Com o Serviço Social não foi diferente. Em sua origem é possível identificar determinantes típicos de uma dada época - a civilização industrial capitalista - cujas demandas, necessidades e tensões sociais exigiram respostas não dispensadas em estágios socioeconômicos anteriores (Pereira Pereira, 2018, p. 12).

No Brasil, a trajetória da profissão é exemplar desse movimento contraditório. Como reconstituem Schmitt e Sarmento (2023) e Marques e Schmitt (2021), é possível identificar quatro grandes períodos de influências internacionais na conformação do Serviço Social brasileiro. O primeiro, de matriz europeia (franco-belga), predominou entre as décadas de 1930 e 1940, associado à doutrina social da Igreja Católica e a uma perspectiva moralizadora da "questão social". O segundo, de hegemonia norte-americana, instaurou-se a partir do pós-guerra e estendeu-se até meados dos anos 1960, difundindo o referencial funcionalista e as metodologias de caso, grupo e comunidade, que reduziam a intervenção profissional a uma técnica de ajustamento psicossocial.

O terceiro momento, gestado no calor das lutas sociais e políticas da América Latina, expressou-se no Movimento de Reconceituação (1965-1975), que representou uma ruptura crítica com o conservadorismo importado e uma aproximação com as teorias marxistas e as pedagogias libertadoras, notadamente a de Paulo Freire. Nas palavras de Pereira-Pereira (2018, p. 21), os países latino-americanos, "cuja história comum de

dependência econômica e cultural aos países capitalistas centrais e da crônica convivência com a desigualdade social e extrema pobreza, optaram, na década de 1970, por um projeto de renovação da profissão, que requeria decisivas mudanças nos seus cursos de formação". O quarto período, que se estende dos anos 1990 aos dias atuais, é marcado pela reinserção do Serviço Social brasileiro no cenário internacional, agora não mais como mero receptor de modelos, mas como interlocutor crítico e propositivo, capaz de influenciar os debates globais sobre a profissão.

É precisamente nesse último período que se consolida o que Netto (1996) e Iamamoto (2009) denominaram de projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro. Forjado na resistência à ditadura militar e no processo de redemocratização do país, esse projeto materializa-se em um conjunto de documentos legais e normativos – a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), o Código de Ética Profissional de 1993 e as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) – que expressam um posicionamento teórico-metodológico crítico, ancorado na tradição marxista, e um compromisso ético-político com a defesa intransigente dos direitos humanos, a recusa de todas as formas de exploração e opressão, e a luta pela construção de uma nova ordem social, radicalmente democrática e emancipada. Como sintetiza Netto (2016, p. 63), é nesse projeto que "se condensa a direção social que se propôs para a formação e a prática profissionais dos assistentes sociais brasileiros", estabelecendo os pilares ético-políticos que orientam a atuação da categoria até a contemporaneidade.

Essa construção autônoma e crítica coloca o Serviço Social brasileiro em uma posição peculiar diante dos processos de internacionalização. Não se trata de rechaçar o diálogo internacional, mas de qualificá-lo a partir dos princípios ético-políticos que regem a profissão no país. Exemplo emblemático dessa postura é o debate travado no âmbito da Federação Internacional de Trabalhadores Sociais (FITS) acerca da definição mundial da profissão.

Conforme registra o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2011), o Brasil, juntamente com outras delegações latino-americanas, questiona a necessidade de uma definição universal única, por entender que "os processos históricos de surgimento e desenvolvimento do Serviço Social em cada país são particulares, determinados pelas condições objetivas, políticas, econômicas e culturais em que se desenvolvem".

A definição aprovada pela FITS em 2000, ao enfatizar a "mudança social" e a "resolução de problemas" em termos genéricos, e ao ancorar-se em teorias comportamentais e sistêmicas, revela-se insuficiente para abarcar a densidade crítica e a perspectiva de totalidade que caracterizam o projeto profissional brasileiro.

Como observa o CFESS (2011, p. 739), "os princípios de direitos humanos e justiça social são elementos fundamentais para o trabalho social, para que esse trabalho se realize com vistas a combater a desigualdade social e as situações de violência, de opressão, de pobreza, de fome e de desemprego". Mas a defesa dos direitos, no marco do projeto ético-político, não tem como horizonte a mera integração social nos marcos do capitalismo; ela se articula a um projeto societário emancipatório, que visa à superação da ordem burguesa.

É a partir desse referencial que se deve pensar a internacionalização da formação *stricto sensu* em Serviço Social. Se o projeto ético-político constitui a identidade profissional no Brasil, uma internacionalização que se pretenda crítica e alinhada a esse projeto não pode reduzir-se a indicadores quantitativos de mobilidade ou a parcerias instrumentalizadas. Ela deve, antes, orientar-se por três eixos fundamentais, que dialogam diretamente com os desafios apontados na literatura decolonial e nas epistemologias do Sul.

O **primeiro eixo** é a superação da lógica da colonialidade do saber. Isso implica reconhecer que a hegemonia eurocêntrica na academia não é um fenômeno neutro, mas um processo histórico de "violência epistêmica"[38] (Spivak, 1994) que subalternizou saberes e produções intelectuais do Sul Global. Uma internacionalização comprometida com o projeto ético-político deve priorizar intercâmbios horizontais que valorizem as epistemologias do Sul, os saberes locais e as produções intelectuais latino-americanas e africanas, combatendo a reprodução acrítica de teorias eurocêntricas. Como alerta Heleta (2022, p. 191), a manutenção de um "cânone hegemônico eurocêntrico, enraizado na supremacia branca" opera por meio do que Dladla (2017, p. 20) denominou um "compromisso multissecular com a ignorância"[39], no qual a academia se recusa a dialogar

[38] O conceito de "violência epistêmica", central na obra de Gayatri Chakravorty Spivak (notadamente em seu ensaio de 1988, *Can the Subaltern Speak*? – "Pode o Subalterno Falar?"), refere-se à destruição, apagamento ou deslegitimação de saberes, visões de mundo e modos de vida de grupos colonizados ou oprimidos pelos discursos hegemônicos ocidentais.

[39] A "violência epistêmica", no contexto sul-africano, como demonstra Dladla (2017), se manifesta no que ele denomina um "compromisso multissecular com a ignorância" (*multi-century commitment to ignorance*) por parte da academia branca, que historicamente se recusou a dialogar com epistemologias africanas e, paradoxalmente, agora busca controlar os processos de "africanização" curricular sem jamais ter se

com epistemologias outras. A superação dessa lógica é condição para o que Ndlovu-Gatsheni (2018, p. 17) define como "liberdade epistêmica": o direito de pensar, teorizar, interpretar o mundo a partir do lugar em que se está situado, sem subordinação ao eurocentrismo.

O **segundo eixo** consiste em fortalecer a cooperação crítica Sul-Sul. A tradição marxista e o pensamento crítico latino-americano, que fundamentam o projeto ético-político brasileiro, não podem ser vistos como modelos a serem transplantados acriticamente, mas como referências históricas de resistência e produção de conhecimento contra-hegemônico que, articuladas em redes de cooperação Sul-Sul, podem contribuir para o enfrentamento de problemas comuns às periferias do capitalismo global. As desigualdades sociais brutais, a violência patriarcal, o racismo estrutural, os impactos socioambientais do extrativismo predatório – temas centrais à intervenção do Serviço Social – exigem respostas construídas coletivamente, a partir da troca de experiências e da solidariedade entre os povos. Nesse sentido, a internacionalização deve ser um instrumento de fortalecimento mútuo, e não de reprodução de assimetrias.

O **terceiro eixo** é a formação para uma cidadania global crítica. A experiência de mobilidade deve capacitar o discente a decifrar as novas morfologias da questão social em escala mundial – os fluxos migratórios forçados, a crise ecológica, a financeirização da vida, o avanço do conservadorismo e do fascismo social –, sem perder o enraizamento e o compromisso com a realidade local.

Como argumentam Marques e Schmitt (2021, p. 40), é "só através do envolvimento ativo dos assistentes sociais em nível local e global, na promoção, defesa e envolvimento direto na operacionalização dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que poderemos contribuir para a defesa da dignidade da pessoa humana, da justiça social e ambiental e para os direitos humanos". Formar para essa cidadania crítica é, assim, dotar o futuro profissional da capacidade de articular o enraizamento local com a compreensão das determinações globais, atuando como agente ativo nos processos de transformação social diante das crises contemporâneas.

Portanto, a interrogação central que perpassa esta pesquisa – como as experiências de mobilidade no PPGSS-UFSC estão sendo forjadas como momentos de reafirmação e

---

dedicado ao estudo aprofundado dessas tradições de pensamento. Dladla denuncia que a "africanização" está sendo usada como uma fachada. Quem sempre excluiu o conhecimento africano agora se apropria do discurso e mantém o poder de definir o que é ou não válido, perpetuando a mesma estrutura de dominação, só que com uma roupagem nova. É uma crítica à hipocrisia e à continuidade do racismo epistêmico.

enriquecimento do projeto ético-político, ou se, ao contrário, arriscam-se a se tornar mecanismos de desenraizamento e assimilação a agendas acadêmicas globais descoladas dos compromissos sociais da profissão – encontra neste marco teórico-político o seu fundamento.

Formar para essa cidadania crítica implica dotar o futuro profissional da capacidade de articular o enraizamento local à compreensão das determinações globais, atuando como agente nos processos de transformação social e política diante das crises socioecológicas contemporâneas. Nesse horizonte, a interrogação central que perpassa esta pesquisa consiste em compreender se as experiências de mobilidade no PPGSS-UFSC se constituem como momentos de reafirmação e enriquecimento do projeto ético-político do Serviço Social ou se, ao contrário, tendem a se configurar como mecanismos de desenraizamento e assimilação a agendas acadêmicas globais descoladas dos compromissos sociais da profissão.

A internacionalização da educação superior, especialmente no Serviço Social, apresenta alguns aspectos marcantes. Ela deve ser compreendida no contexto mais amplo da mundialização do conhecimento, processo que intensifica a circulação global de saberes, mas que se realiza sob condições marcadas por profundas assimetrias estruturais e epistemológicas que reverberam na formação acadêmica e profissional da categoria. Tais assimetrias se expressam na produção desigual do conhecimento, na medida em que determinados centros hegemônicos concentram legitimidade, recursos e capacidade de definição dos parâmetros científicos, enquanto saberes produzidos em contextos periféricos e em determinadas áreas de estudo permanecem frequentemente subalternizados ou invisibilizados.

Nesse cenário, a internacionalização configura-se como um campo tensionado, atravessado por disputas entre projetos que, de um lado, reproduzem a lógica mercantil, competitiva e hierárquica do sistema acadêmico global e, de outro, buscam afirmar práticas contra-hegemônicas orientadas pela justiça social, em consonância com os princípios que fundamentam o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro (Netto, 1999). Nesse âmbito do Serviço Social, essa disputa adquire contornos ético-políticos específicos, uma vez que a formação profissional está historicamente comprometida com a defesa dos direitos humanos, a equidade e a transformação social (CFESS, 1993; ABEPSS, 1996).

Assim, pensar uma internacionalização crítica e decolonial não se reduz à ampliação de fluxos ou à inserção internacional, mas implica problematizar as bases sobre as quais o conhecimento é produzido, validado e circulado. Trata-se de afirmar a necessidade de construção de horizontes formativos capazes de tensionar as hierarquias globais e de reposicionar a produção do saber em direção a relações mais plurais, justas e socialmente referenciadas.

4 METODOLOGIA

Este capítulo dedica-se a apresentar os caminhos teórico-metodológicos e operacionais percorridos na investigação, explicitando o conjunto de escolhas, critérios e procedimentos que fundamentaram a apreensão e o tratamento da realidade estudada.

4.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA PARA CONHECER AS EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA NO PPGSS-UFSC

Esta seção detalha a proposta metodológica desenhada para responder ao problema central desta investigação: o que revelam as experiências de mobilidade acadêmica de estudantes estrangeiros no PPGSS-UFSC sobre as relações entre o discurso institucional de internacionalização e as práticas acadêmicas vivenciadas? O percurso metodológico foi estruturado para apreender essa realidade de forma multidimensional, contemplando a caracterização sociocultural dos estudantes, a compreensão de suas motivações e desafios cotidianos, os impactos na sua formação profissional e, por fim, o confronto crítico entre suas narrativas e as diretrizes institucionais da UFSC.

Adotou-se para isso, uma abordagem de pesquisa qualitativa que utiliza a triangulação de técnicas de coleta de dados (Minayo, 1994). Esta estratégia combina pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas individuais semiestruturadas[40] e grupo focal[41] as questões tiveram o objetivo de capturar, respectivamente, a profundidade das trajetórias individuais e a riqueza das construções coletivas sobre a experiência de internacionalização. A combinação dessas técnicas permitiu compreender as diferentes vivências dos estudantes internacionais no contexto acadêmico do PPGSS-UFSC.

A pesquisa bibliográfica e documental[42] constitui a etapa inicial do estudo, destinou-se a fundamentar teoricamente e contextualizar o fenômeno investigado. A

[40] Nos apêndices A, B, C e F estão, respectivamente, os documentos guias para as entrevistas: Quadro 12 - Guia para as entrevistas; Quadro 13 - Agrupamento temático das perguntas da entrevista; Quadro 14 - Correspondência entre o roteiro de entrevista e os objetivos específicos e Quadro 17 - TCLE para a entrevista.

[41] Nos apêndices D, E, e G estão, respectivamente, os guias para a realização da coleta de dados pelo encontro do grupo focal (GF): Quadro 15 - Guia para o encontro do grupo focal; Quadro 16 - Plano de execução do grupo focal- GF e Quadro 18 - TCLE para o grupo focal.

[42] Conforme apresentação descritiva nos quadros 7, 8 e 9, referentes, respectivamente: Quadro 7 - Dados internos da UFSC para a pesquisa documental; Quadro 8 - Dados externos à UFSC para a pesquisa documental e no Quadro 9 – Dados dos cursos do PPGSS para a pesquisa documental.

pesquisa bibliográfica envolveu a revisão crítica de produções nacionais e internacionais sobre internacionalização da educação superior, mobilidade acadêmica e decolonialidade. A pesquisa documental, por sua vez, abrange a análise de políticas públicas e de documentos institucionais do PPGSS/UFSC, que permitiu identificar e compreender os marcos normativos, os discursos e as orientações que estruturam a experiência dos estudantes internacionais no programa.

Profundidade e contexto (Entrevistas)[43]: Compreendeu-se a partir das onze os detalhes sobre as histórias de vida acadêmica e profissional de cada participante de pesquisa, as motivações, seus desafios íntimos, estratégias pessoais e impactos específicos da mobilidade.

Interação e construção social (Grupos Focais)[44]: Buscou-se acessar as representações sociais, os sentidos compartilhados, as normas de grupo e os temas que emergem da discussão coletiva, que possam ter ficado ocultos nas entrevistas individuais.

Esta triangulação conferiu maior robustez e validade interna à pesquisa, permitindo que os dados de uma fonte validassem, complementassem ou contestassem os dados de outra, levando a uma compreensão mais abrangente e matizada do fenômeno complexo que envolve 'analisar as vivências dos estudantes internacionais do programa'.

Para percorrer esse caminho e visando construir bases de análise teórico e metodológico confiáveis, seguimos os conhecimentos agregados por Moraes (2003, 2020), Moraes e Galiazzi (2006, 2007, 2011, 2016, 2020), Galiazzi (2020), Ricoeur (2009), Gil (2010), André e Gatti (2008), Trivinos (1987) e Minayo (1996, 1998, 2002).

Durante essa atividade de pesquisa, partiu-se do pressuposto de que uma pesquisa científica é norteada por um conjunto de atividades e ações que objetivam promover a descoberta de novos conhecimentos de domínio científico.

É sabido que o êxito da pesquisa implica condicionalidades formais e técnicas que o pesquisador deve perseguir, inerentes às pesquisas científicas e conforme as especificidades dos métodos e das metodologias que melhor performam a investigação. Esses desdobramentos envolvem a observância rigorosa dos requisitos éticos e técnicos, a seleção criteriosa das fontes de informação para a construção do conhecimento e, por

[43] Foram utilizados guias planejados para a efetivação dessa etapa de coleta de dados, conforme disposto nos Apêndices A, B e C, espectivamente: - Relação entre eixos temáticos e objetivos específicos; - Guia para as entrevistas e - Correspondência entre o roteiro de entrevista e os objetivos específicos.

[44] Foram utilizados guias planejados para a coleta de dados do GF, conforme disposto nos Apêndices D, E e G, espectivamente: - Guia para o encontro do grupo focal;- Plano de execução do grupo focal- GF e - TCLE para o grupo focal.

fim, o tratamento dos dados, sua devolução aos participantes da pesquisa e sua disseminação junto à comunidade.

A análise dos dados da pesquisa pode ser classificada segundo vários critérios, nesta em particular, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). Desenvolvida no Brasil pelo professor Roque Moraes em sua tese de 1991, a Análise Textual Discursiva (ATD) surge como uma metodologia qualitativa que reconstrói sentidos em pesquisas interpretativas, adaptando e expandindo os princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977). Rompendo com abordagens tradicionais, Roque Moraes prioriza a contextualização e a produção de sentidos e significados, para ele "a ATD é uma abordagem radicalmente qualitativa, com aproximações da hermenêutica, em que a linguagem mostra a produção e expressão das compreensões produzidas" (Moraes, 2020, p. 595).

Essa técnica foi consolidada em parceria com a professora Maria do Carmo Galiazzi, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ex-orientanda de Moraes e coautora de estudos sobre o método. Juntos, enfatizaram a relevância da análise de dados em pesquisas qualitativas, observando que "a fase da análise de dados e informações constitui-se em momento de grande importância [...] e de ansiedade para grande número de alunos de mestrado" (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118), (Moraes; Galiazzi, 2020), realidade que também se estende ao doutorado. A ATD, portanto, consolidou-se como uma ferramenta essencial na pesquisa uma proposta de análise a partir do Brasil, para superar lacunas metodológicas, oferecendo um caminho estruturado para interpretação crítica no meio acadêmico.

A ATD transita entre as abordagens tradicionais da análise de conteúdo e da análise de discurso, posicionando-se como uma proposta intermediária. Enquanto a análise de conteúdo enfatiza a organização sistemática dos dados e a análise de discurso foca nas condições de produção do texto e nas relações de poder subjacentes, a ATD equilibra essas perspectivas. A expressão 'análise textual' pode abranger diversas abordagens, incluindo tanto a análise de conteúdo quanto a de discurso. No entanto, conforme expresso por Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), a ATD assume um significado específico, estruturando-se como uma proposta própria de investigação qualitativa que incorpora cinco passos com as seguintes caracterizações Galiazzi (2020, S.L.:s.n).

A primeira fase realizada foi a denominada tempestade de ideias ou o caos. Foi o momento, em que realmente, se espalhou os, os dados, como se fossem as peças de um

quebra-cabeças sobre a mesa para depois juntá-las por cores e formas e construir diferentes figuras, que ao final resultaram em uma obra – o quebra-cabeças completo.

Aqui a pesquisadora voltou seu olhar para o apanhado de dados, o caos, e buscou formas de aproximá-los por sentido para iniciar o próximo ciclo composto por: a) unitarização do *corpuz* – desmontagem dos textos, b) organização por aproximação de sentidos - estabelecimento de relações.

A segunda fase, denominada por Moraes e Galiazzi (2020, p. 14) como "Explosão de ideias", corresponde ao aprofundamento das reflexões acerca do processo de desconstrução dos textos, denominado unitarização. Nesse estágio, a análise recursiva dos significados exigiu que a pesquisadora assumisse sua posição interpretativa. A partir da desmontagem inicial, foram extraídas informações categorizadas que deram origem a um novo arquivo, contendo os dados mais pertinentes ao tema da investigação. Tratou-se, portanto, da reorganização dos dados iniciais, que promoveu uma nova abordagem sob o olhar autoral da pesquisadora.

A terceira fase, intitulada "Construindo quebra-cabeças ou mosaicos", aprofundou a/as etapa/s de categorização, compreendida/s como um processo de aprendizagem e comunicação de novos entendimentos gerados a partir da análise. "Esse movimento de síntese visa à formulação de sistemas de categorias capazes de expressar as novas compreensões emergentes ao longo do estudo" (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 14). Nessa etapa, a pesquisadora localizou, nos dados previamente categorizados, significados e sínteses que permitiram novas apropriações e interpretações do contexto investigado.

Vale destacar ainda que a sistematização descrita em rede e apresentada por Galiazzi e Moraes (2020) é uma orientação, mas, nem sempre foi possível a pesquisadora expressar-se por meio de todas as etapas em categoria inicial, intermediária e depois a final, é necessário frisar a necessária flexibilidade na forma de categorização, que vai se organizando de muitas formas ao longo do processo de análise e de acordo com a expressão dos fenômenos. Na ATD a flexibilidade é essencial, pois a organização das categorias se adapta dinamicamente ao processo analítico e às particularidades dos fenômenos investigados, Moraes (2020).

A quarta fase, denominada "Movimentando-se entre as faces de Jano", conforme destacado por Moraes e Galiazzi (2020, p. 14), aprofundou a reflexão sobre o processo de escrita e a organização dos metatextos resultantes da análise. Essa etapa se configura como um momento argumentativo essencial, no qual a produção textual não se limitou à

exposição de conhecimentos previamente consolidados, mas também representou a construção de novos aprendizados. A escrita, nesse contexto, foi um processo contínuo de construção e reconstrução. A pesquisadora, nessa fase, realizou interpretações e descrições autorais, articulando os dados analisados com produções acadêmicas já existentes, incluindo artigos publicados, em processo de publicação e manuscritos não publicados ainda que foram redigidos ao longo do doutorado. A estruturação desse texto foi fundamental para apresentar as contribuições originais da pesquisa, respondendo aos objetivos gerais e específicos da tese.

O quinto e último passo, denominado "Mergulhos discursivos" (Moraes; Galiazzi, 2020, p. 14), corresponde à revisão e aprofundamento de todas as etapas anteriores, garantindo a coesão do processo analítico. Nessa fase, a pesquisadora revisitou as discussões desde a unitarização até a formulação das categorias e metatextos, consolidando a análise e reforçando sua interpretação crítica.

Após todas essas fazes, conforme afirma Moraes (2020, p. 601), a ATD exige que a pesquisadora deixasse sua marca autoral, que evidenciasse as aprendizagens e compreensões construídas ao longo do doutorado.

O trabalho final 'a tese' traz a marca da pesquisadora, "a manifestação de seus pontos de vista, as novas compreensões apresentadas a partir de sua própria perspectiva, ainda que sempre sustentadas em outras vozes, tanto de sujeitos empíricos, quanto de teóricos com quem foram realizados diálogos" (Moraes, 2020, p. 601). Moraes e Galiazzi (2020) ressaltam que tal objetivo só é alcançado mediante dedicação profunda, aliada à capacidade imaginativa, inventividade, sensibilidade intuitiva e percepções individuais do investigador.

Quanto à forma de abordagem da pesquisa, vale reafirmar, que se refere ao tipo de análise e tratamento dos dados qualitativa. Diferencia-se as características entre a abordagem quantitativa e qualitativa como: quantitativa quando a pesquisa traduz perguntas e formulários padronizados com roteiro semiestruturado em dados numéricos e informações objetivas. E pesquisa qualitativa, por sua vez, explora a subjetividade e estuda aspectos de fenômenos sociais e do comportamento humano que não podem ser quantificados. Mesmo que as duas abordagens se complementam, não se sobrepondo, no processo de busca ativa, categorização e análise dos dados, a prioridade aqui foi a abordagem qualitativa.

A esta opção de pesquisa, articula-se a concepção analítica num recorte crítico dialético marxista. Considera-se que a trajetória do Serviço Social brasileiro é concernente à tradição marxista. Em 1989 José Paulo Netto, analisando 'O Serviço Social e a Tradição Marxista', já afirmava que, embora o Serviço Social não seja uma teoria – nem pode ser reduzido a uma única perspectiva, assim como não existe um "exercício médico marxista" – a interlocução com a tradição marxista oferece ferramentas analíticas essenciais "já que no marco do capitalismo o Serviço Social surge vocacionado para subsidiar a administração da questão social". Segundo Netto (1989, p. 90), "tanto a obra marxiana quanto o Serviço Social são impensáveis fora do âmbito da sociedade burguesa", existe ali uma conexão histórica e social, já que o Serviço Social trabalha no atendimento das mazelas da questão social "quando o Estado burguês desenvolve formas sistemáticas, estratégicas e coercitivas para enfrentar as manifestações da questão social" (Netto, 1989, p. 90-91).

Essa concepção teórica-metodológica marxista para Yasbek (2025, p. 35) "é hegemônica no Serviço Social no país" (Yasbek, 2025, p. 35), por conta disso, ela indica que, "Nesse cenário, a expansão e a qualidade dos processos de Internacionalização, do Serviço Social brasileiro, podem ser abordados como parte desse projeto político, que tem suas bases na interlocução com o Marxismo" (Yasbek, 2025, p. 35).

É consenso, portanto, que tal abordagem teórico-metodológica é de mão dupla neste estudo. Permite analisar as contradições inerentes aos fenômenos sociais, compreendendo-os em sua totalidade e em constante movimento de aproximações e refrações no campo do Serviço Social e no mundo do trabalho.

O Serviço Social brasileiro está intrinsecamente vinculado ao materialismo histórico-dialético crítico, atuando na promoção da justiça social, na defesa dos direitos humanos e na luta pela superação das estruturas que perpetuam a exploração e a alienação. Nessa atuação alinha-se às ideias de emancipação social e humana presentes no pensamento de Marx e Engels, buscando transformar as condições materiais e sociais que limitam o desenvolvimento pleno dos indivíduos e das classes trabalhadoras.

Dessa forma, a pesquisa que fundamentou esta tese buscou não apenas descrever as estruturas e relações existentes, mas também revelar as tensões subjacentes e as possibilidades de transformação, articulando teoria e prática na produção do conhecimento e do mercado de trabalho, hoje globalizado.

4.2 O ESPAÇO DA PESQUISA

Apresenta-se como principal espaço de pesquisa os cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social do PPGSS da UFSC, com apreensão dos documentos normativos institucionais sobre os processos e o contexto abrangente que envolve a internacionalização. Esses espaços constituem o ambiente central para a coleta e análise dos dados, permitindo um estudo detalhado das dinâmicas e relações que orientam a investigação.

Após 10 anos de sua fundação, a UFSC iniciou sua participação no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) em 1970, ampliando sua atuação internacional. Dois anos depois, em 1972, foi criado o Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI) sob a liderança do reitor agregado João David Ferreira Lima, consolidando a estrutura de relações acadêmicas globais da instituição. Com o tempo, a universidade expandiu suas iniciativas, incluindo o Programa de Pós-Graduação (PROPG-UFSC), fortalecendo sua inserção internacional. Em 2012, a Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais foi reestruturada, dando origem à Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), aprimorando a governança da internacionalização (SINTER, 2025)[45] especialmente voltada à graduação. Para a pós-graduação, o atendimento ao Intercâmbio de alunos internacionais (*Incoming*) é realizado pelos próprios PPGSS e assessorados Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG).

Justifica-se a UFSC e os cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social, especificamente, como o espaço de pesquisa insubstituível no desenho desta tese. Uma vez que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em especial a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) e o recorte específico, os cursos de Serviço Social *stricto sensu*, constituem ambientes privilegiados para a presença e interação de estudantes internacionais quando da busca por formação acadêmica e profissional de pós-graduação na área nessa instituição.

Assim, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) desempenha papel central assessorial dos PPGs para promoção da internacionalização, gerenciando programas como o PRINT/CAPES, que viabiliza parcerias internacionais, mobilidade acadêmica e coautoria em pesquisas especificamente para os cursos de pós-graduação.

[45] Esclarece-se que a SINTER gerencia apenas os intercâmbios de graduação. Os estudantes internacionais que vêm fazer intercâmbio na pós-graduação são matriculados e gerenciados pelos PPGs.

Nesse cenário, insere-se a recente aprovação da Universidade Federal de Santa Catarina no âmbito do Programa Redes para Internacionalização Institucional – CAPES-Global.Edu[46], por meio da constituição da Rede Bridges, iniciativa liderada pela UFSC e articulada com universidades brasileiras de diferentes regiões e estágios de internacionalização. Trata-se de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituído com a finalidade de fomentar redes cooperativas entre instituições nacionais, em articulação com parceiros internacionais, visando ao desenvolvimento de atividades estratégicas de pesquisa e pós-graduação (CAPES, 2025).

No caso da UFSC, a proposta envolveu a atuação coordenada da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), em articulação com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) e diferentes centros de ensino, evidenciando a centralidade dessas estruturas na condução das políticas institucionais de internacionalização (UFSC, 2026).

A Rede Bridges foi concebida a partir de um esforço coletivo que mobilizou pesquisadores de distintas áreas e integrou instituições como a Universidade do Estado de Santa Catarina, a Universidade Federal da Fronteira Sul, a Universidade Estadual do Norte-Fluminense, a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade Federal do Vale do São Francisco, buscando articular competências regionais e acadêmicas diversas em um arranjo cooperativo (UFSC, 2026).

Considera-se este um possível avanço para a internacionalização do PPGSS, porque o programa prevê ações como mobilidade acadêmica, desenvolvimento de projetos conjuntos e financiamento de atividades em rede, com vistas à ampliação da cooperação internacional, ao fortalecimento da governança institucional da internacionalização e à redução de assimetrias no sistema nacional de pós-graduação (CAPES, 2025). Desse modo, a inserção da UFSC nesse programa sinaliza a ampliação recente dos instrumentos de indução à internacionalização no âmbito da pós-graduação brasileira, ao mesmo tempo em que reforça o papel da PROPG como instância articuladora dessas estratégias no interior da universidade.

O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS-UFSC), espaço central desta investigação, é uma referência nacional na área. Seu mestrado foi criado em 2001,

[46] Informações em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-capes-global.edu.

e o doutorado, aprovado em 2010, iniciou suas atividades em 2011, sendo ambos reconhecidos com nota máxima (5) nas avaliações quadrienais da CAPES (até 2025).

Já no início de 2026 recebeu a informação de que o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFSC conquistou a nota 6 na avaliação quadrienal da CAPES (2021-2024). Essa nota reflete a excelência do programa, situando-o como um curso de alto nível (nível de mestrado e doutorado com reconhecimento nacional/internacional) amplamente divulgado no site do PPGSS-UFSC e fruto de um desejo mútuo da comunidade acadêmica.

Vale ressaltar que, que no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)[47], a avaliação dos programas é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em escala de 1 a 7, sendo as notas 6 e 7 atribuídas a programas com desempenho de excelência e inserção internacional (CAPES, 2023). Essa avaliação constitui referência para a distribuição de bolsas e recursos, bem como para o acesso a programas específicos de fomento, como o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), destinado a cursos com alto nível de consolidação (CAPES, 2023).

Nesse contexto, os indicadores de internacionalização, como a presença de estudantes estrangeiros, redes acadêmicas e produção científica internacional, compõem os critérios avaliativos e podem impactar positivamente a nota do programa (CAPES, 2023). Embora universidades públicas brasileiras não operem sob lógica de cobrança de mensalidades, a inserção de discentes internacionais passa a integrar a aferição de qualidade institucional, influenciando indiretamente o acesso a recursos públicos.

No Brasil, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), tendo como principal instrumento a Avaliação Quadrienal. Essa avaliação atribui conceitos que variam de 1 a 7 aos programas, sendo os conceitos 6 e 7 indicativos de excelência internacional. O processo é multidimensional, considerando critérios como produção científica, formação de recursos humanos, inserção social e internacionalização, constituindo-se como principal instrumento de regulação, indução e financiamento da pós-graduação brasileira. Além desse, existe uma complementariedade de avaliações realizadas por mecanismos como a

[47] O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por sua vez, compõe o sistema nacional de fomento à pesquisa e cooperação internacional, mas não participa da atribuição de notas aos programas, competência exclusiva da CAPES.

Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) e o acompanhamento contínuo via Plataforma Sucupira.

Para além da CAPES, outras instâncias também incidem na hierarquização dos programas, como as avaliações do CNPq, rankings internacionais[48] e processos institucionais internos, compondo um campo complexo de regulação, reconhecimento e disputa por legitimidade acadêmica.

O programa estrutura-se em duas linhas de pesquisa, 'Serviço Social, Direitos e Políticas Sociais na América Latina' e 'Questão Social, Trabalho e Emancipação Humana', e em 2024 o programa contava com um corpo docente qualificado de (16 professores permanentes e quatro técnicos. Já em 2026 o corpo docente é composto por 21 professores, dos quais 17 são permanentes e 4 são colaboradores.

Em 17 de março de 2026 o programa conta com um total de 102 alunos regulares, distribuídos entre 51 no Doutorado, 46 no Mestrado e 5 em estágio de Pós-Doutorado. Além desses, há 42 bolsistas, sendo 21 em cada nível (Doutorado e Mestrado) da (UFSC, 2026).

Em relação às fontes de financiamento, os bolsistas são apoiados por diferentes agências: a CAPES - DS contempla 25 alunos, o CNPq atende 4, o CNPq - PROPG atende 5, a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) apoia 6, a Programas de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina (UNIEDU) atende 1, e a CAPES - PROPG/Emergencial contempla 1 bolsista (UFSC, 2026).

Desde 1997 o Programa conta com a Revista Katálysis, um periódico de circulação nacional e internacional, reconhecido pelo Sistema de Qualificação de Periódicos da (QUALIS/CAPES) e classificada como A1 e indexada no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) (UFSC, 2026).

O PPGSS consolida-se, assim, pela formação de pesquisadores e profissionais críticos, comprometidos com a análise de questões complexas como políticas sociais, direitos humanos e emancipação humana, constituindo-se como um *lócus* privilegiado para a análise da internacionalização na formação *stricto sensu*.

[48] Rankings internacionais como: o QS *World University Rankings* e o *Times Higher Education World University Rankings*, baseiam-se em métricas de produtividade científica, reputação acadêmica e internacionalização, contribuindo para a padronização global de critérios de excelência e para a hierarquização das instituições de ensino superior em escala mundial. (https://www.timeshighereducation.com/); (https://www.topuniversities.com/).

Dessa forma, a escolha desse espaço de pesquisa foi fundamental para captar as nuances e particularidades que orientam o objeto de estudo, garantindo a relevância e a originalidade da investigação que entrelaça um tema principal, a internacionalização que é um processo, e a mobilidade acadêmica que é um dos pilares centrais e mais visíveis da internacionalização da educação.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O lugar dos sujeitos (participantes)[49] e do pesquisador na perspectiva de Maria Cecília de Souza Minayo, em 'Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade' (1993), revela que o sujeito de pesquisa é entendido como um participante ativo e reflexivo no processo investigativo, cujas experiências, vivências e interpretações são centrais para a construção do conhecimento. Diferentemente de uma visão positivista, que trata os indivíduos como 'objetos' passivos de estudo.

Na centralidade do discurso na Análise Textual Discursiva (ATD), na categoria central da análise proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, os sujeitos de pesquisa foram compreendidos em uma perspectiva que integra tanto os participantes investigados quanto a própria pesquisadora, em um processo dinâmico e reflexivo que envolve "a cada leitura novas compreensões" Moraes e Galiazzi (2016, p. 124).

Na ATD, os participantes da pesquisa não foram excluídos do processo investigativo em questão, mas passaram a ser compreendidos sob outra perspectiva epistemológica. Em vez de constituírem o foco direto da análise, foram considerados como produtores de discurso, fontes do *corpus* e interlocutores empíricos, cujas falas dão origem ao material textual que foi interpretado e estão descritos nos seis Eixos.

Desse modo, o centro da análise deslocou-se dos sujeitos para os discursos por eles produzidos, os quais foram submetidos ao processo de unitarização e interpretação. Essa mudança implica uma distinção fundamental em relação às abordagens tradicionais: enquanto estas tendem a privilegiar os participantes como unidade analítica, a ATD concentrou-se nos textos/discursos (*corpus*), tendo como unidade central as unidades de significado.

[49] Nesta tese adota-se o termo **'participantes'** em consonância com a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016), que os compreende como interlocutores empíricos e produtores de discurso. Assim, o foco analítico desloca-se dos sujeitos para os sentidos e significados emergentes do *corpus* textual.

Tal deslocamento mostrou-se epistemologicamente significativo, uma vez que, pela utilização da ATD, o conhecimento não foi extraído diretamente dos participantes, mas construído a partir da interpretação dos sentidos emergentes nos textos. Tratou-se, portanto, de uma abordagem que privilegiou o sentido produzido discursivamente, e não o sujeito em si.

Diante disso, seguiu-se a recomendação dos autores para que a redação acadêmica refletisse essa orientação metodológica ao longo da pesquisa e da elaboração da tese. Assim, em substituição a expressões como "os sujeitos da pesquisa foram analisados", quando a referência recaía sobre o *corpus* de análise, adotaram-se formulações como: "os discursos dos participantes foram analisados", "o *corpus* foi constituído pelas entrevistas dos participantes" e "foram identificadas unidades de significado a partir das falas dos participantes".

Nessa direção, pode-se afirmar que, na ATD proposta por Moraes e Galiazzi, o foco analítico recaiu sobre o *corpus* textual produzido no contexto da pesquisa, sendo os participantes compreendidos como interlocutores empíricos. A análise estrutura-se a partir da identificação e interpretação de unidades de significado, construídas no processo de unitarização, em um movimento interpretativo contínuo.

Essa perspectiva aproxima-se de matrizes hermenêuticas, nas quais o conhecimento emerge da interpretação dos sentidos, reforçando que a centralidade da análise reside no texto e em sua produção de significados [significado = algo produzido socialmente, no discurso].

Nesse processo, compreendeu-se que, na ATD, os significados são produzidos nos discursos dos participantes, enquanto os sentidos emergem da interpretação realizada pela pesquisadora no movimento analítico.

Em síntese, as produções de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi sobre a ATD não operam com a noção de 'sujeitos de pesquisa' como categoria analítica central, sendo mais adequado, no âmbito da ATD, o uso de termos como participantes, interlocutores, *corpus* textual e unidades de significado, sendo adotado nesta tese o termo participantes da pesquisa.

Essa abordagem transcende a visão tradicional de 'sujeito' como mero fornecedor de dados, destacando três dimensões principais:

4.3.1 Os participantes da pesquisa como produtores de discurso

Os participantes da pesquisa – indivíduos ou grupos cujos discursos e práticas foram analisados (por exemplo, entrevistados, autores de documentos ou integrantes de um contexto social) – são vistos como agentes que produzem significados e interpretações, refletindo a realidade em que estão inseridos. Contudo, na apropriação da ATD nesta tese, o foco analítico não recaiu sobre esses sujeitos em si, mas sobre os discursos que eles produzem, os quais compõem o *corpus* de análise. Dessa forma, valorizou-se a multiplicidade de vozes presentes no *corpus*, reconhecendo que os textos carregam subjetividades e contextos históricos, mas é a partir da unitarização desses discursos que se constroem as unidades de significado (Moraes; Galiazzi, 2016).

4.3.2 O Pesquisador como intérprete situado e coconstrutor

A pesquisadora não foi compreendida como uma observadora neutra no processo, mas como um sujeito histórico e auto-organizativo, imerso no movimento analítico. Nesse sentido, assume-se um papel ativo na construção das categorias e interpretações, reconhecendo-se que a subjetividade influencia o processo de análise. No entanto, essa influência não se deu sobre "sujeitos" diretamente, mas sobre o *corpus* textual: onde a pesquisadora interpreta os discursos, produzindo unidades de significado e metatextos. Essa postura exigiu imprescindibilidade teórica – o uso de referenciais teóricos "fortes" para guiar a interpretação –, e está em consonância com a ideia de que o conhecimento emerge da relação interpretativa entre pesquisador e texto (Moraes; Galiazzi, 2016).

4.3.3 A Emergência de novas compreensões a partir do *corpus*

A ATD entende que novas compreensões emergem do processo analítico, especialmente por meio da construção de metatextos (sínteses interpretativas). Esses metatextos não apenas descrevem os dados, mas revelam sentidos que podem transcender as intenções originais dos participantes ou autores dos textos analisados. Contudo, conforme a orientação epistemológica da ATD, tais compreensões não são atribuídas diretamente aos "sujeitos" como produtos da análise, mas sim ao trabalho interpretativo

realizado sobre o corpus textual, que culmina na produção de um metatexto onde as unidades de significado são articuladas (Moraes; Galiazzi, 2016).

Em suma, na ATD proposta por Moraes e Galiazzi, a análise centra-se no *corpus* textual e nas unidades de significado, sendo os participantes compreendidos como interlocutores empíricos – fontes dos discursos – e o pesquisador como um intérprete situado, cuja subjetividade atua na construção dos sentidos. A interação discursiva entre o *corpus*, o referencial teórico e o pesquisador permitiram alcançar compreensões complexas e críticas, rompendo com modelos deterministas e valorizando a coautoria do conhecimento, sem que os sujeitos se tornem, contudo, a categoria analítica central.

4.4 A COLETA DE DADOS

4.4.1 Primeira fase

A primeira fase da pesquisa compreendeu o levantamento bibliográfico e documental, realizado previamente às entrevistas e ao grupo focal. Essa etapa teve como propósito constituir o suporte teórico-conceitual e contextual necessário para interpretar os dados empíricos e compreender a produção de sentidos nas narrativas dos sujeitos.

A pesquisa bibliográfica contemplou o mapeamento de produções consolidadas sobre internacionalização da educação superior, mobilidade acadêmica e Serviço Social. Paralelamente, a pesquisa documental debruçou-se sobre normativas, relatórios e registros institucionais disponíveis publicamente, em especial nos sítios da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da UFSC. O mapeamento desses materiais orientou-se por critérios de relevância e alinhamento ao objeto de estudo, conforme sistematizado no Quadro 7.

Quadro 7 - Dados internos da UFSC para a pesquisa documental

(Continua)

Categoria - Documentos Institucionais da UFSC	
Documento	**Descrição/Detalhes**
Plano de Internacionalização da UFSC	Documentos oficiais que definem estratégias, metas e ações para a internacionalização (ex: legislações e resoluções, PDI, planos plurianuais, plano institucional de internacionalização, relatórios de gestão e de atividades).

(Conclusão)

Categoria - Documentos Institucionais da UFSC	Categoria - Documentos Institucionais da UFSC
Acordos de Cooperação Internacional	Convênios firmados com universidades estrangeiras, organismos internacionais ou redes de cooperação (ex: programas de mobilidade, dupla diplomação, cotutela).
Relatórios Anuais da Pró-Reitoria de Relações Internacionais (INTER)	Documentos que detalham atividades realizadas, resultados de programas de intercâmbio, parcerias e desafios.
Editais e Normativas	Regulamentações internas sobre programas de internacionalização (ex: editais de bolsas, normas para creditação de disciplinas no exterior).
Atas e Resoluções do Conselho Universitário (CUn)	Deliberações relacionadas à política de internacionalização da UFSC.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Em âmbito macroinstitucional, a análise abrangeu documentos governamentais e normativas de agências e organismos internacionais que orientam as diretrizes e os programas de internacionalização do ensino superior brasileiro, detalhados no Quadro 8.

Quadro 8 - Dados externos à UFSC para a pesquisa documental

Categoria - Documentos Governamentais	
Documento	**Descrição/Detalhes**
Políticas do Ministério da Educação (MEC)	Diretrizes nacionais para a internacionalização do ensino superior.
Programas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	Projetos como o CAPES PrInt (Programa Institucional de Internacionalização), do qual a UFSC participa.
Guia para Elaboração do Plano Estratégico de Internacionalização Institucional	Documento orientador para a criação de planos estratégicos de internacionalização por instituições de ensino.
Documentos da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI)	Materiais de referência sobre boas práticas em internacionalização.
Orientações de Organismos Internacionais	Ex: UNESCO, OCDE ou Instituto Internacional de Educação (IIE), que tratam de mobilidade acadêmica e cooperação global.
CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)	Chamadas Públicas para Projetos Internacionais de Pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

No recorte específico do PPGSS-UFSS, a análise documental buscou mapear ações, estratégias e práticas direcionadas à internacionalização curricular. Para tanto, tomou-se como referência a tipologia de Leask (2009, 2015) e Leask e Bridge (2013), que distingue o currículo formal, informal e oculto. Buscou-se apreender como as políticas e estratégias do Programa incorporam a perspectiva intercultural e os atributos da cidadania global (Leask, 2015), dispensando especial atenção às reflexões sobre

colonialidade, eurocentrismo e às dinâmicas de acolhimento e suporte às demandas dos discentes internacionais, conforme síntese do Quadro 9.

Quadro 9 - Dados dos cursos do PPGSS para a pesquisa documental

Documento - Categoria - Documentos dos cursos de Serviço Social	**Descrição/Detalhes**
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Serviço Social	Contém as diretrizes curriculares, objetivos, disciplinas e possíveis componentes internacionais (ex: disciplinas em língua estrangeira, abordagem de temas globais).
Acordos de Cooperação Específicos do Curso	Convênios com universidades estrangeiras para mobilidade estudantil, dupla diplomação ou estágios internacionais em Serviço Social.
Relatórios do Departamento de Serviço Social	Documentos que mencionem atividades internacionais do curso, como participação em redes globais, projetos de pesquisa com parceiros estrangeiros ou intercâmbios.
Ementas e Programas de Disciplinas	Verificar se há disciplinas com foco internacional (ex: "Políticas Sociais Comparadas", "Direitos Humanos e Globalização") ou ministradas em língua estrangeira.
Relatórios da INTER-UFSC	Números de estudantes de Serviço Social que participaram de intercâmbio ou receberam alunos estrangeiros.
Indicadores de Internacionalização do Curso	Presença de professores visitantes estrangeiros, publicações em coautoria internacional ou participação em congressos globais.
Associações Internacionais de Serviço Social	Materiais da *International Federation of Social Workers (IFSW)* ou *International Association of Schools of Social Work (IASSW)*.
Projetos de Extensão com Enfoque Internacional	Iniciativas do curso vinculadas a organismos como a Organização da Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT) ou Organizações Não Governamentais ONGs internacionais (ex: projetos sobre migração, refúgio ou direitos humanos).
Comunicação Institucional	Seção específica sobre internacionalização (ex: depoimentos de alunos intercambistas, informações sobre dupla diplomação).
Notícias sobre eventos internacionais	Registro de eventos internacionais promovidos pelo curso de Serviço Social (ex: seminários, workshops, conferências com participação global).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Cabe ressaltar que os documentos mapeados nos Quadros 7, 8 e 9 atuaram como fontes subsidiárias e contextuais para a investigação. Embora sistematizem um conjunto de materiais de relevante interesse institucional, esses documentos não constituíram o *corpus* analítico central da tese, nem foram submetidos a uma análise exaustiva e individualizada. Sua função metodológica ateve-se a fornecer o embasamento normativo e factual necessário para contextualizar as trajetórias e as narrativas dos estudantes e egressos internacionais, que figuram como o núcleo analítico desta pesquisa.

4.4.2 Segunda fase

A coleta de dados diretamente com os participantes da pesquisa, estudantes e egressos, ocorreu em duas etapas sequenciais e complementares:

Etapa 1 - entrevistas individuais:

- **Objetivo:** Conhecer os estudantes, aprofundar as trajetórias, motivações, desafios pessoais e impactos individuais da mobilidade.
- **Procedimento:** Entrevistas semiestruturadas *online* (~60 min), conduzidas com base no roteiro dos Apêndices A, B e C. Após a gravação e a transcrição na íntegra, o material foi enviado aos participantes para validação. Em seguida, realizaram-se a análise dos dados e o arquivamento.

Etapa 2 - grupo focal:

A realização do grupo focal acrescenta uma camada fundamental à pesquisa: a dimensão coletiva e dialógica das experiências. Enquanto as entrevistas individuais capturaram a profundidade e a singularidade de cada trajetória, o grupo focal revelou como esses participantes interagem, constroem consensos, explicitam divergências e validam coletivamente suas percepções sobre a vivência no processo de mobilidade dentro da internacionalização no PPGSS-UFSC.

- **Objetivo:** Explorar coletivamente as percepções, representações sociais e temas emergentes relacionados à mobilidade, a internacionalização, ao acolhimento institucional e à formação no PPGSS. Seguindo os guias dispostos nos 'Apêndices D e E'.
- **Procedimento[50]:** Para o encontro de Grupo Focal realizou-se uma sessão *online* com duração de 1h30 min, mediadas pela pesquisadora. utilizou-se um – GUIA PARA O ENCONTRO DO GRUPO FOCAL, composto por três questões norteadoras que orientaram as falas no grupo focal. As perguntas foram elaboradas de modo a captar as motivações, desafios e percepções associadas à experiência de mobilidade acadêmica no PPGSS/UFSC. A reunião do grupo focal foi *online* e de acordo com a disponibilidade tendo 4 participantes que aceitaram o convite sendo: Aurora, Onix, Orfeu e Guayacán.

[50] Nos apêndices D, E e G estão apresentados os documentos norteadores do Grupo focal, respectivamente: Quia para o encontro do GF; Plano de Execução do Grupo Focal e TCLE para o Grupo Focal.

A coleta de dados da entrevista envolveu onze estudantes internacionais indicados pela coordenação do PPGSS-UFSC, sendo cinco egressos e seis atualmente matriculados[51]. Essa etapa visou compreender tanto os efeitos de longo prazo da experiência de internacionalização quanto os processos em curso, permitindo avaliar políticas institucionais, identificaram avanços ou estagnações e analisar os impactos formativos e profissionais decorrentes da mobilidade.

A seleção dos participantes para as entrevistas inicialmente seria por sorteio, a partir de listas fornecidas pela coordenação do PPGSS, porém, considerado o número indicado (11 participantes) optou-se por sua totalidade. Os nomes dos candidatos foram codificados para preservar o anonimato. As entrevistas e o encontro do GF ocorreram de forma remota, via Google Meet, com agendamento prévio por e-mail e telefone.

Juntamente com os convites, foram enviados os TCLEs, disponíveis no APÊNDICE F para as entrevistas', e no APÊNDICE G para o grupo focal. Na mesma ocasião, disponibilizou-se o agrupamento temático das perguntas da entrevista (APÊNDICE B) e as três perguntas direcionadas ao encontro do grupo focal (APÊNDICE D). Cabe destacar que foram enviadas aos participantes apenas as perguntas extraídas dos referidos apêndices, e não a íntegra dos documentos. O encontro do grupo focal (GF) foi estruturado conforme o plano de execução apresentado no APÊNDICE E, estando todos os procedimentos previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após o aceite e a devolução dos TCLEs assinados, procedeu-se ao agendamento das entrevistas e do grupo focal.

No início de cada entrevista e da reunião do grupo focal, foi confirmada a anuência do(a) participante quanto à gravação em áudio e/ou vídeo. Foi informado que os registros serão armazenados em ambiente seguro no Google Drive por um período de cinco anos, poderiam o participante solicitar alterações no conteúdo por meio de *link* compartilhado pela pesquisadora durante os 30 dias subsequentes à entrevista e ao encontro. Após esse prazo, as transcrições foram consideradas definitivas e utilizadas para como *corpus* de análise transformando-se em unidades de significados, produzidos nos discursos dos participantes.

[51] Conforme descrito no Quadro 10 - Perfil dos estudantes internacionais participantes da pesquisa.

Houve uma não autorização para gravação da entrevista individual, as respostas ao formulário prévio enviado foram registradas em e-mail enviado à entrevistadora pela participante.

As entrevistas e a participação da reunião do grupo focal foram iniciadas mediante o consentimento explícito do(a) participante, atestado após leitura do TCLE. Não foi realizada pré-entrevista. Não foi necessário que a pesquisadora assumisse custos com deslocamentos para entrevistas presenciais. Todos os dados coletados foram armazenados em pastas restritas da conta institucional da pesquisadora no Google Drive, acessível somente pela entrevistadora e pelo orientador. As identidades dos participantes permanecerão confidenciais, identificadas apenas pelos codinomes. As coletas de dados foram realizadas somente após a aprovação do projeto de tese pelo Conselho de Ética com o registro nº CGAE N 94111125100000121.

Todos os convidados respondam nos primeiros 30 dias aos convites enviados. Obteve-se 100%, onze entrevistas individuais contemplando o total de estudantes internacionais no PPGSS desde o início dos cursos de mestrado e doutorado. Para o grupo focal obteve-se 36,36% sendo quatro sujeitos do total de onze.

Como destacam Alves e Silva (1992, p. 61), “a abordagem qualitativa em pesquisa nas áreas da Educação e Ciências Sociais tem representado um caminho alternativo à rigidez positivista”. Assim, entende-se que o conjunto de entrevistas será suficiente para produzir uma análise consistente, alinhada ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa. Considerou-se que, em pesquisas qualitativas, não é o número de participantes que confere validade ao estudo, mas a qualidade dos significados produzidos nos discursos analisados.

4.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa bibliográfica foram coletados em livros e capítulos, artigos científicos, teses e dissertações que abordem o tema. Esses apresentaram os conceitos, as abordagens teóricas, as metodologias e as práticas associadas à internacionalização da educação, evidenciando suas contribuições, desafios e perspectivas futuras quanto a inserção profissional de estudantes internacionais em Serviço Social.

Os dados da pesquisa documental têm foco nas características e especificidades da política de internacionalização do ensino superior, com ênfase na mobilidade

estudantil e na integração internacional do currículo, identificando as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e as potencialidades emergentes.

Documentos norteadores do Serviço Social apontaram as estratégias de acolhimento, as possibilidades, potencialidades e os desafios no atendimento de estudantes internacionais, as oportunidades e dificuldades dos programas de internacionalização, as características dos cursos e dos servidores envolvidos, a extensão da internacionalização do currículo e sua relação com o mundo do trabalho globalizado para o Serviço Social.

Os dados das entrevistas e dos grupos focais foram consolidados em um único *corpus* textual e analisados de forma integrada por meio da ATD, conforme Moraes e Galiazzi (2020).

O processo analítico foi conduzido em duas etapas:

1. Análise Individual das Fontes: As transcrições das entrevistas e dos grupos focais serão inicialmente unitarizadas e categorizadas separadamente, respeitando a especificidade de cada técnica.
2. Triangulação e Síntese: Na construção do metatexto, as categorias emergentes de ambas as fontes foram confrontadas e integradas, buscando:
   - ✓ Convergências: Pontos em que discursos individuais (entrevistas) e construções coletivas (grupos focais) se reforçam;
   - ✓ Divergências: Situações em que os discursos individuais diferem do consenso ou debate grupal, revelando nuances e contradições importantes;
   - ✓ Complementaridade: Momentos em que os dados de uma técnica preenchem lacunas da outra (por exemplo, temas levantados em grupos focais que são posteriormente explorados nas entrevistas individuais).

Essa análise integrada permitiu uma compreensão multidimensional e contextualizada do fenômeno de pesquisa.

4.6 A DINÂMICA DE PESQUISA

Em uma síntese do trabalho realizado a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2006, 2007, 2011, 2020), indica-se que o processo analítico foi operacionalizado em cinco etapas:

1. Tempestade de ideias (caos): imersão inicial no material, com leituras flutuantes e primeiras impressões, permitindo que os dados se apresentassem em sua complexidade.
2. Explosão de ideias (unitarização): desconstrução dos textos em unidades de significado. As transcrições das onze entrevistas e da sessão de grupo focal foram fragmentadas em 462 unidades de sentido, numeradas e codificadas.
3. Construção de quebra-cabeças (categorização): as unidades foram agrupadas por aproximação semântica, dando origem a 18 categorias iniciais. Por meio de um movimento recursivo de leitura e comparação, essas categorias foram sendo refinadas e agregadas até chegarem a 6 categorias finais – os eixos temáticos que estruturam o Capítulo 8: motivações; acesso e burocracia; vivências interculturais; currículo e colonialidade; redes e impactos profissionais; confronto com as políticas institucionais.
4. Movimentando-se entre as faces de Jano (escrita dos metatextos): cada categoria foi transformada em um metatexto interpretativo, articulando as falas dos sujeitos com o referencial teórico da tese (Arregui, Walsh, Quijano, Déves-Valdés, entre outros). Nesta etapa, a pesquisadora assumiu sua posição autoral, construindo argumentos que transcendem a mera descrição dos dados.
5. Mergulhos discursivos (revisão): retorno crítico a todas as etapas anteriores, garantindo a coesão e a profundidade da análise. Os metatextos foram revisados à luz do *corpus* completo, assegurando que as interpretações fossem consistentes e estivessem ancoradas nas vozes dos participantes.

Este percurso analítico, longe de ser linear, envolveu idas e vindas constantes, num movimento espiralado de compreensão que caracteriza a ATD. O resultado são os metatextos apresentados ao longo da sessão 8, nos quais as experiências de mobilidade são interpretadas não como casos isolados, mas como expressões de processos estruturais mais amplos – a colonialidade do saber, as assimetrias da internacionalização e as estratégias de resistência forjadas no cotidiano acadêmico.

A ATD revelou-se particularmente adequada por permitir a desconstrução dos discursos dos participantes em unidades de significado, [Significados → vêm dos

participantes (discurso)] e a organização dessas unidades em categorias emergentes e a construção de metatextos interpretativos que articulam as vozes dos participantes com o referencial teórico-crítico e a autoria interpretativa da pesquisadora [Sentidos → vêm da pesquisadora (interpretação)] que fundamenta esta tese.

O *corpus* analítico foi constituído pelas entrevistas dos onze participantes da pesquisa, estudantes e egressos internacionais do PPGSS-UFSC, abrangendo um período de mobilidade que se estende de 2001 a 2024, considerando que o mestrado foi implantado em agosto de 2001 e o curso de doutorado em 2010. Os onze sujeitos são originários de países do Sul Global: Moçambique (quatro), Argentina (três), Uruguai (duas), Colômbia (um) e Canadá (uma)[52] , o que confere à análise uma perspectiva privilegiada para compreender as dinâmicas especialmente do Sul Global e as tensões entre a internacionalização hegemônica e as possibilidades de construção de saberes plurais e decoloniais.

A partir do processo de unitarização e categorização, emergiram **eixos temáticos** que estruturam a presente análise. Cada eixo foi desenvolvido de modo a articular as falas dos sujeitos, identificados por codinomes que preservam seu anonimato, com os conceitos e autores que fundamentam a reflexão, tais como: imperialismo cultural que segundo Hernández Arregui (2005), não se limita à imposição externa de valores, mas opera na formação das consciências, produzindo uma submissão intelectual que leva à valorização de referências estrangeiras em detrimento da realidade nacional.

Tal processo se manifesta, por exemplo, na educação e na atuação de intelectuais vinculados às elites, contribuindo para a reprodução da dependência cultural (Arregui, 2005, p. 7); A colonialidade do poder refere-se ao padrão de dominação global instaurado com a colonização das Américas, que articula classificação racial da população, controle do trabalho, da autoridade, da natureza e da produção de conhecimento, estruturando hierarquias sociais e epistêmicas que persistem para além do colonialismo formal (Quijano, 2000); a colonialidade do saber que diz respeito à imposição de uma matriz epistemológica eurocentrada que se apresenta como universal, desqualificando conhecimentos produzidos fora do eixo europeu. (Mignolo, 1995); em diálogo com essa

[52] A experiência da egressa do Norte Global (Canadá um país do Norte Global) fez um intercâmbio para coletar dados para a sua pesquisa de mestrado com matrícula no Canadá, foi incluída por seu caráter ímpar e por sua contribuição para pensar a internacionalização em perspectiva comparada, além de seu vínculo afetivo e acadêmico contínuo com o Brasil.

perspectiva, a noção de internacionalização crítica[53] (Heleta, 2016) permite problematizar os processos de circulação acadêmica que, longe de neutros, tendem a reproduzir hierarquias globais de conhecimento.

Conforme Fraser (2003; 2006)[54], a justiça social requer a articulação entre redistribuição, reconhecimento e participação, o que implica a necessidade de arranjos institucionais capazes de garantir condições efetivas de paridade de participação entre os sujeitos. Sempre que pertinente, as experiências foram confrontadas com documentos e políticas institucionais da UFSC contemplando o quarto objetivo específico.

Os eixos que organizam a exposição são os seguintes:

Eixo 1 – Motivações, expectativas e a tradição brasileira no Serviço Social: discute as razões que trouxeram os sujeitos ao Brasil, o papel da referência acadêmica brasileira em seus países de origem e as expectativas iniciais em relação à formação no PPGSS e ao Brasil.

Eixo 2 – Acesso, (in)visibilidade institucional e barreiras burocráticas: analisou os diferentes percursos de ingresso, o papel (ou a ausência) de instâncias de apoio, as dificuldades com documentação e visto, e a insuficiência das bolsas.

Eixo 3 – Vivências interculturais: discriminação, racismo e estratégias de resistência: explorou os choques culturais, as situações de preconceito e discriminação relatadas, os sentimentos de pertencimento e de solidão, bem como as táticas criadas pelos sujeitos para navegar em um ambiente acadêmico por vezes hostil ou indiferente.

Eixo 4 – Currículo, autores e a (des)colonização do conhecimento: examinou a percepção dos estudantes sobre a endogenia curricular, a predominância de autores europeus e brasileiros, a escassez de referências do Sul Global e as implicações do PPGSS-UFSC para a formação de assistentes sociais no mundo globalizado /internacional.

[53] Em 2016, ao debruçar-se sobre os problemas contemporâneos do tema, Savo Heleta afirma que a internacionalização crítica questiona modelos tradicionais que reproduzem hierarquias globais de conhecimento, propondo abordagens orientadas à equidade, à inclusão e à valorização de epistemologias diversas.

[54] Para Fraser (2003; 2006), a justiça social depende da integração entre redistribuição, reconhecimento e participação, sendo esta última expressa na paridade de participação. Nesse sentido, a justiça institucional diz respeito à configuração de arranjos institucionais que garantam tais condições de forma equitativa.

Eixo 5 – Redes, produção acadêmica e impactos na trajetória profissional: evidenciou as colaborações estabelecidas, as publicações realizadas, a participação em grupos de pesquisa, a continuidade dos vínculos e os desdobramentos da mobilidade na carreira dos egressos e futuros profissionais.

Eixo 6 – Confronto com as políticas institucionais: o discurso e a prática da internacionalização na UFSC: sintetizou o contraste entre as experiências narradas e os marcos normativos da universidade, apontando contradições, lacunas e potencialidades para a construção de uma internacionalização mais horizontal e acolhedora.

Ao longo da apresentação e reflexão sobre os discursos que foram apresentados em sua singularidade, considerou-se também as expressões de processos estruturais mais amplos. A riqueza dos relatos, que vão da euforia da descoberta acadêmica ao sofrimento causado pelo racismo e pela solidão, revela que a mobilidade como parte da internacionalização da educação, longe de ser um processo meramente técnico ou administrativo, é profundamente humano, atravessada por emoções, desigualdades e lutas por sobrevivência, visibilidade e reconhecimento.

Nas considerações parciais que encerram o capítulo, retoma-se os principais achados, apontando suas implicações para o debate sobre a internacionalização no Serviço Social do PPGSS-UFSC e para a formulação de políticas institucionais mais justas e pluralistas.

4.7 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIS, ORIGENS E TRAJETÓRIAS

A compreensão das experiências de mobilidade acadêmica no PPGSS-UFSC exige, como ponto de partida, o conhecimento daqueles que as vivenciaram e que vivenciam: os participantes da pesquisa. Esta seção é introdutória, antecede toda a análise dos dados e é retroalimentada porque em todos os eixos existe a necessidade de conhecimento/compreensão da história de vida dos participantes que concretamente dão singularidade as suas ações e reações durante a mobilidade. A cultura é um marcador intrínseco desses, forma a sua identidade cultural, que se percebe como um fator de contraste quando o estudante se encontra em outros países, onde essa também se transforma.

> As identidades culturais… não são essências fixas, mas estão continuamente sendo produzidas e reproduzidas na história e na cultura; não são um 'fato já realizado', mas uma 'produção' que nunca está completa, está sempre em processo e sempre constituída dentro, e não fora, da representação (Hall, 1990, p. 222, tradução nossa)[55].

Em especial, esta descrição atende ao requisitado no Objetivo Específico 1, que consiste em mapear o perfil sociocultural e acadêmico dos estudantes estrangeiros em mobilidade internacional no PPGSS/UFSC. A partir das narrativas colhidas nas entrevistas, apresenta-se um panorama dos onze participantes, destacando suas origens, idades, níveis de formação, trajetórias profissionais prévias e as circunstâncias que os trouxeram ao programa.

A diversidade de origens, Moçambique, Argentina, Uruguai, Colômbia e Canadá, confere à análise uma riqueza ímpar, permitindo contrastes e aproximações entre realidades sociopolíticas distintas, mas unificadas pela experiência comum de buscar no Brasil uma formação crítica em Serviço Social.

De imediato, torna-se evidente uma disparidade ao se olhar para a origem geográfica dos estudantes: estes são provenientes, de forma quase exclusiva 91%, do Sul Global, com completa ausência de discentes de regiões como a Europa ou a Ásia, aspecto que será discutido mais adiante.

Nesse contexto, a trajetória da egressa Boreal[56] destaca-se como um contraponto fundamental. Sua experiência de mobilidade Norte-Sul [Canadá-Brasil], motivada pela busca de um modelo de mobilização coletiva enraizado na realidade brasileira, permite tensionar a direcionalidade hegemônica dos fluxos acadêmicos e evidencia que a internacionalização pode ser movida pela necessidade de aprender com as epistemologias e práticas construídas no Sul. A seguir, cada sujeito é apresentado individualmente.

4.7.1 Boreal

País de origem: Canadá (*Saint-Lambert-Montreal-Quebec*).

---

[55] *Cultural identities… are not fixed essences, but are continually being produced and reproduced within history and culture; they are not an 'already accomplished fact,' but a 'production' which is never complete, always in process, and always constituted within — not outside — representation* (Hall, 1990, p. 222).

[56] Estudantes matriculados no sistema de Controle Acadêmico da Graduação (UFSC) (CAGR) como 'matrícula especial', como é o caso de Boreal em disciplina isolada. Para os departamentos de ensino da UFSC, estes estudantes aparecem no CAGR como 'alunos convênio'.

Gênero: Feminino.

Idade na época da entrevista: Não informada, mas à época da mobilidade (2010) tinha 31 anos, estimando-se atualmente entre 47 e 50 anos.

Nível de formação: Mestrado sanduíche (2010, cerca de 8 meses).

Formação prévia: Graduação em Serviço Social pela Universidade de Quebec em Montreal (UQAM).

Atuação profissional antes da mobilidade: Profissional da área da intervenção social e educação popular voltada à alfabetização popular, atuando em ONGs comunitárias no Quebec, especificamente em uma organização de alfabetização popular durante muitos anos.

Período na UFSC: Aproximadamente 8 meses em 2010 (agosto a março). Vínculo com o programa: Intercâmbio por convênio entre a UFSC e a UQAM, com bolsas do governo canadense (bolsa de mobilidade e bolsa de excelência da universidade de origem).

Vinculo profissional atual: Atua com alfabetização de adultos, educação popular e ação coletiva no Centre d'alphabétisation de Villeray – La Jarnigoine (Montreal-Canadá) e professora do curso técnico de Trabalho Social[57] (em Saint-Lambert perto de Montreal-Canadá).

Boreal foi a primeira estudante internacional no PPGSS/UFSC e a única representante do Norte Global na pesquisa que teve como lócus o Morro da Cruz (MMC-Florianópolis). Embora sua trajetória seja profundamente marcada pelo Sul: seu objeto de pesquisa foi uma comunidade em Florianópolis, e sua vivência resultou em casamento com um brasileiro e em laços afetivos permanentes. Sua motivação para vir ao Brasil foi acadêmica: buscava um modelo de mobilização coletiva que trabalhasse com o bem-estar infantil, projeto social que ela não encontrou no Quebec. Sua narrativa é particularmente rica em descrever a ausência de acolhimento institucional, compensada por redes informais (*Couchsurfing*, colegas), e o contraste entre a abertura da UFSC e o fechamento de sua universidade de origem.

[57] No Quebec, segundo Boreal, o sistema educacional difere do brasileiro: após o ensino médio, os estudantes cursam o CEGEP (*Collège d'enseignement général et professionnel*), uma etapa de dois anos com estudos gerais ou profissionais, obrigatória para quem deseja ingressar na universidade. Boreal, por exemplo, completou dois anos de CEGEP e mais três anos de universidade, totalizando o equivalente à graduação em Serviço Social. No Quebec, a profissão é denominada 'Trabalho Social' (*travail social*), enquanto no Brasil mantém-se a nomenclatura 'Serviço Social'.

4.7.2 Onix

País de origem: Moçambique.

Gênero: Masculino.

Idade: 55 anos.

Nível de formação: Doutorando (ingresso em 2024).

Formação prévia: Graduação em Ação Social (2008-2012); Mestrado em Psicologia Educacional (2014-2016) ambos em Moçambique.

Atuação profissional de 2015 a 2023: Chefe do Departamento de Ação Social no Município de Maputo, com experiência em docência universitária e coordenação de programas sociais.

Período na UFSC: 2024 – presente.

Vínculo com o programa: Ingressou por edital de internacionalização do PPGSS, após indicação de um colega.

Vinculo profissional atual: Direção de Ação Social do Conselho Municipal de Maputo (Moçambique) em afastamento para doutorado. Com atuação em políticas de assistência social urbana e estudos sobre proteção social e redução da pobreza em Moçambique.

Onix traz uma trajetória ímpar de superação: filho de mãe solo, trabalhou desde os 16 anos como estivador, ajudante mecânico e torneiro mecânico antes de ingressar na graduação aos 37 anos. Onix, compreendeu desde cedo que a formação acadêmica, mesmo que tardia e longa, seria um caminho fundamental para transformar sua realidade e melhorar suas condições de vida familiar. Sua motivação para o doutorado na UFSC decorre da percepção das injustiças sociais e da precariedade das políticas de proteção social em Moçambique, bem como do desejo de adquirir ferramentas críticas para intervir nessa realidade. Sua narrativa é marcada por reflexões profundas sobre a colonialidade do saber e a necessidade de construir conhecimento a partir das realidades africanas.

4.7.3 Orfeu

País de origem: Moçambique.

Gênero: Masculino.

Idade: 40 anos.

Nível de formação: Doutorando (ingresso em 2024).

Formação prévia: Graduação em Ação Social (2010-2014); Mestrado em Gestão e Políticas Públicas (Chile, 2015-2018); Mestrado em Políticas de Gênero (Espanha, 2021-2022).

Atuação profissional antes da mobilidade: Consultor em políticas públicas, docente em várias instituições de ensino superior em Moçambique, atuação no Ministério da Mulher, Criança e Ação Social.

Período na UFSC: 2024 – presente.

Vínculo com o programa: Ingressou por edital internacional do PPGSS, após experiência como estudante especial durante a pandemia.

Atuação profissional atual: Profissional vinculado ao Ministério do Género, Criança e Ação Social de Moçambique, atuando em programas e políticas de proteção social e assistência a populações vulneráveis.

Orfeu é um dos estudantes com mais experiência internacional prévia, tendo vivido no Chile e na Espanha antes de chegar ao Brasil. Sua trajetória acadêmica é marcada pela busca de formação em políticas sociais e de gênero, áreas em que atuou como consultor e docente. Sua escolha pela UFSC foi motivada pela qualidade da universidade, pelo IDH de Santa Catarina e pela possibilidade de agregar conhecimento sobre o Serviço Social brasileiro. Sua narrativa traz contribuições críticas sobre a colonialidade linguística e ao currículo endógeno, ele indica a necessidade de inclusão de autores africanos no currículo.

4.7.4 Atlas

País de origem: Moçambique.

Gênero: Masculino.

Idade: 38 anos

Nível de formação: Doutorando (ingresso em 2024).

Formação prévia: Licenciatura em Administração Pública - Instituto Superior de Relações Internacionais (2009-2013) - Moçambique. Mestre em Administração Pública e Desenvolvimento com especialização em Gestão de Finanças Públicas (2018-2021) - Universidade Joaquim Chissano – Moçambique.

Atuação profissional antes da mobilidade: Servidor público em Moçambique desde 2008, atuou no município de Matola e na Assembleia Provincial de Maputo.

Período na UFSC: 2024 – presente.

Vínculo com o programa: Ingressou por edital do PPGSS, mesmo tendo sido aceito também na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), optou pelo doutorado no PPGSS-UFSC.

Atuação profissional atual: Servidor Público - Secretariado Técnico da Assembleia Provincial de Maputo MZ desde 2021.

Atlas é servidor público com vasta experiência na administração pública moçambicana. Sua motivação para migrar da área da Administração para o Serviço Social decorre de inquietações com as desigualdades sociais e da percepção de que o debate marxista, central no Serviço Social brasileiro, poderia oferecer ferramentas para compreender e enfrentar tais questões de seu país. Sua narrativa é marcada pela reflexão sobre os choques culturais (racial, homossexualidade) e pela crítica à colonização do conhecimento, exemplificada na dificuldade de transpor teorias do serviço social brasileiro de pequenas inflexões latino-americanas para a realidade africana.

4.7.5 Guayacán

País de origem: Colômbia.

Gênero: Masculino.

Idade: 49 anos.

Nível de formação: Mestrado concluído na UFSC (2008-2010); Doutorado incompleto (ingresso em 2011).

Formação prévia: Graduação em Economia pela Universidade Nacional da Colômbia.

Atuação profissional antes da mobilidade: Consultor em programas para deslocados, diretor de fundação, atualmente trabalha em agência de desenvolvimento rural e professor.

Período na UFSC: Mestrado (2008-2010); Doutorado (2011-até desligamento pelo PPGSS-UFSC).

Vínculo com o programa: Ingressou por contato direto com o programa, sem intermédio de órgãos oficiais.

Atuação profissional atual: Agência de Desenvolvimento Rural da Colômbia, trabalhando na área de assistência técnica vinculada ao desenvolvimento rural.

Guayacán é o único colombiano entre os entrevistados e um dos poucos que vivenciou o programa em dois momentos distintos (mestrado e doutorado). Sua motivação para vir ao Brasil foi de natureza pessoal e política: após uma experiência

frustrante de estudos na França, onde se sentiu excluído, buscou na América do Sul uma formação com maior proximidade cultural e orientação reflexiva e crítica, que encontrou no Brasil. Sua trajetória acadêmica na UFSC é marcada pelo excelente aproveitamento em cursar várias disciplinas em outros cursos durante o seu mestrado, e depois pelo desligamento do doutorado por caducidade. Guayacán reflete sobre a percepção de formas sutis de discriminação, sobre o Brasil estar de costa para os vizinhos da América do Sul, e por reflexões críticas acerca do caráter endógeno do currículo do Serviço Social brasileiro. Apesar das dificuldades relatadas, ele reconhece que sua trajetória profissional atual foi significativamente influenciada pelo período de formação e pelas experiências acadêmicas positivas vivenciadas no Brasil.

4.7.6 Aurora

País de origem: Moçambique.

Gênero: Feminino.

Idade na época da entrevista: Não informada, mas estima-se entre 30 e 40 anos.

Nível de formação: Mestranda UFSC (2023-2025).

Formação prévia: Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Moçambique (UCM).

Atuação profissional antes e atual da mobilidade: Funcionária do Instituto Nacional de Ação Social (INAS-Moçambique) licenciada, atuando com assistência a idosos, crianças e mulheres em situação de vulnerabilidade.

Período na UFSC: 2023-2025.

Vínculo com o programa: Ingressou por processo seletivo específico para estrangeiros, após aguardar sete meses pela abertura do edital.

A estudante representa a primeira geração de estudantes moçambicanos que ingressaram no PPGSS por meio de edital próprio para estrangeiros. Sua trajetória é marcada pelo desejo de aprofundar conhecimentos sobre políticas de assistência social aprofundar seus estudos sobre as questões relacionadas com a assistência aos mais vulneráveis em Moçambique principalmente aos idosos crianças e mulheres. A escolha pela UFSC decorreu do reconhecimento da universidade como espaço de formação importante e desenvolvimento profissional de qualidade que, assim, contribuiria para a compreensão de como a assistência social atende as demandas dos grupos alvos vulneráveis em outras esferas do mundo, principalmente ao Brasil. Sua narrativa é

especialmente rica em descrever os desafios iniciais de adaptação, a ausência de apoio institucional e financeiro, e as estratégias de sobrevivência acadêmica e financeira. Durante sua trajetória acadêmica, relata ter vivenciado diferentes episódios de preconceito e discriminação, inclusive por parte de atores institucionais que deveriam apoiar os estudantes estrangeiros.

4.7.7 Mayu

País de origem: Paraguai (indígena Guarani).

Gênero: Feminino.

Idade: Não informada, mas estima-se em torno de 45-50 anos

Nível de formação: Mestrado concluído (ingresso após três tentativas, duração de quatro anos).

Formação prévia: Graduação em Serviço Social pela UFSC.

Atuação profissional antes da mobilidade: Trabalhou como voluntária em leprosário no Paraguai; após o mestrado, atuou como bolsista na Secretaria de Planejamento do Estado.

Período na UFSC: Graduação (2012); Mestrado (2019).

Vínculo com o programa: Ingresso na graduação via vestibular; mestrado por processo seletivo regular.

Vinculo profissional atual: Bolsista da FAPESC em programa voltado aos povos originários/indígenas.

Mayu é um caso singular. Embora tenha nascido no Paraguai, sua trajetória é transnacional (Paraguai, Espanha, Brasil) e sua identidade indígena Guarani a coloca em uma posição única para discutir a internacionalização a partir da perspectiva dos povos originários. Sua narrativa problematiza a própria categoria ‘estudante internacional’. Segundo ela, “sou estrangeira, mas este território é nosso” (Mayu). Ela denuncia a exclusão das línguas originárias nos exames de proficiência e oferece uma reflexão profunda sobre a escrita como tecnologia de seleção/exclusão apropriada pela elite, descreve também sobre o adoecimento na pós-graduação. Ela migrou para o Brasil e aqui vive com sua família.

4.7.8 Íris

País de origem: Uruguai

Gênero: Feminino

Idade: 38 anos

Nível de formação: Mestrado concluído (2015-2017)

Formação prévia: Graduação em Trabalho Social pela Universidade da República do Uruguai, 2011.

Atuação profissional antes da mobilidade: Trabalhava em política pública para crianças vulneráveis no Uruguai

Período na UFSC: Mestrado (2015-2017)

Vínculo com o programa: Ingressou via PEC-PG (bolsa CAPES), após contato com a professora Vânia.

Vinculo profissional atual: Professora no *Departamento de Trabajo Social da Universidad de la República e assistente social no Plan CAIF* (Uruguai).

Íris é uma das duas uruguaias que fizeram mestrado no PPGSS-UFSC. Sua motivação decorre da forte tradição de formação brasileira no Serviço Social uruguaio, onde a maioria dos professores fez pós-graduação no Brasil. Sua narrativa é marcada pela consciência de seus privilégios (branca, fluente em português), pela observação da discriminação entre brasileiros (sulistas vs. nordestinos) e pela reflexão sobre o impacto do mestrado em sua carreira acadêmica no Uruguai.

4.7.9 Lótus

País de origem: Uruguai

Gênero: Feminino

Idade em 2026: 46 anos

Nível de formação: Mestrado concluído (2011-2013) no PPGSS-UFSC com idade de 33 anos; Doutorado no Uruguai; Pós-doutorado na UFSC (previsto para 2026)

Formação prévia: Possui graduação em trabalho social pela Universidade de la República do Uruguai (2009).

Atuação profissional antes da mobilidade: Docente grau 1 em programa de extensão universitária no Uruguai.

Período na UFSC: Mestrado (2011-2013); retornos para disciplinas no doutorado no PPGSS em 2014; pós-doutorado previsto para (2026).

Vínculo com o programa: Ingressou via convênio Uruguai-CAPES, com apoio de professora uruguaia (Myriam Mitjavila) já radicada na UFSC.

Atuação profissional atual: Docente de graduação do Departamento de Medicina Familiar y Comunitária na Facultada de Medicina e de Programa APEX da Universidade da República do Uruguai.

Lótus, de origem uruguaia, realizou o mestrado no PPGSS, e sua trajetória exemplifica a força dos vínculos acadêmicos construídos: após a conclusão do curso, manteve contato com a orientadora, publicou em colaboração com colegas brasileiros e retornará à UFSC para a realização de pós-doutorado em 2026. Sua motivação para vir ao Brasil foi influenciada pela tradição do Serviço Social brasileiro, pelo reconhecimento dessa formação no meio acadêmico uruguaio e pelos vínculos pessoais estabelecidos com professoras uruguaias na UFSC. Dentre suas narrativas, ela aborda a dificuldade da escrita acadêmica, a percepção de vínculos interpessoais mais 'laxos' no Brasil e a importância da organização da pesquisa brasileira (núcleos, projetos guarda-chuva) como modelo a ser imitado em seu pais.

4.7.10 Vega

País de origem: Argentina

Gênero: Feminino

Idade em 2026: 38

Formação prévia: Graduação em Serviço Social pela Universidade de Buenos Aires.

Atuação profissional antes da mobilidade na Argentina: Estudante

Idade quando chegou ao PPGSS para intercâmbio da graduação em 2011 era de 24 anos.

Nível de formação: Mestrado e doutorado concluídos no PPGSS-UFSC.

Período na UFSC: Intercâmbio na graduação (2011, 6 meses); mestrado (início em 2014 e conclusão em 2016); doutorado (início em 2018 e conclusão em 2022).

Atuação profissional atual: docente da graduação em serviço social na UFSC.

Vínculo com o programa: Intercâmbio via AUGM; mestrado e doutorado via processo seletivo regular, concorrendo com brasileiros.

Vega é a única participante que atualmente integra o corpo docente da UFSC, o que confere à sua narrativa uma perspectiva privilegiada: vivenciou a internacionalização como estudante, inicialmente na graduação, por meio de um intercâmbio temporário, e posteriormente ao cursar integralmente o mestrado e o doutorado na UFSC, e, no presente, atua como professora na graduação da mesma instituição. Sua motivação para

vir ao Brasil esteve relacionada à possibilidade de dedicação exclusiva à pesquisa e à construção de uma carreira acadêmica valorizada, condições que, segundo seu relato, eram inviáveis na Argentina. Sua narrativa destaca-se pela riqueza ao descrever estratégias de permanência acadêmica, a importância da fluência prévia em língua portuguesa e a reflexão sobre o método crítico-dialético como fundamento para a pesquisa e para a compreensão, pelo Serviço Social, de realidades para além da brasileira.

4.7.11 Solaris

País de origem: Argentina (Buenos Aires).

Gênero: Feminino.

Idade: 30 anos.

Nível de formação: Mestranda em Serviço Social (ingresso em 2024).

Formação prévia: Graduação em Serviço Social pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Possui residência em saúde e é servidora pública na atenção básica na Argentina.

Atuação profissional antes da mobilidade: Assistente social na saúde pública (atenção básica) em Buenos Aires.

Período na UFSC: 2024 (primeiro ano do mestrado). Em 2025, precisou retornar à Argentina devido a mudanças na legislação trabalhista que impossibilitaram sua licença, mas continua vinculada ao programa para finalizar a dissertação.

Vínculo com o programa: Ingressou pelo primeiro edital de seleção específico para estudantes estrangeiros do PPGSS-UFSC (2023), após indicação de uma professora brasileira com quem mantinha contato desde um intercâmbio anterior na UFRGS (2017).

Vínculo profissional atual: Assistente social na saúde pública em Buenos Aires (em licença durante o período presencial no Brasil).

Solaris representa a continuidade e a consolidação da política de atração de estudantes do Cone Sul[58] pelo PPGSS. Sua trajetória, marcada por uma mobilidade anterior (UFRGS) e pela manutenção de redes acadêmicas, resultou na concretização do projeto de mestrado na UFSC. Sua experiência é particularmente reveladora das tensões entre o ingresso via políticas institucionais nascentes e a persistência de um acolhimento

[58] Região geográfica e sociopolítica localizada no extremo sul da América do Sul. É formada compulsoriamente por Argentina, Chile e Uruguai, incluindo frequentemente o Paraguai e os estados da Região Sul do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná).

fragmentado e insuficiente, expondo as contradições do processo de internacionalização na pós-graduação.

A proatividade de Solaris ao elaborar um roteiro de orientação para futuros estudantes internacionais, ainda que não institucionalizado, evidencia a necessidade de estruturar políticas formais de acolhimento. Por sua vez, seu retorno antecipado à Argentina, decorrente de mudanças nas políticas de concessão de licenças promovidas pelo atual governo, o que acrescenta uma dimensão geopolítica desfavorável à experiência de mobilidade. Tal trajetória revela que a internacionalização, ao mesmo tempo em que integra e tensiona as dinâmicas globais, também se encontra nesse caldo global de contradições e disputas condicionada às transformações políticas e às disputas em escala internacional.

4.8 SÍNTESE DO PERFIL DOS SUJEITOS

Quanto à apresentação dos participantes da pesquisa, justifica-se que a escolha dos codinomes é uma opção dos autores e não se deu de forma aleatória, foi orientada por referências simbólicas diversas, desvinculadas das categorias analíticas, com o objetivo de preservar a clareza interpretativa e evitar sobreposição conceitual. Os codinomes como: Aurora, Atlas, Mayu, Íris, Lótus, Ônix, Orfeu, Vega, Solaris, Boreal e Guayacán remetem a elementos da natureza, da mitologia, da astronomia e de diferentes matrizes culturais, buscando expressar a ‘Pluriversalidade’ de trajetórias e origens presentes na pesquisa, especialmente no contexto do Sul Global.

Ressalta-se que tais denominações não possuem função analítica, sendo utilizadas exclusivamente como recurso de anonimização e organização narrativa, não sendo intencional qualquer associação com estudos, autores ou categorias teóricas.

Todas as entrevistas que compõem o corpus empírico desta pesquisa foram realizadas no período delimitado entre janeiro e março de 2026. Em razão dessa unidade temporal, a identificação dos trechos de fala ao longo da tese utilizará exclusivamente os codinomes atribuídos aos participantes (ex.: Onix, Orfeu, Aurora...), omitindo-se a indicação do ano nas citações para evitar redundâncias na escrita acadêmica.

Quadro 10 - Perfil dos estudantes internacionais participantes da pesquisa

Codinome	País de Origem	Gênero	Faixa Etária	Nível na UFSC	Período	Formação Prévia	Profissão
Aurora	Moçambique	F	30-40	Doutoranda	2024	Serviço Social	INAS (na assistência social)
Onix	Moçambique	M	55	Doutorando	2024-	Ação Social, Psicologia	Chefe de Depto. Ação Social
Orfeu	Moçambique	M	40	Doutorando	2024-	Ação Social, 2 mestrados	Consultor e docente
Atlas	Moçambique	M	38	Doutorando	2024-	Administração Pública	Servidor público
Guayacán	Colômbia	M	49	Mestrado (incompleto doutorado)	2008-2010; 2011-	Economia	Consultor, diretor de fundação
Boreal	Canadá	F	45-50	Mestrado sanduíche	2010 (8 meses)	Serviço Social	Alfabetização popular
Mayu	Paraguai	F	45-50	Mestra	Graduação e mestrado (anos não especif.)	Serviço Social	Voluntária em leprosário
Íris	Uruguai	F	38	Mestra	2015-2017	Trabalho Social	Política pública infantil
Lótus	Uruguai	F	46	Mestra (doutora no Uruguai)	2011-2013	Trabalho Social	Docente (extensão)
Vega	Argentina	F	22-23 (no intercâmbio)	Mestra e doutora (hoje docente)	2011 (intercâmbio); 2014- (mestrado/doutorado)	Serviço Social	Estudante
Solaris	Argentina	F	30	Mestrado	2024-2025-2026	Serviço social	Servidora pública na área da saúde

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro 10 sintetiza as principais características dos onze participantes da pesquisa, permitindo uma visão panorâmica do grupo:

Observou-se a predominância de estudantes oriundos de países africanos de língua portuguesa (Moçambique, com quatro representantes), seguidos por países do Cone Sul (Argentina, Uruguai, Paraguai, Colômbia) e apenas (Boreal) do Norte Global.

Mapa 2 - Fluxos de estudantes internacionais no PPGSS/UFSC



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A maioria dos entrevistados é do gênero masculino (seis homens e cinco mulheres), com idades que variam entre 30 e 55 anos. Esse dado indica que a mobilidade na pós-graduação ocorre, em geral, após certo nível de consolidação da trajetória profissional. Embora Boreal afirme, “eu não era como da mesma idade da maioria dos intercambistas porque já tinha 31 anos, e já trabalhava há 10 anos na minha área do serviço social e em alfabetização popular” (Boreal). Considerando-se acima da média de idade dos intercambistas, a pesquisa demonstrou que sua idade estava dentro do padrão observado entre os estudantes internacionais que ingressaram no programa entre 2010 e 2024.

O PPGSS recebeu um número expressivo de estudantes provenientes de Moçambique somente a partir de 2022-2023 e 2024. Aurora iniciou o mestrado em 2023, por meio de disciplina isolada, tendo participado do primeiro edital para estudantes internacionais do PPGSS-UFSC juntamente com os colegas Moçambicanos: Onix, Orfeu, Atlas e Solaris e ingressando nos cursos em 2024. Esse movimento evidencia uma política

recente de aproximação e atração de estudantes internacionais pelo Programa. Considera-se tardia essa iniciativa de mobilidade porque o (PPGSS/UFSC) foi implantado em agosto de 2001, com a criação do curso de Mestrado em Serviço Social. Posteriormente, o curso de Doutorado em Serviço Social foi aprovado pela (CAPES) em 2010, tendo sua primeira turma iniciada em 2011.

Chama a atenção o longo intervalo entre a implantação do mestrado, em 2001, e a formulação apenas recentemente de ações mais estruturadas de atração de estudantes internacionais no PPGSS-UFSC. Essa demora revela uma dissonância entre a trajetória concreta do Programa e a centralidade que a internacionalização passou a assumir na avaliação da pós-graduação e no planejamento institucional da UFSC.

Ainda sobre os fluxos de mobilidade do PPGSS, verifica-se um fluxo diferenciado de estudantes saindo do Brasil para o exterior, conforme a Tabela 3: Estudantes brasileiros do PPGSS-UFSC em mobilidade internacional no período entre 2017 a 2024, quando dez estudantes do PPGSS-UFSC realizaram mobilidade acadêmica internacional, com destinos concentrados principalmente na América Latina e Europa, destacando-se Argentina (3), Portugal (2) e Espanha (2), além de experiências no México, França e Cuba (1 em cada país)**.**

Do ponto de vista da formação prévia, há diversidade: embora a maioria dos participantes tenha graduação em Serviço Social, alguns vêm de áreas afins, como Administração (Atlas), Economia (Guayacán) ou Psicologia (Onix). Essa diversidade enriquece as trocas em sala de aula, mas também impõe desafios de empatia com os saberes do outro, o currículo e a compreensão de nivelamento teórico-metodológico.

As trajetórias profissionais prévias são marcadas por atuação em serviços públicos, docência, consultoria, saúde e movimentos sociais, evidenciando que a mobilidade não é um ponto de partida, mas um aprofundamento de trajetórias já comprometidas com a questão social e com ideais políticos mais revolucionários/críticos.

Essa diversidade de perfis será mobilizada ao longo da análise para compreender como as experiências de mobilidade são moldadas por fatores como: origem geopolítica, raça, gênero, idade e capital cultural prévio, em diálogo com as estruturas/processos institucionais do PPGSS e as políticas de internacionalização da UFSC.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Queria ser eu África, o narrador da minha própria história.
O Narrador da minha própria escória.
Queria contar a você, o que você nunca mais ouviu.
O que ninguém te disse... Sobre a África!
Eram sonhos em contos de fantasias.
Nas fronteiras do pensamento.
Nas fronteiras do pensamento, meu alimento!

Salé Gabriel Beninho
Poematologia Moçambicana, (2017, p. 11).

Neste capítulo, realizam-se a apresentação, a análise e a discussão dos dados empíricos produzidos ao longo da pesquisa. O *corpus* empírico deste estudo é constituído pelo conjunto das narrativas de 11 (onze) sujeitos, seis estudantes e cinco egressos internacionais do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSS-UFSC), apreendidas por meio de entrevistas individuais em profundidade, combinadas ao material produzido na realização de 1 (um) grupo focal.

Enquanto as entrevistas individuais permitiram apreender as trajetórias singulares, as subjetividades, os percalços e as expectativas de cada participante, o grupo focal configurou-se como um espaço dinâmico de interlocução coletiva. Essa estratégia favoreceu o adensamento dos debates, a verificação de convergências e divergências nas vivências da mobilidade acadêmica e o compartilhamento das estratégias cotidianas de resistência desenvolvidas no espaço universitário.

O tratamento e a interpretação de todo o material empírico ancoraram-se nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD). A partir do processo de desmontagem dos textos, unitarização e categorização analítica, emergiram 6 (seis) eixos temáticos centrais. Tais eixos sintetizam as vivências dos sujeitos e se articulam diretamente aos 4 (quatro) objetivos específicos traçados nesta tese.

A fim de oferecer uma visão panorâmica e integrada da arquitetura analítica deste capítulo, apresenta-se a seguir a sistematização que relaciona os eixos temáticos emergentes da ATD aos objetivos específicos da pesquisa.

5.1 A MATRIZ ANALÍTICA: ARTICULAÇÃO ENTRE EIXOS TEMÁTICOS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A construção da matriz analítica desta tese resulta do processo de unitarização, categorização e adensamento promovido pelo movimento de pesquisa e da utilização da ATD. A partir da emersão dos significados apreendidos nas entrevistas e no grupo focal, organizou-se o material empírico em seis eixos temáticos integrados e consecutivos. Com o objetivo de evidenciar a coerência metodológica e demonstrar como os achados empíricos respondem diretamente aos anseios da investigação, apresenta-se, no Quadro 11, a correspondência entre cada eixo analítico e os quatro objetivos específicos (OE1, OE2, OE3 e OE4) delineados nesta pesquisa.

Quadro 11 - Relação entre eixos temáticos e objetivos específicos

Eixo Temático	**Objetivo Específico relacionado**
Eixo 1 – Motivações, expectativas e a tradição brasileira no Serviço Social	OE1: Mapear perfil, trajetórias e motivações
Eixo 2 – Acesso, (in)visibilidade institucional e barreiras burocráticas	OE2: Analisar experiências, desafios e possibilidades; OE4: Confrontar com as políticas institucionais
Eixo 3 – Vivências interculturais: discriminação, racismo e estratégias de resistência	OE2: Analisar desafios e possibilidades
Eixo 4 – Currículo, autores e a (des)colonização do conhecimento	OE2: Analisar experiências formativas; OE3: Contribuições para a trajetória; OE4: Confronto com o discurso institucional
Eixo 5 – Redes, produção acadêmica e impactos na trajetória profissional	OE3: Examinar contribuições da mobilidade para a carreira profissional e para as perspectivas acadêmica futuras
Eixo 6 – Confronto com as políticas institucionais: o discurso e a prática da internacionalização na UFSC	OE4: Confrontar as experiências com políticas e discurso institucional

Fonte: elaborado pela autora (2025).

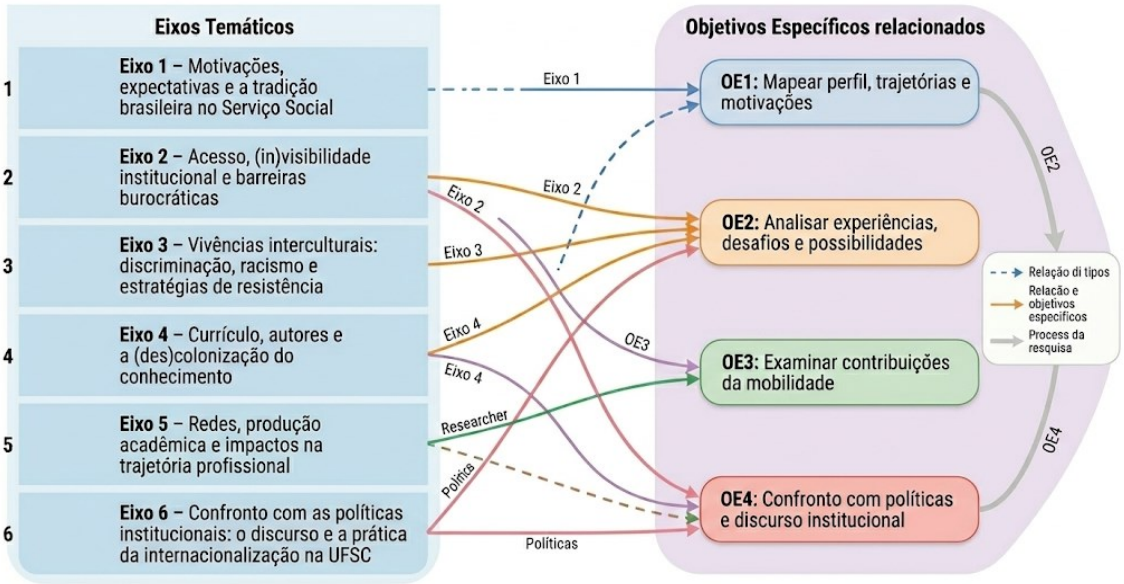
Aqui observa-se as relações e conexões que incorporam os eixos e visam responder aos objetivos específicos (OE1, OE2, OE3, OE4) de pesquisa. As relações foram indicadas pelas setas que seguem:

1. Eixo 1 (Motivações, expectativas e a tradição brasileira no Serviço Social) se conecta ao OE1 (Mapear perfil, trajetórias e motivações) e ao mesmo tempo retroalimenta todos os demais objetivos específicos.

2. Eixo 2 (Acesso, invisibilidade institucional e barreiras burocráticas) se conecta ao OE2 (Analisar experiências, desafios e possibilidades) e ao OE4 (Confronto com políticas e discurso institucional).
3. Eixo 3 (Vivências interculturais: discriminação, racismo e estratégias de resistência) se conecta ao OE2.
4. Eixo 4 (Currículo, autores e a descolonização do conhecimento) possui conexões com três objetivos: OE2, OE3 (Examinar contribuições da mobilidade), e OE4.
5. Eixo 5 (Redes, produção acadêmica e impactos na trajetória profissional) se conecta ao OE3.
6. Eixo 6 (Confronto com as políticas institucionais: o discurso e a prática da internacionalização na UFSC) se conecta ao OE4.

Para ilustrar a dinâmica desta compreensão, apresenta-se a seguir um diagrama ilustrativo.

Diagrama 1 - Relação entre eixos temáticos e objetivos específicos



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A seguir, explicita-se a apresentação do conteúdo de cada eixo, bem como sua ancoragem nas vozes dos participantes e no referencial teórico que fundamenta esta tese.

Eixo 1 – Motivações, expectativas e a tradição brasileira no Serviço Social

Este eixo agrupa as categorias relacionadas às trajetórias prévias dos participantes, às razões que os levaram a escolher o país como destino acadêmico e às expectativas iniciais em relação à sua nova vida e à formação no PPGSS-UFSC.

O Eixo 1 aparece no diagrama por duas linhas pontilhadas azuis que representam o fluxo de retorno de OE1 para OE4 e é importante por várias razões:

1- Retroalimentação para políticas: Os resultados do mapeamento de perfis e motivações (OE1) forneceram dados empíricos cruciais para o confronto e análise crítica das políticas e do discurso institucional (OE4), sugerindo que o que se descobre sobre os perfis dos estudantes deveria afetar diretamente a operacionalização e avaliação das políticas de internacionalziação.

2- Identificação de lacunas: O entendimento de quem são os estudantes e por que eles vêm (OE1) revelou áreas onde as políticas institucionais (OE4) são inadequadas ou ausentes para atender às suas necessidades específicas.

3- Melhoria contínua: A conexão sem passar pelos eixos temáticos sugeriu um loop de *feedback* direto, onde o conhecimento gerado em um objetivo alimenta diretamente a análise em outro, facilitando a melhoria contínua dos processos e das estratégias de internacionalização.

Eixo 2 – Acesso, (in)visibilidade institucional e barreiras burocráticas

Reuniu-se neste eixo reúne as categorias relativas aos processos seletivos, ao financiamento, à atuação das instâncias de apoio acadêmico à estudantes internacionais, e às dificuldades burocráticas e de instalação enfrentadas pelos estudantes no país de acolhida.

O eixo aborda as experiências dos estudantes com os processos de ingresso, os desafios burocráticos e a percepção de apoio institucional. No diagrama, o Eixo 2 se conecta a dois objetivos específicos através de linhas sólidas:

1. Conexão com OE2 (Linha Laranja): A linha laranja sólida parte do Eixo 2 e se conecta ao OE2 (Analisar experiências, desafios e possibilidades). Esta conexão indicou que as vivências relacionadas ao acesso e à burocracia são componentes fundamentais para a análise das experiências e dos desafios enfrentados pelos estudantes internacionais.

2. Conexão com OE4 (Linha Vermelha/Rosa): A linha vermelha/rosa sólida parte do Eixo 2 e se conecta ao OE4 (Confronto com políticas e discurso institucional). Esta conexão foi crucial, pois sugere que os obstáculos burocráticos e as questões de visibilidade institucional vivenciados pelos estudantes são a base empírica para confrontar e analisar criticamente as políticas de internacionalização e o discurso da universidade.

Eixo 3 – Vivências interculturais: discriminação, racismo e estratégias de resistência

No eixo 3 foram adensadas as categorias relacionadas aos choques culturais, às experiências de discriminação e racismo, e às estratégias criadas pelos sujeitos para lidar com tais situações.

No diagrama, o Eixo 3 se conecta a um objetivo específico através de uma linha sólida:

1. Conexão com OE2 (Linha Laranja): A linha laranja sólida parte do Eixo 3 e se conecta diretamente ao OE2 (Analisar experiências, desafios e possibilidades). As unidades de significados destas conexões indicam que as vivências interculturais, incluindo os episódios de discriminação e as estratégias de resistência desenvolvidas pelos estudantes, são componentes fundamentais para a análise das experiências e dos desafios enfrentados na mobilidade internacional.

Eixo 4 – Currículo, autores e a (des)colonização do conhecimento

Este eixo abrange as categorias referentes à formação acadêmica no PPGSS-UFSC: os autores e as bilbiografias, a abertura (ou não) a perspectivas internacionais, a presença de temas globais e a percepção sobre a endogenia curricular.

No diagrama, o Eixo 4 se conecta a três objetivos específicos através de linhas sólidas de diferentes cores:

1. Conexão com OE2 (Linha Laranja): A linha laranja sólida parte do Eixo 4 e se conecta ao **OE2** (Analisar experiências, desafios e possibilidades). Os dados que esta conexão gerou indicaram que as vivências relacionadas ao currículo e à

(des)colonização do conhecimento são componentes fundamentais para a análise das experiências e dos desafios enfrentados pelos estudantes internacionais.

2. Conexão com OE3 (Linha Roxa): A linha roxa sólida parte do Eixo 4 e se conecta ao **OE3** (Examinar contribuições da mobilidade). Por esta conexão obteve-se que a formação curricular e o debate sobre a colonização do conhecimento são essenciais para examinar as contribuições da mobilidade para a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

3. Conexão com OE4 (Linha Vermelha/Rosa): A linha vermelha/rosa sólida parte do Eixo 4 e se conecta ao **OE4** (Confronto com políticas e discurso institucional).

Esta conexão revela-se crucial, na medida em que as vivências dos estudantes relativas aos entraves curriculares e à colonização do saber oferecem o substrato empírico necessário para tensionar as políticas de internacionalização. Desvelam, ademais, a presença, ou a ausência, de um efetivo compromisso político-institucional do PPGSS-UFSC com a garantia da justiça cognitiva e a decolonialidade do saber.

Eixo 5 – Redes, produção acadêmica e impactos na trajetória profissional

Reuniram-se no Eixo 5 as categorias relativas à vida e à produção acadêmica no PPGSS, tais como: a participação em grupos de pesquisa e núcleos acadêmicos, as publicações e a produção intelectual colaborativa, a participação em eventos e circulação acadêmica, e os impactos na carreira e na permanência dos vínculos dos participantes da pesquisa.

No diagrama, o Eixo 5 se conecta a um objetivo específico através de uma linha sólida:

1. Conexão com OE3 (Linha Verde): A linha verde sólida parte do Eixo 5 e se conecta diretamente ao **OE3** (Examinar contribuições da mobilidade). Esta conexão indica que as vivências relacionadas às redes acadêmicas, produção intelectual e os impactos na carreira são componentes fundamentais para examinar as contribuições da mobilidade para a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

As experiências são diversas, e majoritariamente positivas quando analisadas por este recorte. A análise deste eixo, articulada com o conceito de **redes intelectuais** (Déves-Valdés, 2007) e com a noção de **capital acadêmico** (Pierre Bourdieu), evidencia que a

internacionalização, quando bem-sucedida, gera não apenas diplomas, mas vínculos duradouros e transformações subjetivas e profissionais de longo prazo.

Eixo 6 – Confronto com as políticas institucionais: o discurso e a prática da internacionalização na UFSC

Nesse último eixo, de caráter sintético e propositivo, confrontam-se as experiências narradas com os marcos normativos e discursivos da UFSC sobre internacionalização, o Plano Institucional de Internacionalização (PII), os editais para alunos internacionais e os convênios[59].

No diagrama, o Eixo 6 se conecta a um objetivo específico através de uma linha sólida:

Conexão com OE4 (Linha Vermelha/Rosa): A linha vermelha/rosa sólida parte do Eixo 6 e se conecta diretamente ao OE4 (Confronto com políticas e discurso institucional). Esta conexão é direta e fundamental, indicando que a análise crítica do descompasso entre o discurso e a prática da internacionalização na UFSC, juntamente com as proposições concretas dos estudantes, forneceu os subsídios essenciais para responder ao objetivo de confrontar as narrativas com o discurso institucional. Oferece, portanto, subsídios para a formulação de políticas mais justas e efetivas.

5.2 EIXO 1 – MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E O PESO DA TRADIÇÃO BRASILEIRA NO SERVIÇO SOCIAL

5.2.1 Síntese interpretativa do eixo 1

Unitarização (fragmentos significativos):

1. Expectativas de formação crítica;

[59] Na UFSC, estudantes internacionais de graduação têm seus trâmites acadêmicos geridos pela Pró-Reitoria de Graduação (UFSC-PROGRAD), enquanto a SINTER coordena a mobilidade internacional e a recepção institucional. Já na pós-graduação**,** a PROPG é responsável pelos processos acadêmicos formais, com a SINTER atuando no apoio à internacionalização; o acompanhamento cotidiano do aluno é realizado diretamente pelos Programas de Pós-Graduação (PPGs)**.**

2. Tradição brasileira como referência;
3. Marxismo como motivação;
4. Busca por condições materiais de estudo e carreira na pesquisa.
5. Redes pessoais e acadêmicas;
6. Estabilidade institucional;

Categorização:

1. Peso da tradição brasileira no Serviço Social.
2. Busca por formação crítica e marxista.
3. Brasil como referência de mobilização comunitária e porto seguro para a carreira acadêmica.
4. Redes pessoais como estruturantes da decisão.

5.2.2 Metatexto: eixo 1 – motivações, expectativas e o peso da tradição brasileira no serviço social

A análise do *corpus* empírico demonstra que as trajetórias e as motivações dos estudantes internacionais que ingressaram no PPGSS-UFSC são profundamente atravessadas por quatro fatores determinantes: o reconhecimento da tradição do Serviço Social brasileiro no cenário mundial; a busca por uma sólida formação teórica marxista; a percepção do Brasil como um polo de oportunidades acadêmicas; e a forte presença das redes de apoio relacionais e pessoais como elemento decisivo para a mobilidade.

Antes de avançar pela diversidade de experiências que compõem este eixo, faz-se necessário recuperar a gênese desse fluxo migratório. Nesse cenário, o percurso singular de Boreal distingue-se geograficamente dos outros dez entrevistados: ela foi a pioneira na mobilidade internacional do PPGSS-UFSC, em 2010, e a única a realizar o deslocamento no sentido Norte-Sul. Ocorrendo em um período anterior à consolidação de editais específicos e à estruturação das políticas institucionais atuais, sua vinda constitui um ‘marco zero’ que nos permite analisar, em perspectiva histórica, as continuidades e rupturas nas motivações que tensionam o ingresso de estudantes internacionais no programa.

Originária do Quebec, a trajetória de Boreal é marcada por uma inserção consolidada no movimento comunitário canadense, um campo densamente estruturado que engloba milhares de organizações. Contudo, essa robustez institucional coexistia com uma lacuna teórica e prática: a escassez de experiências de ação coletiva que pudessem servir como objeto de investigação científica aprofundada no âmbito da formação comunitária.

A inflexão em seu itinerário ocorreu a partir da mediação de um colega quebequense que realizara pesquisas sobre Organizações Não Governamentais (ONGs) no Rio Grande do Sul. Por meio dessa rede informal, Boreal tomou conhecimento do trabalho social desenvolvido em uma comunidade no Morro da Cruz, em Florianópolis, liderado pelo Padre Vilson Groh. O fato de essa prática de mobilização popular basear-se na pedagogia de Paulo Freire despertou imediatamente seu interesse investigativo.

A decisão de migrar para o Brasil configurou-se como uma escolha consciente e autônoma, sustentada por sua experiência internacional prévia e pela disposição para enfrentar o desconhecido: “Eu não tinha muitos contatos com o pessoal dessa ONG. Foi um pouco tipo... Ok, eu vou e vou me virar” (Boreal). Para viabilizar a pesquisa de campo, a estudante acionou o convênio institucional preexistente entre sua universidade canadense e a UFSC. Essa estratégia garantiu seu vínculo formal de matrícula, viabilizando o acesso à infraestrutura universitária e a benefícios de permanência essenciais, como o Restaurante Universitário (RU), transporte e biblioteca, curso de língua portuguesa para imigrantes, além de permitir cursar disciplinas na pós-graduação diretamente vinculadas ao seu objeto de estudo.

A inserção de Boreal no PPGSS-UFSC distanciou-se de um projeto genérico de internacionalização; tratou-se de uma investigação orientada por um problema empírico e teórico bem delimitado. Sua intenção era analisar criticamente uma experiência concreta de mobilização popular voltada ao bem-estar infantil, tensionando os limites de sua própria prática profissional no Canadá. Como a participante sintetiza, tratava-se de um “terreno de pesquisa”, entendido como condição necessária à produção de conhecimento e à elaboração de sua dissertação.

> Eu estava procurando uma experiência de mobilização coletiva sobre a questão do bem-estar das crianças. Aqui no Quebec, trabalho na área do movimento comunitário. Trabalhei por muitos anos em uma ONG. Existem muitas ONGs aqui, que não são internacionais. [ ] é um campo muito forte no Quebec: existem cerca de oito mil organizações. Embora o Quebec não seja muito

> povoado, com cerca de sete ou oito milhões de habitantes, há muitas organizações. Apesar de atuar nessa área durante muitos anos, eu ainda não tinha encontrado uma experiência interessante para estudar. Então, um colega me falou de uma ONG em Floripa e decidi pesquisar (Boreal).

Essa experiência precursora, vivenciada sob um baixo nível de institucionalização da mobilidade, já antecipava os elementos estruturantes que se tornariam recorrentes nas trajetórias dos estudantes posteriores. Destacam-se o apoio das redes informais para viabilizar os fluxos migratórios, a busca por referenciais teórico-práticos sintonizados com a realidade social brasileira — em especial o legado freireano — e a constante contradição entre a autonomia do sujeito e a fragilidade do suporte institucional da universidade de acolhida. Ademais, para além do impacto acadêmico, a vivência em Florianópolis reconfigurou sua dimensão existencial: Boreal estabeleceu laços afetivos duradouros, durante a mobilidade em Florianopolis ela conheceu seu companheiro, constituiu família e mantém, até o presente, um vínculo de continuidade com a cidade.

A análise dessa trajetória pioneira descortina os elementos estruturantes das motivações e vivências de mobilidade no PPGSS-UFSC, oferecendo chaves de leitura essenciais que serão aprofundadas e contrastadas nos eixos temáticos a seguir.

5.2.3 Categoria 1 – Peso da tradição brasileira no Serviço Social

A projeção da tradição crítica do Serviço Social brasileiro constitui um dos principais vetores da mobilidade acadêmica internacional para estudantes oriundos do Cone Sul e do continente africano. A capilaridade e a irradiação dessa matriz teórica na formação de estudantes de outros países manifestam-se de modo contundente, especialmente entre aqueles oriundos do Uruguai e da Argentina, cujos itinerários formativos prévios já são profundamente demarcados por essa influência epistemológica.

A trajetória da participante Íris evidencia que a escolha pela UFSC está diretamente vinculada à centralidade histórica do Brasil na consolidação do Serviço Social crítico no contexto uruguaio. Segundo seu relato, uma parcela significativa do corpo docente da Universidad de la República (UDELAR) realizou sua formação pós-graduada (mestrado e doutorado) por meio de convênios históricos estabelecidos com instituições brasileiras, com proeminência para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa circulação acadêmica estabeleceu o Serviço Social brasileiro como

referência estruturante no Uruguai, moldando tanto o perfil dos professores quanto os referenciais teóricos mobilizados na graduação:

> [...] a maior parte dos professores uruguaios em serviço social tem uma formação vinculada ao Brasil [...] então, os autores que a gente lê durante as aulas [...] são principalmente aqueles que os nossos professores conheceram no Brasil durante a sua formação (Íris).

De modo análogo, a decisão da também uruguaia Lótus de realizar o mestrado no PPGSS-UFSC insere-se nesse movimento de reconhecimento da vanguarda teórica brasileira. A possibilidade de realizar uma mobilidade acadêmica rumo ao Brasil já se delineava desde a sua graduação, estimulada pelos mesmos convênios institucionais entre a UDELAR e as universidades brasileiras, como a UFRJ, ainda que a definição exata da instituição de destino tenha ocorrido posteriormente: "eu poderia ter escolhido essa universidade (UFRJ) para ir, mas eu não tinha muito claro para onde realmente eu queria ir" (Lótus). A inflexão decisiva no percurso de Lótus demonstra como o peso da tradição brasileira se reproduz e se operacionaliza por meio de linhagens e redes acadêmicas transnacionais. No seu caso, a escolha pela UFSC foi mediada por referências docentes que compartilham da mesma matriz teórica, estabelecendo uma ponte direta entre a formação uruguaia e a pós-graduação em Florianópolis, personificada nas figuras das professoras Elisabeth Ortega (Uruguai) e Myriam Mitjavila (Brasil):

> Através desses vínculos eu cheguei à UFSC [...] eu já conhecia uma professora no Uruguai que se chama Elisabeth Ortega, que, ao mesmo tempo, foi orientada por Miriam. Então, através desses vínculos eu cheguei à UFSC, digamos, através de vínculos com professores referentes. A professora Miriam já estava trabalhando em Florianópolis, eu me coloco em contato com ela. Tínhamos afinidade em temáticas, com a Elisabeth Ortega também. Então, finalmente decidi ir à busca, porque eu tinha esses contatos estabelecidos, digamos (Lótus).

Essas redes intelectuais e de orientação não apenas direcionaram a escolha institucional de Lótus, mas funcionaram como fiadoras de uma 'segurança acadêmica', na qual a afinidade temática e o alinhamento político-ideológico com a tradição crítica do Serviço Social no PPGSS-UFSC funcionaram como o principal elemento de atração e

acolhimento: “eu sabia que podia ter como apoios [...] então me agarrei a essa rede” (Lótus).

A convergência dos relatos de Íris e Lótus revela, portanto, que o peso da tradição brasileira no Serviço Social não se restringe à mera admiração passiva de uma bibliografia. Trata-se de um processo vivo de reprodução acadêmica, no qual os convênios históricos e as redes de cooperação docente criam circuitos de trânsito intelectual que continuam a direcionar as novas gerações de assistentes sociais latino-americanos para os polos de produção crítica no Brasil como é bem demarcado o espaço do PPGSS-UFSC dentre outros PPGs no Brasil.

5.2.4 Categoria 2 – Busca por formação crítica e marxista

A busca por uma formação intelectual de matriz crítica, referenciada no método marxista, desponta como uma das motivações centrais para a mobilidade internacional em direção ao PPGSS-UFSC, especialmente para assistentes sociais inseridos no cenário político-acadêmico do Cone Sul e da África.

A participante argentina Vega, ao narrar sua trajetória, descreve que seu contato com a universidade brasileira se iniciou ainda na graduação, momento em que identificou no Brasil uma densidade teórica que não encontrava plenamente em seu país de origem: “Então, a minha experiência com a internacionalização, ela é prévia à pós-graduação na UFSC. Ela foi já na graduação quando eu conheci a UFSC” (Vega). Sua escolha deliberada pelo Brasil esteve diretamente relacionada à necessidade de qualificar sua formação profissional a partir do materialismo histórico-dialético, perspectiva que já guardava estreita sintonia com sua trajetória prévia de militância política na Argentina.

Ao ingressar na pós-graduação da UFSC, Vega relata ter enfrentado o desafio de romper com estereótipos acadêmicos que tendem a homogeneizar a produção intelectual estrangeira, reafirmando o método marxista como o real vetor de seu deslocamento transnacional:

> [...] eu fui associada imediatamente com alguém que vinha com uma argumentação mais fenomenológica. Mas eu vim aqui justamente porque aqui [PPGSS-UFSC] me oferecer uma formação marxista. Eu vim de uma história de militância, uma aproximação com o marxismo. A partir da militância, eu vim para o Brasil especificamente estudar o método crítico dialético e Marx (Vega).

A trajetória de Solaris, assistente social argentina egressa da Universidade de Buenos Aires (UBA), inscreve-se no mesmo movimento de busca pela tradição crítica que caracteriza os discentes do Cone Sul. Seu interesse pela vanguarda teórica brasileira foi despertado em 2017, durante um intercâmbio de graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde teve os primeiros contatos com a produção de autores de referência do Serviço Social brasileiro, como José Paulo Netto e Marilda Iamamoto. Ao contrastar os cenários nacionais, Solaris evidencia o vigor da produção brasileira frente à marginalidade dessa matriz teórica no contexto argentino:

> No real, quando eu fui para lá [UFRGS] para fazer o intercâmbio na graduação, eu fiquei muito interessada pelo desenvolvimento teórico que tem lá sobre o serviço social. Aqui na Argentina tem uma corrente do serviço social crítico, muito minoritária, sabe? Que tem referência do Netto, da Iamamoto, mas é uma referência fraca. Quando eu fui ler, eu conheci a profundidade do processo histórico do serviço social no Brasil, eu fiquei encantada! (Solaris).

O encantamento com a 'profundidade' do processo histórico e teórico do Serviço Social brasileiro relatado por Solaris sintetiza o papel exercido pelo país como um polo irradiador de ciência crítica na região. As opções de estudantes do Cone Sul pelo Brasil refletem, portanto, um movimento histórico de longa duração na América Latina. Conforme analisam Pereira e Santos (2021, p. 82):

> [...] a partir dos anos 1960, o Serviço Social brasileiro compartilhou do empenho dos Cursos de Serviço Social dos países vizinhos de romper com a influência do ideário liberal-conservador estadunidense que, desde a segunda guerra mundial, incidia sobre os Assistentes Sociais latino-americanos.

Essa busca histórica por uma formação crítica e referenciada na realidade latino-americana, moldada nos desdobramentos do período da reconceituação do Brasil, continua a ecoar nas trajetórias individuais dos sujeitos que hoje buscam a pós-graduação no país.

Nesse cenário de busca por alternativas aos modelos tradicionais de intervenção, a trajetória de Mayu, indígena guarani de origem paraguaia, ilustra como o contato com o Serviço Social da UFSC reconfigurou suas inquietações sociais, transformando um impulso originalmente humanitário em um projeto de formação crítica e política. Inicialmente, sua intenção era cursar Medicina para intervir na extrema precariedade de um leprosário onde ela trabalhou como voluntária entre os anos de 1996 a 1997.

> Aquelas pessoas foram institucionalizadas porque não tinham onde voltar, então a casa delas continuou sendo o leprosário, porque o vínculo daquelas pessoas era lá. Naquele lugar não tinha atendimento médico e era um descanso total, por isso eu queria fazer medicina para poder atuar nesse lugar e poder lutar por políticas para atendimento daquelas pessoas (Mayu).

Tendo ingressado na graduação de Serviço Social de forma contingencial — relatando, com descontração, que "entrei de gaiato!", o encontro com as bases teórico-políticas da profissão provocou uma imediata inflexão em suas expectativas formativas. Sob o impacto da mediação docente logo no início do curso, a estudante identificou na nova área o instrumental necessário para o enfrentamento macroestrutural das desigualdades, sintetizando sua escolha:

> A minha primeira aula foi com a [professora] Vera, era a introdução ao serviço social. Nossa, ela é uma mulher apaixonada pelo curso e pela profissão! E ela, no primeiro dia já me encantou. Eu disse, não, é isso que eu quero! Medicina, para quê? É no Serviço social que se luta por políticas. O meu sonho estava aqui! (Mayu).

Desse modo, a posterior decisão de ingressar no mestrado do PPGSS-UFSC consolida a transição de uma atuação voltada ao voluntariado assistencialista para a apropriação de uma matriz intelectual comprometida com a transformação social e a defesa de políticas públicas.

É no horizonte dessa herança de resistência e na recusa aos modelos tradicionais de ensino que se insere a experiência de Guayacán, economista colombiano. Sua escolha pelo PPGSS-UFSC foi orientada por uma crítica consistente à formação eurocêntrica e positivista vivenciada em uma mobilidade anterior na França, bem como pelo desejo de construir um percurso acadêmico de práxis revolucionária ancorado na América Sul. Ao explicitar esse deslocamento, o entrevistado mobiliza um posicionamento simultaneamente político e existencial:

> Então, primeiro eu já tinha morado na França. Eu já tinha um pouco de experiência. Por ter vivido longe em outra cultura, lá era bem eurocêntrica, bem de outro jeito. Quando eu já tinha feito minha faculdade, eu pensei: eu não quero mais isso, esse tipo de formação política e tal. Eu quero mais ficar aqui na América do Sul. Contudo, muitas coisas me preocupavam, porque eu sabia que ia ser um longo tempo longe de casa, ao menos dois ou três anos da minha vida para morar num lugar ou viver numa experiência que não era a minha normal. Na França aconteceu assim, eu morei um ano e nesse um ano eu nunca entrei na casa de um francês, entendeu? Então senti que sempre era um cidadão

> em segunda classe, não dava mais, o mesmo é com a educação francesa... eu quis outra coisa, por isso busquei outra experiência aqui no Sul" (Guayacán).

A experiência francesa, marcada pela percepção de isolamento social e pela sensação de subalternização, expressa na condição de "cidadão em segunda classe", constituiu um elemento central na reorientação de sua trajetória. A escolha pelo Brasil não se restringiu à sua localização geográfica nem somente ao reconhecimento de sua solidez acadêmica no contexto regional. Embora Guayacán reconheça o papel do país como referência na produção de conhecimento na América Latina, sua decisão foi atravessada, sobretudo, por uma dimensão ideológica: "muitas pessoas avaliam só a qualidade do ensino, mas esse não foi o meu caso, a minha questão é política também..." (Guayacán).

A decisão de realizar o mestrado e, posteriormente, ingressar no doutorado na UFSC implicava uma reflexão aprofundada acerca do tipo de experiência formativa que desejava vivenciar, consolidando a busca por um espaço acadêmico comprometido com a transformação radical da realidade social. Foi nesse horizonte que se deu sua aproximação com o Serviço Social da UFSC. Ainda que não tivesse conhecimento prévio aprofundado sobre a área, em função de sua formação original em Economia, o campo lhe ofereceu as possibilidades analíticas e políticas que respondiam às suas inquietações:

> Foi isso que me motivou ao mestrado e depois o doutorado em serviço social, eu não queria a mesma coisa da França, por questões política minhas, eu fui... buscar uma corrente teórica que tivesse sensibilização com o social. Eu queria fazer política social no real. E posso dizer que, foi uma surpresa, eu não conhecia muito o serviço social, eu vim a conhecer bem a profundidade lá no Brasil, mas eu não me arrependo de nada, valeu muito a pena (Guayacán).

Ao final de sua narrativa, o entrevistado sintetiza essa escolha em termos existenciais, reafirmando o impacto do programa em sua identidade:

> Se eu conseguisse devolver [voltar] o tempo, eu tomaria a mesma decisão. Se eu iria no Brasil? Eu acho que 100% absolutamente sim! Porque essa mobilidade e essa experiência que eu tive, foi boa, tudo que eu te falei agora, essa experiência fez o que eu sou hoje (Guayacán).

Assim, sua trajetória revela que a mobilidade acadêmica internacional pode constituir-se como um processo de reposicionamento político, epistêmico e existencial,

orientado pela busca de alternativas às formas hegemônicas de produção do conhecimento.

Esse vetor de atração exercido pela matriz crítica do Serviço Social brasileiro reverbera com igual intensidade no continente africano, tensionando formações prévias de base positivista. A decisão de Atlas, servidor público moçambicano com formação em Administração Pública, de candidatar-se ao doutorado no PPGSS-UFSC insere-se em um horizonte que articula dimensões acadêmicas, políticas e de resistência frente às desigualdades estruturais de seu país de origem. Sua trajetória evidencia uma busca por formação crítica orientada pela necessidade de compreender e enfrentar as contradições sociais vivenciadas em Moçambique, promovendo uma clara inflexão epistemológica rumo ao referencial marxista:

> Eu fiz mobilidade porque, depois de muitos anos trabalhando na administração pública, eu tive muitas inquietações que foram surgindo sobre a dinâmica social e o dia a dia do país: segurança social, desigualdades sociais, injustiças sociais, educação, saúde e segurança pública. Eu pensei que poderia encontrar suporte e debates no contexto do Serviço Social no Brasil para mudar essa realidade (Atlas).

Essa insatisfação com os limites de sua formação anterior é aprofundada por meio de uma contraposição explícita entre paradigmas teóricos distintos, revelando sua adesão consciente à perspectiva crítico-dialética:

> O curso de ADM pública tem característica positivista e o de Serviço Social é marxista do PPGSS na UFSC por excelência. Assim, eu acredito que a classe trabalhadora explorada deveria se apropriar dos debates marxistas para poder tomar posição nesse mundo que cada vez mais degrada a condição de vida das pessoas. Então, eu queria participar do debate sobre as injustiças sociais, o capitalismo e a relação com o marxismo (Atlas).

Nessa formulação, a escolha pela UFSC vincula-se a um projeto formativo com implicações coletivas. O participante sinaliza o reconhecimento do Serviço Social da UFSC como referência formativa também no contexto africano. Vale destacar que a escolha pelo PPGSS-UFSC ocorreu, simultaneamente, em um contexto de oportunidade concreta e compartilhada. Ao acessar o edital do programa (2023/2024), a possibilidade de deslocamento conjunto com outros dois candidatos moçambicanos, Onix e Orfeu, influenciou significativamente sua decisão, evidenciando a importância das redes de apoio e da experiência coletiva na mobilidade acadêmica internacional.

Dentre os sujeitos que compuseram essa rede coletiva de mobilidade, a trajetória de Onix, assistente social moçambicano de 55 anos, corrobora a busca por instrumentalização teórico-metodológica como uma necessidade de ruptura com a formação de seu país de origem. Sua motivação partiu do inconformismo diante das expressões da questão social e das amarras ideológicas de Moçambique. Onix descreve um profundo descontentamento com as condições políticas, sociais e estruturais de seu país, especialmente com o modo como as políticas de proteção social são operacionalizadas — ou deixam de ser — no contexto moçambicano. Como ele próprio narra, o impulso para a mobilidade reside na contradição entre a precariedade e o anseio por mudanças sociais:

> O que é que me deu como ideia de ter que estudar fora. De ter essa condição de mobilidade pra estudar na UFSC. Vou trazer aqui uma pequena história. Eu sou um indivíduo de que a questão de formação e do trabalho em si mexeu muito comigo porque eu via e sentia que aqui existe muita injustiça. Primeiro, a questão da pobreza. Segundo, a questão mesmo das políticas de proteção social, que elas, em algum momento, são extremamente precárias. E a insatisfação pessoal com isso, eu dizia não posso aceitar isso como normal. Porque é condição de falta de vontade política (Onix).

Essa insatisfação não se limita à constatação da precariedade; Onix avança ao identificar as determinações estruturais que a produzem, evidenciando uma leitura macroestrutural forjada no cotidiano de sua prática profissional:

> Então, a razão pela qual os próprios serviços são extremamente precários em Moçambique é porque vive-se da filantropia. Por que o orçamento do Estado também depende mais de doadores, de parcerias. E, tirando isso não se tem políticas públicas que deem garantias aos vulneráveis, em algum momento eu dizia: — nós temos todas as condições cá internamente de podermos criar condições básicas para as pessoas mais vulneráveis. Mas tudo não era possível, porque essa questão das ideologias, da burguesia, é formada pela elite, então a tendência é a questão da desgovernação, corrupção, desvio de fundos e tudo mais (Onix).

A essas constatações soma-se a identificação de um padrão de gestão pública caracterizado pela "lealdade patriarcal", entendida como a obediência às orientações da chefia mesmo quando estas contrariam os princípios legalmente instituídos. Desse caldo de reflexões críticas emergiu o desejo de estudar fora: "Então, isso é que mexeu comigo e eu disse: alguma oportunidade, eu preciso de estudar fora, justamente para poder adquirir uma outra visão de como é que as coisas são feitas" (Onix). O participante

reconhece o caráter desafiador de sua escolha, mas destaca a clareza de suas expectativas ao deparar-se com a oportunidade do edital:

> Foi uma ousadia muito grande, porque eu sou tímido, mas sou muito atrevido ao mesmo tempo. Eu atiro-me numa situação de incerteza, mas, quando chego lá, eu procuro me integrar de uma forma diria, mais cautelosa. Mais cautelosa, justamente para não defraudar as minhas expectativas. Então, essa foi a razão pela qual, também com a oportunidade que caiu, de tal que o meu colega mostrou, eu disse: Epa! Dá para abraçar, porque este curso é o curso que eu quero, é o curso dos meus sonhos, vai me dar mais ferramentas para poder me fazer valer dentro daquilo que é o meu componente profissional e acadêmico (Onix).

A menção ao "curso dos meus sonhos" reflete a busca por ferramentas analíticas que sua formação anterior em Ação Social e Psicologia Educacional, ancorada em matrizes positivistas e funcionalistas, não havia proporcionado[60]. Sua inserção no programa resulta, fundamentalmente, do desejo de construir uma compreensão apoiada em referenciais que superem a formação original moçambicana — historicamente marcada por uma perspectiva fenomenológica e voltada à caridade —, a qual limitava a apreensão das determinações de classe e o direcionamento político de sua atuação. Como sintetiza o entrevistado, a intenção foi "justamente querer agregar mais conhecimento, mais valor, para eu ser algo valioso na minha intervenção como profissional, como acadêmico e tudo mais" (Onix).

Completando o grupo de mobilidade coletiva, a trajetória de Orfeu, assistente social moçambicano com trânsito formativo prévio pelo Chile e pela Espanha, revela uma articulação de motivações que mesclam critérios institucionais objetivos e o interesse em apreender a práxis crítica latino-americana em Serviço Social. Ao elencar as razões de sua escolha, Orfeu destaca, inicialmente, a busca por estabilidade socioeconômica e qualidade de vida em Santa Catarina, apontando que, "em termos de qualidade de desenvolvimento humano, a Santa Catarina está muito bem. Esse é um indicador já que dá uma garantia para nós estrangeiros" (Orfeu).

Somado a isso, o prestígio acadêmico e o nível do corpo docente da UFSC emergiram como fatores decisivos de atração, sendo a instituição reconhecida pelo

[60] Verifica-se que a crítica à formação de base positivista não é exclusiva de Moçambique. Em Angola, conforme apontam Mateus e Monteiro (2021, p. 65), assistentes sociais revelam que "a captura da subjetividade do Assistente Social em Angola é realizada a partir do processo formativo-profissional e, tal processo é determinado por um sistema educativo não emancipatório, um sistema conservador com tendências teórico-metodológicas positivistas".

participante como “uma das referências a nível internacional”, destacando a “qualidade de professores que lá administram as disciplinas no programa” (Orfeu) e a maturidade institucional na “área de pesquisa e internacionalização” (Orfeu). No plano epistemológico, que tange diretamente a esta categoria, sua motivação voltou-se para a apreensão dos fundamentos da profissão ancorados na experiência brasileira:

> O terceiro, que é mais profissional, era mais para eu agregar valores referente às técnicas, os métodos relacionados ao serviço social no contexto brasileiro, até na América Latina. Eu sei que a matriz curricular pode existir uma desarticulação com as outras universidades, mas eu entendo que a UFSC me proporcionou conhecimento básico para eu perceber a dinâmica de como é que é feito o serviço social no Brasil (Orfeu).

Ademais, a vinda de Orfeu vinculou-se a um projeto familiar complexo, visto que sua esposa também realiza doutorado simultaneamente no Brasil, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o que conferiu apoio mútuo e estabilidade emocional ao deslocamento do casal. Assim, conquanto sua narrativa evidencie forte peso de critérios institucionais e estruturais, seu horizonte conecta-se à busca por uma leitura qualificada da realidade regional.

Por fim, cabe examinar a inserção de Aurora, assistente social formada em Moçambique e funcionária do Instituto Nacional de Ação Social (INAS)[61]. Embora o discurso de Aurora se distancie do debate estritamente centrado no referencial marxista ou na ruptura ideológica expressa por seus compatriotas, sua trajetória converge para esta categoria pelo firme propósito de qualificação em um polo de referência crítica para a sua aplicação prática. Sua vinda ao PPGSS-UFSC foi movida por interesses técnico-profissionais e comparativos:

> [...] o interesse pelo programa PPGSS surge pelo fato de aprofundar as questões relacionadas com a assistência aos mais vulneráveis em Moçambique principalmente aos idosos crianças e mulheres [e] querer compreender como os vários aspects relacionados a assistência social aos grupos alvos vulneráveis são prestados em outras esferas do mundo principalmente aqui no Brasil (Aurora).

[61] Para compreender o contexto do INAS de Moçambique ver a obra Histórico das políticas de proteção social básica e redução da pobreza em Moçambique (Chambale, 2024). In: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/261519/PS%20Chambale.pdf?sequence=2&isAllowed=y

A busca de Aurora articula o interesse em observar e abstrair modelos teóricos e metodológicos de atuação na assistência social em um contexto distinto de seu país de origem. Desse modo, enquanto Atlas e Onix buscam no referencial crítico as ferramentas para a denúncia e superação macroestrutural das contradições do Estado moçambicano, Aurora busca o instrumental analítico para qualificar a intervenção imediata no cotidiano das políticas públicas locais. Ambas as perspectivas, contudo, encontram na solidez intelectual do programa brasileiro o suporte necessário para suas respectivas projeções profissionais.

5.2.5 Categoria 3 – Brasil como referência de mobilização comunitária e porto seguro para a carreira acadêmica

Adensando a compreensão do sistema de pós-graduação brasileiro como um "porto seguro" para o desenvolvimento científico, as trajetórias das pesquisadoras internacionais revelam que o país, e, de modo específico, o ambiente institucional do PPGSS e da UFSC, se apresentam como um espaço fecundo de oportunidades para a consolidação de carreiras acadêmicas e projetos existenciais de longo prazo. Sob a lente da ATD, emergiram dos depoimentos duas dimensões convergentes que dão substância a esta categoria: a estabilização profissional por meio da segurança institucional e a vanguarda teórico-metodológica voltada à intervenção comunitária e setorial. A mobilidade transnacional, portanto, deixa de ser um mero deslocamento temporário de estudos e passa a configurar um reposicionamento estratégico frente às assimetrias estruturais de seus contextos de origem.

Quanto a estabilização profissional e a materialidade do 'porto seguro', verifica-se no caso de Vega, pesquisadora argentina, sua narrativa sublinha os gargalos estruturais e a morosa trajetória burocrática que teria de percorrer em seu país natal para alcançar a inserção docente estável: "eu tinha um caminho traçado para lá (Argentina), mas eu iria levar muitos anos para chegar ao posto de professora e pesquisadora" (Vega).

Diante desse cenário de incertezas institucionais na Argentina, o sistema de concursos públicos das universidades federais brasileiras surgiu para ela como uma via mais amigável, democrática e célere de realização profissional, horizonte que, de fato, concretizou-se mais tarde em sua carreira no curso de graduação em serviço social da UFSC.

Contudo, para que o sistema de pós-graduação se consolide como esse "porto seguro" de projeção de carreira vislumbrado por Vega, os dados empíricos demonstram a necessidade de uma ancoragem material preexistente que sustente a permanência do estudante durante o período de formação. É neste ponto que a trajetória de Vega converge diretamente com os subsídios trazidos por Lótus e Vega. A segurança para projetar o futuro profissional depende da subsistência no presente, viabilizada pela infraestrutura universal da universidade pública do Brasil.

Maria José evidencia como os serviços de apoio do campus foram determinantes para amortizar o custo de vida e garantir a viabilidade econômica de sua trajetória:

> Tinha os apoios do Restaurante Universitário (RU), por exemplo, o transporte, isso foi importante como apoio institucional para poder ter a economia em relação ao dinheiro que nos dava a bolsa. [...] tudo o que a UFSC ofereceu de sua infraestrutura, da infraestrutura já existente da universidade (Lótus).

Esse suporte cotidiano é ratificado por Vega, que situa a infraestrutura básica como o esteio que salvaguarda a dedicação exclusiva exigida pela pós-graduação:

> Bolsa, restaurante universitário. Também foi muito importante nesse processo a estrutura da universidade mesmo. E eu fiz uso da BU, fiz uso do restaurante universitário e de toda estrutura que a universidade fornece. Eu fiz uso cotidiano... (Vega).

A triangulação dessas unidades de sentido revela que a noção de "porto seguro" possui uma indissociável camada material. O sistema de concursos federais brasileiro atrai o pesquisador pelo horizonte de estabilidade, mas é a rede de permanência estudantil (RU, BU e transporte) que pode materializar as condições reais para que esse trânsito acadêmico se complete com sucesso.

Se por um lado Vega buscou a pós-graduação brasileira pela viabilidade de fixação profissional, por outro, a motivação de Solaris para ingressar no mestrado do PPGSS-UFSC descortina um interesse científico focado na articulação estratégica entre o Serviço Social e a saúde coletiva. Após vivenciar um intercâmbio de graduação, Solaris realizou uma residência profissional na Argentina e em sua comparação identificou, a forte influência teórica e o pioneirismo da produção sanitária brasileira na América Latina. A busca por uma formação especializada que integrasse o acúmulo histórico do movimento da Reforma Sanitária e a leitura crítica da profissão orientou sua escolha

institucional, identificando no programa o ambiente ideal para qualificar sua futura inserção técnica, política e comunitária na área da saúde.

Essa busca de Solaris por um instrumental analítico capaz de subsidiar a mobilização comunitária ganha um robusto adensamento analítico quando tensionada com a reflexão epistemológica de Vega. A mesma participante aponta que, embora a matriz curricular do programa apresente um caráter predominantemente endógeno, com centralidade na literatura nacional, a apropriação do método crítico oferecido pelo Serviço Social brasileiro funcionou para ela como uma ferramenta dotada de universalidade explicativa, capacitando o sujeito a intervir em qualquer realidade concreta:

> Eu acho que prepara sim para trabalhar no mundo. A partir do momento que você compreende na formação, na congradação, que a questão social vai se expressar de forma singular em cada momento histórico, em cada lugar, mas que ela vem de uma forma de organização da produção. Quando você entende isso, você vai entender a relação entre os países (Vega).

A convergência entre o interesse setorial de Solaris e o depoimento de Vega demonstra que o Brasil se torna referência para esses estudantes porque a produção teórica do Serviço Social local não se limita à abstração acadêmica; ela subsidia uma práxis em outras áreas, como será citado no Eixo 5.5.6 sobre Boreal e a busca pela teoria Freiriana.

O domínio metodológico da relação entre a totalidade social e as expressões singulares da questão social dota o pesquisador internacional de um "olhar treinado". Trata-se de um instrumental analítico rigoroso que qualifica tanto a ação comunitária em políticas de saúde (como pretendido por Solaris) quanto o exercício da docência e da investigação científica qualificada no continente.

Em suma, os tensionamentos, as escolhas e as estratégias de sobrevivência que atravessam as trajetórias analisadas nesta categoria desvelam que o deslocamento para o PPGSS-UFSC reposiciona esses sujeitos frente às assimetrias de seus contextos de origem. Seja pela busca de um instrumental analítico crítico, pelo desejo de inserção comunitária, pela segurança institucional de uma carreira estável ou pela vanguarda na produção teórica de políticas setoriais, observou-se pelos depoimentos que, para essas participantes, o Brasil consolida-se, fundamentalmente, como um porto seguro capaz de abrigar, qualificar e projetar suas trajetórias acadêmicas e existenciais. Esta ancoragem se perfaz de maneira completa quando a universidade pública consegue articular a

garantia material da permanência cotidiana de seus estudantes à entrega de um legado teórico-metodológico de relevância internacional.

5.2.6 Categoria 4 – Redes pessoais como estruturantes da decisão

A decisão de realizar uma mobilidade acadêmica internacional e ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu* se configura a partir de várias questões que somadas são o gatilho da escolha por um determinado destino e a subsequente travessia institucional. Essas são profundamente atravessadas e estruturadas por redes de relações pessoais e profissionais. No contexto dos estudantes internacionais do PPGSS-UFSC, essas redes sociais, compostas por colegas de trabalho, parceiros acadêmicos e pares profissionais, atuam fortemente tanto como disparadores iniciais da ideia de mobilidade quanto como suportes emocionais e práticos imprescindíveis na transição geográfica e institucional.

A análise dos relatos evidencia que o contato informal com colegas que compartilham do mesmo campo de atuação profissional ou de ensino funciona como o primeiro elo de ligação entre o desejo de internacionalização e a escolha efetiva do PPGSS da UFSC. No caso de Boreal, oriunda do Canadá, a definição de Florianópolis como o *lócus* para o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado partiu da indicação direta de um colega de trabalho inserido no movimento de alfabetização popular. Essa rede pessoal foi responsável por indicar a existência de uma organização comunitária específica na cidade, conectando os interesses de pesquisa da estudante à realidade empírica local. Conforme relatado pela participante "[...] um colega meu aqui em alfabetização que trabalhou em alfabetização me falou sobre isso. Eu estava procurando uma experiência de mobilização coletiva sobre a questão do bem-estar das crianças. [...]e eu decidi pesquisar" (Boreal).

Essa indicação informal de sua rede socioprofissional acabou por estruturar todo o seu itinerário subsequente, permitindo que ela buscasse a UFSC por meio de um convênio de cooperação preexistente entre sua instituição de origem (UQAM) e a universidade brasileira.

Por sua vez, a trajetória de Onix, proveniente de Moçambique, revela uma dinâmica de rede fortemente ancorada no compartilhamento de oportunidades no âmbito docente universitário. Frente à ausência de programas de doutorado em Serviço Social

em seu país de origem, a decisão de concorrer ao PPGSS-UFSC foi diretamente catalisada por um colega de docência que não apenas o alertou sobre a abertura do processo seletivo, mas o incentivou a trilhar esse percurso de forma conjunta. Onix descreve esse momento crucial de partilha e incentivo mútuo: “E foi quando, in 2023, um dos meus colegas, chamado Salé, mostrou-me o edital da UFSC e manifestei esse interesse também em querer concorrer junto com ele, porque dávamos aulas na mesma universidade. Então, pronto, fizemos o projeto [...] ao final eramos três” (Onix).

A partir dessa interlocução entre pares, a mobilidade acadêmica deixou de ser uma aspiração abstrata e passou a se materializar em um planejamento coletivo e colaborativo de elaboração de projetos e submissão à seleção internacional.

A imbricação entre redes acadêmicas e afetivas como vetores de decisão também se faz evidente na trajetória de Lótus. No seu caso, o trânsito internacional foi viabilizado por uma rede de professoras que atuaram como pontes institucionais e de confiança pessoal. A indicação inicial partiu de Elisabeth Ortega, docente que Lótus conhecia no Uruguai e que compartilhava de uma genealogia acadêmica comum, por ter sido orientada pela professora Miriam. Esta última, docente uruguaia radicada no Brasil, assumiu a orientação de Lótus e tornou-se a figura central na facilitação dos contatos acadêmicos, no fornecimento de dados e no aviso prévio à coordenação da pós-graduação sobre a vinda da estudante para o processo seletivo da UFSC.

Sob uma perspectiva semelhante de cruzamento entre a esfera acadêmica e a pessoal, a escolha de Íris também foi delineada por redes preexistentes. Por um lado, os docentes da Universidade da República (Udelar), no Uruguai, muitos deles egressos de programas de pós-graduação brasileiros por meio de convênios de cooperação, atuavam como constantes referências de excelência formativa em suas aulas, despertando o desejo dos discentes pela internacionalização. Por outro lado, o fator decisivo para a escolha da UFSC foi de ordem estritamente afetiva: o desejo de ficar próxima de seu namorado, que já residia no sul do Brasil. Essa motivação relacional não apenas direcionou geograficamente a mobilidade da enttevistada, mas reestruturou o planejamento do próprio casal, uma vez que, posteriormente, ele também ingressou na mesma universidade para viabilizar a vida em comum.

A transição da graduação para a pós-graduação *stricto sensu* na experiência de Vega ilustra como redes tecidas em intercâmbios prévios pavimentam caminhos de mobilidade definitiva. A vinda de Vega foi estruturada a partir da interlocução com

Marjorie, colega da UFSC que havia realizado mobilidade em Buenos Aires pelo mesmo programa. Foi Marjorie quem atuou como mediadora, fornecendo informações estratégicas sobre o programa PET Saúde e as formas de inserção acadêmica e prática na instituição brasileira. Adicionalmente, o suporte institucional humanizado, personificado na figura de Sumira, técnica da Secretaria de Relações Internacionais (Sinter), foi decisivo na articulação e desburocratização dos documentos necessários para a validação de seus estágios anteriores na Argentina, gerando o lastro de segurança institucional que viabilizou o retorno posterior de Nalá ao Brasil.

Para além do momento da tomada de decisão, as redes de relações pessoais assumem um papel vital no acolhimento e na sobrevivência cotidiana dos estudantes ao desembarcarem no Brasil. A chegada em um país estrangeiro é frequentemente acompanhada por sentimentos de isolamento e vulnerabilidade emocional.

Em seu depoimento, Onix expõe o sofrimento ético-político e a profunda depressão enfrentada no período inicial de afastamento de seu núcleo familiar, um aspecto que evidencia o peso da ausência de redes de apoio primárias no novo território: “Não foi fácil deixar a família. [...] E cheguei mesmo no Brasil, na minha saída, muito deprimido. [...] Muito deprimido, e fiquei o primeiro mês quase que — não posso mentir — tirava lágrimas (Onix).

A materialização desse acolhimento prático e afetivo revela-se de forma nítida nas trajetórias de Íris, Lótus e Vega, demonstrando como as redes atenuam as dores da travessia. Para Íris, a chegada ao novo país foi suavizada por ações que aliaram a sensibilidade institucional à solidariedade entre pares. Ao identificar as dúvidas e as barreiras linguísticas iniciais da estudante, a coordenação do PPGSS, por meio da professora Vânia, atuou prontamente ao conectá-la a Vega, estudante de origem argentina que já se encontrava integrada ao programa. Vega assumiu o papel de uma rede de apoio informal primária (sendo descrita por Íris como seu “anjo da guarda”), estabelecendo diálogos acolhedores por e-mail antes da viagem e recebendo-a fisicamente no aeroporto de Florianópolis.

No caso de Lótus, a rede de sustentação combinou o suporte acadêmico contínuo de sua orientadora, Miriam, que acompanhou de perto sua inserção no mestrado, doutorado e pós-doutorado, à manutenção de seus laços afetivos de origem.

Já a experiência de Vega aponta para a relevância das redes de sociabilidade construídas no ambiente de moradia e na prática cotidiana. O suporte da professora

Luciana Azucco, tutora no PET Saúde, viabilizou sua atuação em postos de saúde locais e a validação de disciplinas, consolidando sua inserção prática. Simultaneamente, a participação de Vega no curso de Letras-Espanhol-UFSC, propiciou a criação de uma comunidade solidária de estudantes. Essa convivência cotidiana funcionou como um colchão amortecedor contra as dificuldades financeiras e os desafios de adaptação linguística, transformando o espaço residencial em um território de mútuo suporte emocional.

Nesse cenário de fragilidade, a construção de novas redes de sociabilidade dentro da própria pós-graduação, envolvendo docentes sensíveis à condição do estudante internacional e novos colegas de pesquisa, atua como um fator de proteção e acolhimento institucional. O apoio de professores do PPGSS e a criação de laços de amizade com colegas brasileiras foram apontados como determinantes, para alguns participantes da pesquisa, para a superação de barreiras práticas e afetivas ao longo de sua permanência.

Dessa forma, conclui-se que as redes pessoais não atuam apenas de maneira passiva ou informativa. Elas são verdadeiramente estruturantes da decisão e da permanência estudantil na medida em que oferecem a ponte de confiança necessária para a travessia transnacional, transformando o espaço acadêmico em um território viável de acolhimento, convivência e diálogo intercultural.

5.2.7 À guisa de síntese: as múltiplas camadas da decisão de vir ao PPGSS-UFSC

Os discursos analisados ao longo deste eixo revelam que a decisão de buscar o PPGSS-UFSC não se reduz a uma motivação única, ato isolado ou escolha puramente institucional, mas emerge de uma tessitura complexa em que se entrelaçam dimensões culturais, históricas, políticas e relacionais. De um lado, pesa a centralidade da formação brasileira no Serviço Social latino-americano — com forte expressão no Cone Sul —, uma tradição que se impõe como referência teórica, metodológica e política para profissionais de países vizinhos e da África lusófona.

Soma-se a essa dinâmica a busca por uma perspectiva crítica de matriz marxista, frequentemente ausente ou fragilizada nos contextos de formação de origem dos estudantes. Essa tradição, consolidada no bojo do Movimento de Reconceituação, permitiu que o Serviço Social brasileiro primasse por “uma formação produtora de competências teóricas, metodológicas, éticas e políticas congruente com a lógica dialética

materialista e histórica e com os cânones analíticos da economia política marxiana" (Pereira; Santos, 2021, p. 82). É justamente esse diferencial na produção de conhecimento que opera como potente elemento de atração, oferecendo o instrumental crítico necessário para decifrar e intervir nas expressões da questão social em seus países de origem.

No âmbito do PPGSS-UFSC, essa vanguarda intelectual expressa-se na solidez de suas linhas de pesquisa, notadamente na linha de Teoria Política e Questão Social, e na recusa ao ecletismo teórico, tendência contemporânea que muitas vezes esvazia o caráter político do debate. Ao preservar o rigor metodológico da tradição marxista, compreendida não como um dogma, mas como ferramenta indispensável para decifrar as contradições do capitalismo periférico, o programa consolida-se como um polo de resistência. Essa densidade acadêmica, corporificada no rigor de seu corpo docente[62] e em núcleos como o Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas (GPM), projeta o programa como centro de atração internacional de pesquisadores do Cone Sul e da África lusófona imbuídos desse mesmo compromisso ético-político.

Nesse contexto, evidencia-se a percepção do Brasil e de Santa Catarina em particular como um território acadêmico fértil e socialmente dinâmico, no qual a qualidade de vida e a solidez da universidade pública tornam o deslocamento simultaneamente viável e desejável. Por fim, as redes pessoais e acadêmicas (especialmente entre estudantes moçambicanos, uruguaios e argentinos) configuram-se como elementos estruturantes da mobilidade: são elas que informam sobre editais, viabilizam o acolhimento na chegada e, em muitos casos, convertem o deslocamento individual em um projeto familiar ou coletivo.

Esses elementos articulam-se na experiência concreta de cada sujeito de forma diferenciada, o que confere às vivências discentes no processo de internacionalização no PPGSS-UFSC a densidade de um movimento que ultrapassa os trâmites burocráticos e administrativos. O próximo eixo ocupar-se-á de aprofundar esse tema por meio da análise das experiências discentes.

5.2.8 Meta interpretação do Eixo 1

[62] Referente ao trabalho dos professores Ricardo Lara, Jaime Hillesheim, Beatriz Augusto de Paiva nos núcleos voltados à matriz marxista.

Este eixo reúne as categorias analíticas vinculadas às trajetórias prévias dos participantes, às motivações que orientaram a escolha do Brasil e, especificamente, do PPGSS-UFSC, como destino acadêmico, e às expectativas projetadas em relação a essa formação.

Os achados evidenciam que a internacionalização não se configura como um fenômeno estritamente institucional ou administrativo, mas como um processo enraizado em trajetórias pessoais, redes de apoio e no imaginário político-acadêmico construído sobre o Serviço Social brasileiro. Trata-se de uma decisão simultaneamente política, epistêmica, acadêmica, profissional e afetiva, que impõe desafios concretos à gestão universitária no que tange ao acolhimento e à integração dos estudantes internacionais.

Em consonância com a literatura, a mobilidade acadêmica resulta da articulação de múltiplos fatores, acadêmicos, pessoais e socioculturais (Silva; Lima; RiegeL, 2013), organizando-se entre a busca por qualificação e a imersão cultural (Pereira; Heinzle; Pinto, 2017).

O elemento diferencial identificado nesta pesquisa, contudo, reside no fato de que essas motivações são estruturadas por expectativas de futuro: busca-se o reconhecimento do diploma, a ampliação de repertórios teórico-metodológicos para atuação nos países de origem e, centralmente, o acesso a um referencial crítico capaz de apreender as determinações estruturais da questão social, superando intervenções de caráter meramente paliativo ou pragmático.

Nesse cenário, emerge das narrativas a centralidade da tradição do Serviço Social brasileiro como referência teórica e política hegemônica no ambiente latino-americano e africano. Morosini (2011) corrobora essa dinâmica ao destacar que a produção científica nacional está sediada prioritariamente na pós-graduação, fator que atrai estudantes interessados no desenvolvimento de pesquisas nos cursos brasileiros. Essa atração assume contornos específicos segundo a origem dos sujeitos: no Uruguai, por exemplo, a formação de gerações de docentes na UFRJ e na UFSC consolidou uma mística em torno da produção teórica brasileira (Íris, Lótus). Para os estudantes moçambicanos (Atlas, Onix, Orfeu, Aurora), a escolha pelo Brasil associa-se tanto à afinidade linguística quanto à busca por um referencial crítico-marxista ausente em suas formações de origem, historicamente marcadas por viés positivista e assistencialista.

A atratividade do modelo brasileiro contrapõe-se às tendências dominantes da formação profissional na América Latina e em África. Conforme apontam Ávila e

Londoño (2019), a inserção dependente dessas regiões na ordem capitalista transnacional produz dinâmicas de superexploração e pauperismo, tensionando as respostas à questão social. Prevalece nesses países uma tendência à "psicologização do social" (Iamamoto, 2019), que desloca a explicação das desigualdades para a dimensão individual ou moral.

Essa realidade é retratada por Monteiro (2019) ao analisar a formação voltada à tecnificação e responsabilização familiar em Angola, bem como por Ávila e Londoño (2019) ao abordarem o pragmatismo da formação na Colômbia, contradições que repercutem na problematização trazida por Onix sobre os limites das abordagens fragmentadoras.

Mesmo fora do eixo do Sul Global, a atração pelo referencial brasileiro manifesta-se no relato de Boreal, única participante vinda do Norte Global (Quebec), que buscou no Brasil um modelo de mobilização coletiva, cooperativa e solidária de inspiração freiriana, inexistente no contexto individualista de sua sociedade de origem.

Sob o ponto de vista epistêmico, a busca de estudantes do Sul Global pelo Serviço Social brasileiro pode ser lida, paradoxalmente, como uma estratégia de resistência ao eurocentrismo. Em vez de recorrerem aos centros hegemônicos do Norte Global, os sujeitos deslocam-se para um país periférico que construiu uma tradição acadêmica sólida no marxismo crítico. À luz da reflexão de Hernández Arregui (2005), tal movimento contrapõe-se à "intelectualidade dependente" e ao caráter "extranjerizante" das elites culturais associadas ao imperialismo. Da mesma forma, dialoga com a crítica de Quijano (2000) à colonialidade do poder e à hierarquia epistêmica que rotula os saberes periféricos como meramente locais ou folclóricos.

No entanto, essa dinâmica contrapontística carrega contradições internas. Se, por um lado, manifesta-se o desejo de resistência, sintetizado na formulação de Atlas sobre a necessidade de "pensar a partir de Moçambique" utilizando as ferramentas críticas assimiladas no Brasil, por outro, há a plena consciência entre os participantes moçambicanos de que a colonialidade do saber também pode se impor em margens horizontais, reproduzindo assimetrias na relação entre países do próprio Sul Global.

No plano metodológico, o adensamento dos achados deste eixo (vinculado ao Objetivo Específico 1) revelou-se fundamental para subsidiar a análise do Objetivo Específico 4. O mapeamento rigoroso das motivações e expectativas dos participantes permitiu evidenciar o desalinhamento entre o horizonte político-epistêmico que mobiliza os estudantes e as formas pelas quais a internacionalização se estrutura

institucionalmente, fornecendo a base empírica para o confronto crítico com o discurso oficial da universidade.

5.3 EIXO 2 – ACESSO, (IN)VISIBILIDADE INSTITUCIONAL E BARREIRAS BUROCRÁTICAS

5.3.1 Síntese interpretativa do Eixo 2

Unitarização (fragmentos significativos):

1. Diversidade de vias de ingresso e ausência de padronização no acolhimento.
2. Invisibilidade da SINTER/PROPG na pós-graduação.
3. Barreiras burocráticas: visto, documentação e custos.
4. Financiamento insuficiente e estratégias de sobrevivência.
5. Moradia e instalação: do improviso à falta de apoio institucional.

Categorização:

1. Diversidade de vias de ingresso e ausência de padronização no acolhimento.
2. Invisibilidade da SINTER/PROPG na pós-graduação e isolamento.
3. Barreiras burocráticas: visto, documentação e custos.
4. Financiamento insuficiente e estratégias de sobrevivência.
5. Moradia e instalação: do improviso à falta de apoio institucional.

5.3.2 Metatexto: Eixo 2 – Acesso, (in)visibilidade institucional e barreiras burocráticas

O acesso ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC por estudantes internacionais revela-se um processo marcado por múltiplas vias de ingresso, mas também por uma recorrente invisibilidade ou ineficiência do apoio institucional formal. As narrativas evidenciam que, embora existam convênios, editais específicos e programas como o PEC-PG, a experiência concreta dos sujeitos é atravessada por uma

fragmentação institucional que separa a graduação da pós-graduação e que torna a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) instâncias pouco presentes ou mesmo desconhecidas para a maioria dos entrevistados.

O acolhimento efetivo, quando ocorre, dá-se majoritariamente por iniciativas informais, redes de colegas, orientadores e professores sensíveis ou a sorte de encontrar outros estrangeiros já ambientados, enquanto as barreiras burocráticas (visto, documentação, moradia, insuficiência de bolsas) são enfrentadas de forma solitária, gerando estresse e, em alguns casos, comprometendo a qualidade de vida e a própria permanência no programa.

5.3.3 Categoria 1 – Diversidade de vias de ingresso e ausência de padronização no acolhimento

Observa-se, entre os onze participantes da pesquisa, uma diversidade de vias de ingresso, evidenciada pela diversidade de editais e pelos intervalos temporais entre a entrada dos estudantes no Programa. Os diferentes caminhos são: editais próprios do programa para estudantes estrangeiros com cinco estudantes, sendo quatro moçambicanos, Aurora, Atlas, Onix, Orfeu, e uma argentina Solaris (inscrição em 2023 com ingresso em 2024). Convênios bilaterais com a UQAM para Boreal, convênio UDELAR-CAPES para Lótus, programa PEC-PG para Íris, e ingresso por processo seletivo regular simples para Mayu e Guayacán.

Essa diversidade revela que a universidade possibilita diferentes formas de ingresso de estudantes internacionais; contudo, também evidencia a ausência de continuidade e de institucionalização dessas vias. Observa-se que tais formas de ingresso não se repetem ao longo do tempo, como no caso de Boreal, em 2010, sendo que, após esse período, não se identificou a entrada de novos estudantes internacionais por vias semelhantes no PPGSS ao longo de mais de duas décadas.

Infere-se que, considerando o tempo de existência dos cursos de mestrado e doutorado do PPGSS-UFSC, os mecanismos de atração, divulgação e ingresso de estudantes internacionais não se consolidaram de forma sistemática. Apenas em 2023 foi lançado o primeiro edital específico para admissão de estudantes internacionais, movimento que se relaciona tanto à presença de Aurora, que já se encontrava na UFSC

aguardando a oportunidade de ingresso, quanto à atuação da coordenação do Programa na condução dessa iniciativa.

Dentre os relatos sobre seleção e ingresso, destaca-se o caso de Lótus, que acessou o PPGSS por meio de bolsa vinculada ao convênio entre a *Universidad de la República* (UDELAR-Uruguai) e a CAPES. A participante evidencia que a viabilização do processo esteve diretamente relacionada à existência de acordos institucionais previamente estabelecidos, os quais facilitaram os trâmites de mobilidade: "Graças aos convênios já pré-estabelecidos, que, sem isso, não teria sido possível" (Lótus). Seu percurso também envolveu etapas articuladas, incluindo a obtenção da bolsa no âmbito do convênio e a posterior inserção no Programa, evidenciando o papel desses arranjos institucionais na mediação do ingresso de estudantes internacionais.

Vega ingressou no mestrado e no doutorado por meio do processo seletivo regular do PPGSS, concorrendo em igualdade de condições com estudantes brasileiros. Sua participação foi favorecida pelo conhecimento prévio dos editais, adquirido durante período de intercâmbio na graduação em Serviço Social na UFSC, enquanto residia e estudava em Buenos Aires, Argentina. Destaca-se, ainda, seu papel relevante no apoio à chegada e acolhimento de Solaris, também argentina, em Florianópolis.

Para Guayacán, o trâmite do processo seletivo foi descrito como simples, tendo sido realizado integralmente de forma remota. Conforme seu relato, "eu fui aceito no programa […] pela internet só", sendo a admissão baseada na aprovação do projeto de pesquisa, sem a exigência de prova escrita ou concorrência direta com outros candidatos, o que indica que já ingressou no Programa com a vaga previamente assegurada.

Boreal, primeira estudante internacional do Programa (2010), ingressou por meio de convênio entre a UFSC e a UQAM. Seu discurso evidencia que, apesar da existência do acordo institucional, o processo de ingresso não ocorreu sem dificuldades, sendo marcado por inconsistências administrativas no momento da matrícula. Conforme relata, "teve um erro […] eu cheguei e quando vi eu estava matriculada na graduação", situação que gerou estresse inicial, sobretudo em função das diferenças entre os sistemas educacionais. A participante explica que, diante dessa inconsistência, precisou se matricular provisoriamente em disciplina da graduação e, posteriormente, realizar uma série de trâmites administrativos porque envolvia também as questões relacionadas ao visto "precisei falar com um, falar com outro para explicar que eu não era da graduação",

até conseguir regularizar sua vinculação ao mestrado, condição necessária também para a validação de seus estudos na universidade de origem.

A estudante Aurora saiu do seu país com afastamento do trabalho para realizar mestrado na UFSC apenas com informações que obteve pelas pesquisas na internet, sem contatar a coordenação do PPGSS e sem amigos ou familiares em Florianópolis. Assim, ao chegar ao Brasil, percebeu que não havia edital aberto nem possibilidade imediata de matrícula no programa, o que a levou a buscar alternativas provisórias para permanecer vinculada à universidade enquanto aguardava uma nova seleção.

> Quando cheguei o PPGSS não tinha um processo seletivo dedicado aos estrangeiros. Tendo em conta que cheguei num período em que o processo seletivo nacional já havia fechado, fui obrigada a recorrer a outros programas, como sociologia, antropologia, mas todos estavam com o edital fechado. Para não ficar parada enquanto aguardava o processo seletivo, passei a fazer disciplinas como aluna especial no mestrado (Aurora, GF[63]).

Durante esse período de espera, a estratégia de cursar disciplinas isoladas, na condição de aluna especial, permitiu que a estudante mantivesse seu vínculo acadêmico e se preparasse para o processo seletivo que viria a ser aberto.

> Passado quase um ano, abriu pela primeira vez o edital de estrangeiros. Concorri, meu pré-projeto foi aprovado e passei na entrevista, que foi um sucesso, e comecei a fazer oficialmente o mestrado em 2023, depois de um ano. As disciplinas isoladas que eu fiz foram bem úteis para mim, porque eu consegui validá-las e aí fiz o curso a tempo recorde (Aurora, GF).

Pelo edital organizado pelo PPGSS-2023 para ingresso de estudantes internacionais nos cursos de mestrado e doutorado, que menciona Aurora, foram aprovados os candidatos: Onix, Aurora, Orfeu, Solaris e Atlas. Os estudantes moçambicanos mencionam o apoio da professora e coordenadora que foi fundamental em todo o processo, mas destacam que se tratou de uma ‘gentileza’, não de um protocolo institucional. Atlas afirma: “Recebemos orientações da professora Tânia, mas foi como uma gentileza, porque ela é uma pessoa querida, não é protocolo institucional” (Atlas).

Segundo os relatos, a diversidade de vias de ingresso, portanto, não é acompanhada de um protocolo mínimo de acolhimento que considere as especificidades de cada via. Os relatos que seguem indicam que os estudantes, independentemente da origem, sentem-se abandonados à própria sorte nos primeiros momentos de chegada ao

[63] Corpus de pesquisa do grupo focal.

Brasil, dependendo de redes informais, de professores solidários e carismáticos para a socialização e a sobrevivência.

Apesar do processo de seleção simplificado de ingresso, Lótus logo percebeu que o acolhimento na chegada ao brasil foi nulo: “Não, não, não. Isso [algum tipo de informação quanto aos alugueis] eu consegui de forma autônoma” (Lótus).

Igualmente para Íris que ingressou de forma simples via PEC-PG, mas sua chegada foi marcada pela autonomia total.

> Não, eu pesquisei, em um site que tinha apartamentos para lugar e eu fui conseguindo as coisas por conta. Foi tudo assim, isso que eu falei.” Apesar de ter contato com a professora Vânia, o apoio institucional pré-chegada foi inexistente (Íris).

Existe um caso emblemático da fragmentação entre a acolhida na graduação e na pós-graduação. Quando Vega veio para a graduação em serviço social na UFSC por intercâmbio AUGM, teve intenso apoio da SINTER; já na segunda vez na pós-graduação, ao entrar pela ‘porta normal’, nenhum setor ligado à internacionalização da UFSC sequer tomou conhecimento de sua presença durante os dois anos de mestrado e os quatro anos de doutorado. “Eu não procurei eles e acho que, na pós-graduação, não houve esse contato, até porque não há diálogo entre os sistemas. Então, eles nem tinham conhecimento de que eu estava ali porque eu entrei pela porta de entrada normal. Todo mundo entrou ali e eu entrei junto” (Vega).

A experiência de Vega revela que o acolhimento ao estudante internacional permanece condicionado a programas específicos na pós-graduação, como se o intercâmbio fosse uma caixinha isolada, não se constituindo como uma política transversal e institucionalizada. Ao ingressar pelos trâmites regulares da pós-graduação, sua condição de estudante internacional torna-se invisibilizada, indicando fragilidades nos fluxos de informação e na integração entre sistemas, o que possivelmente pode comprometer a efetividade das estratégias de internacionalização no âmbito universitário. Fato semelhante é narrado pelo demais entrevistados.

5.3.4 Categoria 2 – Invisibilidade da SINTER/PROPG na pós-graduação e isolamento

Um dado surpreendente é o desconhecimento generalizado sobre os meios de suporte que a UFSC mantém para a internacionalização. Percebe-se uma invisibilidade da SINTER (Secretaria de Relações Internacionais) e da PROPG (Pró-Reitoria de Pós-Graduação) como instâncias de apoio na pós-graduação, assim como um isolamento do PPGSS quanto a esses setores.

A SINTER gerencia apenas os intercâmbios de graduação. Os estudantes internacionais que vêm fazer intercâmbio na pós-graduação são matriculados/gerenciados pelos PPGs. Contudo ela é um órgão de apoio à pós-graduação.

Boreal relata que, em 2010, sequer tinha conhecimento da existência da SINTER: "Talvez o que teria me ajudado fosse um apoio para encontrar um quarto. Talvez também fosse importante algum tipo de apadrinhamento" (Boreal). Ao ser questionada posteriormente sobre o órgão, demonstra lembrança difusa e pouco significativa de sua atuação: "É o nome que lembro. Então, eu tive que ir várias vezes, acho, nesse escritório, mas não lembro muito como me ajudaram" (Boreal).

Íris é ainda mais direta quanto a SINTER e a PROPG: "Foi bom, mas eu fui lá quando eu cheguei, depois nunca mais voltei. […] Não foi central. Não foi importante para a minha experiência, não" (Íris). Ela destaca que o apoio real veio da coordenação do programa e dos colegas.

Lótus afirma não ter recorrido a nenhum setor da UFSC voltado à internacionalização ou ao acolhimento de estudantes internacionais: "Nunca usei. Melhor dizendo, acho que quem me deu algum apoio foram as pessoas da pós, especialmente da Secretaria do Programa em Serviço Social […] Esse serviço específico de internacionalização da UFSC eu nem sabia que existia" (Lótus).

Atlas observou e explica a lógica dessa invisibilidade: "O setor de internacionalização tem uma particularidade. Eles têm um edital próprio, o PEC-G e o PEC-PG, e eu não vim por eles. O edital que nos trouxe ao PPGSS-UFSC não tem nada a ver com a SINTER, ele é do Serviço Social, PPGSS-UFSC. Então, eles não têm responsabilidade comigo" (Atlas).

Essa fala revela um problema estrutural: a SINTER e o PROPG operam prioritariamente com os programas institucionais de mobilidade (PEC-G, PEC-PG, AUGM, etc.), mas quando o PPGSS cria seus próprios editais para atrair estudantes internacionais, esses alunos caem em uma zona de não-acolhimento institucional para todas as demandas que deveriam fazer parte do programa Institucional de

Internacionalização da Universidade. Ou mais propriamente, tornam-se estudantes internacionais de responsabilidade de cada Programa de Pós-Graduação, onde provavelmente cada um tem seus meios e métodos de colocar em prática as ações para desenvolver '**seus projetos de internacionalização**' e de dar suporte aos seus estudantes.

Percebe-se que a universidade não possui um mecanismo que identifique automaticamente todos os estrangeiros matriculados, independentemente da via de ingresso, para lhes oferecer suporte.

Onix confirma:

> Provavelmente possa ter sido o nosso desconhecimento também de como é que as coisas funcionam logo a priori quando chegamos, mas eu recordo-me de termos aproximado a um setor especializado justamente que era para termos a questão do registro nacional migratório, e de fato quando chegamos lá eles nos orientaram de quais documentos é que nós tínhamos que organizar para podermos iniciar esse processo, apenas (Onix).

Em contrapartida, conforme citado por Onix, a SINTER e a PROPG, quando acionadas, prestam orientações pontuais, mas isso não aconteceu por exemplo com Solaris, indicando que não há um acompanhamento continuado nem uma busca ativa desses estudantes. A responsabilidade se atendimento de demandas dos estudantes internacionais recai exclusivamente sobre o programa, que, por sua vez, não tem estrutura para oferecer o suporte que uma secretaria especializada poderia dar. Por isso, quando conhecidas [SINTER e a PROPG], são avaliadas como pouco efetivas ou completamente ausentes na pós-graduação.

Uma das preocupações das instituições de ensino superior quando da implementação de seus programas e projetos de internacionalização da educação deveria ser prioritariamente o suporte institucional em rede, que fosse efetivo aos estudantes internacionais. A falta de setores especializados e de pessoas capacitadas para o suporte e acolhida formal, acompanhamento acadêmico e a promoção de políticas integradas de inclusão, podem efetivamente transformar expectativas de estudantes internacionais em experiência negativas. A ausência de suportes básicos como informações corretas e orientações prévias que antecedem a saída dos candidatos aprovados de seus países, tende a intensificar barreiras e comprometer ou limitar uma experiência plena no PPGSS.

Justifica-se assim, que a internacionalização é parte da avaliação dos PPGs pelos órgãos dos governos, devido à sua relação direta com a qualidade formativa, diversidade de saberes locais, a inserção acadêmica internacional.

Se a universidade, a partir de seus projetos de internacionalização, não desenvolver a capacidade institucional de acolher, integrar e garantir a permanência qualificada de estudantes estrangeiros, para além de indicadores meramente quantitativos, presume-se que a internacionalização se limite a uma dimensão mais formal do que efetiva.

Solaris descreve uma situação complexa, na qual um suporte institucional em rede poderia ter sido decisivo para o enfrentamento dos desafios iniciais. Segundo ela, ao chegar a Florianópolis, deparou-se com o período de alta temporada, marcado por preços elevados de aluguel. Diante das limitações financeiras e da falta de informações sobre como acessar uma moradia segura, precisou permanecer em um hostel por três meses. Nesse intervalo, enfrentou ainda dificuldades adicionais, como a exigência de comprovante de residência para a regularização de documentos migratórios e para o acesso a direitos e serviços básicos, incluindo benefícios da UFSC e o transporte público.

> E no hostel eles não forneciam isso. E sobre orientação, eu tinha conversado e solicitado acho que duas vezes à professora, que é minha orientadora, e ela era responsável pelo edital. Ela falava mais da estrutura da pós, sabe? Não conseguia falar sobre a vida cotidiana ou a burocracia. Então eu cheguei na UFSC, fui naquele setor internacional [SINTER], mas eles disseram que não podiam me ajudar, porque atendiam só estudantes da graduação, não da pós. E quando falaram isso, eu voltei para a coordenação do curso para perguntar o que fazer? Como conseguir os documentos de moradia? E eles falaram que não sabiam. E na UFSC também ninguém ajudava, até que a professora Vega? facilitou e deu o seu próprio endereço para que eu colocasse no documento. Para mim isso foi um problema, porque eu já tinha a referência da UFRGS, onde eu podia ir no setor internacional para resolver qualquer dúvida. Aqui não (Solaris).

Solaris relata ainda que buscou apoio junto à universidade para acesso à moradia estudantil, mas não obteve êxito: “tentei ver na UFSC se havia possibilidade de moradia estudantil, mas informaram que não havia para a pós-graduação” (Solaris). Em outras palavras, a inexistência de políticas de moradia voltadas à pós-graduação limitou suas possibilidades de acolhimento institucional no período inicial de sua permanência.

A falta de orientação institucional se estendeu também a recursos fundamentais para a integração acadêmica e social. Solaris relata que ninguém do PPGSS ou da UFSC a informou sobre a existência do curso de português oferecido gratuitamente, especialmente para estrangeiros, pela Faculdade de Línguas da UFSC. “Eu descobri no segundo semestre pelo Instagram que tinha um programa de português para estrangeiros na UFSC na Faculdade de Línguas. E aí eu fiz e para mim isso foi muito legal” (Solaris).

A descoberta tardia a fez refletir sobre o impacto que o curso poderia ter tido se realizado no primeiro semestre:

> Eu teria preferido ter feito no primeiro semestre, sabe? Porque além de ter ferramentas do idioma, da linguagem, e de me ajudar na escrita da dissertação em português, o interessante da disciplina é que eles tinham informações sobre a ilha, a vida cotidiana, os locais, os bairros, e também tinha outros estudantes estrangeiros de outros cursos e outros programas (Solaris).

O curso de português poderia ter sido um dispositivo estratégico de orientação linguística e cultural, potencializando a adaptação, a interculturalidade e qualificando a experiência de mobilidade acadêmica desde o início para Solaris.

Solaris relata que a realização do curso de língua portuguesa no primeiro semestre também teria a auxiliado na prova de língua estrangeira exigida pelo PPGSS, destacando o caráter cognitivamente desgastante do processo ao enfrentar a avaliação requerida.

> O curso de português teria me ajudado a fazer a prova de proficiência, porque, por exemplo, eu sabia as respostas para fazer a prova de proficiência, porque eu sei inglês, mas eu sei as traduções em espanhol. E aí, quando eu queria formular os argumentos, a minha gramática portuguesa estava ruim, sabe? E aí ficava mal todo o exercício (Solaris).

Sua fala expõe uma contradição: a UFSC dispõe de um recurso valioso para a integração linguística e cultural de estrangeiros, mas esse recurso não é comunicado de forma sistemática aos estudantes internacionais da pós-graduação. O curso de português, que Solaris avalia como muito mais do que um espaço de aprendizado da língua, um espaço de acolhimento, informação sobre a cidade, contato com outros estrangeiros e, fundamentalmente, um suporte para a própria produção acadêmica, permanece invisível para aqueles que mais poderiam se beneficiar dele. A ausência de uma política institucional que integre esses recursos à experiência do estudante internacional desde o primeiro momento é mais um sintoma da fragmentação e da falta de acolhimento estruturado que marcam a internacionalização no PPGSS-UFSC.

Essa ausência de orientação institucional se estendia também à própria experiência urbana e cultural, revelando uma desigualdade silenciosa entre os próprios estudantes internacionais. Enquanto Solaris, por sua origem em Buenos Aires, uma metrópole com intensa vida cultural e hábito de circulação, conseguiu explorar Florianópolis para além dos limites do bairro universitário, seus colegas de outros países,

especialmente os africanos, permaneciam, segundo a sua percepção, confinados ao bairro da Trindade

> Eu falava com meus colegas internacionais, e eles não tinham conhecido as praias ainda, eles não tinham ido para o centro escutar o samba, porque eles não estavam acostumados e não tinham informações sobre isso. Eu acho que porque eu sou de Buenos Aires, a gente acostuma muito a ir e voltar, e eles não tinham saído do bairro da UFSC ainda, sabe? Da Trindade (Solaris).

Solaris expõe uma dimensão pouco visibilizada da internacionalização: o acesso à cidade e à vida cultural não é um dado automático, mas depende de capitais culturais prévios (a familiaridade com a circulação urbana), de redes de informação e, fundamentalmente, de um acolhimento institucional que deveria incluir não apenas a recepção acadêmica, mas também uma vivencia dialógica com a integração à vida social e cultural do lugar. O confinamento ao bairro universitário, longe de ser uma escolha, é um efeito da ausência de políticas de acolhimento que ofereçam informações sobre transporte, lazer, cultura e sociabilidade. A internacionalização, quando reduzida à sala de aula e ao campus, empobrece a experiência formativa e reproduz, entre os próprios estudantes, desigualdades que poderiam ser mitigadas por uma política institucional mais abrangente e sensível às diferentes trajetórias e capitais culturais.

A vivência de Solaris não apenas corrobora o diagnóstico de fragmentação institucional, mas o aprofunda ao revelar camadas mais sutis. Ao chegar à UFSC, dirigiu-se ao setor de relações internacionais, onde foi informada de que "não podiam ajudar, porque atendiam só estudantes da graduação, não da pós". O episódio materializa com precisão a 'zona de não-atendimento' descrita por Atlas: a SINTER opera em uma lógica de silos, atende a alguns estudantes enquanto marginaliza outros, alheia à existência de estudantes que ingressam por outras vias que não os seus próprios editais. Diante do vazio institucional, a responsabilidade pelo suporte básico recaiu sobre iniciativas pessoais de docentes, diante da necessidade de algum comprovante de residência para Solaris, foi a professora argentina da graduação da UFSC (Nalá) quem "facilitou e deu o seu endereço" para que Solaris pudesse regularizar sua situação migratória, um problema burocrático elementar que nenhum setor da universidade se dispôs a resolver.

A experiência de Solaris, contudo, revela uma dimensão adicional da vulnerabilidade do estudante de pós-graduação: a ausência do que ela própria denomina "grupalidade". Diferentemente da graduação, onde havia, em sua experiência anterior na

URGS, um espaço de acolhimento cotidiano e uma rede que surgiu de pares disponíveis, na pós-graduação não foi possível formar ‘grupalidade’, “porque na pós, na verdade, não tem muita grupalidade, eu acho. Muitos têm trabalho, família, moram fora da ilha, então não tem aquele acolhimento do cotidiano” (Solaris). Sua mensagem de ajuda em um grupo de WhatsApp da turma, buscando orientação sobre moradia também não teve acolhimento:

> Sim, isso foi muito intenso para mim. Olha, eu cheguei a compartilhar em um grupo de WhatsApp na turma com os estudantes, e eu escrevi lá: ‘oi, meu nome é Solaris, sou estudante estrangeira, tenho problemas, preciso achar um lugar para moradia... se alguém sabe...’. Mas ninguém respondeu, a minha mensagem ficou esquecida (Solaris).

A revelação de Solaris indica, além da desobrigação institucional, também a falta de solidariedade e empatia dos colegas diante da potência de sua urgência, “ninguém respondeu, e minha mensagem ficou esquecida”. O abandono e a solidão durante o processo de internacionalização, no contexto da mobilidade acadêmica, portanto, não é apenas o resultado da falta de políticas institucionais; é também a expressão de uma estrutura de ensino que, ao individualizar a trajetória formativa, fragiliza as possibilidades de solidariedade horizontal entre os próprios discentes, deixando o estudante estrangeiro entregue à própria sorte para resolver, sozinho, problemas que exigiriam, em nível básico, uma rede de apoio solidária.

Existem múltiplas estratégias capazes de atenuar esse isolamento e fomentar redes de apoio horizontais que poderiam ser implementadas no interior da pós-graduação. Entre elas, destaca-se a necessidade de romper com a lógica de atuação em ‘silos’ institucionais, investindo na construção de espaços coletivos e contínuos de convivência acadêmica. A organização de grupos de estudantes, círculos de leitura, encontros de troca de saberes, seminários internos sobre pesquisas em andamento e oficinas integradoras configura-se como dispositivos potentes para aproximar aqueles que chegam ‘de fora’ dos estudantes ‘da casa’. Tais iniciativas, ao promoverem interações horizontais e circulação de experiências, contribuem não apenas para a integração social e acadêmica, mas também para a construção de uma cultura institucional mais inclusiva, solidária e dialógica no âmbito da internacionalização.

A proatividade de Solaris ilustra bem essa dinâmica: ao retornar à Argentina, elaborou **um roteiro com informações** sobre moradia, transporte, alimentação e trâmites

burocráticos – exatamente o que gostaria de ter recebido da universidade. Ofereceu o documento como sugestão institucional para disponibilização aos próximos estudantes internacionais, mas a iniciativa foi desconsiderada: “não, não gostaram. Não tive retorno” (Solaris). O gesto, que condensava o acolhimento que ela mesma não teve, contrasta com a inércia institucional diante de uma lacuna estrutural (conforme detalhado na seção final).

5.3.5 Categoria 3 – Barreiras burocráticas

Um conjunto significativo de desafios relatados pelos entrevistados diz respeito às barreiras burocráticas, que vão desde a renovação de vistos até a exigência de documentos com prazos de validade curtos e custos elevados. Essas dificuldades, quando não enfrentadas com suporte institucional, geram estresse, ampliam a vulnerabilidade e podem ameaçar a própria permanência no país.

Boreal vivenciou um episódio particularmente dramático, evidenciando como a ausência de vínculos locais e de redes de apoio em Florianópolis pode agravar situações críticas, como a necessidade de renovação do visto.

> Quanto a isso eu tive muitos problemas. Eu cheguei em agosto e já em novembro eu tinha que renovar meu visto. […] Eu tive que encontrar uma pessoa para me apadrinhar financeiramente no Brasil. Eu precisava só de uma declaração de padrinho. E isso foi um horror, porque eu quase tive que retornar ao Quebec, e eu não tinha terminado a pesquisa de campo ainda. Então, imagina, eu teria que voltar ao Canadá caso não conseguisse a renovação do visto, foi terrível e ninguém me ajudou! (Boreal).

Vega oferece um exemplo paradigmático da ausência de orientação quanto à documentação exigida: ao chegar para o intercâmbio na graduação, apresentou sua certidão de nascimento argentina — à época com 26 anos — e foi informada de que o documento não era mais válido, necessitando atualização. Sua reação inicial foi de incompreensão:

> Eu saí irritadíssima dizendo, mas aqui as pessoas nascem a cada três meses? Você nasce de novo, e nasce de novo, e nasce de novo. […] Para a minha realidade como estudante de mestrado isso foi um impacto horrível, porque imagina, **custava 50 dólares para eu ir na embaixada retirar naquele momento**, que era em dólares, isso só para solicitar a minha certidão de nascimento atualizada (Vega).

Ela aponta a necessidade de orientações explícitas sobre os prazos e formatos exigidos:

> Talvez isso já exista, talvez eu esteja falando uma coisa que já existe agora no PPGSS, mas eu entendo que não se deveria solicitar sua certidão de nascimento, com período de validez de até 90 dias, corridos, com selo tal, ou carimbado pelo não sei o que, apenas depois que o estrangeiro já está aqui (Vega).

Íris vivenciou outro tipo de problema burocrático ao final do mestrado: para encerrar a bolsa que ela recebeu pelo programa PEC-PG[64], precisava fechar a conta no Banco do Brasil, mas ninguém a orientou sobre isso quando da conclusão do curso e antes de sua volta ao Uruguai. Diante disso, ela teve que ir até a fronteira (Chuí) com o pai para resolver essa pendência porque somente lá, depois de uma viagem de 10 horas de carro, se encontrava um posto do Banco do Brasil:

> Uma coisa que seria bom orientar os estudantes estrangeiros, que para receber a bolsa do programa, você tem que abrir uma conta bancária no Banco do Brasil. Mas, quando você sai do Brasil, volta para o seu país, você precisa fechar essa conta. Porque é um requisito que tem no edital da bolsa, você tem que apresentar um comprovante quando retorna ao seu país, de que você fechou a conta no banco. Então eu tive que ir até o CHUI para fazer isso. Meu pai me levou até a fronteira e no mesmo dia a gente fez mais 10 horas de carro para fechar a conta bancária brasileira. Imagina que eu moro no Uruguai, mas se isso acontece com outro estudante que está no Chile, por exemplo, fazer isso que eu fiz é quase que impossível (Íris).

Esse relato evidencia como a ausência de orientações prévias claras pode gerar exigências desproporcionais, impondo custos e deslocamentos evitáveis aos estudantes internacionais.

De modo convergente, Atlas indica que, apesar de orientações pontuais da coordenação, precisou resolver autonomamente trâmites burocráticos, como a carteirinha do RU. Sua indicação reforça que "o PPGSS faça uma linha de contato com os estudantes internacionais antes da chegada, um contato prévio, para interagir, indicar e orientar sobre a alimentação, o RU, transporte e o aluguel, por exemplo" (Atlas).

A partir de sua vivência na UFSC, Orfeu estabelece um contraste com sua experiência no Chile, evidenciando a ausência de planejamento e de estratégias institucionais básicas de acolhimento a estudantes estrangeiros. Enquanto no Chile recebeu um "pacote" inicial com apoio financeiro e orientações sobre moradia, no Brasil

[64] Programa de estudantes convênio de pós-graduação PEC-PG.

a inexistência desse suporte contribuiu para um cenário de incerteza e angústia que ele relata a seguir.

> Quando eu cheguei em 2024, aqui em Santa Catarina, os funcionários públicos estavam em greve. Foi um período muito longo, quase três meses. Então, esse é um obstáculo para estrangeiros. Você entra na sala de aulas, quer dizer, você está ali preocupado com a assistência, mas também você não sabe onde vai dormir, não sabe onde você vai comer. É chato (Orfeu).

Guayacán lembra que quando chegou ao Brasil ninguém da universidade o recebeu e ele ficou dependendo de uma rede informal de apoio. Foi acolhido "por uma estudante de Cabo Verde, amiga de um amigo de Curitiba" que lhe deu todas as orientações sobre a universidade e sobre a cidade.

> Então, eu tinha um amigo, de um amigo meu, da faculdade, que o irmão dele fazia mestrado em Curitiba, ele estudava com uma guria de Cabo Verde, que a irmã fazia graduação lá na UFSC. .˙..˙. Eu cheguei lá na casa onde morava a [amiga do amigo de Curitiba]. Eu cheguei no aeroporto, peguei um táxi, cheguei na casa da Maria, fiquei na casa com ela. E foi muito legal. Ela me ajudou um monte. Dizia, tu tens que comprar ventilador. .˙..˙. Aí como ela fazia a faculdade me ajudou com o passe do RU, com a faculdade e o programa. Ela me disse por exemplo: aqui é o programa que tu vais fazer. Aí ela me mostrou a universidade, a cidade também (Guayacán).

O relato acima evidencia o papel central das redes informais na mediação da chegada e adaptação, suprindo lacunas deixadas pela ausência de acolhimento institucional estruturado, e sugere que a condição de solteiro, como observado no caso de Boreal, pode favorecer maior mobilidade e flexibilidade na construção desses vínculos.

Observou-se que as barreiras burocráticas vão além de meros 'custos administrativos': elas geram estresse, ampliam a vulnerabilidade e interferem diretamente na experiência acadêmica, chegando, em casos extremos, a ameaçar a permanência do estudante no país.

A inexistência de políticas institucionais de internacionalização robustas não se restringe à dimensão do acolhimento e da orientação; suas repercussões se estendem às condições materiais de permanência estudantil.

5.3.6 Categoria 4 – Financiamento insuficiente e estratégias de sobrevivência

A análise empírica identificou obstáculos estruturais recorrentes, relacionados a desafios socioeconômicos, sobretudo no financiamento, no custo de vida e nas estratégias de sobrevivência mobilizadas para assegurar a continuidade da trajetória acadêmica.

Esse conjunto de dificuldades quando ao financiamento insuficiente para uma vida digna é sensível para praticamente 10 dos 11 entrevistados. Quando existe, a bolsa de estudo é frequentemente insuficiente frente ao custo de vida em Florianópolis, particularmente em relação aos altos preços de aluguel, situação agravada pela demora e pela complexidade burocrática na sua concessão.

Aurora explicita: “Não é fácil para um estrangeiro sair do seu país e ir para o Brasil, além da organização de documentos, de como adquirir um passaporte, do processo do pedido de visto, as passagens aéreas e ainda quando se chega a ter que suprir as necessidades de estadia até conseguir a bolsa, isso tudo envolve muitos custos” (Aurora).

A fala de Aurora evidencia que os estudantes realizam um investimento financeiro considerável para atravessar o oceano e ingressar na UFSC. Embora a mobilidade seja, em última instância, uma escolha pessoal, a universidade também se beneficia do protagonismo desses estudantes internacionais em vários aspectos, nas avaliações institucionais, nas trocas de saberes e na interculturalidade acadêmica.

Nesse contexto, é legítimo esperar que a instituição ofereça formas de apoio, como moradia estudantil ou bolsas, capazes de viabilizar sua permanência, adaptação e plena participação acadêmica. Isso se torna ainda mais relevante quando se considera que o Brasil é um dos poucos países que investem significativamente em educação internacional através da CAPES e do CNPq, oferecendo bolsas e auxílios, enquanto muitos estudantes, especialmente provenientes do Cone Sul e da África, não contam com suporte de seus próprios países. Boreal foi a única estudante que veio ao PPGSS com bolsa de sua universidade do Canadá.

Ter conseguido bolsa é para Íris foi um privilégio. Mas conforme ela afirma: “Sei que não tem nada a ver com o PPGSS-UFSC, mas o valor é pouco e não sobra nada. É apenas o suficiente para sobreviver” (Íris). Mesmo assim, ela faz questão de agradecer: “Nos meus agradecimentos da dissertação, eu agradeci aos trabalhadores brasileiros por fazer possível que eu tenha feito meu mestrado lá no Brasil e de ter tido essa bolsa” (Íris). Íris agradece e justifica que no seu país não existe esse tipo de apoio financeiro para os estudantes como tem aqui no Brasil.

Lótus descreve uma vida "muito austera" e as formas para fazer a bolsa render: "Eu era muito econômica, então gastava… só por isso a bolsa me atendia suficiente, digamos. Mas eu tinha uma vida muito… muito austera. […] era suficiente apenas para o aluguel, a alimentação e o transporte, não muito mais" (Lótus).

Diante dos diversos desafios Vega é quem traz o exemplo mais eloquente das estratégias de sobrevivência: "Eu cheguei aqui com uma poupança mínima, para alguns meses de aluguel e com um diploma de cozinheira. […] Inclusive, trabalhei aqui como cozinheira até conseguir ter a bolsa" (Vega). Ela afirma também fazia "bicos de tradução" para complementar a renda.

Tanto Onix quanto Atlas enfrentaram o primeiro mês de permanência sem bolsa, contando com economias próprias e com o auxílio da coordenadora para obter rapidamente o cartão do RU. Atlas ressalta a relação entre os custos da cidade e a necessidade de suporte financeiro: "Dificuldades financeiras acho que acontecem porque é uma característica da cidade, que é muito cara. Daí pleiteamos a bolsa logo e ganhei, fiquei só um mês sem bolsa" (Atlas).

O período sem apoio financeiro gera insegurança e vulnerabilidade. Orfeu tece críticas à morosidade do processo:

> É claro que dentro do programa, eles estabeleceram que haveria bolsa. Iam dar bolsa, sim. Mas a bolsa não é automática, ok? É bem burocrática. […] deveria ser quando chegou já na universidade. Eu, por exemplo, em Chile, quando eu fui, vou dar exemplo de Chile porque gostei. Eles são muito organizados. Quando eu cheguei, disseram assim, está aqui o teu envelope. Essa não é mensalidade, mas nós vamos te dar esse dinheiro para a sua acomodação e manutenção desde hoje e vamos descontar quando você começar a receber a tua bolsa.

A indicação de Orfeu, se atendida, seria muito bem-vinda para demais estudantes. Já que a experiência de Solaris expõe de forma contundente o custo humano dessa insegurança financeira já compartilhada por outras vozes. Quando questionada sobre a suficiência da bolsa, ela é direta: "Não. Para Florianópolis, não é suficiente. O custo de vida é muito alto. Eu consegui me manter, mas com muita dificuldade. E isso gera muito estresse, porque você não consegue se concentrar só no estudo" (Solaris). Sua fala conecta, em um mesmo movimento, a insuficiência objetiva do valor da bolsa diante do alto custo de vida na capital catarinense e o impacto subjetivo dessa precariedade: o estresse que fragmenta a atenção e compromete a própria capacidade de dedicação esperada pela pós-graduação. A dificuldade de "se concentrar apenas nos estudos"

(Solaris) não deve ser entendida como uma limitação individual, mas como a expressão de uma contradição estrutural: exige-se do pós-graduando dedicação, excelência e produção acadêmica, enquanto as condições materiais disponíveis tornam essa exigência difícil e penosa, senão impossível, de ser cumprida.

A questão financeira é um ponto nevrálgico nos processos de internacionalização, sobretudo no planejamento da acolhida aos estudantes. A ausência de uma estrutura centralizada na UFSC, com regras e normativas institucionalizadas voltadas à pós-graduação, compromete diretamente o bem-estar e a própria sobrevivência dos estudantes durante a mobilidade acadêmica internacional. A insuficiência de recursos, orçamento e das bolsas, além da demora e burocracia em sua liberação produzem um cenário de incerteza que dificulta a concentração nos estudos e obriga muitos a recorrerem a alternativas informais de renda para apenas sobreviver com o básico. A ausência de uma renda razoável afeta diretamente as questões de moradia e em certos casos obriga os estudantes ao improviso e a vulnerabilidades.

5.3.7 Categoria 5 – Moradia e instalação: do improviso à falta de apoio institucional

A moradia é um dos maiores desafios relatados pelos estudantes internacionais, mas as experiências variam significativamente conforme a origem geopolítica, o capital econômico e o acesso a redes de informação. O relato de Boreal, em 2010, ilustra como sua condição de proveniente de um país do Norte Global (Canadá) e com recursos em moeda forte (dólar canadense) lhe proporcionou uma margem de manobra que outros não tiveram. Ela chegou sem qualquer apoio institucional para moradia, mas utilizou o *Couchsurfing*, uma plataforma *online* de hospitalidade, para se conectar com uma comunidade internacional e encontrar acolhimento inicial:

> Eu cheguei e fui em uma casa e fiquei hospedada pelo *Couchsurfing*. Isso que me ajudou, porque não foi tão fácil chegar, não tinha nenhuma pessoa para me acolher, não tinha nada proposto, sabe, pela universidade, eu tinha que me virar. Então, eu cheguei com essa hospedagem pelo *Couchsurfing*, foi o que me permitiu também socializar. Porque tinha uma comunidade *Couchsurfing*, que se encontrava uma vez por semana, então, foi também minha primeira vida social. E eu tenho uma amiga ainda, que eu conheci do *Couchsurfing*, que mora em Floripa ainda, e cada vez que eu vou para Floripa, eu vejo ela. Então, foi essa comunidade que me acolheu e depois orientou-me para aprender a procurar para alugar, um quarto para alugar e tudo mais (Boreal).

Boreal recorda que, na época em que chegou, havia muitas ofertas de quartos para estudantes e os preços eram relativamente acessíveis – uma realidade bastante distinta da que enfrentaram estudantes posteriores. Sua percepção de que "não era tão caro" deve, no entanto, ser relativizada: ela contava com bolsas canadenses em dólar, o que lhe proporcionava um poder de compra significativamente maior do que o de estudantes provenientes do Sul Global, que dependem de bolsas brasileiras em moeda nacional, frequentemente insuficientes. Além disso, sua familiaridade com tecnologias digitais e redes sociais, como o *Couchsurfing*, aliada à fluência em inglês, facilitou o acesso a uma comunidade internacional que lhe forneceu suporte e informações. Boreal conseguiu se instalar na Lagoa da Conceição, descrita por ela como um bairro bonito e acessível, com fácil acesso à universidade por meio de ônibus direto: "Eu morei na Lagoa. O melhor bairro, acho lindo, era maravilhoso, por isso eu não queria mais sair de lá, sabe? E era fácil, era só pegar um ônibus, tinha ônibus direto da Lagoa para a UFSC" (Boreal).

Embora sua experiência tenha ocorrido sem acolhimento institucional formal, ela foi mediada por privilégios estruturais, origem em país rico, poder aquisitivo, domínio de línguas e acesso a redes informais internacionais, que a colocam em posição de relativa segurança, distante da vulnerabilidade enfrentada por outros estudantes, especialmente os africanos e os do Cone Sul. Essa diferença evidencia que a internacionalização, quando desprovida de políticas institucionais de acolhimento, tende a reproduzir desigualdades pré-existentes, deixando os estudantes mais vulneráveis à própria sorte.

Em contraste com a experiência de Boreal, outros estudantes enfrentam trajetórias marcadas por vulnerabilidade extrema, insegurança e ausência total de suporte institucional. O caso de Solaris, por exemplo, expõe de forma dramática as múltiplas camadas de precariedade que a falta de acolhimento pode produzir, revelando os limites das políticas atuais de internacionalização no PPGSS-UFSC.

Sua chegada a Florianópolis foi solitária e improvisada. Sem qualquer orientação prévia da universidade sobre moradia, custo de vida ou bairros seguros, ela recorreu a um hostel na Lagoa da Conceição, na expectativa de que ali encontraria uma rede de apoio temporária e informações para se estabelecer. "Eu pensei que a melhor alternativa seria que eu fosse num hostel, sabe? Porque aí vai ter pessoas viajando, conhecendo a ilha e eu conheceria pessoas" relata (Solaris). No entanto, o que deveria ser uma estadia de algumas semanas estendeu-se por três meses, porque "março é uma temporada muito alta em Florianópolis, e eu não conseguia nada" que fosse possível pagar (Solaris).

A dificuldade de Solaris não era apenas financeira, mas também informacional e geográfica. Sem conhecer a cidade, sem referência sobre quais bairros eram seguros ou acessíveis, ela se viu paralisada diante das opções. “Eu olhava para o mapa e tentava localizar os bairros. Para mim era difícil, porque tem muito morro, e as pessoas falavam para mim: ‘tem que procurar um lugar que seja seguro’. E eu não sabia” (Solaris). A ausência de um suporte institucional que fornecesse informações básicas sobre a cidade deixou-a à mercê de indicações informais e de sua própria capacidade de decifrar um espaço desconhecido.

A vulnerabilidade de Solaris foi agravada pela **fragmentação institucional** da UFSC. Ao buscar ajuda no setor de relações internacionais, foi informada de que ali só atendiam estudantes da graduação, não da pós-graduação. A coordenação do curso, por sua vez, não soube orientá-la. “Quando falaram isso, eu voltei para a coordenação do curso para perguntar o que fazer com os documentos. E eles falaram que não sabiam” (Solaris). A responsabilidade pelo suporte mais básico, como obter um comprovante de endereço para regularizar sua documentação migratória, recaiu sobre uma iniciativa pessoal de uma professora argentina da graduação, que “facilitou e deu o seu endereço para que eu colocasse no documento” (Solaris). Esse episódio materializa com precisão a **zona de não-atendimento** descrita por Atlas: a universidade opera em silos, e os estudantes que ingressam por editais próprios dos PPGs caem em um vazio institucional.

A falta de um suporte estruturado para moradia desencadeou um ano de instabilidade habitacional extrema: “Eu fiz, em um ano, oito mudanças, que eu fiz sozinha. Para mim isso foi muito estressante” (Solaris). Cada mudança representava não apenas um custo financeiro adicional, mas um desgaste emocional e físico que comprometia sua dedicação aos estudos conforme ela relatou. Em um dos imóveis, a precariedade atingiu níveis alarmantes: “cheguei a um lugar que tinha muita umidade, e aí eu fiquei muito doente. Tive doença respiratória, sabe? Até cheguei a achar que tinha uma questão de saúde mental, tipo ataques de pânico” (Solaris). A confusão entre sintomas físicos (provocados pela umidade excessiva) e crises de ansiedade revela como a falta de moradia digna não é um mero detalhe logístico, mas um fator que impacta diretamente a saúde e a capacidade de permanência no programa.

A percepção de Solaris sobre seu lugar nesse processo revela ainda uma hierarquia implícita de vulnerabilidades. Ela observa que, diante da presença de colegas “que vinham da África, que é outro continente, as professoras ficaram muito centralizadas em

ajudar eles. E como eu era Argentina e essa é muito mais próxima do Brasil, eu acho que eu fiquei abandonada, tipo: você pode resolver sozinha" (Solaris). Essa fala expõe uma contradição: a proximidade geográfica e cultural, que poderia ser um facilitador, transformou-se em um fator de invisibilidade institucional, deixando-a sem o acolhimento e a beira da vulnerabilidade que, paradoxalmente, poderia ter sido mais facilmente oferecido.

De forma parecida, Íris também precisou resolver a questão por conta própria: "Eu pesquisei, em um *site* que tinha apartamentos para alugar e eu fui conseguindo as coisas. Foi tudo assim, tudo eu fiz sozinha" (Íris). Enquanto Lótus usou o sistema da UFSC de ofertas de kitnets, mas decidiu morar longe do campus, na Lagoa da Conceição. Ela fez tudo autonomamente, inclusive uma visita prévia a Florianópolis.

Como Vega chegou ao Brasil para intercâmbio na graduação, naquele período ela teve apoio da SINTER para moradia estudantil, o que facilitou sua integração quando ela retornou para a pós-graduação, pois já tinha contatos prévios.

Os amigos Atlas e Onix fizeram prospecção de moradia ainda em Moçambique, via internet, e chegaram com local reservado. No entanto, Atlas aponta que o alto custo do aluguel é um problema: "A cidade em si é muito cara, especialmente o aluguel, com casas e quitinetes bem precárias e valores muito altos" (Atlas).

Aurora descreve as dificuldades e a solidariedade alheia. Ela chegou a Florianópolis em dezembro de 2022, em plena alta temporada, o que tornou a busca por moradia ainda mais desafiadora. Sem vínculo formal com a universidade porque ainda não havia ingressado no programa, ela dependeu de redes informais para se estabelecer. Inicialmente, conseguiu um quarto em um bairro cujo aluguel foi pago por terceiros. A coordenadora do PPGSS, foi uma figura central no acolhimento, comprou utensílios domésticos, suprindo necessidades básicas da família. Além disso, uma igreja local ofereceu cobertores e alimentos, garantindo mínimas condições de conforto. "Muitas pessoas me estenderam a mão e me apoiaram nos primeiros dias" (Aurora). Sua narrativa evidencia que, na ausência de um suporte institucional estruturado, a solidariedade de indivíduos e organizações comunitárias foi decisiva para sua sobrevivência e adaptação inicial.

Guayacán manteve-se no Brasil de diferentes formas:

> Quando eu fui lá, eu mesmo fui com o dinheiro do meu pai, que me apoiou muito. Falei para ele, no primeiro ano, no mínimo, me ajuda com isso. E aí eu

> fui e tinha bolsa. Então, essas foram as condições. Aliás, quando cheguei lá, conheci um cara e comecei a trabalhar. Meses depois de ter chegado lá, comecei a trabalhar, fazendo pesquisa. Então, era uma ajuda. Depois eu tive ajuda do programa, que eu agradeço muito, imagina, foi as bolsas de auxílio estudantil, que eu consegui primeiro por três meses, depois foi por outros seis meses, mas depois desses seis meses, aí eu consegui já me virar bem.

Um assunto recorrente é mencionado também por Guayacán quando se trata de bolsas de pesquisa, a prioridade de alocação dos investimentos em áreas específicas e nas universidades de excelência:

Aliás, tem um programa que é o PEC-PG. Mas isso você tem que fazer pelo Ministério e pela Embaixada do Brasil aqui na Colômbia. Geralmente quem ganha essas bolsas são o eixo entre Rio e São Paulo. E também só para engenharia, esse negócio. Então, imagina, para ciências sociais, nunca tem, é muito difícil (Guayacán).

Existem vivências exitosas em outros países, conforme destaca Orfeu. Ele compara sua chegada na UFSC com a experiência no Chile, onde a universidade tinha uma lista de bairros seguros e contatos com proprietários e disponibilizava para os estudantes internacionais recém-chegados. No Brasil, a falta desse suporte o deixou em situação de vulnerabilidade:

> Lá no Chile, logo no mesmo dia de chegada, eles [os técnicos da universidade] ligam para a Paula [proprietária de imóveis] por exemplo, perguntando se ela tem uma habitação disponível para um estudante internacional. Então, aqui já não existe isso e nós ficamos sem saber onde ir (Orfeu).

A moradia, portanto, constitui um ponto **cego estrutural nas políticas de acolhimento da UFSC para a pós-graduação especialmente porque a internacionalização é uma demanda urgente dos programas e das universidades**. Os estudantes são deixados por conta própria para resolver um dos problemas mais básicos e urgentes, recorrendo ao improviso, ao trabalho informal, a doações, a restrições extremas de gastos, estratégias essas que geram estresse adicional e, em casos como o de Solaris, situações de risco à saúde e à estabilidade emocional. Apenas orientações básicas, um contato prévio com informações sobre bairros e custos, e a garantia de vagas temporárias em moradia estudantil poderiam transformar essa realidade, constituindo um mecanismo efetivo de apoio à moradia para pós-graduandos estrangeiros.

Na ausência de uma estrutura institucional de apoio e rede de acolhida, a internacionalização se fragmenta, tornando-se um percurso permeado por obstáculos que dificultam tanto a adaptação quanto a continuidade dos estudos, transformando o que

poderia ser uma oportunidade de integração e aprendizado global em um desafio constante de sobrevivência institucional.

A literatura evidencia que, sem políticas estruturadas de acolhimento, a internacionalização pode ampliar desigualdades e dificultar a inclusão estudantil. A UNESCO (2009) já alertava que sistemas educacionais que não enfrentam as barreiras de forma institucionalizada, quando da oferta de processos de internacionalização, tendem a reproduzir exclusões, afirmando que "a inclusão não ocorre espontaneamente; ela exige ação planejada e contínua" (UNESCO, 2009). Nessa direção Knight (2004), reforça que, a internacionalização fracassa quando se restringe a intenções genéricas, pois requer "processos intencionais claros e sustentados" capazes de apoiar a comunidade estudantil e de promover um espaço que atenda as diversas necessidades de acordo com as individualidades no ambiente acadêmico que é, inegavelmente, um espaço genuinamente intercultural.

5.3.8 À guisa de síntese: meta interpretação do Eixo 2

Ao analisar a dimensão operacional da mobilidade, as narrativas revelam uma diversidade de vias de ingresso dos discentes internacionais no PPGSS-UFSC: editais próprios para estrangeiros (Aurora, Onix, Orfeu, Atlas), o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação, PEC-PG (Íris), o processo seletivo regular em ampla concorrência com estudantes brasileiros (Vega) e convênios bilaterais (Boreal, Lótus). Contudo, a despeito da diversidade dessas portas de entrada, sobressai nos relatos um descompasso estrutural entre o discurso institucional de internacionalização e a prática concreta de acolhimento no cotidiano da pós-graduação.

Verifica-se uma acentuada fragmentação institucional entre as diferentes instâncias da universidade. Enquanto a SINTER é reconhecida por oferecer ações de acolhimento voltadas prioritariamente ao nível da graduação (conforme observado por Vega), a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) é pontuada de forma unânime pelos participantes (Íris, Lótus, Vega, Solaris, Orfeu, Atlas, Onix) por sua invisibilidade ou ineficácia, carecendo de uma estrutura especializada para o suporte contínuo aos pós-graduandos estrangeiros. Esse hiato lança os sujeitos em uma "zona de não-atendimento", forçando-os a depender da boa vontade e do apoio informal de professores, colegas e

redes de solidariedade para viabilizar sua permanência, sobretudo nos primeiros meses de inserção.

Esse ecossistema desarticulado traduz-se em severas barreiras burocráticas. Os discentes relatam exigências administrativas de elevado custo financeiro, como a emissão de certidões atualizadas (Vega), e falhas de orientação prévia, a exemplo da exigência de encerramento imprevisto de conta bancária no Banco do Brasil após o regresso ao país de origem (Íris). A fragilidade do acompanhamento institucional reflete-se de modo emblemático na trajetória de Boreal: sem suporte universitário para a renovação de seu visto, a estudante enfrentou também a desorientação quanto às regras acadêmicas e aos procedimentos de matrícula, sendo inicialmente registrada de forma equivocada no nível de graduação. Essa falha operacional exigiu um desgastante percurso burocrático para regularizar sua situação na pós-graduação e assegurar o reconhecimento dos créditos junto à sua instituição de origem no Quebec, gerando expressivo estresse no período de adaptação.

Às dificuldades burocráticas somam-se barreiras materiais concretas/decisivas, marcadas pela morosidade na concessão das bolsas de estudo e pela insuficiência de seus valores frente ao elevado custo de vida em Florianópolis. Essa vulnerabilidade financeira foi relatada transversalmente pelos participantes (Aurora, Guayacán, Solaris, Onix, Lótus, Atlas, Orfeu, Íris, Vega), para quem o auxílio econômico constitui condição *sine qua non* de permanência e êxito acadêmico. Cabe destacar que, mesmo entre os selecionados pelo edital PPGSS 2023-2024 que possuíam vínculo empregatício como servidores públicos em seus países de origem, os rendimentos prévios não garantiram segurança econômica suficiente para a manutenção no Brasil. Diante disso, os discentes viram-se compelidos à adoção de uma severa austeridade cotidiana, ao recurso à ajuda financeira entre pares e ao engajamento no trabalho informal (os chamados “bicos”, mencionados por Vega e Guayacán). Esse cenário suscita uma crítica contundente à lógica meritocrática, demonstrando que o acesso formal e a aprovação em processos seletivos não asseguram, por si sós, condições equânimes de permanência e de reprodução da vida com dignidade.

Em termos meta-analíticos, a insuficiência do suporte material, a precariedade habitacional e a fragmentação institucional descritas neste eixo não se configuram como meras falhas operacionais ou pontuais. Como formulam Stein e Andreotti (2016, p. 7-8), tais contradições inscrevem-se na redução do estudante internacional à figura de “*cash*”,

isto é, um sujeito cujo valor para a universidade é mensurado prioritariamente por sua capacidade de gerar capital intelectual e alavancar métricas de internacionalização.

No contexto do ensino superior brasileiro, embora as universidades públicas não cobrem mensalidades, a presença de discentes estrangeiros integra o sistema de avaliação da CAPES (notas 1 a 7), servindo como indicador para a classificação de programas de excelência (notas 6 e 7) e a consequente atração de recursos públicos. Assim, a atração desses estudantes sob o discurso da cooperação oculta uma lógica produtivista e extrativista de métricas para a competição global. Como alertam Stein e Andreotti (2016, p. 5), "**o recrutamento internacional e as experiências de discriminação não constituem fenômenos separados, mas processos articulados pela mesma gramática moderno-colonial**". Segundo as autoras, desejados como ativo simbólico e capital acadêmico, os estudantes geralmente são simultaneamente preteridos e tornados descartáveis quando suas demandas vitais extrapolam a dimensão quantitativa das métricas institucionais. Esse fato foi evidenciado por Guayacán ao relatar que nunca mais foi procurado após seu desligamento do curso.

Diante do diagnóstico apresentado, emergem das narrativas dos sujeitos proposições concretas para a reestruturação da política de internacionalização no PPGSS-UFSC, orientadas à garantia de direitos e à dignidade acadêmica:

1. **Protocolo de acolhimento pré-chegada:** Elaboração de guia orientador sobre documentação, moradia, transporte e custo de vida local, para compartilhar antes da saída do estudante de seu país de origem; combinado à criação de um programa de apadrinhamento por discentes veteranos ("padrinho/madrinha");
2. **Integração intersetorial e busca ativa:** Articulação institucional entre a PROPG e a coordenação do programa, garantindo que todo discente internacional, independentemente da via de ingresso, seja automaticamente mapeado e contatado para a prestação de suporte integral;
3. **Assessoria burocrático-administrativa:** Disponibilização de orientações claras e tempestivas quanto a prazos de documentos, regularização de vistos, procedimentos bancários, cursos de línguas e outros;
4. **Políticas de moradia estudantil:** Estabelecimento de parcerias com imobiliárias, mapeamento de locadores confiáveis e reserva de vagas na moradia universitária para pós-graduandos internacionais;

5. **Fluxo emergencial de bolsas:** Agilização na liberação das cotas de bolsa, com previsão de adiantamentos emergenciais para custear os investimentos iniciais de instalação no país;
6. **Canal de acompanhamento contínuo e integral:** Criação de um espaço permanente de escuta e suporte que transcenda o acompanhamento acadêmico e abranja orientação jurídica, financeira e de saúde mental.

A implementação dessas propostas afigura-se indispensável para superar a racionalidade mercantil e transformar a experiência de mobilidade no PPGSS-UFSC em um processo genuinamente humano, acolhedor e efetivo, alinhado aos princípios ético-políticos do Serviço Social.

5.4 EIXO 3 – VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS: DISCRIMINAÇÃO, RACISMO E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

5.4.1 Sínteses interpretativa do Eixo 3

Unitarização (fragmentos significativos):

1. Racismo explícito e velado dentro e fora da universidade.
2. Choque cultural: conservadorismo vs. liberalidade de costumes.
3. Sentimento de solidão e deslocamento.
4. Superficialidade dos vínculos sociais no Brasil.
5. Estratégias de resistência e sobrevivência.
6. Uso da identidade estrangeira como tática de navegação social.

Categorização:

1. A ferida aberta do racismo e da xenofobia.
2. O choque dos mundos: entre o conservadorismo e a liberdade.
3. A solidão do estrangeiro e a construção de redes de sobrevivência.
4. Táticas de resistência e a reinvenção de si.

5.4.2 Metatexto: Eixo 3 – Vivências interculturais: discriminação, racismo e estratégias de resistência

A experiência da mobilidade acadêmica transcende em muito a dimensão burocrática e intelectual, configurando-se como uma vivência profundamente subjetiva e relacional. Para os estudantes internacionais do PPGSS-UFSC, o encontro com o novo país é também um encontro consigo mesmos, mediado por choques culturais, episódios de discriminação e a necessidade premente de construir, do zero, um lugar no mundo. As narrativas deste eixo revelam as interculturalidades que emergem do contexto acadêmico que muitas vezes são invisibilizadas ou normatizadas, as camadas de sofrimento, mas também a potência criativa e as iniciativas desses sujeitos diante das adversidades.

5.4.3 Categoria 1 – A ferida aberta do racismo e da xenofobia

A primeira e mais contundente camada é a do racismo e da xenofobia, que se manifestam de formas distintas, mas igualmente violentas. Para os estudantes africanos, oriundos de sociedades majoritariamente negras, o espanto inicial é duplo: primeiro, com a branquitude hegemônica do Sul do Brasil; segundo, com o preconceito racial que emerge das interações mais banais.

> Eu venho de um país totalmente negro, aqui chamam de pessoas pretas, e chego aqui e todo mundo é branco, isso para nós, chamar uma pessoa de preta não é normal... Eu percebi que as pessoas de Santa Catarina se espantam quando a gente abre a boca, é sobre a questão racial, que aqui é forte, porque eles esperam que a gente não saiba falar bem, não saiba se manifestar e não tenha conhecimentos (Atlas).

Atlas expressa uma experiência recorrente de estranhamento ao perceber o "espanto" das pessoas diante de sua fala, como se "esperassem que a gente não saiba falar bem" (Atlas). Esse tipo de reação evidencia a naturalização de hierarquias raciais que associam, ainda hoje, corpos negros, especialmente africanos, à incapacidade intelectual.

No cotidiano extrauniversitário, essa lógica se explicita de forma mais direta. Como relata o próprio Atlas: "Fora da universidade, eu vivenciei situações de racismo e de preconceito. Eu não vou dizer que me afetou de forma severa, mas eu fiquei surpreso. Eu não entendo por que uma pessoa precisa fazer isso com outra pessoa" (Atlas).

Tais experiências podem ser compreendidas à luz da análise de María Lugones (2010), para quem a colonialidade instituiu uma distinção hierárquica entre humano e não humano, classificando povos colonizados como inferiores em espécie. O "espanto" diante da fala de um homem negro africano revela a persistência dessa matriz, na qual sujeitos racializados são historicamente deslocados do lugar da razão e do conhecimento.

Essa lógica atinge níveis ainda mais explícitos de violência simbólica, como no relato de Mayu, indígena guarani: "Uma vez no elevador do Diretório Central dos Estudantes (DCE), que compartilhava com o pessoal do direito... dois homens cuspiram e desceram porque eu estava dentro e eu era indígena e estrangeira" (Mayu). O episódio, ocorrido dentro da própria universidade, materializa o que Maldonado-Torres (2007) denomina de colonialidade do ser: a negação da humanidade do outro que se expressa, no cotidiano, nos processos de desumanização que, como aponta Lugones (2010), reduzem sujeitos racializados a posições de não pertencimento.

A xenofobia se manifesta de forma mais sutil, mas igualmente perversa, através do que Guayacán descreve como um "desconhecimento" que é, na verdade, uma desqualificação. Ele relata um episódio emblemático vivido com um colega de doutorado, que também era professor: "Um colega me falou um dia, ó, Guayacán, como é que está seu presidente lá, o Evo Morales? ... eu, ô, o Evo Morales é da Bolívia. Eu sou colombiano, cara" (Guayacán).

O fato de o interlocutor ser um acadêmico, com quem Guayacán dividiu o doutorado, torna o episódio ainda mais revelador: evidencia como a América Latina é, por vezes, vista pelo Brasil como um bloco homogêneo e indistinto, um "não-lugar" que não merece um conhecimento minimamente aprofundado, mesmo por parte de intelectuais. Em outro momento, Guayacán relata que foi chamado de "paraguaio", em tom de piada, por um professor durante um evento público, evidenciando uma forma de xenofobia naturalizada que, ao reduzir o outro a uma identidade genérica, apaga sua origem e singularidade. De acordo com Guayacán, a universidade, por meio de seu corpo docente, ao ignorar ou desconhecer as culturas do Sul Global, acaba por reproduzir uma forma de violência epistêmica que silencia e subalterniza saberes inteiros.

A experiência de Boreal revela uma dimensão sutil, mas profundamente violenta, da discriminação: aquela que se exerce não contra o corpo do estrangeiro, mas contra o conhecimento por ele produzido a partir do Sul Global. Ao retornar ao Quebec após oito meses de imersão e pesquisa no Morro da Cruz, Boreal não enfrentou preconceito por ser

canadense no Brasil, mas sim o desprezo de seus próprios professores pela culturalidade brasileira e pelas epistemologias que ela ousava trazer. Ela descreve que seu orientador, ao vê-la bronzeada, reduziu sua experiência a "curtir a vida", desqualificando o trabalho de campo que ela havia realizado com rigor e dedicação.

> E eu estava curtindo a vida, mas também estava trabalhada como uma doida. Quem além de mim fez uma segunda problemática para explicar tudo? Sabe, a circulação das crianças, tinha fenômenos sociais que não existem aqui (Quebec), que existem lá (Florianópolis), que era importante. Entende? Meu mestrado foi inovador. Minha pesquisa foi muito bem-feita, eu apresentei dados que não existiam, foi surpreendente (Boreal).

Mais grave ainda foram as correções impostas à sua tese: todas direcionadas a silenciar a crítica ao modelo individualista de intervenção social no Quebec.

> Eu senti que eles, aqui, não estavam abertos à crítica. Tive que ir ao Brasil para encontrar uma experiência de mobilização coletiva, porque aqui não existe. Na intervenção com crianças, costumamos citar um provérbio africano: "É preciso uma aldeia inteira para criar uma criança". Mas na América do Norte prevalece o individualismo, e a intervenção familiar é extremamente individualizante. Eu queria trazer uma visão coletiva, baseada na educação popular, porque sei que podemos agir nessa direção – foi por isso que fui ao Brasil. Sim, eu estava criticando o modelo individualista do Quebec. Mas não era eu que dizia; eu tinha respaldo teórico. No entanto, todas as correções que precisei fazer na minha tese foram sobre isso. E eu tive que corrigir. Percebi, então, que minha faculdade tinha uma visão mais fechada do que a UFSC (Boreal).

Boreal percebeu que sua universidade de origem não estava aberta a aprender com o Sul; ao contrário, reagiu com hostilidade diante da constatação de que, no Brasil, ela havia encontrado formas de mobilização coletiva inexistentes em seu próprio país. Trata-se de uma **discriminação epistêmica** – a negação da legitimidade do saber produzido na periferia, que opera como mecanismo de defesa do pensamento hegemônico. A universidade, que deveria ser espaço de abertura ao mundo, revelou-se mais fechada e dogmática do que a própria UFSC, justamente aquela que Boreal havia experimentado como "mente mais internacional". Sua fala final sintetiza a dor e a lucidez dessa descoberta: "para mim a UFSC foi excelente, mas eu fiquei triste de ver como depois… a discriminação que eu vivi com a faculdade daqui onde eu fazia meu mestrado" (Boreal). Ela foi a única estudante do Norte Global que fez mobilidade no PPGSS-UFSC.

Um achado novo emerge da narrativa de Solaris: a percepção de uma hierarquização implícita da vulnerabilidade entre os próprios estudantes internacionais. Ela observa que, diante da presença de colegas "que vinham da África, que é outro

continente, as professoras ficaram muito centralizadas em ajudar eles. Contudo, a proximidade cultural da argentina Solaris, aliada ao fato de compartilhar a perspectiva teórica hegemônica do programa, contribuiu para a validação de seus conhecimentos, em contraste com a deslegitimação daqueles que não se alinhavam a esse referencial e as concepções teóricas dos professores: “eu tinha a mesma perspectiva teórica e compartilhava muita coisa que meus professores falavam do serviço social porque eles também estudaram no Brasil”. Em contraste, ela observa que seus colegas africanos, que traziam outras referências, sofriam um silenciamento específico: “quando eles falavam, a fala deles era muito desconsiderada, não era considerada. Tipo, ah, não, sua perspectiva, não... E eles ficavam muito incomodados com essa situação, sabe? Eles não tinham retorno disso, que eles queriam falar” (Solaris).

A análise de Solaris, a partir de seu lugar de privilégio, expõe que a exclusão não se dá apenas por fatores objetivos (raça, cor, geografia, língua), mas também por uma **hierarquia epistêmica** que determina quais vozes merecem ser ouvidas. Ela própria cita as dificuldades linguísticas (“eu tinha mais dificuldades com a língua do que eles, porque falo espanhol, era difícil”), mas sua consonância teórica a protegeu da invisibilidade que seus colegas, com seus “outros” referenciais, não puderam escapar. Esta percepção, ainda que possa não refletir uma intenção consciente da gestão do programa, expõe uma complexidade nas dinâmicas de acolhimento que persiste: a proximidade geográfica e, mais ainda, a **proximidade epistêmica** podem gerar acolhimento, enquanto a diferença teórica, paradoxalmente, produz desconsideração. A hierarquia implícita, portanto, opera não apenas entre “nacionais” e “estrangeiros”, nem apenas por critérios raciais ou geográficos, mas também e de forma decisiva por meio de uma **colonialidade do saber** que se manifesta no cotidiano da sala de aula, no silenciando as vozes que não se alinham ao cânone estabelecido.

Essa mesma lógica de apagamento e desvalorização se estende à dimensão linguística e epistemológica, como revela a trajetória de Mayu. Indígena guarani, ela enfrentou a exclusão de sua língua materna nos processos formais da universidade. Ao ser questionada sobre a possibilidade de utilizar o guarani como língua estrangeira nos exames de proficiência, afirma: “Nem hoje pode, ainda não está incluído no Brasil como uma língua aceitável” (Mayu). Mais do que uma barreira burocrática, essa exclusão representa uma violência simbólica profunda, pois desconsidera não apenas um idioma, mas toda uma cosmovisão e forma de apropriação e compartilhamento de sua cultura e

de seus saberes populares e de conhecimento. Como explica a entrevistada: “A minha socialização, ela é oral. Na minha cultura a gente não escreve porque nós transmitimos nossos saberes pela oralidade, então a minha dificuldade no mestrado foi a escrita, não pela língua, mas pela cultura” (Mayu).

Para a estudante indígena, a expressão da cultura se realiza prioritariamente pela oralidade, evidenciando o choque entre regimes distintos de produção e transmissão do conhecimento. Ela destaca ainda que na graduação não encontrou dificuldades, mas, no mestrado essas dificuldades foram tão fortes que a deixaram doente.

> Na graduação não me foi tão complicado a escrita, porque os professores me conheciam, E eu consigo falar muito bem, eu consigo expressar muito bem aquilo que eu aprendi, eu consigo me posicionar muito bem politicamente e então não me foi muito difícil, **as minhas notas elas não eram expressas apenas pelas provas, e sim mas também pela minha participação porque os professores entendiam que era uma pessoa indígena**. Eles entendiam que eu tinha essa cultura e essa barreira da língua, então eles compreendiam muitas coisas e não me prejudicou na graduação, tive boas notas e passei. Só que no mestrado, a banda toca de outra forma (Mayu).

O sofrimento gerado por essa imposição da cultura escrita revela não apenas a dor, mas também uma consciência crítica e uma postura de resistência: “Inclusive para nós indígenas a escrita é engessar a sabedoria, então eu tenho preconceito com a escrita, então é bem difícil para mim escrever” (Mayu). A frase que sintetiza sua indignação, “eu acho um absurdo a língua da própria terra [guarani] não ser considerada” (Mayu), evidencia a contradição existente entre o discurso institucional de internacionalização, o esforço em receber estudantes indígenas, e a persistência de hierarquias linguísticas que privilegiam determinados idiomas em detrimento de outros.

Essa experiência pode ser compreendida à luz das reflexões de Frantz Fanon (2008), que analisou o papel da linguagem na reprodução das hierarquias coloniais. Para o autor, o idioma do colonizador funciona como instrumento de assimilação cultural e social, pois para ele falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. Nesse sentido, a imposição de determinadas línguas como critérios de legitimidade acadêmica não é neutra, mas está vinculada a relações históricas de poder. Em Pele negra, máscaras brancas, Fanon (2008) observa que os povos colonizados passam a se posicionar em relação à “linguagem civilizadora”, isto é, à cultura metropolitana dominante. Assim, a valorização exclusiva das línguas hegemônicas nas universidades pode reforçar processos de subordinação simbólica e de desvalorização das culturas locais e originárias.

A exclusão da língua guarani e a imposição da escrita como única forma legítima de expressão acadêmica materializam o que Lugones (2010, p. 745) denomina "a colonização da memória, e assim dos sentidos de si mesmos, da relação intersubjetiva, de sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica". Ao não acolher e reconhecer a oralidade como forma válida de saber, a universidade reproduz a violência colonial que opera também pela linguagem, forçando Mayu a abandonar seu regime de conhecimento para ser considerada 'civilizada', um processo que Lugones (2010) identifica como central à 1missão civilizadora' colonial.

Nesse sentido, Jeff Peires (2009) pesquisador da historiografia sul africana já alertava que, é fundamental compreender que a deslegitimação da oralidade não decorre de uma suposta inferioridade epistemológica, mas de uma construção histórica situada. Como argumenta Peires (2009), as tradições orais constituem formas complexas e coletivas de elaboração do passado, sendo parte integrante dos sistemas de conhecimento de diversas sociedades africanas. Ao analisar criticamente a historiografia sul-africana, o autor evidencia que "a história não é neutra", sendo constantemente reinterpretada conforme os paradigmas dominantes e mediante a reprodução de hegemonias epistemológicas. O autor cita como exemplo a história real de Shaka Zulu para explicar a os períodos e as narrativas coloniais que: constroem Shaka[65] como bárbaro; as narrativas liberais reagem ao racismo, mas ainda dentro de moldes ocidentais; os marxistas reduzem a agência individual à estrutura; e os pós-modernos dissolvem o sujeito na linguagem, liberal, marxista ou pós-moderno, os quais moldam não apenas os objetos de estudo, mas também os critérios de validação do conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, a marginalização da oralidade deve ser compreendida como efeito de disputas epistemológicas mais amplas, nas quais determinados modos de saber são sistematicamente silenciados em favor de outros, considerados universais.

Além da exclusão das línguas originárias, Mayu chama atenção para outro aspecto do processo de internacionalização acadêmica: a crescente elitização das publicações científicas. Segundo ela, existe uma contradição pouco discutida na universidade. O

[65] Shaka Zulu (c. 1787–1828) foi líder e fundador do Império Zulu, no sul da África, amplamente mobilizado pela historiografia como figura central para compreender disputas de interpretação histórica (Peires, 2009). Sua trajetória é utilizada neste estudo como exemplo de como diferentes paradigmas, colonial, liberal, marxista e pós-moderno, constroem narrativas distintas, evidenciando que a produção do conhecimento histórico é situada e não neutra.

sistema de publicação em revistas científicas é pouco acessível para estudantes e pesquisadores iniciantes e, frequentemente, exige recursos financeiros para que um artigo seja publicado, algo que muitos estudantes não possuem. Ao mesmo tempo, os processos seletivos para bolsas acadêmicas operam sob critérios meritocráticos que exigem publicações, criando um círculo excludente que dificulta a inserção científica de estudantes provenientes de grupos socialmente vulnerabilizados. Como afirma: “Hoje em dia, se não pagar para publicar um artigo, não publica [...] quem vai querer publicar um artigo em guarani?” (Mayu).

Observa-se que a lógica de mercado tem atravessado os processos de circulação do conhecimento científico, restringindo a visibilidade de saberes produzidos fora dos circuitos acadêmicos dominantes e, consequentemente, limitando o acesso a oportunidades acadêmicas, uma vez que editais de bolsas frequentemente exigem produção publicada como critério de seleção.

Outro ponto destacado por Mayu refere-se à ausência de estratégias institucionais que facilitem a mediação linguística em contextos de internacionalização. Embora existam atualmente ferramentas tecnológicas capazes de auxiliar na tradução e na comunicação entre diferentes idiomas, a entrevistada observa que tais recursos ainda são pouco utilizados no ambiente universitário. Como relata, “as aulas são completamente em português e não tem um esforço de tradutor automático, não tem um esforço de ser empático com aquela pessoa que está vindo de uma língua e que está respirando outra língua” (Mayu). Essa situação evidencia que a internacionalização institucional muitas vezes se limita à circulação de estudantes, sem que haja transformações significativas nas práticas pedagógicas e linguísticas das instituições.

A experiência narrada por Mayu demonstra que as barreiras linguísticas enfrentadas por estudantes internacionais e originários não se restringem ao domínio de uma língua adicional. Elas estão relacionadas a processos mais amplos de hierarquização dos saberes e das culturas no interior da universidade. Ao invisibilizar línguas originárias, privilegiar a escrita acadêmica como única forma legítima de produção de conhecimento e reproduzir mecanismos de exclusão nas publicações científicas, a universidade acaba por reforçar padrões historicamente associados à colonialidade do saber, limitando a

efetiva pluridiversidade epistemológica[66] de Walter Mignolo e Arturo Escobar, que a própria ideia de internacionalização deveria promover.

5.4.4 Categoria 2 – O choque dos mundos: entre o conservadorismo e a liberdade

Para além da discriminação, a experiência intercultural é marcada por profundos **choques culturais**. A alteridade se impõe no cotidiano, desafiando valores e crenças. O conservadorismo moral de Moçambique, por exemplo, colide com a maior liberalidade de costumes brasileiros. Temas como a homossexualidade e a diversidade de gênero, que em seus países de origem são tabus, emergem no debate público e nas relações pessoais, exigindo um exercício de desconstrução e adaptação. “Outra questão que vivenciei foi a questão referente à homossexualidade. Moçambique é muito patriarcal, aqui a gente não debate isso de forma livre, a homossexualidade [...] Quando cheguei, foi um choque cultural para mim” (Atlas).

Orfeu reflete sobre essa tensão entre liberdade e conservadorismo, reconhecendo a dificuldade, mas também a importância de aprender com essas novas formas de relações para, futuramente, contribuir com a agenda de direitos em Moçambique. Ele também menciona o desafio de explicar a diversidade de gênero para seus filhos, evidenciando o conflito geracional e cultural, “vocês aqui são mais liberais, nós somos mais conservadores... em termos da veste, opinião, em termos de assuntos de gênero [...] para nós é um pouco estranho [...] é um choque, mas esse choque para nós é um choque positivo. Para nós é uma curiosidade e estamos aprendendo” (Orfeu).

Esse choque também é relacional e afeta a convivência no país de acolhida. Lótus, ao comparar os vínculos no Brasil com os do Uruguai, percebe uma “superficialidade” nas relações, um desapego que ela atribui a uma maior naturalização da mobilidade interna. Sua percepção de que “ninguém me convidava para ir a sua casa, ou para conhecer a família” contrasta com a expectativa de um vínculo mais caloroso e profundo. Essa percepção de superficialidade contrasta com a expectativa de relações mais profundas e duradouras, típicas de sua cultura, revelando que a internacionalização

[66] O conceito de pluriversalidade (ou pluriverso), foi apresentado no eixo 5.3.3, Categoria 1 – A ferida aberta do racismo e da xenofobia. É fundamentado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (com destaque para Walter Mignolo e Arturo Escobar), propõe a superação do universalismo eurocêntrico por meio do "desprendimento" (*delinking*) epistêmico e da afirmação da coexistência legítima de múltiplas epistemologias, ontologias e formas de vida — no horizonte de ‘um mundo onde caibam muitos mundos’.

também é uma negociação entre diferentes gramáticas afetivas. “Senti que os vínculos eram mais laxos, mais superficiais, não senti que, além do acadêmico, que a oferta para mim de convivência poderia ser muito boa” (Lótus). Guayacán relatou ter vivenciado uma relação igualmente impessoal durante seu intercâmbio anterior na França, onde não foi convidado a conhecer a casa de nenhum francês. Em contraste, sua expectativa quanto à sociabilidade no Brasil foi plenamente atendida, aqui ele construiu vínculos duradouros.

Para além das diferenças nos valores e nas formas de sociabilidade, a língua revelou-se um terreno fértil para mal-entendidos que, embora por vezes cômicos, expõem a profundidade das barreiras culturais. Guayacán, narra um episódio emblemático ocorrido em seus primeiros meses no programa:

> A linguagem foi difícil, muitas coisas do espanhol que são normais para nós no Brasil... são uma piada no Brasil. Eu lembro a primeira vez que eu estava na Botega com as gurias aí do programa. E elas começaram a ir embora muito cedo. Daí eu falei: ‘vocês são todas galinhas’. E elas falaram para mim: ‘Como assim, Guayacán? Chamar a gente de galinha? Como você tem coragem de falar assim?’ Eu disse: ‘Nossa, mas não entendi?’ Daí uma colega me falou: ‘aqui no Brasil galinha é pejorativo’. Eu disse: ‘Nossa, que vergonha. Desculpa, não era isso que eu queria dizer’. Mas aqui na Colômbia, galinha é quem vai embora mais cedo, quem escapa, quem não tem coragem (Guayacán).

O episódio, narrado com humor, revela como palavras aparentemente inofensivas podem carregar significados radicalmente distintos em diferentes contextos culturais. Esses pequenos choques linguísticos, quando mediados e superados, podem tornar-se pontes para uma compreensão e a integração mais profunda com a cultura local.

5.4.5 Categoria 3 – A solidão e a construção de redes de sobrevivência

Diante de tantos desafios, a solidão emerge como um sentimento recorrente, especialmente nos primeiros meses. Onix descreve a “depressão” e as lágrimas ao deixar a família, um sofrimento que ele tenta mitigar com “muitas ocupações”. “Cheguei no Brasil muito deprimido. Muito deprimido, e fiquei o primeiro mês quase que... não posso mentir... tirava lágrimas, sentia falta das cinco filhas e meus netos que ficaram em Moçambique” (Onix). Sua estratégia foi “criar muitas ocupações” para não pensar na distância da família.

A solidão, contudo, não se limita aos primeiros meses de mobilidade acadêmica. Ela pode emergir de forma mais silenciosa e profunda após anos de convivência, revelando os limites da integração e a força dos vínculos originários. Guayacán, após oito anos no Brasil, oferece um testemunho comovente dessa experiência: “Nos últimos anos eu me sentia muito sozinho lá. Porque eu tinha muitos amigos, eu jogava futebol, jogava bola os sábados conto com o pessoal da economia, com o Nedo, é legal, a gente fazia churrasco e tal, mas mesmo assim eu me sentia sozinho” (Guayacán).

A **solidão** existencial de Guayacán, que persiste mesmo após oito anos de convivência, revela o que Lugones (2010, p. 746) descreve como a habitação de um “lócus fraturado”: um sujeito que “começa a habitar um lócus fraturado construído duplamente, que percebe duplamente, se relaciona duplamente, onde os ‘lados’ do lócus estão em tensão, e o conflito mesmo informa ativamente a subjetividade do self colonizado em múltipla relação”. Guayacán não é nem completamente colombiano (pois foi transformado pela experiência brasileira) nem completamente integrado ao Brasil (pois algo essencial permanece inatingível). Ele habita a fratura, e é dessa habitação que emerge sua percepção aguda das diferenças culturais, uma percepção que só é possível para quem vive na tensão entre dois mundos.

Sua solidão não é apenas fruto da ausência de relações, mas a ausência de pertencimento cultural profundo, e da constatação de que, apesar de todos os vínculos construídos, algo essencial permanecia inatingível. É a solidão existencial de quem vive em uma cultura que, apesar de receptiva, não é a sua. Ele atribui essa distância a uma diferença cultural estrutural: “o sul do Brasil, vocês têm uma influência, uma cultura muito europeia... a gente não tem aquela cultura europeia” (Guayacán). A percepção de que a matriz cultural do Sul do Brasil é mais europeia contrasta com sua identidade colombiana, mais mestiça e, em sua visão, mais acolhedora. Essa diferença, sutil, mas intransponível, impede que a integração se complete assim como o sentimento de pertencimento.

O retorno à terra de origem, portanto, não é uma derrota, mas uma escolha consciente por um pertencimento que a experiência internacional, por mais rica que tenha sido, não pôde substituir. Como ele mesmo sintetiza: “Eu preferi voltar aqui ao meu lugar, com a minha família” (Guayacán). A reflexão de Guayacán sobre o tempo vivido no Brasil valida todas as inciativas de explorar um novo território e seus desafios: “Se eu conseguisse devolver o tempo, eu tomaria a mesma decisão. Eu iria no Brasil? Eu acho

que 100% absolutamente sim!" (Guayacán). Palavras que revelam que a solidão e o desenraizamento não anulam o valor transformador da experiência.

A solidão vivida pelos estudantes estrangeiros é intensificada pela falta de um acolhimento institucional estruturado, o que os leva a criar redes informais de apoio e sobrevivência. Os relatos mostram que essas estratégias são fundamentais para enfrentar o desterro: Guayacán, por exemplo, afirma que foi decisivo "o acolhimento da Maria de Cabo Verde", que o recebeu no aeroporto, bem como a convivência com outros estrangeiros, "africanos, latinos", e a participação nos times de futebol que reuniam colombianos e brasileiros. Da mesma forma, Íris menciona o vínculo com colegas nordestinos, igualmente "desenraizados". Esses exemplos evidenciam como os estudantes mobilizam estratégias para constituir 'nichos afetivos' capazes de sustentar sua permanência e saúde mental diante da ausência de suporte institucional.

5.4.6 Categoria 4 – Táticas de resistência e a reinvenção de si

Essas ações e atividades, no entanto, vão além da mera sobrevivência afetiva e se manifesta como **estratégias de resistência** criativas e conscientes. O exemplo mais paradigmático é a "imunidade estrangeira" de Vega. Consciente de seu lugar de "estrangeira branca", ela utiliza essa identidade como um escudo e uma ferramenta para transitar entre núcleos de pesquisa diferentes que, para os brasileiros, seriam espaços de disputa e pertencimento restrito ou para um lado ou para o outro. Ao "fingir que não entendeu" as dinâmicas de poder, ela desarma possíveis conflitos, participa do máximo de atividades acadêmicas [grupos de pesquisas] e com isso amplia seu próprio repertório acadêmico. A imunidade estrangeira é uma tática brilhante e consciente de integração em espaços que para os brasileiros eram considerados contraditórios.

> Eu brincava muito de dizer que eu tinha imunidade estrangeira. Então, a imunidade estrangeira me permitiu... transitar entre vários núcleos, por exemplo... onde, às vezes, não há um diálogo. Se alguém perguntasse qualquer coisa os outros já respondiam, ela é estranha porque ela é argentina" (Vega).

Vega desenvolveu uma tática de navegação social que subverte a expectativa de passividade do estrangeiro, ela simulava não compreender certas dinâmicas para evitar explicações, justificativas e constrangimentos desnecessários, preservando assim sua liberdade de ação e circulação.

A tática de Vega, a "imunidade estrangeira", pode ser lida como um exemplo do que Lugones (2010, p. 746) conceitua como **resistência infrapolítica**: "A subjetividade resistente frequentemente se expressa infra-politicamente, em vez de numa política do público, que tem uma fácil habitação da contestação pública. Legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade são negados à subjetividade resistente. A infra-política marca a virada para dentro, numa política de resistência, em direção à libertação". Vega não confronta abertamente as disputas entre núcleos; ela as contorna, utilizando sua condição de estrangeira como escudo para transitar e acumular conhecimentos. É uma resistência silenciosa, mas extremamente eficaz, que subverte as expectativas de passividade do estrangeiro.

Assim como Vega outras estudantes lançaram mão de estratégias distintas, mas igualmente criativas, para construir redes de sociabilidade e pertencimento diante do vazio institucional. É o caso de Boreal, que em 2010, recém-chegada a Florianópolis sem qualquer atendimento e orientação prévios à viagem por parte da universidade, recorreu ao *Couchsurfing*, uma plataforma *online* de hospitalidade, para encontrar acolhimento inicial e, a partir dali, construir sua primeira rede de amizades na cidade. Quase quinze anos depois, Solaris, diante do mesmo dilema, narra outra trajetória similar: "Eu fiz amizades mais fora da universidade, porque no hostel eu conheci muitas pessoas. No curso eu tive colegas com quem tinha boa relação, mas não cheguei a fazer amizade, porque eles não ficavam muito na universidade..." (Solaris). Tanto o *Couchsurfing* de Boreal quanto o hostel de Solaris funcionaram como substitutos funcionais da comunidade acadêmica, espaços onde a sociabilidade pôde contribuir com o acolhimento e de uma "grupalidade" orgânica na pós-graduação. O hostel, nesse caso, operou como um dispositivo informal de integração, revelando que os próprios estudantes inventam seus próprios modos de pertencer.

Da mesma forma, Onix desenvolveu uma estratégia de adaptação, equilibrando sua timidez com uma ousadia calculada. Como ele próprio define: "sou tímido, mas sou muito atrevido ao mesmo tempo" (Onix). Essa dualidade se expressa em sua abordagem cautelosa ao chegar em novos ambientes. Segundo ele observa, foi necessário procurar entender o ambiente e suas dinâmicas quando chegou, agir com parcimônia para "não defraudar as minhas expectativas" (Onix). No entanto, essa mesma cautela não o impede de se lançar em situações de incerteza, foi assim que decidiu vir ao Brasil mesmo com mais de 50 anos e responsável por uma família numerosa que ficou em Moçambique.

Uma vez inserido, seu “atrevimento” se manifesta na abertura para construir vínculos, como a forte amizade com a professora Edilane, e na participação ativa em núcleos de pesquisa do PPGSS, onde, apesar das dificuldades iniciais com a tecnologia, encontrou espaço para apresentar seus trabalhos e contribuir com o debate a partir das suas experiências na realidade moçambicana.

A determinação de Aurora diante da discriminação e das dificuldades estruturais, revela uma resiliência forjada na ausência de apoio institucional e no desejo que a impulsionou a desafiar-se em outro continente. Chegando em Florianópolis na alta temporada, sem moradia e sem bolsa de estudos, dependente da solidariedade informal de “muitas pessoas” que “lhe estenderam a mão” (Aurora). E, considerando o preconceito vivenciado, sua resposta foi o foco inabalável no objetivo: “Continuei focada, pois o sacrifício de sair do meu país para o Brasil, diante de todas as dificuldades que enfrentei, me deu forças para não desistir dos meus sonhos e continuar, eu segui em frente” (Aurora).

A postura de Atlas em sala de aula revela uma forma sofisticada de resistência epistemológica. Ao invés de simplesmente absorver o conhecimento transmitido em sala de aula, ele se posiciona como sujeito ativo no PPGSS-UFSC, trazendo a realidade moçambicana para o centro do debate. Essa postagem propositiva encontra eco na recepção dos colegas e professores: “Percebi que, quando eu falava, eles paravam para me escutar e viam valor no que eu falava” (Atlas). Ao mesmo tempo, ele fez um projeto de pesquisa que tem como *lócus* aspectos da realidade de seu país e concorre ao edital de intercâmbio da UFSC/2026 para, na contramão dos estudantes que vão à Europa, ele solicitou ir para Moçambique: “quero fazer o doutorado sanduíche para vir a Moçambique... debater a questão da terra, trabalho e dependência do meu país diante do mundo globalizado” (Atlas).

Esse não é apenas um plano acadêmico, mas uma afirmação de que sua realidade de origem [o sul global] é um lugar legítimo de produção de pesquisas e de conhecimentos. O ato de falar e ser ouvido, para um estudante do Sul Global, é em si mesmo um gesto de insurgência contra a hierarquia hegemônica que historicamente silencia vozes periféricas. Atlas não apenas ocupa um espaço na sala de aula, ele se posiciona consciente de seu valor e busca pela inclusão transformar o local em um território de diálogo horizontal, onde sua cultura e seu conhecimento sejam reconhecidos como contribuições valiosas, e não como exotismo ou curiosidade. Essas experiências

são todas formas de resistir à invisibilidade e afirmar seu lugar de fala e de produção de conhecimento.

5.4.7 À guisa de síntese: meta interpretação Eixo 3

Em suma, as vivências interculturais no PPGSS-UFSC revelam uma trama complexa de desafios, sofrimentos e resistências. A dimensão relacional e subjetiva da internacionalização no PPGSS-UFSC revela que o deslocamento acadêmico transcende a mobilidade institucional, configurando-se como uma experiência complexa, marcada por assimetrias e atravessada pelas estruturas da colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2003). À luz do racismo estrutural, as narrativas evidenciam que, a despeito de se estruturar como um espaço historicamente pautado pelo pensamento crítico, heterogêneo e democrático, o ambiente universitário reproduz hierarquias, exclusões e violências coloniais estruturais.

Nesse cenário, as marcas do racismo e da xenofobia manifestaram-se de forma explícita e violenta, incidindo de modo particular sobre corpos negros e indígenas. O episódio vivenciado por Mayu, que sofreu uma agressão racista[67] no elevador do prédio do PPGSS-UFSC, onde dois homens cuspiram no chão e abandonaram o recinto ao vê-la entrar, expressa a crueza das práticas discriminatórias no interior da universidade. Do mesmo modo, Atlas relata o "espanto" dos brasileiros diante de sua capacidade dialógica e intelectual nos debates acadêmicos, acompanhado do choque com a carga pejorativa associada ao termo "preto[68]". Tais manifestações encontram respaldo analítico na categoria de **colonialidade do ser**, formulada por Maldonado-Torres (2007, p. 127-167),

[67] No ordenamento jurídico brasileiro, condutas discriminatórias baseadas em raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional podem configurar o crime de racismo, nos termos da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Além disso, a ofensa à dignidade ou ao decoro de uma pessoa com base em elementos raciais ou étnicos caracteriza injúria racial, prevista no art. 140, §3º, do Código Penal Brasileiro, com redação atualizada pela Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, que equiparou a injúria racial ao crime de racismo, tornando-a imprescritível e inafiançável. Ressalta-se que a discriminação contra povos indígenas está igualmente abrangida por essas normativas, sendo reconhecida como forma de racismo no contexto jurídico brasileiro.

[68] O termo *"preto"*, no contexto brasileiro, integra a classificação oficial de cor ou raça adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo utilizado como uma das categorias de autodeclaração da população, ao lado de "branco", "pardo", "amarelo" e "indígena" (IBGE, 2013). No entanto, para além de sua dimensão classificatória, o uso social do termo é atravessado por processos históricos de racialização e desigualdade, o que contribui para a produção de estranhamentos e tensões em determinados contextos. Nesse sentido, o "choque" mencionado por Atlas ao empregar o termo pode ser compreendido à luz dessas dinâmicas, evidenciando como as categorias raciais, ainda que institucionalmente reconhecidas, permanecem carregadas de significados sociais e históricos que influenciam as interações no espaço universitário.

a qual compreende a modernidade como uma conquista permanente em que o construto "raça" justifica a suspensão da ética e o avassalamento ontológico do outro.

O desdém dirigido a Mayu e o sobressalto colonial perante a erudição de Atlas constituem expressões de uma violência ontológica que se inscreve nos planos subjetivo, simbólico e epistêmico, operando na deslegitimação de suas existências e na subalternização de seus saberes. Como sintetiza Frantz Fanon (2008, p. 95) em Pele negra, máscaras brancas, **"o negro não é um homem. Ele é um homem negro"**, evidenciando o processo pelo qual a humanidade do sujeito racializado é reduzida e enquadrada pela lógica colonial à condição de não humano.

A par dessas agressões explícitas, o cotidiano acadêmico é atravessado por outras dinâmicas de diferenciação mais sutis e naturalizadas. Guayacán relata episódios de preconceito expressos em piadas pejorativas e na sua associação estereotipada a outras nacionalidades sul-americanas (como a boliviana ou paraguaia), somados ao desconhecimento de docentes sobre a história, a geografia e a cultura de seu país de origem. Paralelamente, emergem tensões intragrupo e de gênero, como as relatadas por Solaris diante de falas preconceituosas proferidas por um colega discente, também estudante internacional, durante o estágio de docência.

Em contraposição a essas vivências de estigmatização, as discentes Vega, Lótus, Boreal e Solaris reportam não ter experienciado situações diretas de discriminação. Suas narrativas demonstram reflexividade sobre o **privilégio da branquitude**: nesses casos, a passibilidade branca funciona como um atenuante das **marcas da estrangeiridade**, poupando-as dos estigmas coloniais que marginalizam outros sujeitos latino-americanos e africanos. É nesse espaço assimétrico que Vega desenvolveu a tática da "imunidade estrangeira[69]" para transitar invisível entre grupos e evitar conflitos institucionais.

As vivências interculturais são igualmente marcadas por choques socioculturais e pelo enfrentamento da solidão. Emergem tensões em torno de pautas morais, como o tabu em relação à homossexualidade mencionado por Atlas e Orfeu, o contraste entre a

[69] A expressão 'imunidade estrangeira', utilizada pela entrevistada de forma irônica, refere-se à liberdade informal que ela percebia ter, enquanto estudante internacional, para transitar entre diferentes núcleos de pesquisa e espaços acadêmicos sem sofrer os mesmos julgamentos, disputas internas ou expectativas de alinhamento teórico que recaíam sobre outros estudantes especialmente os brasileiros. A 'imunidade' não diz respeito a qualquer privilégio institucional, mas à sensação subjetiva de que sua condição de estrangeira tornava socialmente aceitável, ou menos questionável, para ela tentar explicar a sua cultura era mais desgastante do que apenas deixar passar... sua participação simultânea em grupos com orientações distintas, evitando conflitos e cobranças que poderiam surgir entre discentes em situações semelhantes foram muito favoráveis ao seu aproveitamento acadêmico.

orientação coletivista dos países de origem (Moçambique, Colômbia, Uruguai) e o individualismo brasileiro, a tensão entre o conservadorismo africano e a liberalidade de costumes no Brasil, além da percepção de que os laços de sociabilidade locais são mais "laxos" e superficiais (Lótus). Diante do distanciamento familiar, discentes como Onix e Guayacán tecem estratégias cotidianas de ocupação e sociabilidade para suportar o isolamento, a saudade de sua cultura e a ausência daqueles que os esperam retornar.

Diante dessas marcas de desafios e sofrimentos, os estudantes internacionais não se reduzem à condição de meras vítimas passivas. Mobilizando uma notável capacidade de reinvenção, eles constroem táticas de sobrevivência e resistência que lhes permitem não apenas existir, mas disputar os sentidos da formação acadêmica, ora de forma silenciosa e cotidiana, ora de modo propositivo e imperativo

Para compreender essa capacidade de agência (seja a "imunidade estrangeira" de Vega, seja a postura afirmativa de Atlas em sala de aula), o conceito de **re-existência** de Walsh (2013) mostra-se central, até para aqueles que nunca leram suas obras. A autora define tais ações não como reação passiva, mas como práticas insurgentes de (re)existir e (re)viver que confrontam a colonialidade. Em suma, as experiências dos estudantes no PPGSS-UFSC constituem um testemunho da resiliência humana e da potência do encontro intercultural, reafirmando a urgência de uma "interculturalidade crítica, que é um projeto de re-existência e de vida, um caminho para o bem-estar coletivo e o bom viver" (Walsh, 2013, p. 203) capaz de refazer o espaço universitário para além de suas exclusões.

5.5 EIXO 4 – CURRÍCULO, AUTORES E A (DES)COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

5.5.1 Síntese interpretativa do Eixo 4

Unitarização (fragmentos significativos):

1. Predomínio de autores brasileiros e europeus nas referências das disciplinas.
2. Ausência de autores africanos e indígenas no currículo.
3. Dificuldade de transposição categorial de teorias latino-americanas para a África.

4. Exigência de proficiência apenas em línguas europeias.
5. Exclusão de línguas originárias e africanas dos exames de proficiência.
6. Inexistência de debates sobre mudanças climáticas, inteligência artificial e métodos quantitativos.
7. Abertura pontual de professores para autores do Sul Global.
8. Estratégias dos estudantes para trazer suas realidades ao debate.

Categorização:

1. Endogenia curricular e a Ausência do Sul Global.
2. Colonialidade Linguística e o Apagamento de Saberes.
3. Lacunas na Formação para Temas Globais Emergentes.
4. Táticas de Resistência Epistêmica e o Confronto com o Discurso.

5.5.2 Metatexto: Eixo 4 – Currículo, autores e a (des)colonização do conhecimento

A experiência formativa no PPGSS-UFSC, sob a ótica dos estudantes internacionais, revela uma tensão estrutural entre a potência do referencial crítico brasileiro e os limites de uma formação que, embora se pretenda internacional, permanece majoritariamente endógena e ancorada em epistemologias do Norte Global.

As narrativas deste eixo apontam para um currículo que, ao mesmo tempo oferece ferramentas teóricas sólidas (notadamente o materialismo histórico-dialético) e silencia ou marginaliza saberes produzidos no Sul Global, reforçando uma colonialidade do saber que a internacionalização crítica e decolonial das últimas décadas busca combater. Para um olhar mais apurado, vale lembrar que,

> A internacionalização do ensino superior é motivada por duas visões, uma visão estratégica, na qual a instituição atua no mercado internacional e oferta programas em outros países, e uma visão humanista, na qual a instituição busca construir uma mentalidade internacional em sua comunidade acadêmica com vistas a promover trocas de conhecimento e experiências com instituições em outros países (Lourenço; Neres, 2024, p. 3, tradução nossa).

Essas motivações coexistem com três períodos históricos que marcam a historiografia da internacionalização da educação. Em um primeiro período, a educação internacional estava estruturalmente focada **na mobilidade acadêmica e no intercâmbio**

de estudantes desde a idade média, consolidando-se como um campo que tinha na circulação de estudantes e especialistas seu eixo central, mais recentemente com a ingerência de organizações como Associação de Educadores Internacionais (NAFSA); a Associação global de universidades (IAU); e a Associação Europeia para Educação Internacional (EAIE) enfatizando em suas diretrizes, “a presença de estudantes internacionais na universidade, a mobilidade acadêmica e a mudança curricular” (Lourenço; Neres, 2024, p. 3, tradução nossa).

Afirmam os mesmos autores que a partir dos anos 1990 e consolidando-se nas duas primeiras décadas do século XXI, a internacionalização sofreu uma inflexão significativa ao se alinhar com as **agendas neoliberais**, sendo impulsionada por organismos multilaterais como o Banco Mundial. Este período foi marcado pela ênfase na mercantilização da educação, na competitividade internacional, na mudança curricular e na adoção de reformas orientadas pela lógica de mercado, onde o Banco Mundial atuou como “a maior fonte única de financiamento externo para a educação em países em desenvolvimento” (Lourenço; Neres, 2024, p. 3, tradução nossa), impondo “esquemas de financiamento coercitivos e tecnologias de diferenciação, vigilância e monitoramento” que resultaram no enfraquecimento das liberdades acadêmicas e no desmonte do real significado da internacionalização, com finalidade de promover “resultados recíprocos ou transformadores, que desafia e/ou amplia as visões de mundo dos alunos, ressignificando a dinâmica de poder relações interculturais, ou aumentando a equidade epistêmica entre diferentes comunidades e nações” (Buckner; Stein, 2020, p. 160, tradução nossa).

Desde meados de 2015, observa-se a emergência de um terceiro período que vem tomando proporções e que desloca o eixo do debate para a **descolonização da educação**. Influenciado pelos estudos pós-coloniais e pelas críticas à universalidade do conhecimento ocidental colonizadora e exploradora, este momento atual busca desmantelar as hierarquias epistêmicas herdadas do colonialismo, promovendo uma “internacionalização crítica” que, em vez de uma “racionalidade neoliberal da globalização que hierarquiza o conhecimento do Ocidente”, procura “descolonizar e dar voz aos conhecimentos e histórias silenciados e às línguas subordinadas” (Lourenço; Neres, 2024, p. 3, tradução nossa), valorizando epistemologias do Sul Global e contestando as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade pela produção acadêmica de conhecimento em nível global.

5.5.3 Categoria 1 – Endogenia curricular e a ausência do Sul Global

A primeira e mais recorrente constatação percebida nas falas dos entrevistados referenciam o predomínio de autores brasileiros, europeus e em menor número de latino-americanos, nas referências das disciplinas. O que se ancora nas falas de Boreal quando ela descreve a relação entre disciplinas cursadas na UFSC, no Canadá e sua percepção sobre o fluxo do serviço social em contexto global.

> Eu gostei muito disso [da UFSC] porque, na minha faculdade em Montreal, na UQAM, o currículo é bastante fechado. A maioria dos textos que líamos era de autores norte-americanos, canadenses, quebequenses ou franceses. Estamos muito ligados à França e também aos Estados Unidos. Mas eu praticamente não tinha lido autores latino-americanos do Serviço Social. Até mesmo sobre os países escandinavos líamos muito pouco, o que é curioso, porque eles são frequentemente apresentados como modelos na área social. Nunca tinha lido, por exemplo, sobre políticas sociais na Finlândia ou na Suécia. Na disciplina da UFSC, porém, tive contato com essas discussões, e achei muito interessante poder comparar com as políticas sociais familiares aqui no Canadá (Boreal).

Praticamente quase todos os entrevistados apontam uma endogenia curricular no PPGSS de autores brasileiros e europeus. Contudo, para Boreal isso foi um fator positivo porque ao mesmo tempo em que ela estudou teorias do Brasil ela conheceu as teorias da América Latina e especialmente dos países escandinavos (europeus) dos quais mesmo tendo proximidade geográfica não teve contato na graduação em Quebec. Íris é direta e afirma a existência de endogênia: “Eu percebi que a gente só leu autores brasileiros, talvez algum era português, não sei, mas não tinha essa abertura a outros autores que não sejam brasileiros” (Íris). Ela complementa: “Não tinha nada latino-americano, o latino-americanismo não estava presente. Eu percebi que tinha um interesse de aprender, de incorporar, mas não tinha materialidade esse interesse” (Íris).

Lótus corrobora, lembrando que trabalhava “mais com literatura brasileira, salvo os autores clássicos... Nesse sentido, uma formação era sim mais endógena” (Lótus). Quando questionada sobre a presença de autores uruguaios [de seu pais] nas referências do curso no PPGSS-UFSC, ela observa: “Não sei, talvez trabalhamos algum texto de Carlos Montaño, mas, na verdade, Carlos Montaño é uruguaio, mas, ele mais brasileiro do que uruguaio” (Lótus). Dando a compreender que Montaño é mais lido e tem mais visibilidade no Brasil do que no Uruguai.

Guayacán, primeiro reconhece o valor de conhecer a produção brasileira: “a grande porcentagem do que a gente estudava era só autor brasileiro. Mesmo assim, para mim, ficou bom, porque eu não os conhecia” (Guayacán). Depois tece críticas: “o serviço social brasileiro tem muito aquela questão da ditadura, então acaba sendo muito endógeno e repetitivo, porque as leituras sempre estão as voltas no capitalismo e da ditadura” (Guayacán). Para ele o termo internacionalização da educação compreende algo mais amplo, “quando tu fala internacional deveria ser isso, o mundo inteiro, o que não aconteceu porque toda temática e a discussão sempre nas aulas eram sobre a sociedade brasileira” (Guayacán).

Para os estudantes africanos, a ausência de autores do sul global, especialmente da África é particularmente sentida. Atlas fala que as disciplinas do programa “fazem críticas da economia política e não estudam a África. O mundo deles está virado para a Europa e a América Latina” (Atlas).

A literatura afirma que o diálogo sobre os processos de internacionalização da educação superior, focando nas invisibilidades que os sujeitos e os conhecimentos do Sul têm sofrido é urgente (Lourenço; Neres, 2024, tradução nossa)! E cada vez mais necessários no atual contexto de desigualdades entre Norte e Sul que vêm aumentando em todas as direções junto com a polarização-binarismo Norte/Sul, Ocidente/Oriente, Direita/Esquerda, Branco/Negro, Global/Local de nossa realidade hodierna (p. 57-58).

Essa hegemonia epistêmica que se percebe não é casual. Historicamente, como assinalam Pereira e Santos (2021, p. 80), primeiro a Europa serviu como berço do serviço social das periferias e num segundo movimento os Estados Unidos teve um lugar de destaque na disseminação de seu modelo para o Sul Global e passou “a conferir ao Serviço Social *status* de saber sistematizado, que passou a ser exportador para a Europa, Ásia, África, América Central e do Sul com objetivos colonizadores. O paradigma desse saber era positivista e inspirado na ciência médica e na teoria psicanalítica” (Pereira; Santos,2021, p. 80).

Atlas reconhece que há um desafio pessoal dos professores em ‘fugir da regra’: “Percebo que os professores usam autores latino-americanos e europeus, e é um desafio para eles lerem autores africanos e contextualizar a cultura e o conhecimento africano” (Atlas).

Como argumenta Leask (2015), a internacionalização do currículo e consequentemente a construção de um projeto de internacionalização na academia exige

que os docentes compreendam como os contextos disciplinares e institucionais influenciam suas práticas, e que o engajamento docente é condição essencial para que a internacionalização transforme efetivamente o currículo para todos os estudantes, nacionais e internacionais. Para a autora, a internacionalização precisa incorporar e ser incorporada pelos docentes e exige mudanças metodológicas e pedagógicas que nem sempre são fáceis e aceitas no interior da academia.

Se não existir, por parte dos docentes, a compreensão de que a endogenia curricular é um obstáculo para a implantação de uma internacionalização da educação transformadora, inclusiva e pluriversal, não haverá um real processo de internacionalização. Isso porque esse movimento **implica** mudanças coletivas e o desejo mútuo de ampliar horizontes, garantindo que os estudantes desenvolvam uma aprendizagem que lhes forneça ferramentas para trabalhar em outros países, com conhecimentos e habilidades sobre diferentes realidades.

Ao resgatar a dinâmica das aulas, Orfeu evidencia a prevalência de referenciais teóricos tradicionais e ocidentais, apontando que, "nos debates em classe, nas disciplinas, fala-se muito mais de Lukács, fala-se muito mais de Max Weber, fala-se mais de Marx, fala-se mais de [autores] brasileiros... Muita referência bibliográfica brasileira, europeia e americana". Diante desse cenário, o participante tensiona a postura pedagógica do programa e cobra que "os docentes, os pedagogos devem começar a desconstruir essa narrativa. Nos programas curriculares, começarem a pôr pensadores africanos também" (Orfeu). Essa necessidade de tensionar e ampliar os horizontes bibliográficos é compartilhada por Onix, que complementa: "A nível da África Internacional temos muitos autores importantes que poderiam ser também agregados no componente temático do curso" (Onix).

Onix menciona que:

> o professor Hélder, de tanto ter batido na tecla, ele acabou achando o Achille Mbembe. Então, debatemos em torno do Achille Mbembe, e nós temos vários autores importantes que poderiam contribuir e deveriam também ser estudados; temos Eduardo Mondlane, e poderíamos ter mais outros, vários" (Onix).

A existência de brechas nesse cenário de endogenia curricular é ilustrada por Orfeu ao resgatar ações isoladas de acolhimento epistêmico: "o professor Hélder fez isso, o professor Jaime fez isso. Trouxe o Achille Mbembe... E nós, como africanos, também nos sentimos integrados e dialogamos muito" (Orfeu). Embora fundamentais para o

sentimento de pertença e integração dos estudantes, essas experiências evidenciam a fragilidade de um processo de internacionalização que repousa na sensibilidade pessoal e episódica do corpo docente. A ausência de uma política institucionalizada e de uma reorientação teórica intencional — desenhada para abarcar as realidades socio-históricas dos países de onde provêm esses sujeitos — expõe uma dissonância central no programa, a qual demanda um exame analítico mais detido.

Essa abertura pontual, embora positiva e bem-vinda, não resolve o problema estrutural apontado por Lugones (2010, p. 746): "a diferença colonial é o espaço onde a colonialidade do poder é encenada". Para que a universidade se torne verdadeiramente pluriepistêmica, não basta "incluir" autores do Sul Global no mesmo marco categorial moderno; é necessário transformar a própria lógica que organiza o conhecimento. Como alerta Lugones (2010), "ver a colonialidade é ver tanto o jaqi[70], a pessoa, o ser que está num mundo de significado sem dicotomias, quanto a besta, ambos reais, ambos disputando sob diferentes poderes pela sobrevivência" (Lugones, 2010, p. 752). A presença do estudante do Sul Global não garante, por si só, a descolonização do conhecimento, é preciso que a universidade aprenda a ver o mundo a partir da fratura, e não apenas a incorporar corpos exóticos em sua estrutura inalterada.

5.5.4 Categoria 2 – Colonialidade linguística e o apagamento de saberes

A segunda dimensão crítica diz respeito à colonialidade linguística e neste espaço precisamos analisar algumas contradições**.**

Boreal, oferece um contraponto interessante. Sua experiência contrasta a abertura da UFSC com o fechamento de sua universidade de origem. Ela destaca a presença de textos em espanhol e a possibilidade de debater políticas sociais comparadas no PPGSS: "Eu gostei porque eu já falava espanhol muito bem quando fui à UFSC... Isso me ajudou a me sentir integrada também porque as outras alunas brasileiras não falavam e não liam também em espanhol, então eu me senti como... ok, aqui eu tenho um privilégio" (Boreal).

[70] O termo *jaqi*, mobilizado por María Lugones (2010), refere-se a uma concepção de pessoa presente em cosmologias andinas, especialmente entre povos como os aymara, na qual o ser é compreendido de forma relacional, integrada e não dicotômica, em contraste com as separações modernas entre corpo e mente, humano e natureza. Tal noção expressa uma ontologia na qual a pessoa está inserida em um mundo de significados compartilhados, sem as hierarquizações impostas pela colonialidade, sendo utilizada pela autora para evidenciar formas outras de existência e racionalidade que desafiam os fundamentos do pensamento moderno ocidental.

Essa familiaridade com o espanhol, adquirida em um intercâmbio anterior na Costa Rica, somou-se a um processo de preparação linguística e cultural que antecedeu sua vinda ao Brasil. Como ela relata, o aprendizado do português começou em Montreal, por meio da imersão na comunidade brasileira local:

> Eu comecei a dançar samba aqui em Montreal. E aí comecei a estar no meio brasileiro. Foi assim que conheci um brasileiro e comecei a falar portunhol. Aos poucos passei do espanhol para o português. Quando soube que queria fazer a pesquisa no Brasil, fiz uma aula de português na UQAM no semestre antes de ir. Então, quando cheguei ao Brasil, ainda estava entre esse portunhol, mas já me virava, e me classificaram na turma mais avançada em português (Boreal).

Essa trajetória evidencia que a proficiência linguística não é apenas uma questão de ensino formal, mas também de imersão cultural e de redes informais, o samba, dimensões que a universidade poderia fomentar de forma mais institucionalizada para favorecer a integração de estudantes internacionais. Além de priorizar a criação de turmas de língua português como uma forma de apropriação linguística que ajuda na compreensão dos conteúdos em sala e de integração dos estudantes internacionais "eu me senti muito bem integrada" (Boreal). A percepção de Boreal sobre a mentalidade internacional da UFSC, expressa em sua conclusão: "Eu acho a UFSC do Brasil tem uma mente mais internacional que a minha faculdade aqui na UQAM, e isso... eu percebi" (Boreal), o que reforça a ideia de que a abertura a outras línguas e saberes, ainda que incipiente, já diferencia positivamente o programa. Ao mesmo tempo, sua experiência aponta para a necessidade de políticas linguísticas que vão além da exigência de proficiência e incluam o acolhimento de repertórios plurilíngues e interculturais, tal como reivindicado por estudantes africanos e indígenas em outras falas deste eixo.

Em contrapartida, verificou-se que a exigência de proficiência apenas em línguas europeias (inglês, espanhol, francês, alemão) para ingresso e permanência no programa invisibiliza e desqualifica as línguas originárias e africanas. Mas não só, já que Boreal afirma:

> Quebec é a província que ficou francófona porque como o Canadá foi colonizado primeiro pelos franceses e depois os ingleses ganharam a guerra, e tudo isso e ganharam a colônia, e mais somos como os resistentes que lutam para guardar a memória. Então até hoje ainda se fala francês, é um francês com sotaque diferente da França, mas é francês, é uma forma de políticas para conservar o francês como primeira língua aqui no Quebec, mas o resto do Canadá você fala mais inglês (Boreal).

Isso nos mostra que mesmo os estudantes de um país do Norte Global também gostariam de ter sua língua reconhecida para além do inglês, que é obrigatório no doutorado.

Ao mesmo tempo, as narrativas dos estudantes afirmam o valor de suas línguas maternas como repertórios legítimos de pensamento e produção acadêmica. Orfeu questiona por que o xangana ou o lomé não são considerados línguas internacionais; Atlas descreve o processo de tradução quando da realização do teste de proficiência, segundo ele, "foi necessário ler em inglês, pensar na minha língua e depois transformar na língua portuguesa para formular uma resposta"; Mayu denuncia que "a língua da própria terra" não é aceita. Mesmo Boreal, oriunda do Norte Global, ressalta a resistência francófona do Quebec como uma luta pelo reconhecimento linguístico diante da hegemonia do inglês que se impôs com a colonização dos Estados Unidos sobre o Canadá.

Entre 2021 e 2025, o arcabouço normativo da UFSC e do PPGSS incorporou parcialmente essas demandas. A Portaria Normativa nº 5/2021/PROPG (âmbito geral da UFSC) permitiu que estudantes estrangeiros solicitassem dispensa de proficiência em sua língua materna (Art. 1º). O Ofício Circular nº 3/2023/CAP/PROPG avançou ao reconhecer línguas indígenas brasileiras como equivalentes a idioma estrangeiro, estabelecendo o procedimento por meio de declaração de liderança indígena. Em dezembro de 2025, o PPGSS consolidou essas normas na Resolução Normativa nº 01/2025/PPGSS, que estabelece: no mestrado, exige-se proficiência em um idioma dentre cinco opções europeias (inglês, francês, alemão, italiano ou espanhol); no doutorado, inglês obrigatório mais um segundo idioma europeu. Estudantes estrangeiros podem ter sua língua materna dispensada (Art. 3º); estudantes indígenas brasileiros têm sua língua equiparada (Art. 4º), mas no doutorado permanecem obrigados ao inglês.

Essas mudanças representam avanços importantes, pois respondem a reivindicações históricas dos sujeitos da mobilidade em especial dos entrevistados nesta pesquisa. Trata-se de um passo evolutivo. No entanto, a estrutura normativa ainda opera com dois níveis: línguas europeias plenamente aceitas, e línguas do Sul Global admitidas apenas por mecanismos de dispensa ou equiparação. O inglês mantém-se obrigatório no doutorado, e línguas africanas, embora possam ser acionadas via dispensa (Art. 3º), continuam ausentes do rol padrão, embora possam ser mobilizadas por mecanismos indiretos, como a dispensa prevista na normativa. A política linguística, ao mesmo tempo

que corrige algumas exclusões, já que essas alterações indicam uma inflexão institucional relevante, ainda que limitada não enfrenta o cerne da colonialidade: a hierarquização que posiciona as línguas europeias como o padrão de validação acadêmica. Num contraponto, a compreensão da língua local brasileira é também um fator de inclusão e compreensão da cultura local necessária aos estrangeiros, conforme alerta Boreal: "a língua é a chave para entrar em contato com a população local e poder viver realmente o país".

Observa-se que o maior entrave está, exatamente, na falta de conhecimento de diferentes línguas por parte dos brasileiros, seja para acolher as línguas maternas dos estudantes internacionais, seja para estabelecer uma comunicação horizontal que não exija do outro o esforço unilateral de adaptação. Como demonstram Finardi, Santos e Guimarães (2016), a falta de proficiência em línguas estrangeiras constitui um dos principais obstáculos à internacionalização das universidades brasileiras, limitando a circulação da produção acadêmica e a inserção efetiva em redes internacionais. Assim, a colonialidade linguística se reproduz não apenas nas exigências formais, mas também na ausência de uma política institucional que fomente, entre docentes, técnicos e discentes brasileiros, o reconhecimento e o aprendizado dos repertórios linguísticos que chegam com os sujeitos do Sul Global.

A crítica de Orfeu expõe o que Lugones (2010, p. 750) denomina "colonialidade da linguagem", o processo pelo qual "traduzir termos como... para o vocabulário de gênero, para a concepção dicotômica, heterossexual, racializada e hierárquica que dá significado à distinção de gênero é exercer a colonialidade da linguagem através da tradução colonial, e assim apaga a possibilidade de articular a colonialidade de gênero e a resistência a ela". Ao exigir proficiência apenas em línguas europeias[71], a universidade não apenas hierarquiza idiomas, mas invalida cosmologias inteiras, reproduzindo a violência epistêmica que Lugones identifica como central ao projeto colonial.

Durante o grupo focal, Orfeu radicaliza essa crítica e propõe uma mudança concreta na política institucional:

> Eu acho que no programa PPGSS-UFSC dá-se mais primazia às línguas internacionais ocidentais, as que eles dizem que são as mais faladas, que devem ser as mais importantes. Então, eu acho que num fórum próprio, devem propor um espaço em que as línguas africanas devem se fazer sentir dentro desse

[71] A Resolução Normativa nº 01/2025/PPGSS prevê, em seu Art. 4º, o reconhecimento de línguas indígenas brasileiras como equivalentes a idioma estrangeiro, mediante aprovação do colegiado, e, em seu Art. 3º, a possibilidade de dispensa da comprovação de proficiência na língua materna para estudantes não nacionais, mediante solicitação e análise institucional.

> programa, porque o serviço social não é só brasileiro, é serviço social também espanhol, também francês, também lomé, também xangana. Nós temos que considerar que ali na vossa malha de requisitos do programa, que enalteçam também as línguas africanas como um dos requisitos para a proficiência. Eu falo minha língua, eu falo Lomé, a Aurora fala Makua, Onix fala xangana. Então, por que essas línguas não podem vir ali na avaliação de proficiência de uma língua internacional?

A reivindicação explicita a hierarquia epistemológica que subjaz às políticas linguísticas da pós-graduação: línguas europeias são validadas como "internacionais", enquanto línguas africanas, mesmo sendo as línguas maternas de estudantes internacionais regulares do programa, são invisibilizadas, como se não pudessem carregar ciência ou pensamento crítico.

Atlas aprofunda a crítica ao descrever o processo cognitivo de produção acadêmica:

> Para eu pensar ciências, por exemplo, eu penso primeiro na minha língua e depois transformo na língua portuguesa e depois ainda preciso interpretar. Então eu tenho uma língua internacional nativa, eu acho que esse processo de línguas não me considera, o que é um pouco injusto (Atlas).

Sua fala revela a violência epistêmica de um sistema que ignora as línguas nas quais o pensamento é originariamente elaborado e para onde o interlocutor retorna para acioná-la quando precisa transmitir os conhecimentos adquiridos aos seus conterrâneos. Deve-se considerar que se tem sete (7) entrevistados que são professores hoje em seus países. Três estudantes masculinos de Moçambique, o entrevistado da Colômbia, as 2 entrevistadas do Uruguai e a entrevistada do Canadá são professores em seus países hoje.

Mayu, indígena guarani, radicaliza essa crítica ao denunciar a exclusão de sua língua materna não apenas nos exames, mas em toda a estrutura acadêmica. "A minha socialização, ela é oral. Na minha cultura a gente não escreve, então a minha dificuldade foi a escrita, não pela língua, mas pela cultura" (Mayu). Sobre a exclusão de sua língua nos exames: "Nem hoje pode, ainda não está incluído no Brasil como uma língua aceitável" (Mayu). Sua indignação — "eu acho um absurdo a língua da própria terra não ser considerada" (Mayu). As observações de Orfeu e Atlas também revelam que a colonialidade linguística opera em múltiplas frentes, atingindo tanto os falantes de línguas africanas quanto os povos originários da América Latina. A escrita, para ela, é uma imposição violenta: " para nós indígenas a escrita é engessar a sabedoria, então eu tenho preconceito com a escrita" (Mayu).

5.5.5 Categoria 3 – Lacunas na formação para temas globais emergentes

A terceira categoria aponta para lacunas na formação para temas globais emergentes. Orfeu é o mais enfático ao criticar a ausência de debates sobre mudanças climáticas, inteligência artificial, geopolítica e métodos quantitativos. “Sobre o clima, não notei. A questão de mudanças climáticas, não notei tanto. Discutiu-se alguma coisa, mas não com profundidade” (Orfeu Gabriel). Ele contrasta a formação no Brasil com a de outros países:

> No Serviço social na Inglaterra, serviço social do Chile, serviço social da Argentina... quando você tem que calcular alguma coisa. Você tem que avaliar a população que você vai atender, o território em que você vai implementar o seu serviço social você sabe como fazer utilizando as ferramentas tecnológicas. Aqui não (Orfeu Gabriel).

A crítica de Orfeu à ausência de preparo tecnológico na formação encontra respaldo na percepção de que, em outros contextos, a informatização dos sistemas de gestão das políticas sociais já é uma realidade incorporada à prática profissional que exige uma formação para tal. Em Cabo Verde, por exemplo, “a informatização dos instrumentos de gestão das Políticas Sociais, como é o caso do Cadastro Social Único, constitui, sem dúvida, um dos principais marcos na prática do/a Assistente Social, que é reconhecido como o profissional capacitado para a sua operacionalização” (Furtado; Fortes; Carvalho, 2021, p. 117).

Sua crítica é à falta de instrumentalidade prática: uma formação excessivamente teórica que não prepara para a intervenção concreta dos assistentes sociais quando do enfrentamento de demandas como por exemplo projetos voltados as questões de desastres naturais. Conforme Silva et al. (2021) “o atendimento do Serviço Social em catástrofe é uma necessidade urgente a nível internacional, sendo um tema muito oportuno para ser discutido nestes dias” (Silva et al., 2021, p. 18).

Guayacán corrobora essa percepção: “A gente não sai da aula, entendeu? Porque vocês no serviço social têm esse negócio da prática profissional e tal. Mas a questão é essa, que a prática profissional é só para assistente social do Brasil, entendeu?” (Guayacán).

Orfeu Gabriel (grupo focal) aprofunda essa crítica, apontando não apenas a ausência de temas contemporâneos, mas também a redundância nos conteúdos oferecidos:

> Quando você olha para alguns aspectos de teorias e conteúdos, havia aqui uma coincidência de conteúdo. Eu achei um pouco cansativo. Quer dizer, é uma disciplina diferente, mas o conteúdo profundo é o mesmo e cada professor fala sobre ele com o seu entendimento. Não que isso seja mal, mas se calhar é necessário que os docentes todos se reúnam e cada um traga o seu plano, para existir uma complementaridade ou uma abertura mais crítica sobre os conteúdos (Orfeu, GF).

Para Orfeu, a formação em Serviço Social precisa incorporar obrigatoriamente temas como meio ambiente, estatística e economia, sob pena de formar profissionais despreparados para lidar com as demandas concretas da realidade:

> A questão do meio ambiente e do clima, a questão das estatísticas e da economia, devem ser temas e disciplinas que devem estar vinculadas obrigatoriamente no curso do serviço social. Isso porque o assistente social tem que sair com o conhecimento básico dessas ferramentas. Eu já participei de um seminário aqui, de uma docente, que tinha até problemas graves de ler porcentagens. Então, eu achei que talvez deveria se falar um pouco mais de estatística (Orfeu, GF).

Íris também confirma: “Se a gente partir por exemplo de temas atuais como meio ambiente, catástrofe, geopolítica, a resposta é não! Para essas coisas, a gente não se formou” (Íris). A crítica aqui não é à qualidade da formação teórica, mas à sua insuficiência excessivamente endógena para preparar profissionais para atuar em um mundo globalizado, onde as expressões da questão social diversificam-se e transcendem as fronteiras nacionais.

A avaliação de Solaris, estudante argentina que vivenciou o programa e possui uma perspectiva externa privilegiada, oferece um veredicto contundente sobre essa tensão. Para ela, o PPGSS-UFSC é, antes de tudo, uma “proposta do Brasil, que é tipo uma programática para a América Latina” (Solaris). Sua percepção é ancorada na observação empírica da circulação do conhecimento na região: “eu já comprovei lá no evento do Chile, que a maioria dos países da América do Sul e Caribe tem referência do serviço social brasileiro, pelo resultado do processo de reconceitualização lá e também pela questão da universidade” (Solaris). Solaris reconhece a potência do programa, “aqui [PPGSS-UFSC) tem a pós-graduação forte, tem muitas pessoas pesquisando, tem muitas

pessoas procurando conhecimento que no resto da universidade da América Latina não tem" (Solaris), mas é categórica ao delimitar seu alcance: "para mim, é uma referência na área de serviço social, mas eu sei que é uma referência do Brasil para o [local] Latino-americano" (Solaris). Quando questionada diretamente se o programa poderia ser considerado internacional, sua resposta é seca e precisa: "Não, eu acho que é aplicável a outros países, mas não dá para falar que é internacional" (Solaris).

A fala de Solaris expõe uma contradição central: o programa é, sem dúvida, uma referência regional, formando profissionais e produzindo conhecimento que circula e é aplicado em outros países da América Latina. Diante isso, torna-se emblemático verificar se, essa circulação, por si só, torna o curso ou o PPGSS internacional no sentido pleno do termo? Segundo a vivência de Solaris, falta-lhe, assim como revelam outras falas neste eixo, a abertura epistêmica para incorporar autores e saberes de outras regiões do Sul Global, um currículo que incorpore temas globais contemporâneos, o reconhecimento de outras línguas como válidas e, fundamentalmente, uma política curricular que transforme a presença de estudantes de diferentes países em um diálogo horizontal de saberes, e não em uma via de mão única de exportação de um modelo brasileiro para a região.

Paradoxalmente, é Vega quem oferece uma reflexão que tensiona essa crítica. Para ela, a internacionalidade do programa não reside na abordagem de "temas globais", mas no **ensino de um método** que permite compreender qualquer realidade. "Eu acho essa pergunta um pouco... capciosa. ... eu não sei se o fato de não ter sido assim [temas globais] tem a ver com não ter sido internacional, e sim com qual é a ênfase da nossa pós-graduação" (Vega). Ela explica: "Eu precisava, para seguir naquele programa que eu escolhi, entender a formação sócio histórica brasileira, e foi o que eu estudei, foi o que o programa se dedicou a me oferecer" (Vega). Sua defesa do método é sofisticada: "O que torna internacional o programa é você ter domínio de um método, de como você se aproxima da realidade. Quando você aprende um método, você tem como pensar a realidade de diferentes lugares*"* (Vega). Ela adverte: "Não necessariamente, a partir de autores do sul global, eu vou entender a realidade do sul global, porque tem que ver que autores, de que forma eles estão falando" (Vega). Sua perspectiva não invalida as críticas, mas as complexifica, sugerindo que a potência do programa pode estar justamente em sua capacidade de fornecer ferramentas analíticas universais, ainda que aplicadas prioritariamente à realidade brasileira.

Apesar dessa potência, a tensão permanece. Atlas alerta para o risco da **transposição categorial** unidirecional dos conhecimentos oferecidos no PPGSS-UFSC, que afetam especificamente os estudantes de outros países, como a aplicação de teorias locais à realidade africana.

> Se eu pegar todos os preceitos e fizer uma transposição categorial, há de ver que, no fim, eu não vou estudar Moçambique e muito menos vou estudar a África. Estou a estudar com uma gama de teorias e, chegado aqui, eu não terei como interpretar esta nossa realidade (Atlas).

A advertência de Atlas contra a "transposição categorial" acrítica vai ao encontro da crítica de Lugones (2010, p. 749) à lógica categorial moderna. Lugones argumenta que "a lógica categorial moderna constrói categorias como homogêneas, atômicas, separáveis e constituídas em termos dicotômicos". Quando teorias desenvolvidas na América Latina são aplicadas diretamente à África, opera-se uma violência epistêmica que ignora as especificidades históricas, culturais e relacionais de cada contexto. Atlas percebe que, sem mediação cuidadosa, corre o risco de "não estudar Moçambique", exatamente porque a lógica categorial moderna não comporta a complexidade e a diferença.

Essa fala é um chamado ao respeito às epistemologias do Sul — o conhecimento ali produzido não é homogêneo, e as especificidades de cada contexto precisam ser valorizadas. Seu alcance vai além...:

> Eu defendo que existe [colonização do conhecimento], porque mesmo nos comentários, quando você está no cotidiano, quando você assiste a um programa televisivo, você começa a perceber que esse olhar que está sendo trazido pela TV, o que nos oferecem nos diversos espaços, não representa a vida do moçambicano (Atlas).

As críticas dos estudantes do PPGSS quanto a ausência de autores africanos, a exigência de proficiência apenas em línguas europeias, e o risco de 'transposição categorial' são validadas academicamente nas falas de Orfeu, Atlas e Onix sobre a necessidade de incluir pensadores do Sul Global.

Zou e Timmermans (2025, p. 22), apontam que os especialistas expressaram preocupações quanto às práticas atuais de Internacionalização do Currículo (IoC), considerando-as menos úteis para o Sul Global. As preocupações incluíram o impacto negativo da IoC sobre a aprendizagem, causado pela predominância do inglês como meio de instrução, pela aplicação acrítica de uma determinada visão de mundo a outros

contextos e por narrativas deficitárias sobre estudantes provenientes de determinados contextos ou origens. […] Os conceitos da categoria 4 apontam, em particular, para direções voltadas a lidar com tais riscos, corroborando esforços emergentes de descolonização das estruturas de poder, da produção de conhecimento e da predominância de perspectivas ocidentais em escala mundial (Jordão, 2018); (Ndlovu-Gatsheni, 2021), (Zou; Timmermans, 2025, p. 22).

A reflexão de Boreal sobre os limites de aplicabilidade de sua própria pesquisa no Quebec oferece uma camada adicional a esse debate. Ao finalizar seu trabalho de campo no Morro da Cruz, ela se deparou com uma constatação que se tornaria uma das conclusões centrais de sua tese: "o que acontece lá nesse Morro, em Santa Catarina, não se pode fazer aqui, porque as pessoas não tinham vida na comunidade". A diferença entre os países acaba por normatizar certos hábitos de vida, quando ela lembra da questão da mobilização popular, o tema da sua pesquisa de intercâmbio.

> mas aqui não é questão de bilhões de habitantes mesmo, e o país é muito grande e pouco povoado. É isso, tem uma coisa diferente, que no Brasil a pessoa vive na rua, conversa mais naturalmente, e aqui é um pouco mais fechado e idividualizado. Então, a mobilização não significa que não temos que fazer, para mim significa que temos que fazer ainda mais para criar esses momentos de convivência que não são tão naturais (Boreal).

A percepção de que a densidade dos laços comunitários e a 'vida na rua' – elementos que ela identificou como fundamentais para a mobilização coletiva no Brasil, estavam ausentes no contexto quebequense a levou a questionar a possibilidade de transferir, de forma direta, o modelo de intervenção estudado. Essa conclusão é, de forma singular, a crítica de Atlas à transposição categorial de teorias latino-americanas para a África.

Diante desse cenário, as narrativas dos estudantes internacionais do PPGSS-UFSC revelam uma contradição estrutural: o programa recebe sujeitos do Sul Global, mas permanece epistemicamente fechado a seus saberes. Ao operar com uma **monocultura do saber**, onde o cânone euro-brasileiro é hegemônico e as referências africanas, indígenas e latino-americanas (fora do Brasil) são ausentes ou marginalizadas, o currículo falha em se constituir como um espaço genuinamente **pluriepistêmico**.

Essa falha não é um mero detalhe curricular, mas a perpetuação da colonialidade do saber em pleno século XXI, que se reproduz mesmo quando a universidade se abre à mobilidade *incoming*. A presença física do estudante do Sul Global não garante, por si

só, a descolonização do conhecimento ou o compartilhamento de saberes e culturas entre os diferentes; pelo contrário, pode até mesmo mascará-la, se o projeto pedagógico não for reconfigurado para acolher, valorizar e dialogar horizontalmente com as múltiplas epistemologias que esses sujeitos carregam consigo.

Tanto Boreal quanto Atlas nos alertam para o mesmo perigo: o conhecimento produzido no Sul Global, por mais potente que seja, não pode ser tratado como um receituário universal, aplicável a qualquer realidade. A especificidade histórica, cultural e relacional de cada contexto exige que o saber seja constantemente reinterpretado, recriado e adaptado – jamais simplesmente transplantado.

A lição que fica é que a internacionalização do conhecimento, se pretende ser crítica e decolonial, deve partir do reconhecimento das diferenças e da humildade epistemológica de quem aprende que o que funciona em um lugar pode não funcionar em outro, justamente porque os sujeitos e suas tramas sociais são radicalmente diversos.

5.5.6 Categoria 4 – Táticas de resistência epistêmica e o confronto com o discurso

Diante desse cenário, os estudantes não são meros receptores passivos. Eles desenvolvem **táticas de resistência epistêmica**. Atlas se posiciona em sala de aula, trazendo a realidade moçambicana para o debate. Orfeu e Onix participam ativamente de núcleos de pesquisa, onde encontram espaço para apresentar suas perspectivas.

Onix, no entanto, explicita que esse espaço não foi conquistado sem custo. O desafio acadêmico imposto pelo domínio sobre os teóricos clássicos exigiu um esforço redobrado, mas não só isso: “Para mim, não foi fácil, porque é um desafio intelectual. As tecnologias, as metodologias, a pressão a que tínhamos que estar sujeitos. Tudo isso exigiu de mim o redobrado esforço, que não é comparado a qualquer outro estudante em especial com a dos jovens” (Onix, GF). Sobre este fato, existe a camada da idade, já que Onix tem hoje 56 anos.

> Academicamente também foi desafiador porque tínhamos que nos apropriar dos textos e dos teóricos que eram abordados em Marx e de tantos outros de outros lugares. [...] Particularmente, eu senti que, na administração das aulas, os estudantes brasileiros já, em função dos teóricos que vinham a ser abordados, eles já tinham um maior domínio e articulação sobre as várias temáticas e teorias. Então, eu tinha que fazer um esforço maior para poder, pelo menos, me inserir no contexto do debate acadêmico (Onix, GF).

A superação desse desafio, contudo, permitiu-lhe não apenas acompanhar o debate, mas também inverter o fluxo do conhecimento:

> Mas graças aos esforços, acabamos conquistando esse espaço de podermos trazer um pouco daquilo que é Moçambique e a África. E aí houve uma troca de informação, porque existe aqui um desconhecimento total. Foi aquilo que o Orfeu dizia, era um desconhecimento total dos brasileiros sobre o contexto da África, particularmente o de Moçambique. Foi possível trazer alguns teóricos africanos para apresentar a esses colegas do PPGSS-UFSC (Onix, GF).

A abertura de poucos professores para incluir autores como Mbembe é percebida como um avanço, ainda que insuficiente. Aurora, mesmo sem criticar diretamente o currículo, revela em sua motivação a busca por um conhecimento que não encontrava em Moçambique: "aprofundar as questões relacionadas com a assistência aos mais vulneráveis em Moçambique" e "compreender como os vários aspetos relacionados a assistência social aos grupos alvos vulneráveis são prestados em outras esferas do mundo" (Aurora). Sua fala aponta para a percepção de que o conhecimento produzido no Brasil pode oferecer ferramentas para o trabalho do assistente social frente a sua realidade.

Boreal, a única representante do Norte Global, oferece um contraponto interessante. Sua experiência contrasta a abertura da UFSC com o fechamento de sua universidade de origem. Ela destaca a presença de textos em espanhol e a possibilidade de debater políticas sociais comparadas no PPGSS: "Eu gostei porque eu já falava espanhol muito bem quando fui à UFSC... Isso me ajudou a me sentir integrada também porque as outras alunas brasileiras não falavam e não liam também em espanhol, então eu me senti como... ok, aqui eu tenho um privilégio" (Boreal). Sua conclusão é reveladora: "Eu acho a UFSC do Brasil tem uma mente mais internacional que a minha faculdade aqui na UQAM, e isso... eu percebi" (Boreal).

A internacionalização do currículo (IoC) é importante para as universidades e aparece quando se percebe um ambiente aberto e multicultural que beneficia a maioria da população estudantil em uma comunidade de aprendizagem. Definida como a 'incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de suporte de um programa de estudo' por Leask (2015, p. 9).

Segundo a autora, a IoC é o caminho estreito da internacionalização na mobilidade que leva ao aprendizado e pode ser desenvolvido em múltiplas dimensões. Para que a internacionalização do currículo se efetive como um potencial que realmente completa

uma lacuna dentro do processo de internacionalização da educação ela deve enfrentar vários desafios, dentre eles: de envolver todos os alunos em conversas críticas sobre questões locais e globais (Leask, 2015).

Essas experiências, quando confrontadas com o discurso institucional de internacionalização (presente no PII e nos editais do programa), revelam um **descompasso**. Se a universidade se declara internacional, mas seu currículo permanece endógeno, se acolhe estudantes do Sul Global, mas não reconhece suas línguas como uma das 5 línguas [europeias] oficiais, se busca formar para o mundo, mas ignora temas globais emergentes, há uma contradição a ser enfrentada.

Como observa Vega, "eu acho que poderia ser interessante incorporar autores que falem sobre os processos do serviço social na América Latina ou escutar algo sobre, mas eu acho que isso, de qualquer forma, o programa tenta fazer, mas não está institucionalizado" (Vega). A ausência de autores indígenas é sentida por Mayu: "Não, não teve autores indígenas na literatura estudada. ... Krenak veio depois de mim mas tenho dúvidas se em algum momento ele foi incorporado ao Serviço Social [do PPGSS-UFSC]" (Mayu). Sua crítica à estrutura que não acolhe saberes outros é contundente*:* "Se você não sabe a história, se você não entende o passado, você não tem como projetar o futuro! A gente precisa saber a história...!" (Mayu).

As proposições dos sujeitos apontam caminhos: a inclusão de autores africanos, latino-americanos e indígenas nos programas das disciplinas, o reconhecimento de línguas originárias nos exames de proficiência, a criação de espaços institucionalizados para que os estudantes internacionais socializem o Serviço Social de seus países (como sugerido por (Vega), e a incorporação de debates sobre temas globais e métodos quantitativos na grade curricular. Onix sintetiza: "Acho que deve haver um pouco desse cuidado, sobretudo para determinadas disciplinas. Por exemplo, são questões de metodologia de professores; são disciplinas que podem incorporar muitos autores africanos, há espaços e temas convergentes, e não se faz" (Onix).

Essa necessidade de incorporar temas globais, como desastres naturais, encontra respaldo na literatura do serviço social internacional: "Para o Serviço Social, o atendimento a desastres naturais ainda é um desafio. Contudo, vale ressaltar que a Federação Internacional de Serviço Social reconhece a resposta a desastres naturais como uma das áreas prioritárias para a formação e prática do serviço social" (Silva et al., 2021, p. 175).

Lótus, por sua vez, valoriza a organização da pesquisa brasileira como algo a ser imitado: “Aprendi muito dessa forma de organização dos diferentes programas e dos núcleos de pesquisa e demais. Acho que foi uma das melhores aprendizagens, de como algo a imitar” (Lótus).

Tais mudanças, se implementadas, poderiam transformar o PPGSS-UFSC em um espaço genuinamente pluriepistêmico, onde a internacionalização não seja apenas um indicador de avaliação, mas uma prática cotidiana de encontro e valorização de saberes diversos.

5.5.7 À guisa de síntese: meta interpretação Eixo 4

É importante compreender alguns pontos quanto ao debate sobre o currículo como parte intrínseca da internacionalização que opera inevitavelmente sobre a vivência dos estudantes internacionais em mobilidade no PPGSS-UFSC.

Zou e Timmermans (2025, p. 22) após um estudo recente que aborda as questões sobre a internacionalização do curriculo (IoC)[72], concluem que, “como “currículo” é um conceito amplo e carregado de valores e ideologias, torna-se difícil definir exatamente o que significa internacionalizá-lo e como fazê-lo na prática (Zou, Timmermans, 2025, p. 22). Para eles, a própria noção de currículo e sua relação com a internacionalização envolvem disputas de significado, valores e pressupostos ideológicos, o que torna difícil estabelecer definições consensuais e estratégias claras de implementação. Nesse sentido, o currículo não é um espaço neutro, mas um processo permeado por crenças sobre globalização, sociedade e produção de conhecimento, o que contribui para a complexidade de sua internacionalização. Ele afeta e é afetado diretamente pelo movimento global da educação.

Uma das principais dificuldades identificadas pela pesquisadora Zou, Timmermans (2025) refere-se à **distância entre o ideal normativo da internacionalização e sua concretização nas instituições de ensino superior**. Embora a internacionalização do currículo esteja presente nas agendas universitárias em escala global, sua implementação ocorre de forma lenta e fragmentada, revelando discrepâncias

[72] *Internationalisation of the Curriculum* (IoC). Zou e Timmermans (2025) abordam as ambiguidades conceituais e os desafios de implementação de reformas curriculares com perspectiva internacional no ensino superior.

significativas entre o discurso institucional e as práticas efetivas de ensino. Assim, muitas das potencialidades atribuídas à internacionalização permanecem mais no plano aspiracional do que no cotidiano pedagógico das universidades (Zou; Timmermans, 2025).

As necessidades/transformações exigidas da educação superior formuladas por Haste e Chopra (2020) e segundo orientação da UNESCO[73] devem partir da compreensão de que "o conceito e os objetivos da educação cívica mudaram consideravelmente nas últimas décadas" (Haste, Chopra, 2020, p. 1-3, tradução nossa), indicando que o mundo exige estudantes capazes de gerenciar a incerteza e as ambiguidades impostas pelas mudanças contemporâneas e as que ainda estão por vir. Segundo os mesmos autores as universidades precisam atentar-se às questões projetadas para até 2050 como um desafio a ser enfrentado pelos jovens, e aprimorar seus processos educativos, suas ferramentas pedagógicas e relacionais na educação, para dar conta da "migração, comunicação e tecnologia, e as rupturas provocadas pelas mudanças climáticas para ilustrar ideias-chave sobre a gestão da mudança por meio da educação" (Haste, Chopra, 2020, p. 1-3, tradução nossa).

Neste quesito, Haste e Chopra (2020) indicam que a educação não pode estar isolada do contexto global, por isso mesmo, é urgente que as Universidades pensem na formação para – os 'movimentos do cavaleiro' – como no xadrez. Referindo-se à preparação cultural e educacional que possa permitir aos jovens terem a participação igualitária na sociedade, criando as disposições cognitivas e emocionais, as habilidades e os valores adaptativos, para as incertezas, ambiguidades e novidades que ainda estão por vir.

Diante desse horizonte, as evidências empíricas desta pesquisa revelam que o PPGSS-UFSC permanece distante de uma IoC efetiva. As narrativas dos estudantes internacionais convergem ao apontar a prevalência de um currículo fortemente endógeno e autocentrado, marcado pelo predomínio extensivo e recorrente de autores brasileiros e europeus nas bibliografias das disciplinas, com rara inclusão de intelectuais latino-americanos e ausência quase total de referências africanas ou indígenas.

Demonstrou-se, pela análise dos fatos citados, que a internacionalização no programa ocorre prioritariamente pela via da mobilidade física, a (a circulação de

[73] Para mais informações sobre esse tema buscar em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441.

estudantes), e não pela transformação do conteúdo formativo. Ao problematizar esse desenho pedagógico no contexto sul-americano, Solaris sintetiza o caráter restritivo da proposta ao assinalar que, na realidade, "se trata de um programa brasileiro para os países da América do Sul".

A permanência dessa matriz epistemicamente fechada, a despeito da presença física de discentes do Sul Global explicita que os saberes, as línguas e as epistemologias internacionais dos estudantes (que não se traduzem diretamente em métricas de produtividade ou em capital econômico para a instituição), são sistematicamente marginalizados do currículo (Stein; Andreotti, 2016). **A inclusão dos corpos não implica, portanto, a inclusão de suas produções intelectuais, evidenciando que a colonialidade do saber opera com plena eficácia sob a retórica da internacionalização**. Como adverte Mignolo (2007) ao criticar o 'ocidentalismo', a exclusão do conhecimento produzido fora do eixo euro-americano perpetua uma hierarquia epistêmica que rotula os saberes periféricos como subalternos.

Essa dinâmica é agravada pela ausência de uma política institucional contínua de capacitação docente. Como observam Zou e Timmermans (2025), o limitado preparo, a falta de suporte e a insegurança dos professores quanto ao conceito de IoC fazem com que muitos tenham dificuldade em traduzir a internacionalização em práticas pedagógicas concretas. Em consequência, prevalecem abordagens parciais, a hegemonia do inglês como língua franca desfavorável aos países não anglófonos e a aplicação acrítica de visões de mundo centradas no Norte Global, gerando preocupações reais sobre o papel do Brasil como um polo reprodutor de assimetrias ou 'colonizador do saber'.

No âmbito da apreensão dos conteúdos, emergem visões nuançadas entre os participantes. De um lado, Vega e Solaris oferecem uma reflexão sofisticada ao argumentar que a dimensão internacional do programa não reside na abordagem pontual de 'temas globais', mas no ensino do materialismo histórico-dialético como método. Para elas, o método marxista fornece ferramentas universais indispensáveis para compreender e intervir sobre as determinações estruturais de qualquer realidade. De modo convergente, Boreal (única discente vinda do Norte Global) destaca o pleno êxito em sua busca por metodologias populares e comunitárias de matriz freiriana, demonstrando a plasticidade e o alcance transnacional da tradição crítica do Serviço Social brasileiro.

Por outro lado, suscita-se um contraponto crítico crucial quanto à aplicação dessas ferramentas em contextos diversos. Atlas alerta para o risco iminente de uma

"transposição categorial" acrítica de teorias latino-americanas para a realidade africana, o que configuraria um processo de colonização do conhecimento sem as devidas mediações históricas e culturais. Além disso, quando ocorrem aberturas bibliográficas, como os relatos de Orfeu e Onix sobre a inclusão de autores africanos (a exemplo de Achille Mbembe) nas aulas do professor Helder, os discentes enfatizam que tais avanços derivam da agência e pressão dos próprios estudantes internacionais, caracterizando iniciativas individuais e fragmentadas, e não uma diretriz pedagógica do PPGSS-UFSC.

Para além dos limites teóricos, os achados apontam lacunas formativas concretas. A ausência de temas globais emergentes, como mudanças climáticas, inteligência artificial, geopolítica, internacionalização da educação e mensuração estatística, é denunciada por Orfeu, Atlas e Guayacán como um fator que compromete a preparação de assistentes sociais para atuar em organismos internacionais e cenários transnacionais. A formação ofertada pelo programa é percebida como densamente teórica e crítica, porém frágil no que tange à aplicabilidade prática e ao desenvolvimento de competências para o exercício profissional globalizado.

A superação desse quadro exige confrontar o modelo de universidade colonial, em sintonia com as formulações de Damtew Teferra, Savo Heleta (2016), Achille Mbembe (2016) e Sabelo J. Ndlovu-Gatsheni (2018)[74]. Como postula Mbembe (2016, p. 37), "a descolonização do conhecimento e da universidade implica uma transformação radical dos cânones e das hierarquias epistêmicas herdadas do colonialismo". Para que o PPGSS-UFSC se consolide como um espaço autenticamente pluriepistêmico e descolonizado, torna-se imperativo transcender a mera circulação de corpos e promover a deprovincialização de seus quadros teóricos, democratizando as estruturas do saber e reconhecendo a legitimidade das epistemologias do Sul Global.

5.6 EIXO 5 – REDES, PRODUÇÃO ACADÊMICA E IMPACTOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

5.6.1 Síntese interpretativa do Eixo 5

[74] O autor aprofunda essa discussão na obra *Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization* (2018), na qual defende a necessidade de deprovincializar e democratizar as estruturas do saber no ensino superior.

Unitarização (fragmentos significativos):

1. Inserção em grupos de pesquisa e núcleos acadêmicos como estratégia de integração.
2. Publicações colaborativas e livros organizados pelo programa.
3. Participação em eventos científicos no Brasil e no exterior.
4. Impactos duradouros na carreira docente e na produção intelectual.
5. Dificuldades iniciais com a cultura de publicação acadêmica.
6. Vínculos que se estendem para além da formação (pós-doutorado, projetos conjuntos).
7. Frustração com a perda de vínculo após o desligamento ou término do curso.
8. Adoecimento e afastamento após a experiência de mestrado.

Categorização:

1. Inserção em Grupos de Pesquisa e Núcleos Acadêmicos.
2. Publicações e Produções Intelectuais Colaborativas.
3. Participação em Eventos e Circulação Acadêmica.
4. Impactos na Carreira e Permanência dos Vínculos**.**

5.6.2 Metatexto: Eixo 5 – Redes, produção acadêmica e impactos na trajetória profissional

A experiência de mobilidade acadêmica no PPGSS-UFSC não se encerra com a defesa da dissertação ou tese. Para a maioria dos entrevistados, o período de formação no Brasil desdobra-se em redes de colaboração que perduram, em produções intelectuais que ampliam sua visibilidade acadêmica e em transformações profundas em suas trajetórias profissionais. As narrativas deste eixo revelam que, quando bem-sucedida, a internacionalização gera não apenas diplomas, mas vínculos duradouros e reconfigurações subjetivas e profissionais de longo prazo.

5.6.3 Categoria 1 – Inserção em Grupos de Pesquisa e Núcleos Acadêmicos

A participação em grupos e núcleos de pesquisa revela-se uma estratégia central de integração acadêmica e aprofundamento teórico. Para Vega, a inserção em múltiplos espaços foi potencializada por uma tática consciente: a "imunidade estrangeira". Ela relata ter transitado entre núcleos com objetos de pesquisa distintos, o que lhe permitiu acumular diferentes perspectivas.

> Eu participei de vários núcleos. Eu acho que eu brincava muito com o termo de dizer que eu tinha imunidade estrangeira. Então, a impunidade estrangeira me permitiu... transitar entre vários núcleos, por exemplo... Núcleos onde, às vezes, não há um diálogo. Assim, estive vinculado simultaneamente ao NISFAPS (Núcleo de Estudos em Serviço Social, Formação e Políticas Sociais) e ao NEPTQSAL (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Questão Social e América Latina (UFSC), que tem objetos completamente diferentes (Vega).

Essa circulação entre grupos com orientações distintas, longe de ser um problema, foi percebida por ela como uma oportunidade de acumular diferentes perspectivas: "Para mim, era importante, porque eu estava discutindo coisas que tinham a ver com saúde e família, mas, ao mesmo tempo, queria discutir a partir do materialismo" (Vega).

Atlas também se envolveu ativamente:

> Eu participo do Grupo Veias Abertas e do grupo do professor Ricardo e do Jaime. Participei do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Foi uma forma de participação extraclasse importante, mas eu não poderia participar muito mais porque não queria me perder nas disciplinas que eu estava cursando (Atlas).

Sua fala revela o equilíbrio delicado entre o envolvimento em atividades complementares e o cumprimento das exigências curriculares.

Onix, apesar das dificuldades iniciais com a tecnologia, encontrou espaço nos núcleos:

> Posso dizer que talvez seja mesmo problema pessoal, eu tive déficit do domínio da tecnologia... mas superei muito, superei muito mesmo... eu estou no núcleo de pesquisa e no núcleo participava já tive espaço de poder fazer apresentações no próprio núcleo relacionado com as políticas de proteção social em África (Onix).

Sua experiência demonstra que, mesmo diante de barreiras, a abertura dos grupos permitiu sua inclusão e contribuição.

Orfeu integra o Núcleo de Organizações da Sociedade Civil (NESSOP) e destaca a importância desse espaço: “Estudamos sobre organizações e população. Então, essa organização, nós temos debates, esse núcleo, nós temos debates em que alguns membros publicam os seus artigos, comentam sobre as suas teses, sobre as suas pesquisas” (Orfeu). Ele também foi convidado pelo professor Ricardo Lara para integrar um projeto internacional: “É um projeto que ele fez e submeteu para a CAPES. Estamos à espera que seja aprovado já no próximo mês, estarei lá como pesquisador júnior, a fazer pesquisa de quatro anos” (Orfeu).

Mayu, que já era vinculada ao GEPSS desde a graduação, manteve sua participação no mestrado: “Eu já fazia parte do GEPSS. Então, eu continuei, eu fazia parte do NUSSERG[75] = Núcleo de Estudos em Serviço Social e Relações de Gênero ... e participei do Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular (NESSOP*)* também pela minha orientadora” (Mayu). Sua trajetória nos grupos, no entanto, não se traduziu em convites para publicações coletivas: “Não” (Mayu), respondeu quando questionada se foi convidada a escrever capítulos ou artigos com outras pessoas.

Guayacán também participou ativamente: “Grupo de pesquisa? Sim, sim, eu fiz lá no Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA/UFSC), eu trabalhei muito no IELA lá, com o Nildo, Beatriz, com eles. A gente fazia grupos, tem vários aí no programa, aliás” (Guayacán). Sua experiência nos grupos, porém, não se estendeu para além do período de formação, como ele lamenta: “o que é triste é que fica aí, entendeu? Tipo, como uma questão muito do momento que vocês, enquanto você é mestrando ou doutorando, funciona” (Guayacán).

5.6.4 Categoria 2 – Publicações e Produção Intelectual Colaborativa

A produção intelectual colaborativa emerge como um dos principais legados da experiência de internacionalização, ainda que marcada por desafios e desigualdades. Lótus destaca a oportunidade ímpar de publicar ao final do mestrado: “quando terminou o mestrado, a UFSC lançou um livro com capítulos que eram escritos pelo orientador e pelo estudante. E aí todos os meus companheiros publicaram nesse livro... foi muito bom ter essa oportunidade” (Lótus). Ela também publicou com colegas: “escrevemos com um

[75] Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Saúde, Sexualidades e Relações de Gênero (UFSC).

companheiro da turma... fizemos um trabalho, juntamos os nossos trabalhos e transformamos em um artigo que foi publicado em uma revista argentina" (Lótus).

Íris também publicou e mantém contatos que geraram frutos: "a professora Vera, ela é uma pesquisadora séria, ela sempre está fazendo pesquisa... ela fez uma pesquisa com o Instituto Social do Mercosul. E aí ela me chamou para fazer parte, eu chamei outras professoras, e aí a gente acabou fazendo parte da pesquisa, duas pesquisas, que acabaram em publicações também" (Íris). O livro organizado por Jaime, Vânia e Ana Cartaxo é outro exemplo: "Esse livro aqui eu fiz parte porque, de fato, eu estou usando ele para estudar para o concurso. Eu escrevi um artigo para o livro com duas professoras daqui" (Íris).

Atlas, ainda em formação, já vislumbra esse caminho: "Eu não escrevi de forma internacional com outras pessoas, tipo colegas do programa, mas eu tenho essa pretensão" (Atlas). Sua participação em eventos, como o Seminário Internacional de Serviço Social (SENASS) e o Terceiro Simpósio Internacional de Humanidades Moçambique-Brasil, já resultou em publicações em anais.

Orfeu tem um percurso de publicações mais consolidado, inclusive com livro próprio: "Tenho este meu livro aqui, né?" (Orfeu), referindo-se à sua obra publicada. Ele também menciona: "agora, eu estou a escrever um artigo com a doutora Tânia, para participar no evento internacional que vai acontecer já neste ano" (Orfeu).

Onix, por outro lado, enfrentou dificuldades iniciais com a cultura de publicação: "Em Moçambique nós não tínhamos essa cultura de fazer artigos. Comecei a fazer artigos no Brasil. Então, a dificuldade foi minha e chegamos a não fazer publicações juntos [estudante e orientador]" (Onix), referindo-se a uma tentativa de artigo com uma colega brasileira. No entanto, ele demonstra disposição para superar essa lacuna: "eu penso que já agora sou capaz até de contactar ela [a orientadora] e tantos outros núcleos para podermos fazer par e fazermos algumas publicações" (Onix).

Aurora, em sua entrevista, menciona: "construí redes de parcerias, amizades com vários pesquisadores da UFSC e de outras universidades, participei do núcleo de pesquisa da UFSC e publiquei vários trabalhos em eventos científicos" (Aurora), indicando um engajamento produtivo.

5.6.5 Categoria 2 – Participação em eventos e circulação acadêmica

A participação em eventos científicos, no Brasil e no exterior, é outro desdobramento significativo da mobilidade. Atlas esteve no Rio de Janeiro: “Fui para o Rio de Janeiro apresentar trabalho e tinha pesquisadores do Brasil e de outros países” (Atlas). Orfeu participou do SENASS (Seminário Internacional de Serviço Social) e de eventos no Rio de Janeiro: “participei lá com o meu trabalho, o trabalho foi publicado nos anais do repositório da UFSC. Também tenho participado em alguns seminários a nível dos outros estados, para o Rio de Janeiro, já fiz a minha apresentação no Seminário Internacional” (Orfeu).

Destaca-se que, esses eventos são partes importantes da internacionalização da educação porque promovem encontros, contatos acadêmicos e atualização do conhecimento. A experiência de Solaris também revela a potência da orientação acadêmica como vetor de inserção em redes internacionais. Ela relata: “Com os professores, especialmente com a Tânia, minha orientadora, eu tenho uma boa relação. Por exemplo, no ano passado fomos ao Chile. Foi muito legal. Também fiz estágio docente e tive boa relação com os estudantes da graduação” (Solaris).

Para além dos eventos, Solaris demonstrou uma proatividade notável ao buscar ativamente espaços de formação fora do PPGSS, uma estratégia que ampliou significativamente seu repertório acadêmico e suas redes de contato. Ela relata ter cursado disciplinas isoladas em outros cursos da UFSC por exemplo na pós-graduação em Saúde Coletiva, assim como fizeram os entrevistados Aurora, Íris, Mayu, Guayacán, Vega, Atlas, Orfeu e Lótus em outras áreas como o direito, linguagens e economia. Solaris também participou como relatora e monitora em um evento acadêmico aberto da área da Filosofia sobre saúde coletiva e sindicalismo, e descreve sobre, “eu apenas vi aquele edital e eu fui me inscrever. E foi legal porque eu conheci a Sônia Fleury, para mim isso é uau, ela é uma inspiração. Ali eu conheci pessoas da Sociologia, que ainda estamos vinculados” (Solaris). Essa circulação interdisciplinar e autônoma revela não apenas sua capacidade de agência diante das lacunas institucionais, mas também aponta para um modelo de internacionalização “em casa” que a universidade precisa fomentar conectando seus programas e incentivando a circulação de seus discentes pelos diferentes saberes que o mundo universitário oferece.

O vínculo de Solaris com a orientadora transcendeu o acompanhamento formal da pesquisa e materializou-se em oportunidades concretas de circulação acadêmica internacional e de experiência docente, a própria essência do que Leask (2015) define

como internacionalização em casa: a incorporação de dimensões internacionais e interculturais ao cotidiano formativo integrando diferentes possibilidades de interações e conexões, mesmo sem deslocamento físico. Este relato, ainda que pontual, aponta para o papel crucial que a orientação pode desempenhar na abertura de portas para além do programa quando opera como espaço deliberado de acolhimento e formação intercultural e acadêmica responsável.

Íris, mesmo após o retorno ao Uruguai, manteve-se ativa: "a gente teve várias colaborações... a professora Vera... me chamou para fazer parte, eu chamei outras professoras, e aí a gente acabou fazendo parte da pesquisa, duas pesquisas, que acabaram em publicações também" (íris). Este é um exemplo vívido de como se formam as redes colaborativas na pesquisa a partir da sala de aula (Devés-Valdés, 2007).

Devés-Valdés (2007), afirma que todas essas relações humanas na ciência que emergem das Universidades, prodigiosas ou contemporâneas, registradas de diversas e diferentes formas, têm uma simbiose que oportunamente gera conhecimentos denominados de redes intelectuais, mas para isso é necessário observar algumas especificidades. O pensador Devés-Valdés (2007), respondendo ao questionamento *"¿Qué és una red intelectual?",* afirma que, primeiramente, é necessário distinguir os contatos temporários ou casuais da constituição de uma rede. Para ele, a densidade permite entender quais são os núcleos mais ativos de uma rede e os momentos de maior ou menor vitalidade que a caracterizam. Quanto aos seus membros, "*se entiende por tal a un conjunto de personas ocupadas en la producción y difusión del conocimiento, que se comunican en razón de su actividad acadêmica e profesional, a lo largo de los años* (Devés-Valdés, 2007, p. 30).

Para Devés-Valdés (2007), a produção de conhecimento em redes tem o potencial de "calibrar", medir a circulação de bens tangíveis ou intangíveis, culturais e simbólicos de um grupo, com protagonismo para alcançar a hegemonia política e cultural em determinados momentos. O autor conclui fazendo um chamamento à união dos intelectuais latino americanos: "o tempo atual exige colaboração entre todos para forjar uma república internacional do pensamento, uma colaboração que pode contribuir para a reforma da nossa intelectualidade" (Devés-Valdés, 2007, p. 28, tradução nossa).

Trata-se, segundo o autor, do imperioso valor de forjar teias nacionais e internacionais que nascem das relações universitárias e dos movimentos sociais para a construção e difusão de conhecimentos latinoamericanos a partir da intelectualidade

local.

Guayacán embora não tenha concluído o doutorado, participou de eventos durante o período em que esteve no programa, mas lamenta a falta de continuidade: “depois que eu voltei para a Colômbia... nunca me ligaram... eu sou do programa, eu estou aqui na Colômbia, tipo, eu teria muita ligação com o programa, porque eu sou estrangeiro, eu estou em outro país... mas o programa não tem mais vínculo comigo” (Guayacán).

Boreal, a primeira estudante internacional do programa, não chegou a publicar ou apresentar sua pesquisa no Brasil devido às circunstâncias de sua vida pessoal, mas mantém vivas as conexões: “ainda tenho contatos que duram por muitos anos, nos escrevemos uma vez por ano pelo menos para conversar e saber sobre o que o colega está fazendo e onde ele está... Acho que tudo isso faz parte de mim hoje, e mudou a vida de todo mundo [os amigos de intercâmbio]” (Boreal).

Boreal explicita como a experiência no Brasil não apenas transformou sua trajetória, mas se tornou a própria base de sua identidade profissional. Para ela, “tudo isso que estamos falando é a base da minha visão de serviço social” ao refletir sobre seu retorno ao Quebec e sua atuação como docente no curso técnico de serviço social. Ela revela que foi no Brasil que encontrou um sentido de pertencimento, mobilização e luta popular: “quando cheguei no Brasil me senti em casa” (Boreal). Esse sentimento a constituiu como uma profissional que se posiciona de forma crítica diante do modelo hegemônico, e individualista de intervenção social[76].

> Era a primeira aula. E a professora falou, e nunca vou esquecer essa frase, ela falou: se você não consegue ver como você poderia fazer uma intervenção coletiva num problema, você não é digno de se chamar assistente social. E eu quase me levantei e aplaudi. Mas, para mim, era completamente revolucionário, porque, até meus professores aqui na faculdade, que ficaram meus amigos, nunca poderia dizer isso, porque o mundo da intervenção coletiva é muito pequeno. A minha professora, ou, a minha diretora de tese ela nunca poderia dizer isso aqui na UQAM, porque seria um escândalo. Mas, para mim, sempre ficou assim. Agora que sou também professora, então eu penso como dizer, não dizer essa frase assim de uma forma direta, mas trazer essa ideia que se você não é capaz de ver de uma forma coletiva o problema, e como poderia agir de uma forma coletiva, talvez te falta uma carta no teu jogo de assistente social, porque o seu trabalho nunca será completo. Então, foi isso que me marcou, é porque isso que na faculdade daqui era impensável, dizer uma coisa assim (Boreal).

[76] Essa distinção entre as concepções do Serviço Social no Brasil e no Quebec para Boreal ficou visível de pois do intercâmbio. Na (UQAM) e no Quebec predomina uma abordagem clínica e individualista da profissão, herdeira do modelo norte-americano. Já no Brasil, a intervenção coletiva é um fundamento ético-político, ancorado na tradição marxista, e quando da sua pesquisa, na educação popular freireana, que vê o assistente social e os educadores como agente de transformação social.

Em sala de aula, ela assume deliberadamente o papel de contrapeso, pois, como afirma, “eu tento fazer um contrapeso de todo o que a sociedade daqui diz que é a intervenção”. Reconhecendo que seus alunos chegam ao curso técnico com uma visão cristalizada do atendimento individual, essa visão que é herdeira do “sonho americano” que naturaliza o fracasso como responsabilidade exclusiva do sujeito, ela sabe que precisa “trabalhar ainda mais para fazer conhecer outras coisas além do que está posto” (Boreal).

Essa postura, longe de ser neutra, é assumida com humor e consciência política: “vocês viram, eu não sou neutra e ninguém é neutro. E eu ainda menos” (Boreal). É a partir de seus 25 anos de experiência em alfabetização popular, área que ela identifica como intrinsecamente ligada ao serviço social e à perspectiva brasileira, que Boreal hoje ministra a disciplina de introdução ao trabalho social, defesa de direitos e processo de intervenção com a comunidade. Mais do que transmitir um conteúdo, ela encarna, em sua prática docente no Norte Global, a visão crítica e coletiva que absorveu no Sul, materializando o que Walsh (2013) denominaria um ato de **re-existência**: a insurgência cotidiana de quem, mesmo imersa em um contexto individualista, insiste em semear outras possibilidades de intervenção social.

5.6.6 Categoria 4 – Impactos na carreira e permanência dos vínculos

Os impactos da mobilidade na trajetória profissional dos sujeitos são profundos e duradouros para todos os egressos: Lótus, Solaris, Íris, Vega, Boreal e Guaycán, ainda que se manifestem de formas distintas. Quando questionada sobre de que forma essas redes impactaram sua trajetória após a mobilidade, Aurora respondeu:

> Essas redes ampliaram minha compreensão sobre o papel do assistente social na construção de políticas e estratégias de intervenção social, contribuindo para uma visão mais interativa das políticas sociais. Além disso, os debates dos quais participei foram fundamentais para a consolidação de um marco teórico relevante no meu desenvolvimento intelectual (Aurora).

Para Lótus, o mestrado na UFSC foi a porta de entrada para a carreira acadêmica no Uruguai: “sem ter feito o mestrado a minha trajetória não teria sido possível... quando eu voltei do Brasil, em seguida eu comecei a trabalhar na universidade do Uruguai... minha carreira foi... se dirigiu ao acadêmico, e é o que eu faço hoje em dia” (Lótus). O

vínculo com a orientadora, Miriam, permanece até hoje, e ela retornará para o pós-doutorado: “este ano, vou fazer o pós-doutorado na UFSC, ou seja, eu volto à UFSC” (Lótus).

Íris também viu sua carreira acadêmica florescer após o retorno: “a possibilidade de uma vida acadêmica começou depois que eu fiz o mestrado no Brasil... um ano depois de fazer o mestrado, já fiz concurso na universidade, e aí entrei. Primeiro, como pesquisadora, e depois como docente” (Íris). Ela mantém contato com professores brasileiros e participa de projetos conjuntos.

Vega é o exemplo mais emblemático da integração plena: hoje é professora da graduação na UFSC. Sua trajetória do intercâmbio na graduação ao doutorado e, finalmente, à docência demonstra a potência da internacionalização quando há acolhimento e oportunidades. Ela própria reconhece: “sem essa relação de mobilidade com o Brasil, eu não teria tido essa possibilidade” (Vega).

Guayacán, mesmo sem concluir o doutorado, afirma categoricamente: “essa experiência fez o que eu sou hoje...” (Guayacán). A experiência transformou sua visão de mundo e sua prática profissional, ainda que não tenha se traduzido em um título de doutorado.

> As oportunidades que dá o programa de cursar outras disciplinas na UFSC, na Sociologia Política, na Educação, na Economia; eu fui para o Rio de Janeiro em eventos científicos e isso me abriu oportunidades, porque abre a cabeça, conhece pessoas, faz contatos. Hoje eu sou docente, dou aula, e graças a tudo que eu aprendi lá no Brasil foi que me permitiu ter o conhecimento que eu passo para os meus estudantes. Quase tudo eu aprendi lá no Brasil (Guayacán, GF).

Para os estudantes moçambicanos, ainda em formação, as expectativas são altas. Atlas planeja: “a minha perspectiva é acessar a universidade, ser professor universitário, quer dizer, trabalhar na universidade na área da ciência e da pesquisa” (Atlas). Onix, ciente das resistências que enfrentará, está determinado: “Vou aplicar sim, mas não serei compreendido, mas eu tenho que tomar essa posição. A minha posição é esta, é inalienável” (Onix) referindo-se a bagagem adquirida no PPGSS de conhecimentos críticos e avesso ao sistema de ensino que não contesta a realidade posta em Moçambique.

Essa disposição para “aplicar” já se materializa em sua prática docente iminente. Onix revela que irá ministrar a disciplina “Teorias e Métodos em Serviço Social”, diretamente inspirada naquela disciplina cursada com o professor Helder na UFSC. O

movimento de transposição do conhecimento, no entanto, é conscientemente assumido como um desafio:

> Vou dar uma das disciplinas quase similares ao professor Helder, a disciplina é Teorias e Métodos em Serviço Social. Ele deu-nos tendências metodológicas. Então, já será uma mais-valia, mas é um desafio porque eu serei um dos que vai reverter [apresentar uma disciplina aprendida no Brasil e tentar transpor para a realidade de Moçambique] naquele contexto no qual eles vivem. Eu vou trazer novas abordagens e que em algum momento podem chocar quando algumas pessoas ouvirem sobre isso pela primeira vez (Onix, GF).

Orfeu já articula sua pesquisa com questões globais e pretende, com o intercâmbio sanduíche, "trazer o problema africano a ser percebido dentro do contexto latino-americano" (Orfeu).

Solaris, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, destaca os aspectos positivos de sua experiência na UFSC, revelando como a universidade pode funcionar como um espaço de pertencimento e, mais do que isso, como um lugar de formação que se projeta para além do período de mobilidade. "Para mim, foi muito legal me inserir na UFSC. Eu acho uma universidade muito legal. Que tem muita estrutura, eu gostei muito disso. E eu me senti muito parte, sabe, da universidade" (Solaris). Mesmo diante das condições precárias de moradia que a obrigaram a sair de casa devido à unidade excessiva, a UFSC ofereceu um contraponto: "eu transitei muito na pós, eu fui para outros cursos, a gente almoçava no RU, eu ficava muito tempo na biblioteca, eu consegui permanecer muito tempo tipo nas instalações" (Solaris). A universidade, em sua materialidade, a biblioteca, o RU, os espaços de convivência, a possibilidade de circular por outros cursos, tudo isso tornou-se um refúgio e um lugar de pertencimento, compensando, ainda que parcialmente, as lacunas do acolhimento institucional.

Mas sua experiência não se esgotou nos limites do campus. O conhecimento adquirido no Brasil ganhou continuidade em seu retorno à Argentina, revelando a potência da internacionalização como um processo que se desdobra para além do tempo e do espaço da mobilidade. Solaris introduziu em seu círculo profissional [colegas e amigas argentinas] temas que aprendeu no PPGSS e que ainda eram incipientes no Serviço Social argentino, como o debate sobre a digitalização do trabalho profissional:

> A questão da digitalização que eu fiquei muito interessada porque lá no PPGSS tem muito desenvolvimento, eu gostei da professora Iolanda Guerra e o professor Jaime. Aqui no serviço social da Argentina ainda não tem esse desenvolvimento sobre isso e eu achei legal porque eu fui fazer trocas com

> minhas colegas aqui [da Argentina] para falar disso e foi legal, elas gostaram e eu senti que poderia ensinar algo a elas (Solaris).

Essa fala é reveladora: Solaris não apenas absorveu conhecimento, mas se fez-se em uma agente de circulação de saberes. Ao trazer para seu país de origem temas e debates que aprendeu no Brasil, ela materializa o que Déves-Valdés (2007) denomina 'teias intelectuais', redes informais e duradouras de produção e compartilhamento de conhecimento que transcendem fronteiras nacionais e institucionais.

No entanto, essa potência do conhecimento adquirido contrasta com a fragilidade dos vínculos institucionais que Solaris deseja ver consolidados quando da conclusão de seu curso. Ela expressa explicitamente o desejo de que as conexões acadêmicas se estendam para além do período formal do curso, inspirando-se na experiência que teve na UFRGS durante a graduação:

> Gostaria de continuar tendo contatos e grupos que se falam quando o curso terminar. Vejo que agora eu vou fazer a dissertação e já posso ficar fora do programa da UFSC, eu acho interessante constituir grupos de estudos Internacionais desde agora e depois. Tipo, ter mais local para falar como é o serviço social na Argentina, como é a Moçambique, e ter trocas sobre isso no marco do programa (Solaris).

Sua fala revela uma contradição profunda: a experiência formativa na UFSC foi suficientemente positiva para que ela desejasse manter vínculos e construir espaços de troca contínua, mas o programa não oferece mecanismos institucionais para que esses vínculos se sustentem após a conclusão do curso. Solaris deseja que as redes perdurem no tempo e permitam a colaboração horizontal entre pares de diferentes países, mas percebe que, com o fim do curso, "já fico fora do programa". Sua fala, portanto, não é apenas um registro de uma experiência individual bem-sucedida, mas uma proposição: a internacionalização precisa ser pensada como um processo de construção de redes duradouras, e não como um fluxo temporário de corpos que se encerra com a defesa da dissertação ou tese.

A experiência positiva que Solaris teve na UFSC paradoxalmente expõe a fragilidade da institucionalização dos vínculos, revelando que a internacionalização no programa, ainda que capaz de gerar impactos transformadores na trajetória dos sujeitos, carece de políticas que garantam a continuidade dessas conexões para além do período de formação.

A permanência dos vínculos para além do período de formação, no entanto, não é automática nem institucionalizada. Guayacán expressa essa frustração: “o programa não tem mais vínculo comigo. Tipo, não tem mais como continuar. O que tu dizes, como o egresso da universidade, não tem mais ligação comigo, não escrevem, não tem aquela conexão” (Guayacán). Íris, por outro lado, mantém contato com alguns professores, mas reconhece: “não algo tão firme, não tão sólido, mas a gente teve várias colaborações” (Íris). Lótus, que retornará para o pós-doutorado, é uma exceção que confirma a regra: os vínculos duradouros parecem depender mais de iniciativas pessoais do que de políticas institucionais de acompanhamento de egressos.

Essa percepção não é exclusiva dos estudantes do PPGSS-UFSC; ela é mencionada em outros contextos lusófonos, onde se defende que “é importante a criação de uma União Lusófona de Assistentes Sociais que facilite a interligação dos profissionais e a realização de congressos e partilha de experiências e avanços do Serviço Social para o desenvolvimento da profissão” (Munguambe, 2021, p. 155).

Mayu, após o mestrado passou por um período de afastamento: “eu adoeci, como todo ser humano que faz doutorado e/ou mestrado, por isso eu não queria nem ver mais o serviço social” (Mayu). O adoecimento de Mayu após o mestrado pode ser compreendido à luz do que Lugones (2010, p. 746) descreve como o processo de subjetificação colonial:

> O longo processo de subjetificação do colonizado em direção à adoção/internalização da dicotomia homens/mulheres como uma construção normativa do social, uma marca de civilização, cidadania e pertencimento à sociedade civil, foi e é constantemente renovado. Ele é encontrado na carne, repetidamente, por respostas de oposição enraizadas numa longa história de respostas de oposição (Lugones, 2010, p. 746).

Mayu resistiu durante todo o mestrado, mas o custo dessa resistência, a constante negociação entre sua cultura oral e a imposição da escrita, entre sua língua materna e o português acadêmico, cobrou seu preço na forma de adoecimento. Sua fala “não queria mais nem ver o serviço social” é o testemunho de quem foi forçada a habitar uma fratura insustentável. Esse adoecimento, que ela atribui à estrutura do programa e à falta de suporte as suas especificidades, especialmente quando a forma de produzir e apresentar os conhecimentos que no caso dela é verbal e não escrito, são fatores que revelam que os impactos da formação nem sempre são positivos, e que a saúde mental dos pós-graduandos, especialmente dos que vêm de contextos de cultura fora na normatividade

ou maior vulnerabilidade, precisa ser uma preocupação institucional, pessoas qualificadas para o atendimentos dos estudantes e contar com uma rede de apoio eficiente.

Indo um pouco além dos vínculos acadêmicos e de pertencimento, Boreal é um exemplo de vínculo afetivo eternizado.

> Uma parte da minha vida ficou no Brasil. Meu coração também é brasileiro. Aqui convivemos com muitas pessoas da comunidade brasileira e somos bastante ligados a elas. Esse tempo em Floripa foi uma mudança total na minha vida. De fato, depois eu até decidi migrar para o Brasil. Passamos um ano no Rio, mas depois voltamos a morar aqui. Mesmo assim, sempre ficou o sonho de voltar ao Brasil. Depois disso, viajamos novamente para Floripa com os meninos (Boreal).

Mas os laços que Boreal construiu não se limitam ao Brasil. Ao refletir sobre o conjunto de relações que estabeleceu durante o intercâmbio, ela destaca a durabilidade e o significado dessas conexões, que ultrapassam fronteiras e décadas:

> Eu tenho ainda contatos por anos com uma amiga da Flórida que encontrei lá, escrevemos uma vez por ano, além de outros intercambistas que foram que nós conhecemos e às vezes nós escrevemos, e tem duas amigas francesas que eu nunca mais vi, mas nós escrevemos pelo Facebook de vez em quando. Acho que mudou a vida de todo mundo. Uma experiência de vida… Eu me acho com muita sorte de ter vivido isso (Boreal).

A vivência de Boreal sugere que a mobilidade internacional produz efeitos que extrapolam a formação acadêmica, ela gera vínculos afetivos e de pertencimento que podem mudar definitivamente as trajetórias pessoais, deixando marcas duradouras nos modos de ser e de se relacionar com o mundo. A percepção de que "mudou a vida de todo mundo" e o sentimento de "sorte" por ter vivido aquilo revelam que, para além das métricas institucionais, a internacionalização é, sobretudo, uma experiência humana profunda de sabores e dissabores, capazes de reconfigurar identidades e produzir redes de solidariedade que persistem no tempo.

Esse sentimento de transformação e gratidão estende-se também à própria instituição que a acolheu PPGSS-UFSC. Boreal não guarda apenas as amizades; mas preserva com orgulho um símbolo material dessa passagem: o cartão do Restaurante Universitário. Para ela, a experiência na UFSC deixou memórias de um período intensamente nostálgico.

> Acho que a UFSC está entre as melhores já falei muito isso, porque como falei foi uma parte da minha vida que nunca vou esquecer e eu acho também a qualidade do ensino na UFSC é uma boa universidade com professores de qualidade e acho isso importante dizer e reconhecer. Eu tenho um orgulho até hoje em dia, eu guardei meu cartão do RU. E eu não sou de guardar muitas lembranças, mas eu guardei. Ter estudado na Universidade Federal do Brasil é um orgulho para mim. Então, pior, eu não lembro. Eu não vivi nada de ruim, é isso (Boreal).

A afirmação de que "não vivi nada de ruim" (Boreal) contrasta com as experiências de sofrimento narradas por outros estudantes, como os episódios de racismo vividos por Mayu e Atlas, ou a solidão existencial de Guayacán, Solaris e Onix, reafirmando a posição de privilégio que Boreal ocupou. Seja pela fluência linguística adquirida ainda antes da chegada, pelo poder aquisitivo proporcionado por bolsas canadenses em dólar, ou pela rede de apoio informal que conseguiu construir (como o *Couchsurfing*) conforme já destacado. Percebe-se que sua trajetória foi marcada por uma margem de manobra que outros não tiveram. Sua fala também carrega um reconhecimento legítimo da qualidade acadêmica da UFSC e do impacto positivo da internacionalização em sua vida. Guardar o cartão do RU como lembrança, após 25 anos, é um gesto simbólico poderoso: um objeto cotidiano, que para muitos passa despercebido, torna-se para ela um símbolo de pertencimento e de uma experiência que "nunca vou esquecer". Observa-se que isto pode ser expressão das condições também positivas, financeiras, tecnológicas e adaptativas que a distingue dos demais estudantes.

Esse orgulho institucional, aliado à percepção de que a UFSC tem "professores de qualidade" e "mente mais internacional" do que sua universidade de origem (como ela afirmou no Eixo 4), compõe o quadro de uma internacionalização bem-sucedida do ponto de vista subjetivo, ainda que tenha dependido, em grande medida, de suas próprias iniciativas e de condições materiais e estruturais favoráveis.

A avaliação retrospectiva de Boreal sobre a qualidade da UFSC e o orgulho que guarda de ter estudado ali transmite, em tom de confirmação, as expectativas que a trouxeram ao Brasil, expectativas essas ancoradas no reconhecimento internacional da teoria Freiriana para ela, e da tradição crítica do Serviço Social brasileiro para Guaycán, Íris, Lótus, Solaris e Vega, discutido no Eixo 1.

O depoimento nostálgico de Boreal, contudo, não se limita ao passado. Ele se projeta no presente e no futuro a partir de sua nova posição como professora e pesquisadora em serviço social no Quebec. A experiência de mobilidade não apenas a transformou pessoalmente, mas a converteu em uma agente de internacionalização a

partir do Sul, alguém que agora, do outro lado do equador, busca ativamente fomentar as teias intelectuais que Déves-Valdés (2007) teoriza. Ao refletir sobre seu lugar institucional atual, ela revela o movimento mais genuíno da cooperação: a vontade de trazer o outro [seus alunos] para conhecer o que o Brasil lhe proporcionou:

> Nossa, seria legal fazer um projeto e ir para o Brasil, com a galera daqui [os estudantes de serviço social]. Mas não sei se vai ser possível, porque poucas pessoas falam português. Tem muitos alunos que falam espanhol, porque tem muita imigração de toda a América Latina. Mas estamos começando a pensar em fazer uns projetos internacionais. É, eu pensei em Brasil, em Floripa, e vamos ver (Boreal).

Esta fala sintetiza o **legado mais profundo da internacionalização**: a transformação do estudante em um **construtor de pontes**. Boreal não apenas voltou para o Canadá; ela levou o Brasil consigo e agora, ciente das dificuldades (a língua portuguesa ainda como desafio), movimenta-se para criar as condições de possibilidade para que novos fluxos aconteçam. "Então, foi uma experiência excepcional para mim, que como pode ver marcou muito minha vida e eu espero poder hoje em dia ainda dar um pouco disso hoje para meus alunos" (Boreal) através das disciplinas que ministra, de processo de intervenção com a comunidade, gestão democrática e desenvolvimento de projetos na área do comunitária.

O "vamos ver" ao final não é uma desistência, mas a abertura de um horizonte de possibilidades que só existe porque o PPGSS-UFSC, em 2010, acolheu uma estudante quebequense em busca de um "terreno de pesquisa" (Boreal).

Neste espaço, onde o tema é moradia, surge um ponto que clama por atenção. O Brasil é a terra de Paulo Freire, e Boreal, já imersa na educação popular no Quebec, trouxe essa referência em seu quadro teórico*:* "já fazia 10 anos que eu trabalhava na alfabetização popular, sabe? Já estava impregnada de Freire" (Boreal). Ela percebia, porém, que em sua universidade de origem o diálogo era outro: "lá quando falava de Paulo Freire em serviço social, todo mundo falava, não, mas ele é um pedagogo, é da educação" (Boreal), como se a pedagogia freireana não pudesse atravessar as fronteiras disciplinares e alimentar a intervenção social. Foi na vivência concreta do Morro da Cruz, ao escutar um ancião e uma menina de 14 anos, que a conscientização freireana deixou de ser teoria e se tornou prática viva para ela.

A moradia, a luta por direitos e a escuta das comunidades constituem o território onde o legado de Freire se atualiza, lembrando-nos de que uma internacionalização crítica

não pode prescindir das epistemologias do Sul. Estas não apenas mobilizam fluxos acadêmicos em direção ao Brasil, mas também produzem sujeitos que se tornam mediadores e difusores de conhecimentos contra hegemônicos no cenário global.

Sobre isso, recorda-se que a partir da década de 1960, consolidou-se no Brasil um movimento de renovação crítica do Serviço Social que, segundo Potyara Amazoneida Pereira, configurou "uma espécie de Serviço Social 'radical', denominado 'reconceituado', em oposição ao modelo conservador herdado principalmente dos Estados Unidos" (Pereira Pereira, 2016, p. 423-425). Esse processo esteve vinculado a dinâmicas próprias da América Latina, como o fortalecimento de um nacionalismo crítico à dependência externa, a difusão do marxismo humanista e o impacto da Revolução Cubana, que alimentaram expectativas de reformas estruturais e transformação social no continente.

Nesse contexto, a formação em Serviço Social brasileira passou a valorizar a consciência crítica e a vinculação entre conhecimento e realidade social, dialogando com os princípios pedagógicos libertadores de Paulo Freire, hoje muito mais discutido internacionalmente do que no próprio país. Essa renovação implicou mudanças teórico-metodológicas na formação profissional, como a incorporação do referencial marxista, o fortalecimento das ciências sociais, a centralidade da pesquisa e a ênfase no trabalho com coletividades, que contribuíram para a construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social no Brasil, orientado pelo compromisso com os direitos e as lutas da classe trabalhadora. É neste horizonte crítico que Boreal se reconhece no contato com essas perspectivas teóricas e formativas e percebe-as como elemento central para ampliar sua compreensão sobre o papel social e comunitário.

5.6.7 À guisa de síntese: meta interpretação Eixo 5

Quando confrontadas com o objetivo específico 4 (OE4), as trajetórias dos estudantes no PPGSS-UFSC revelam que o programa efetivamente viabilizou oportunidades de inserção em grupos de pesquisa, participação em eventos acadêmicos e produção intelectual colaborativa, para a maioria dos participantes. Tais dinâmicas confirmam a literatura sobre internacionalização (Déves-Valdés, 2007) ao demonstrar como o intercâmbio acadêmico é capaz de germinar redes intelectuais transnacionais sólidas e duradouras.

A vivência empírica dos discentes ilustra a diversidade dessas estratégias de inserção: Vega transitou por quatro núcleos de pesquisa utilizando a tática da "imunidade estrangeira" para contornar tensões institucionais; Lótus estabeleceu parcerias de escrita com colegas e com sua orientadora, culminando na publicação de capítulo em livro organizado pelo programa ao término do mestrado; já Íris manteve colaborações contínuas com docentes brasileiros que viabilizaram sua inserção em pesquisas do Instituto Social do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Do mesmo modo, Atlas e Orfeu integraram grupos de pesquisa e participaram ativamente de eventos, ainda que Onix pontue as barreiras iniciais enfrentadas na adaptação à cultura de publicação acadêmica local.

Os desdobramentos dessas experiências na trajetória dos sujeitos revelam impactos marcantes e altamente positivos. Para Íris, Lótus, Guayacán, Boreal e Vega, o mestrado na UFSC constituiu a principal porta de entrada para a consolidação da carreira acadêmica e docente, tanto no Brasil quanto em seus países de origem. Mesmo nos casos em que a trajetória institucional sofreu percalços, como no percurso de Guayacán, que não concluiu o doutorado, a formação no programa é reconhecida como um divisor de águas que reconfigurou sua visão de mundo, ampliou sua prática profissional e abriu oportunidades no ensino e na gestão de projetos. Para os discentes moçambicanos Aurora e Onix, os conhecimentos acumulados sustentam a expectativa de intervir criticamente e transformar a realidade de seu país de origem, com plena lucidez sobre as resistências locais e sobre o perigo de incorrer em uma transposição categorial descontextualizada.

A despeito dessas experiências bem-sucedidas de criação de redes, a confrontação das narrativas com o discurso oficial da universidade, presente no Plano de Internacionalização Institucional (PII) e nos editais de seleção do PPGSS, evidencia um quadro nitidamente ambivalente. Se, por um lado, a instituição celebra os índices de atração de discentes internacionais, por outro, revela uma severa fragilidade estrutural dada a ausência de uma política institucionalizada de acompanhamento de egressos e a excessiva dependência de iniciativas pessoais dos docentes para a manutenção dos vínculos acadêmicos.

O caso de Guayacán atua como um alerta emblemático dessa lacuna: após cumprir a totalidade dos créditos do doutorado, o pesquisador foi desligado por extrapolação do prazo de entrega e defesa da tese, interrompendo compulsoriamente qualquer canal de contato ou acompanhamento por parte do programa. De modo analógico, a narrativa de

Mayu sobre situações de adoecimento e afastamento durante a pós-graduação explicita a urgência de políticas de acolhimento, permanência e saúde mental que perpassam a mera exigência de cumprimento dos prazos regimentais e se estendam para além do período formal de titulação.

A manutenção de canais permanentes de interlocução com os egressos afigura-se indispensável não apenas para mensurar o impacto do curso na vida profissional dos estudantes, mas também para gerar dados empíricos que qualifiquem a gestão universitária. Essa demanda torna-se ainda mais premente em vista da prospecção de expansão do fluxo de estudantes internacionais no PPGSS verificada a partir de 2023.

Nesse horizonte, as proposições formuladas pelos próprios participantes sinalizam caminhos concretos para transformar a internacionalização em uma política continuada e humana:

- **Institucionalização de espaços para egressos:** Criação de fóruns, seminários e redes formais para que ex-alunos possam socializar suas produções intelectuais e manter vínculos com o programa (conforme sugerido por Íris, Solaris e Guayacán);
- **Incentivo à publicação e difusão científica:** Apoio financeiro e editorial para a publicação de artigos e participação em eventos, direcionado prioritariamente a estudantes oriundos de países com menor tradição e infraestrutura acadêmica (reivindicado por Onix e Orfeu);
- **Internacionalização como processo de longa duração:** Reconhecimento institucional de que a internacionalização não se encerra com a defesa da dissertação ou tese, mas projeta-se no tempo por meio da consolidação das redes de colaboração política e epistêmica constituídas durante a formação.

Evidenciou-se que escutar a voz dos estudantes e acompanhar os desdobramentos de suas trajetórias constitui o passo decisivo para que a internacionalização no PPGSS-UFSC se efetive como um espaço de cooperação solidária, em que a formação crítica se projeta como ferramenta concreta de emancipação humana nos países de origem e destino.

5.7 EIXO 6 – CONFRONTO COM AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: O DISCURSO E A PRÁTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFSC

5.7.1 Síntese interpretativa do Eixo 6

Unitarização (fragmentos significativos):

1. Fragmentação institucional e zona de não-atendimento a estudantes de editais próprios.
2. Invisibilidade da SINTER/PROPG para a pós-graduação.
3. Racismo e xenofobia no espaço universitário.
4. Currículo endógeno com resistência a autores africanos, indígenas e latino-americanos.
5. Exames de proficiência que supervalorizam as línguas europeias.
6. Perda de vínculo acadêmico vs política de acompanhamento de egressos.
7. Internacionalização como construção de conhecimento, não mera formalização.
8. Iniciativa de roteiro de acolhimento não acolhida institucionalmente.
9. Reciprocidade nos fluxos de mobilidade (brasileiros na África).
10. Socialização de saberes e culturas em espaços institucionais.

Categorização:

1. A Retórica da Internacionalização vs. a Fragmentação Institucional.
2. O Discurso da Cooperação vs. a Assimetria dos Fluxos.
3. O Silêncio dos Documentos Frente às Vivências.
4. O Currículo Endógeno e a Colonialidade como Prática Institucional.
5. Redes Duradouras ou Vínculos Descartáveis?
6. À guisa de síntese: meta interpretação do eixo 6

5.7.2 Metatexto para o Eixo 6: confronto com as políticas institucionais: o discurso e a prática da internacionalização na UFSC

A análise das experiências de mobilidade no PPGSS-UFSC, quando confrontada com os marcos normativos e discursivos que orientam a política de internacionalização da universidade e da CAPES, revela um **descompasso estrutural** de proporções

significativas. As vozes dos estudantes, tão ricas em nuances e contradições nos eixos anteriores, funcionam aqui como uma lente de aumento que escancara as fraturas entre a retórica institucional e a prática concreta.

O discurso oficial, materializado em documentos como o Plano Institucional de Internacionalização (PII) e os editais do Programa CAPES-PrInt e do PPGSS (2023-2024), preconiza a construção de "ambientes internacionalizados", o fomento a "redes internacionais de pesquisa" e a mobilidade bidirecional como motor de excelência. No entanto, a vivência dos sujeitos desta pesquisa revela uma realidade marcada pela fragmentação, pela assimetria e pela reprodução de hierarquias que o discurso da cooperação deveria, em tese, combater.

5.7.3 Categoria 1 – A Retórica da internacionalização vs. a fragmentação institucional

Enquanto o discurso oficial almeja um ambiente coeso e integrado, a experiência dos estudantes internacionais no PPGSS é a de uma 'zona de não-atendimento'. A fala de Atlas é emblemática ao descrever como o setor de internacionalização opera com editais próprios, ignorando os estudantes que ingressam por outras vias: "O setor de internacionalização tem uma particularidade. Eles têm um edital próprio, o PECC-PG, e eu não vim por eles. O edital que nos trouxe ao PPGSS-UFSC não tem nada a ver com a SINTER ou com o PROPG... Então, eles não têm responsabilidade comigo" (Atlas). A Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), que deveriam ser os braços executores da política de internacionalização, operam em uma lógica de silos, desconhecendo a existência de estudantes que ingressam por outras vias que não os seus próprios editais, como confirmado por Vega: "Aqui na UFSC a gente tem a SINTER, mas eu não procurei eles e acho que, na pós-graduação, não houve esse contato, até porque não há diálogo entre os sistemas. Então, eles nem tinham conhecimento de que eu estava ali porque eu entrei pela porta de entrada normal" (Vega).

Este vazio institucional, pela falta de atendimento qualificado pelo PPGSS e de qualquer outra instância da universidade, somado à ausência de um protocolo de acolhimento (Eixo 2), contradiz frontalmente o objetivo de "transformar as instituições participantes em ambientes internacionalizados", pois um ambiente que não acolhe, que

não se prepara para a chegada do outro, dificilmente pode ser assim denominado. Sobre este contexto, alerta a UNESCO (2009) que a inclusão não ocorre espontaneamente; ela exige ação planejada e contínua.

A ausência de políticas institucionais de acolhimento na pós-graduação da UFSC transforma a internacionalização em um processo que, ao invés de promover inclusão, reproduz desigualdades prévias, deixando os estudantes mais vulneráveis à própria sorte. O que para Teferra (2019, p. 1) é resquício de uma estrutura maior que ainda não se consolidou:

> Sustento que a internacionalização, no que diz respeito ao Sul Global, particularmente à África, está longe de ser um processo intencional. [...] Como o sistema de ensino superior global mais fraco, ele depende fortemente dos discursos, paradigmas e parâmetros definidos por outros, o que o torna vulnerável aos caprichos e idiossincrasias globais**.**

A fala de Teferra (2019) sobre a internacionalização no Sul Global ser "tudo menos intencional" escancara a contradição vivida pelos estudantes do PPGSS: mesmo quando a universidade declara a internacionalização, na prática (falta de acolhimento, burocracia, ausência de políticas e de pessoas qualificadas) revela que o processo é vivido como "resultado" e não como "intenção". Isso valida a percepção dos entrevistados de que caem em uma 'zona de não-atendimento'.

5.7.4 Categoria 2 – O discurso da cooperação vs. a assimetria dos fluxos

A assimetria dos fluxos de mobilidade expõe a dimensão geopolítica e hierárquica da internacionalização. A definição de "países estratégicos", uma prática comum nos PIIs, raramente é neutra. No caso do PPGSS, os dados são contundentes: a universidade envia seus pesquisadores para os centros hegemônicos do Norte Global (Europa, América do Norte) e recebe estudantes quase que exclusivamente do Sul Global (Moçambique, Argentina, Uruguai, Colômbia). Esta dinâmica, longe de ser uma "cooperação horizontal" (Morosini, 2011), reproduz uma lógica centro-periferia na produção do conhecimento, onde o Norte continua a ser o destino da consagração acadêmica e o Sul, a fonte de 'capital exótico' ou, na melhor das hipóteses, um campo de aplicação de teorias alheias.

A tentativa de reverter esse fluxo, como na pretensão de Atlas de fazer seu doutorado sanduíche em Moçambique, é um anseio do próprio estudante, uma exceção

que confirma a regra. Em contrapartida, Orfeu propõe explicitamente a horizontalidade: “uma das dicas que eu daria é que deveria existir uma vice-versa [horizontalidade] dos programas de internacionalização” (Orfeu), sugerindo cotas para brasileiros estudarem em países africanos como forma de descolonizar o conhecimento.

Leask (2015), Mbembe (2016), Walsh, (2013), Zou; Timmermans (2025), Jordão (2018), Heleta e Chasi (2024), Finardi (2021) afirmam que, a internacionalização do ensino superior (ES) configura-se como um campo de poder e disputas e compreender que a mobilidade é apenas uma pequena parte do processo de internacionalização que requer transformações mais alargadas de todas as potencialidades da universidade. Significa sair da lógica da educação internacional e entrar na era da internacionalização da educação e preferencialmente na internacionalização da educação decolonial. Sobre isso, Lourenço e Neres (2024, p. 5, tradução nossa) afirmam que “nas agendas de internacionalização, o Sul Global ainda percebe o processo de internacionalização como mobilidade, enquanto o Norte Global o vê como educação para cidadania global”.

A mesma crítica vem de Morosini, Corte e Guilherme (2017), para eles, nas relações Norte-Sul, persistem assimetrias que tendem a desfavorecer o Sul, sobretudo quando a internacionalização do ensino superior não reconhece de forma efetiva suas contribuições, mantendo relações de dependência. Em contraste, a cooperação Sul-Sul pode se estruturar a partir da troca de conhecimentos, da solidariedade e da construção de redes, indo além da mobilidade acadêmica e do regionalismo, com vistas à formação de sujeitos globais e à inserção estratégica no cenário internacional.

5.7.5 Categoria 3 – O silêncio dos documentos frente às vivências

Apesar disso, talvez o silêncio mais eloquente dos documentos institucionais seja em relação às dimensões subjetivas e relacionais da internacionalização. O discurso oficial, focado em métricas e produtividade, é completamente omisso sobre as vivências de sofrimento, vulnerabilidade econômica, racismo, xenofobia e solidão que marcaram profundamente a trajetória de vários entrevistados descritas no Eixo 3. Conforme o registro de Aurora

> Várias vezes durante meu percurso acadêmico [ ] o pré-conceito e a descriminação tomavam conta até com pessoas que poderiam ser defensoras, mas se tornavam-se promotoras desse mal que afeta muito os estudantes

> estrangeiros" [ ] "Isso tem a ver com os fatores históricos e não necessariamente de ser estudante do Sul Global, pois nem todos estrangeiros são tratados da mesma forma como descrevi (Aurora).

A percepção de Aurora de que "nem todos estrangeiros são tratados da mesma forma" pode revelar de problemas relacionais com o corpo docente ou com a coordenação. Contudo, levanta uma preocupação muito mais grave, encontra fundamento na análise de Lugones (2010, p. 744) sobre a diferenciação racial do gênero: "O sistema de gênero não é apenas hierárquico, mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e assim gênero aos colonizados". Para Lugones (2010), a colonialidade opera de forma interseccional[77]: "mulheres colonizadas" é uma categoria vazia, pois "nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher" (Lugones, 2010, p. 745). O tratamento diferenciado entre estudantes internacionais, uns mais protegidos, outros mais vulneráveis, revela que a colonialidade de gênero e raça continua operando, atribuindo graus distintos de humanidade conforme a posição racial dos corpos.

Verifica-se que o racismo e a discriminação, existe também nos cursos de ciência sociais aplicadas, da grande área de HUMANAS, e é praticado por quem deveria acolher os estudantes internacionais, considera-se, portanto, que na universidade existe o racismo estrutural, e que ele se aplica a raça, já que Vega, Lótus, Íris e Boreal afirmaram não ter sofrido racismo e que reconhecem que a sua condição de mulher branca e fluente em português funcionou como um fator de proteção da experiência no Brasil. Isso é bastante preocupante já que, a universidade, ao receber um estudante, recebe um ser humano em sua integralidade, com sua cultura, sua cor, sua língua e sua história carregada de outra cultura. Ignorar essa dimensão é reduzir a internacionalização a um processo técnico-

---

[77] María Lugones (1944-2020), desenvolveu o conceito de **colonialidade de gênero** para demonstrar que o sistema moderno/colonial de poder não apenas hierarquiza homens e mulheres, mas também racializa a própria noção de humanidade**.** Nessa perspectiva, a categoria 'mulher' é um constructo reservado às europeias burguesas, consideradas plenamente humanas e, portanto, passíveis de serem 'mulheres' no sentido ocidental. Já as fêmeas colonizadas, indígenas e africanas, foram desumanizadas pelo discurso colonial, classificadas como bestiais, hipersexualizadas e, por isso, excluídas do status ontológico de 'mulher'. Assim, a intersecção entre 'mulher' e 'colonizada' revela uma impossibilidade lógica dentro do marco categorial moderno: não existem 'mulheres colonizadas', porque o ser colonizado é definido justamente pela negação da humanidade plena que qualifica alguém como 'homem' ou 'mulher'. Lugones dialoga com Sojourner Truth e sua pergunta "Ain't I a Woman?" para evidenciar essa exclusão estrutural: a resposta do sistema colonial/moderno às mulheres negras e indígenas é 'não', pois elas não se enquadram no modelo de feminilidade burguesa, pura e passiva. Essa constatação, longe de ser meramente negativa, abre caminho para pensar as resistências que emergem do *lócus* fraturado da diferença colonial, onde pessoas subalternizados reinventam formas de existir e de lutar (Lugones, 2010, p. 742-759).

burocrático e, pior, conivente com a reprodução da ‘colonialidade do ser’ (Maldonado-Torres, 2007, tradução nossa) dentro de seus muros. A ausência ou ineficiência de políticas de acolhimento, de suporte psicológico e de enfrentamento ao racismo como bandeira coletiva contradiz qualquer pretensão de construir um ‘ambiente internacionalizado’ que seja, de fato, acolhedor e plural.

5.7.6 Categoria 4 – O currículo endógeno e a colonialidade como prática institucional

No âmbito acadêmico, o discurso da internacionalização também encontra seu limite no currículo endógeno e na colonialidade linguística. Como visto no Eixo 4, o programa recebe estudantes do Sul Global, mas seu currículo permanece impermeável aos saberes produzidos nessas regiões, especialmente da África. “Percebo que os professores usam autores latino-americanos e europeus, e é um desafio para eles lerem autores africanos” (Atlas), o que representa que o corpo docente não lê autores africanos e, portanto, não se incorpora dentro de um projeto de internacionalização que pretenda ser transformador.

Essa resistência evidencia o hiato entre o que Leask (2015) denomina de internacionalização do currículo e a realidade de uma internacionalização frequentemente reduzida à mobilidade estudantil, sem o necessário engajamento pedagógico e epistêmico por parte do corpo docente.

Nesse sentido, a endogenia curricular não é apenas um problema de seleção bibliográfica, mas um sintoma de uma colonialidade ainda presente nas estruturas de produção e validação do conhecimento (Lourenço; Neres, 2024, tradução nossa).

Se não houver, por parte dos docentes, a compreensão de que a pluriversalidade exige compartilhamento de saberes horizontais que possibilita criar condição para uma internacionalização crítica e decolonial, o processo permanecerá restrito a gestos institucionais superficiais e de apenas mobilidade.

Em especial, a valorização assimétrica que privilegia línguas europeias como único padrão de proficiência, enquanto línguas originárias e africanas são admitidas apenas por mecanismos de exceção (dispensa ou equiparação), como denunciado por Mayu e Orfeu, evidencia a permanência de uma colonialidade linguística incompatível com um projeto de internacionalização que se pretenda decolonial. O que contradiz o

ideal de pluridiversidade epistêmica, conceito formulado notadamente Walter Mignolo e Arturo Escobar, ou de pluralidade epistêmica de (Heleta; Chasi, 2023).

Uma frase ecoa na vasta literatura da internacionalização em casa: a internacionalização em casa não se efetiva se a casa não se abre para o mundo que nela adentra.

5.7.7 Categoria 5 – Redes duradouras ou vínculos descartáveis?

Por fim, a promessa de construção de **'redes internacionais de pesquisa'** esbarra na ausência de uma política de acompanhamento de egressos. A experiência de Guayacán, desligado após cumprir todos os créditos e sem qualquer vínculo posterior com o programa, é um alerta sobre o caráter descartável que a internacionalização pode assumir, "depois que eu voltei para a Colômbia... nunca me ligaram... o programa não tem mais vínculo comigo" (Guayacán), assim como Boreal, Mayu e Aurora relataram não terem sido contatados pelo PPGSS quando egressas.

Essa lógica de descarte, que reduz o estudante a um produtor temporário de dados e métricas, condiz com a crítica de Achille Mbembe (2020) sobre a colonização no século XXI, discutida na seção 3.2, que opera pela extração de valor e pela mercantilização da capacidade humana de pensar, tratando o conhecimento como um insumo a ser coletado e rapidamente substituído.

Estas falas representam um alerta, de que o vínculo não deveria encerrar-se no momento em que o estudante deixa de ser um número em seu sistema do PPGSS. A internacionalização, nessa perspectiva, é um evento pontual, e não um processo contínuo de construção de conhecimento e de laços duradouros, como a própria literatura sobre redes intelectuais (Déves-Valdés, 2007) preconiza.

Em contrapartida, as egressas Vega, Lótus e Íris conseguiram manter contatos, o que se entende como uma rede acadêmica efetiva e produtiva, indicando que há espaço para um acolhimento e incentivo por parte dos professores. Nesta mesma linha Aurora afirma que 'durante o curso': "Sim construí redes de parcerias, amizades com vários pesquisadores da UFSC e de outras universidades, participei do núcleo de pesquisa da UFSC e publiquei vários trabalhos em eventos científicos". O que indica que há incentivo por parte dos professores e espaço de inclusão dos estudantes como uma parceria bem-sucedida dentro do PPGSS.

Em suma, o confronto entre o discurso e a prática da internacionalização no PPGSS-UFSC revela um abismo. A universidade opera com uma política de internacionalização que é, em grande medida, **retórica e instrumental**, focada em indicadores e *rankings*, mas incapaz de traduzir seus próprios objetivos em ações concretas de acolhimento, equidade e justiça cognitiva, e currículo internacional.

As vozes dos estudantes internacionais, longe de serem meras reclamações pontuais, são, na verdade, um diagnóstico preciso das fragilidades e contradições de um modelo de internacionalização que, ao não se abrir para a escuta e para a transformação, corre o risco de perpetuar, sob uma nova roupagem, as velhas hierarquias coloniais.

O contraste entre as vivências dos estudantes e os marcos normativos da UFSC revela, portanto, um descompasso de natureza não apenas operacional, mas conceitual. A universidade, ao priorizar sua política de internacionalização por métricas, rankings e indicadores de produtividade, prioriza também um modelo que aqui denominamos de **internacionalização instrumental**. Este modelo, embora eficaz para posicionar a instituição em circuitos acadêmicos hegemônicos, mostra-se insuficiente, quando não francamente contraditório, para acolher, integrar e valorizar as múltiplas epistemologias que os estudantes do Sul Global trazem consigo.

O que está em jogo, porém, não é a substituição de um modelo por outro, mas a afirmação de um horizonte distinto: o da **internacionalização pluriepistêmica**. Este horizonte, fundamentado na seção 5.5, exige transformações profundas e articuladas: no currículo, para que incorpore autores e saberes do Sul Global; no acolhimento, para que deixe de ser improvisado e se torne um protocolo institucional de cuidado e integração; na política linguística, para que reconheça línguas originárias e africanas como legítimas; e no acompanhamento de egressos, para que os vínculos construídos durante a formação não se percam no momento da partida.

A internacionalização pluriepistêmica não é um adjetivo, mas um projeto político-epistêmico que recoloca a universidade pública brasileira em seu papel histórico de espaço de produção de conhecimento crítico, plural e comprometido com a justiça cognitiva.

Sobre a importância de conhecer os estudantes internacionais e suas demandas, é necessário mencionar que, conforme verificado, desde a experiência pioneira de Boreal em 2010, as demandas por acolhimento institucional e espaços de diálogo já se faziam presentes. Contudo, foi apenas em 2024 que o programa propôs um canal de conversa e

escuta coletiva com a participação dos estudantes internacionais, a coordenação, professores sendo aberta ao público.

Um marco nesse processo ocorreu durante a I Semana Internacional da UFSC (outubro de 2024), quando o PPGSS promoveu o "Painel de experiência de internacionalização na graduação e na pós-graduação em serviço social". O evento, que contou com a participação de Solaris (Argentina), Atlas (Moçambique) e outros colegas da Guiné-Bissau e Angola, teve como objetivo explícito "socializar a experiência de internacionalização [...] com vistas a fortalecer os projetos acadêmicos e institucionais de internacionalização" e "identificar desafios comuns aos não brasileiros na UFSC" (Programação da I Semana Internacional, 2024). Foi um momento revelador e muito representativo para os estudantes conforme relata Solaris, "Por exemplo, eu conheci os estudantes internacionais da graduação que eu não tinha compartilhado/socializado com eles. E eu achei muito legal isso, sabe? Porque apesar de ter um outro nível de formação, o processo migratório nosso é o mesmo, sabe?" (Solaris).

Contudo, observou-se que, entre os convidados palestrantes do evento promovido pela UFSC, não havia nenhum representante da África ou do Cone Sul, e um dos convidados especiais foi Hans de Wit, professor emérito do *Center for International Higher Education, Boston College*/Estados Unidos. Valoriza-se muito a inciativa do evento diante do que já foi exposto aqui. É compreensível também a presença do palestrante pela notória contribuição teórica para a internacionalização da educação, mas a ausência de vozes do Sul Global no evento levanta um questionamento incômodo: estariam esses passos institucionais recentes apontando para uma efetiva virada decolonial, capaz de acolher, reconhecer a pluridiversidade epistemológica e a horizontalidade dos fluxos de conhecimento, ou ainda reproduzem, sob nova roupagem, a lógica hegemônica que privilegia o Norte Global como única fonte legítima de saber que copta estudantes do Sul Global, silenciando as vozes que mais poderiam contribuir para a construção de uma internacionalização verdadeiramente pluriepistêmica?

Como adverte Mignolo (2007-2008), a desobediência epistêmica[78] é a condição para a descolonização do conhecimento. Nesse sentido, as propostas dos entrevistados, a criação de um protocolo de acolhimento pré-chegada, a institucionalização de espaços

[78] A obra de referência deste conceito é: MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

para socialização dos saberes dos países de origem, o reconhecimento de línguas africanas nos exames de proficiência e o incentivo à mobilidade no Sul Global (como a ideia de Orfeu de cotas para brasileiros estudarem em Moçambique), apontam caminhos concretos para uma internacionalização mais horizontal, acolhedora e plural, alinhada aos princípios ético-políticos do Serviço Social.

5.7.8 À guisa de síntese: meta interpretação do Eixo 6

As narrativas analisadas neste eixo evidenciam que a internacionalização no PPGSS-UFSC se constitui como um campo de disputas em que coexistem, de forma abertamente contraditória, dinâmicas institucionais assimétricas e movimentos de resistência e proposição protagonizados pelos próprios discentes internacionais. Revela-se um descompasso estrutural entre o discurso oficial da universidade, que populariza a internacionalização como diretriz estratégica, e a prática cotidiana no âmbito da pós-graduação, caracterizada pela escassez de acolhimento, pela invisibilidade das demandas dos estudantes e por entraves burocráticos excessivos.

Essa assimetria é alimentada por uma severa fragmentação entre os níveis de ensino e os setores administrativos da instituição. Conforme sobressai nos relatos, instâncias centrais como a SINTER e a PROPG, permanecem desconhecidas ou pouco atuantes para a maioria dos pós-graduandos. Quando acionada no nível da graduação, a estrutura de suporte mostrou-se eficaz (como destacado por Vega); contudo, a quase inexistência de qualquer apoio na pós-graduação evidencia uma lacuna institucional que lança os discentes em zonas de desassistência e informalidade.

Frente a esse modelo institucional restritivo, os sujeitos da mobilidade recusam a posição de meros espectadores. A oportunidade de escuta proporcionada ao final das entrevistas e no encontro do grupo focal constituiu um espaço fundamental de reflexão e denúncia, no qual os participantes demonstraram capacidade analítica para tensionar a universidade e apontar deslocamentos rumo a uma internacionalização mais horizontal, plural, colaborativa e descolonizada.

Longe de se subordinarem às hierarquias epistêmicas vigentes, os estudantes produzem táticas cotidianas de enfrentamento e afirmam a legitimidade dos saberes originários e críticos gestados no Sul Global. O confronto entre a passividade institucional e o protagonismo discente demonstra que a internacionalização não é um dado posto

administrativamente, mas um processo vivo em permanente disputa por reconhecimento e dignidade alinhado aos sonhos de transformar positivamente suas vidas.

As reflexões formuladas pelos participantes desdobram-se em um conjunto denso e concreto de proposições orientadas à reestruturação da política de internacionalização no PPGSS-UFSC, abrangendo as dimensões pedagógica, administrativa, linguística e de permanência material, algumas já citadas anteriormente:

- **Tutorias e acompanhamento multidimensional**: Criação da figura de um "orientador para estudantes internacionais", distinto do orientador de tese/dissertação, voltado ao suporte pessoal, cultural e acadêmico contínuo (proposta de Lótus);
- **Capacitação do corpo técnico-administrativo**: Qualificação específica dos servidores e técnicos do PPGSS para o manuseio ágil e informado das rotinas burocráticas e regulamentações internacionais (defendido por Vega);
- **Espaços de visibilidade epistêmica do Sul Global**: Institucionalização de seminários, fóruns e eventos periódicos para que os discentes possam socializar a história, os fundamentos e as particularidades do Serviço Social em seus países de origem (reivindicado por Solaris, Aurora, Onix, Mayu, Guayacán e Atlas);
- **Apoio linguístico e editorial**: Implementação de serviços institucionais de revisão, adequação de estilo e suporte em língua portuguesa para a elaboração de artigos e trabalhos acadêmicos (proposto por Orfeu, Lótus, Solaris e Vega);
- **Políticas de permanência e condições materiais dignas**: Garantia universal e prioritária de moradia e alimentação estudantil dignas, reconhecendo a vulnerabilidade econômica decorrente da mobilidade transnacional (ponto consensual e indicado pelos participantes);
- Reconhecimento de línguas originárias: Validação e inclusão das línguas originárias e autóctones do Sul Global nos exames formais de proficiência linguística exigidos pela pós-graduação (demandado por Atlas, Mayu, Orfeu e Onix).

As proposições elencadas pelos participantes desenham um horizonte de transformação que transcende a mera recepção burocrática e avança rumo à integração efetiva e à valorização epistêmica dos povos do Sul Global. É no centro desse ecossistema de tensionamentos, pautas e lutas por emancipação acadêmica que se consolida a análise

dos eixos temáticos deste estudo, reafirmando as narrativas e vivências dos estudantes como a base crítica indispensável para refundar a internacionalização universitária.

Ao final de cada entrevista e do encontro do grupo focal, abriu-se um espaço fundamental para a expressão e escuta dos estudantes internacionais, conforme apresentado a seguir:

6 OS PARTICIPANTES E AS VOZES QUE TRANSCENDEM O ROTEIRO

A pergunta final que encerrou as entrevistas individuais e a reunião do grupo focal é denominada segundo a ATD como Categorias Emergentes.

No processo de análise, as chamadas categorias emergentes foram organizadas a partir das unidades de sentido que se constituíram na imediaticidade e na espontaneidade das falas dos participantes ao serem questionados sobre: "Há algo que não foi perguntado, mas que você considera importante compartilhar sobre sua experiência?" Esta revelou-se um dispositivo metodológico potente para acessar dimensões das vivências de mobilidade que escaparam ao roteiro estruturado, mas que os sujeitos elegeram como significativas para compor o quadro mais amplo de suas trajetórias. Esse movimento configurou um espaço analítico no qual foram incorporadas manifestações não diretamente solicitadas pelo instrumento de pesquisa.

Em consonância com Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016), após o processo de categorização, a análise avançou para a etapa denominada de captura do novo e metatextualização. Nessa fase, foram identificados elementos inovadores e compreensões emergentes a partir das categorias construídas, organizados conforme os diferentes metatextos elaborados. Tais elementos corresponderam a achados analíticos que não haviam sido antecipados, permitindo aprofundar a interpretação dos dados e evidenciar dimensões até então não explicitadas. A categorização, nesse sentido, não se encerrou na organização dos dados, mas possibilitou um movimento interpretativo ampliado; analogamente à recomposição de um quebra-cabeça, tratou-se de observar o conjunto já estruturado para, a partir dele, avançar em proposições teóricas, materializadas nos metatextos de natureza autoral e argumentativa.

Nas categorias emergentes, conforme explicitado por Moraes e Galiazzi (2016, p. 54), a etapa da metatextualização consistiu em um processo de integração e articulação das categorias analíticas, oferecendo uma compreensão mais densa e contextualizada do

fenômeno investigado anteriormente. Essa etapa possibilitou a síntese interpretativa dos achados, articulando unidades de significado e categorias com referenciais teóricos pertinentes.

Por fim, a partir das interpretações construídas nas etapas precedentes nos seis Eixos, e as respostas, aqui reunidas, funcionaram como uma espécie de "pós-escrito" autoral, no qual os próprios estudantes internacionais do PPGSS-UFSC assumem a palavra final para acrescentar camadas de sentido, fazer correções factuais, expressar gratidão, apontar caminhos ou simplesmente reiterar, com outras palavras, a complexidade do que viveram.

Diferentemente dos eixos analíticos anteriores, que organizaram as falas em categorias temáticas definidas pela pesquisadora, esta seção busca preservar a singularidade e a espontaneidade dessas contribuições finais, apresentando-as em sua forma quase bruta, mas articuladas por uma breve reflexão que as situa no contexto mais amplo da tese. São vozes que, ao serem convidadas a falar para além do perguntado, revelam o que verdadeiramente as marcou, o que gostariam de ver registrado, o que consideram legado ou alerta.

6.1 CORREÇÕES, RETIFICAÇÕES E A PRECISÃO DA MEMÓRIA

Onix, durante o grupo focal, aproveitou o espaço final para fazer uma correção factual importante sobre sua trajetória formativa, demonstrando o cuidado com a precisão das informações que comporiam o registro acadêmico: "Bem, talvez é uma coisa do encontro passado, porque eu vi ali, eu estudei na mesma escola que o Orfeu, Instituto Superior Mãe Maria da África (ISMMA/Moçambique), era só para identificar essa parte" (Onix, GF).

A fala, aparentemente simples, revela a preocupação do sujeito em ter sua trajetória corretamente identificada — um gesto de afirmação de pertencimento institucional e de vínculo com seus pares. Trata-se de uma microcorreção que, no entanto, carrega o desejo de que a história seja contada com exatidão que ela merece.

6.2 GRATIDÃO, PERTENCIMENTO E O SENTIDO DA LUTA

Onix, em sua entrevista individual, encerrou sua participação com uma nota de gratidão e encorajamento que transcende o protocolo acadêmico: “Não, para mim é só agradecer esta oportunidade que estou tendo, de interagir com a colega Adriana em torno deste conhecimento de saber que para nós é muito importante. E pronto, apenas só agradecer e dizer força e pronto, a luta continua. A vitória está aí” (Onix).

A expressão ‘a luta continua’, tão cara ao vocabulário político dos movimentos sociais e da tradição crítica do Serviço Social, é aqui mobilizada para significar a persistência necessária diante dos desafios da formação e da vida. A ‘vitória’ a que ele se refere não é apenas a titulação, mas o próprio processo de resistência e construção de conhecimento.

6.3 A DIVERSIDADE INTERNA DO SUL GLOBAL E O RESPEITO ÀS SINGULARIDADES

Aurora, no grupo focal, trouxe uma contribuição fundamental para problematizar a tendência institucional de homogeneizar os estudantes internacionais sob uma mesma categoria, especialmente quando se ouve ‘estudantes africanos’ como se a África fosse um país com costumes e cultura homogêneos. Sua fala é um chamado à atenção para as diferenças internas aos países de origem dos estudantes que vem do continente africano e as diferenças de cidades dentro de um país:

> Sobre o melhoramento do programa outro aspecto que eu tenho aqui a contribuir é sobre a própria interação dos colegas estrangeiros. Eu acho que é importante também, porque são colegas estrangeiros que estão tratando temáticas diferentes e o país é vasto, sendo vasto um país cada realidade é cada realidade. Ora, Vegamos, eu posso dar um exemplo para tu entenderes melhor, Adriana. Moçambique é vasto. Temos ali quatro colegas, um exemplo, quatro colegas. Os quatro colegas não estão vindo só de uma cidade. Os quatro colegas estão vindo de vários estados/cidades, posso dizer. Então, no estado de um colega e a sua realidade é diferente do estado de um outro colega do mesmo país. Então, eu acho que é importante o respeito à interação dos temas de cada colega, a interação da abordagem como o colega que é diferente dos demais. É preciso perceber que ele vai abordar a situação do seu local no país. Não somo iguais. Tem que haver essa interação, haver essa conexão e haver esse respeito pela individualidade de cada pessoa, porque cada caso é um caso” (Aurora, GF).

Na sua fala percebe-se a advertência de que a internacionalização não pode operar com a lógica do ‘pacote fechado’ ou do ‘estudante-tipo’. Aurora expõe que, por trás de um discurso de internacionalização, o que opera na prática é uma lógica administrativa

que simplifica, padroniza e silencia as complexidades culturais, regionais e pessoais dos estudantes, em nome de uma eficiência que, no fundo, é epistemicamente violenta e empobrecedora para todos. Sobre isso, abstrai-se o termo ‘epistemicídio’ que pode ser compreendido como um mecanismo associado ao racismo estrutural, que opera por meio da deslegitimação e invisibilização dos saberes produzidos por populações negras e outros grupos historicamente subalternizados. Para Carneiro (2005, 2005, p. 96) “o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento [...]” (Carneiro, 2005, p. 96).

Ela expressa que, cada sujeito carrega consigo as especificidades de sua região, de sua cultura local, de sua história pessoal, e essas diferenças precisam ser reconhecidas e valorizadas, não apagadas em nome de uma suposta identidade nacional homogênea. Poderíamos ficar muito tempo buscando explicações do porquê os estudantes sentem-se homogeneizados, como se fossem sujeitos sem especificidade pelo fato de residirem em um mesmo país estrangeiro/africano. Ou ficarmos dizendo o que já é sabido, que desconsiderando as suas especificidades promove-se um apagamento epistêmico, um massacre cultural, apaga-se a riqueza que está nas diferenças e singularidades. Ao invés disso, escolhemos, após a escuta, apostar na interculturalidade crítica como um caminho para a internacionalização da educação no horizonte.

A fala de Aurora não é um pedido para que a universidade catalogue as diferenças, mas um chamado para que ela se engaje em um diálogo genuíno, onde o “respeito à interação dos temas de cada colega” e “cada caso é um caso” seja a base para a construção de um conhecimento verdadeiramente partilhado. Ignorar as especificidades que ela aponta, as diferenças entre um estudante do Sul e outro do centro de Moçambique, é empobrecer o debate e desperdiçar a oportunidade de aprender com a complexidade interna do Sul Global. Trata-se da urgência de apostar na interculturalidade crítica como horizonte, em desmontar a ficção de um ‘estudante-tipo africano’ que expõe a lógica redutora que subjaz a um certo tipo de internacionalização.

Pode-se inferir, pela sua contribuição final que o caminho para uma internacionalização desejável não passa pela criação de novas categorias homogêneas, mas pela criação de espaços, dentro e fora da sala de aula, onde essas “conexões” e “interações” possam florescer, fazendo da universidade um lugar de encontro, e não de silenciamento, das singularidades.

6.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO QUE TRANSCENDE FRONTEIRAS

Ainda Aurora, em sua entrevista individual, ofereceu uma definição síntese do que a internacionalização pode e deve significar, articulando-a com a ideia de continuidade formativa e valorização do saber construído ao longo da trajetória:

> A internacionalização é o caminho certo para que haja a construção de um conhecimento que transcende fronteiras e não necessariamente mera formalização de processos de ensino e aprendizagem. A internacionalização tem a possibilidade de abrir espaços para que o estudante estrangeiro traga novas visões de mundo, do que é ser um assistente social em vários contextos, e esse debate deve ser valorizado desde o início da formação. O estudante deve ter uma formação continuada. E o PPGSS deve garantir essa continuidade principalmente se o estudante estrangeiro se sentir à vontade de continuar a contribuir com o saber que vem construindo ao longo do tempo de estadia do país acolhedor [na sua pesquisa]. No final dessa jornada acadêmica o PPGSS deve estar ciente de que o estudante poderá retornar no seu país de origem (Aurora, entrevista).

Sua fala tenciona a visão instrumental da internacionalização, quando reduzida a 'formalização de processos' e a reposiciona como um projeto de construção de conhecimento continuado que 'transcende fronteiras'. Ao afirmar que o programa deve estar 'ciente de que o estudante poderá retornar', ela lembra à instituição que a mobilidade não é um fim em si, mas parte de uma trajetória mais ampla, que se desdobrará em outro contexto geográfico e cultural. Aurora desejava que sua formação depois do mestrado, no doutorado, tivesse tido continuidade no PPGSS, o que não se concluiu.

6.5 A NECESSÁRIA RECIPROCIDADE: BRASILEIROS NA ÁFRICA

Orfeu, em sua entrevista, fez uma proposição que aponta para a superação da assimetria dos fluxos de mobilidade, convocando a universidade a promover o que se poderia chamar de 'internacionalização reversa' ou horizontal:

> O que eu gostaria, em termos de recomendação, é a questão da mobilidade, internacional para brasileiros, para tentar descolonizar o conhecimento. E queria que incentivassem alguns estudantes, até que dessem uma cota para estudantes ali da UFSC irem para a África. Sobretudo nos países de língua portuguesa. Aliás, eles poderiam escolher a Uganda, poderiam escolher a África do Sul, a Tanzânia ou qualquer outro pais da África, mas que isso

> comece a sair de lá de dentro, a incentivar os miúdos, os meninos, para se interessarem para virem ao outro continente. Essa é a minha proposta, essa é a recomendação que eu dou (Orfeu).

Durante o grupo focal, Orfeu retoma e aprofunda essa proposta, enfatizando a necessidade de uma via de mão dupla e apontando caminhos concretos para a cooperação acadêmica:

> Uma das dicas que eu daria é que deveria existir uma vice-versa [horizontalidade] dos programas de internacionalização. Os colegas do PPGSS do serviço social do Brasil poderiam identificar os programas de serviço social de Moçambique e fazer esse intercâmbio, de estudantes saírem daqui do Brasil para Moçambique, ou Angola, ou Cabo Verde, ou São Tomé e Príncipe. Deveria ter essa troca de experiência. Porque no serviço social brasileiro tem muitos acadêmicos, mas muito poucos estudantes sabem sobre a África no geral (Orfeu, GF).

A proposta de 'cotas' para que brasileiros estudem na África é, ao mesmo tempo, um reconhecimento da riqueza epistêmica do continente e uma crítica à unidirecionalidade dos fluxos acadêmicos. Orfeu não apenas sugere, mas nomeia o objetivo: descolonizar o conhecimento afirmando que tem conhecimento do tema e consciência sobre o ensino ofertado para os estudantes internacionais.

A fala de Orfeu dialoga diretamente com os debates sobre as epistemologias do Sul-Sul e com a necessidade de que a internacionalização da educação — seja em casa, seja transfronteiriça [Sul Global], em todo o mundo — não se configure como uma via de mão única. Mas de um empenho coletivo, horizontal e colaborativo para promover o desenvolvimento humano, científico e econômico.

6.6 EXIGÊNCIA, CRÍTICA E O SENTIDO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Guayacán, com a autoridade de quem viveu o programa por longos anos e carrega a frustração de um doutorado incompleto, oferece uma reflexão contundente sobre os limites da abertura disciplinar na pós-graduação. Sua fala expõe uma tensão: ainda que o PPGSS-UFSC, em seu projeto pedagógico, se coloque como espaço para profissionais de 'áreas afins' e para a formação em políticas públicas, a vivência de um economista no programa revelou um sentimento de descompasso entre essa intenção declarada e a prática cotidiana. O que sua crítica explicita é que a 'internacionalidade' e a interdisciplinaridade não se realizam apenas pela presença de corpos estrangeiros ou de

estudantes com formação anterior em outras áreas na sala; elas exigem uma reconfiguração do currículo e do olhar acadêmico.

Sua fala não nega que o programa receba estudantes de outras formações; antes, denuncia que essa recepção não é acompanhada de uma abertura epistemológica correspondente. O 'estranhamento' que ele percebe ao ocupar aquele espaço revela que, para além das normativas, a cultura acadêmica ainda opera com uma lógica de pertencimento disciplinar restrito. A interdisciplinaridade, em sua visão, não pode ser uma via de mão única, onde o "outro" se adapta ao núcleo duro do Serviço Social, mas deve implicar um movimento de mão dupla, no qual o programa se deixe interpelar e transformar pelos saberes e métodos que esses profissionais de outras áreas trazem consigo.

A sua crítica à endogenia disciplinar e à dificuldade de acolher profissionais de outras áreas ecoa nas discussões sobre a necessária abertura interdisciplinar da pós-graduação, que se diz internacional.

Mas é em outro momento de sua fala que ele oferece uma das reflexões mais profundas sobre o sentido da internacionalização:

> Sim, a gente fala muito em mudar a sociedade, mas quando se trata da CAPES e do sistema de avaliação, a lógica é outra: o mestrado precisa render em dois anos, o doutorado em quatro. Acabou, pronto, vai embora. Virou uma produção industrial, entendeu? Marx demorou trinta anos para escrever O Capital, mas hoje você tem que entregar seu produto rápido porque a universidade depende da pontuação — e pontuação maior significa mais verba, mais dinheiro. É disso que se trata, e isso não é bom. O estudante faz o mestrado em dois anos e vai embora, entra outro, e o ciclo se repete. Nunca se constrói o que deveria ser: uma família, uma conexão, uma parceria duradoura com o programa. E isso é ainda pior quando se quer, justamente, ser uma universidade internacional (Guayacán, entrevista).

A metáfora da 'produção industrial' e o contraste com os '30 anos de Marx' sintetizam uma crítica aguda à lógica produtivista que atravessa a pós-graduação e que, em sua visão, compromete justamente aquilo que a internacionalização poderia ter de mais valioso: a construção de vínculos duradouros, de 'família', de 'conexão'. Sua fala é um alerta: sem tempo para maturação, sem acolhimento que transcenda o período formal do curso, a internacionalização se torna um processo descartável, que 'vira isso'.

6.7 A PROATIVIDADE COMO RESPOSTA À AUSÊNCIA: O ROTEIRO DE SOLARIS PARA FUTUROS ESTUDANTES INTERNACIONAIS

Entre os relatos que transcendem o roteiro da pesquisa, destaca-se a iniciativa e empatia de Solaris. Diante das dificuldades que enfrentou: a chegada sem orientação, os três meses em hostel, as oito mudanças em um ano, a doença com sintomas físicos e crises de ansiedade provocada pela umidade de um imóvel precário, Solaris não apenas sobreviveu, mas transformou sua experiência em um presente para os que viriam depois.

Ao retornar à Argentina, ela elaborou um **roteiro de ajuda** para futuros estudantes internacionais do PPGSS-UFSC, um documento cuidadosamente produzido, com imagens e fotografias, que reunia tudo o que ela gostaria de ter sabido antes de chegar.

> Eu quando voltei para a Argentina escrevi um roteiro para deixar aos próximos estudantes internacionais do PPGSS-UFSC, um documento muito bonito, tipo com imagens, eu tirei fotografias para divulgar para os próximos estudantes. E eu pensei que era interessante, porque era uma informação que eu, como estudante internacional, gostaria de ter tido (Solaris).

O roteiro de Solaris ia muito além da burocracia. Ela incluiu informações práticas sobre valores de bolsa acadêmica, passagens de ônibus, média de aluguéis e alimentação, dados que ninguém lhe havia fornecido e que são essenciais para que um estudante estrangeiro possa se planejar minimamente. Mas ela também incluiu aquilo que a experiência lhe ensinou ser igualmente fundamental: orientações sobre como acessar o sistema de saúde, dicas sobre horários para trâmites migratórios, a informação de que o Cadastro de Pessoa Física (CPF) pode ser solicitado ainda no país de origem. E, sobretudo, ela incluiu a vida cultural:

> Por exemplo, uma questão que eu tinha falado muito com colegas estrangeiros é que eu tinha feito muitas atividades culturais, sabe? Que eu gostei muito, tipo, de me inserir numa questão cultural do Brasil e conhecer os lugares. E como eu morava em um hostel, eu tinha muitos parceiros para fazer planos, festas e roles... Por que você precisa disso [festas e cultura] também para a sua saúde mental, sabe? (Solaris).

Em seu roteiro, Solaris registrou dicas sobre ônibus, samba, lugares para conhecer, tudo aquilo que, na experiência de quem migra, compõe a vida cotidiana e a saúde mental de quem se desloca para um país desconhecido. Seu documento era, nas suas palavras, “bonito” (Solaris), e ela acreditava que as pessoas valorizariam essas informações de

estudante para estudante. Era um esforço generoso para que outros estudantes não passassem pelas mesmas dificuldades que ela enfrentou, um gesto que materializava a empatia e o tipo de acolhimento que ela mesma gostaria de ter recebido.

A resposta institucional, no entanto, foi o silêncio. “Não, não gostaram. Não tive retorno” (Solaris).

Essa iniciativa, e sua rejeição, revelam uma contradição profunda. Solaris construiu uma ponte para quem viria depois. Seu roteiro condensava em um só gesto o que uma política de acolhimento deveria ser: informações claras e antecipadas, cuidado com a saúde física e mental, e o reconhecimento de que a experiência internacional não se resume à sala de aula, mas habita também os encontros, as festas, os passeios, a descoberta de uma nova cultura. O fato de sua oferta de colaboração ter sido desconsiderada expõe fragilidades quanto ao diálogo horizontal e a escuta ativa.

A proatividade e a empatia de Solaris, ao criar algo que a universidade não oferecia e ao tentar compartilhar esse saber com os colegas, é um exemplo do que Walsh (2013) chamaria de **re-existência**: a prática insurgente de quem, diante da omissão institucional, não se curva, mas inventa outras formas de fazer comunidade, de compartilhar conhecimento e de cuidar dos que virão. Sua fala final, “eu pensei que era interessante, porque era uma informação que eu, como estudante internacional, gostaria de ter tido” (Solaris) é um lembrete de que, em qualquer processo formativo, aqueles que passaram pela experiência são os que melhor sabem o que faz falta. Escutá-los é o primeiro passo para que a internacionalização deixe de ser um processo solitário e improvisado e se torne, de fato, uma prática coletiva de acolhimento e cuidado.

6.8 A LÍNGUA COMO CHAVE, O ACOLHIMENTO INFORMAL E A TRANSFORMAÇÃO DA VIDA

Boreal, a primeira estudante internacional do programa, encerrou sua entrevista com contribuições que iluminam aspectos práticos e subjetivos da experiência. Ao ser questionada sobre algo não perguntado, ela retomou a importância da língua e das redes informais:

> E acho que os outros alunos que não falavam a língua também não conseguiam viver a experiência por completo. Para mim sempre foi assim: o interesse de viajar sempre veio acompanhado do esforço para falar a língua local — fiz o

> mesmo na Costa Rica antes, tinha que falar espanhol. A língua é a chave para entrar em contato com a população local e poder viver realmente o país. Então, não sei exatamente como a universidade poderia ajudar mais os alunos nesse aspecto, mas tenho certeza de que a língua é a chave. É a chave (Boreal, entrevista).

Sua ênfase na língua como "chave" para "poder viver realmente uma experiência completa" mostra a sua preocupação com que a experiência internacional ressoa com as dificuldades linguísticas apontadas por outros entrevistados, mas acrescenta uma dimensão existencial: não se trata apenas de comunicar-se academicamente, mas de habitar o país, de estabelecer vínculos reais com a população local, de trocar informações e compreender a cultura.

E, ao final, fez uma afirmação que sintetiza o impacto transformador da mobilidade, não apenas para si, mas para todos os que compartilharam daquela experiência: "Acho que mudou a vida de todo mundo. Uma experiência de vida... eu me acho com muita sorte de ter vivido isso e eu volto sempre com saudades do Brasil" (Boreal, entrevista).

6.9 INSTITUCIONALIZAR A TROCA DE SABERES

Vega, que viveu a internacionalização em diferentes níveis (graduação, mestrado, doutorado) e hoje integra o corpo docente da UFSC, ofereceu uma proposição concreta e viável para transformar a presença de estudantes internacionais em oportunidade de aprendizado coletivo institucionalizado:

> Acho que seria interessante incorporar ao currículo o que foi esse processo de reconceituação do Serviço Social na América Latina ou como é o serviço social nos outros países de onde vem estudantes internacionais. Ou, no mínimo, escutar quem vem de lá. O programa até tenta, de certa forma, mas não está institucionalizado. Quando vejo estudantes de fora, percebo que há um movimento deles para criar espaços onde possam socializar o que é o serviço social em seus lugares de origem. Porque, na verdade, o que se estuda aqui sobre os outros países é muito generalista. Quem pode trazer a especificidade de cada contexto são justamente os que vêm de lá. Então, quando a pessoa chega, isso poderia fazer parte do próprio projeto de intercâmbio: definir de que forma ela vai socializar os conhecimentos sobre a profissão no seu país. Acho que isso deveria ser institucionalizado, garantindo uma troca de fato. A pessoa, para sair daqui com o diploma, em algum momento deveria ter feito uma fala sobre o serviço social no seu país de origem" (Vega, entrevista).

Sua proposta de que a socialização do conhecimento sobre o Serviço Social no país de origem se torne um requisito institucional, “a pessoa para sair aqui com o diploma, em algum momento tem que ter feito uma fala sobre o que é o serviço social no seu país” (Vega), é uma ideia simples, mas de enorme potência. Ela transformaria a presença do estudante internacional em recurso pedagógico para todo o programa, garantindo que a “troca” deixe de depender de iniciativas individuais e se torne política institucional. Algo que já foi expresso anteriormente pelas entrevistas como um vácuo do processo de internacionalização.

6.10 MORADIA, ALIMENTAÇÃO E A DIGNIDADE DO ACOLHIMENTO

Mayu, com a sensibilidade de quem viveu na pele as dificuldades materiais e simbólicas da adaptação, trouxe à tona uma dimensão frequentemente negligenciada nos discursos sobre internacionalização: as condições básicas de sobrevivência e a forma como a acolhida é oferecida.

A fala que segue é um chamado à humanização do acolhimento no âmbito universitário.

> Existe algo a dizer, sim. Sobre a estrutura física de acolhida das pessoas estrangeiras que deveriam melhorar. Por exemplo a moradia, a alimentação. Porque Florianópolis não é um lugar fácil de se viver com a bolsa que é muito minúscula, então precisa-se melhorar as políticas de moradia, de lugar para se alimentar, que não é só o restaurante universitário (RU). Porque o RU é mais uma humilhação do que uma alimentação, pela interminável fila que eu acho um absurdo. As pessoas terem que torrar a cabeça no sol, durante a fila, mendigando um prato de comida eu acho que é a maior humilhação para um ser humano. Olha é como dizer: o teu lugar é aqui no chão embaixo do chão. Essa por exemplo, é uma política que deveria ser melhorada, humanizada, diferente (Mayu, entrevista).

A expressão “mendigando um prato de comida” (Mayu) e a afirmação de que a fila do RU é “mais uma humilhação do que uma alimentação” (Mayu) escancaram o sentimento sobre uma realidade que os números e os relatórios institucionais não capturam: a experiência da fome, da espera, do tratamento degradante como parte do cotidiano de quem vem de fora. Mayu não pede apenas políticas de moradia e alimentação; pede que essas políticas sejam humanizadas, que não reproduzam, na universidade pública, a mesma lógica de exclusão que a sociedade impõe aos mais vulneráveis.

Há, por fim, um agradecimento que transcende o conteúdo da entrevista e aponta para o próprio sentido da pesquisa. Ao ser questionada se gostaria de acrescentar algo, Solaris responde: “ Só agradecer também pela oportunidade de falar, porque às vezes a gente passa por muitas coisas e não tem espaço para falar” (Solaris). A fala da pesquisadora, em resposta, materializa o princípio ético que deve orientar toda escuta: “Imagina, eu que agradeço muito a tua disponibilidade, tua sinceridade. Acredito que isso será muito importante para os próximos estudantes internacionais” (Entrevistadora).

Nesta troca final, entrevistada e pesquisadora se reconhecem mutuamente: Solaris encontra, na entrevista, o “espaço para falar” sobre si e suas demandas que a universidade não lhe ofereceu no cotidiano acadêmico para além de um evento. A entrevistadora explicita que a fala de Solaris não é apenas um dado, mas condição para a transformação. O agradecimento, aqui, deixa de ser mera cortesia e torna-se **ato ético-político**: o reconhecimento de que a produção de conhecimento se faz *com* os participantes, não *sobre* eles, e de que escutar é o primeiro passo para “melhorar essas condições”.

6.11 À GUISA DE SÍNTESE: META-INTERPRETAÇÃO DA RETOMADA DOS EIXOS ANALISADOS

A análise desenvolvida a partir dos seis eixos temáticos construídos com base na Análise Textual Discursiva (ATD), das entrevistas e do grupo focal permitiu confrontar as narrativas dos participantes com os marcos normativos e discursivos da UFSC e do PPGSS, de modo a responder à pergunta que orientou esta pesquisa: o que as experiências de mobilidade acadêmica de estudantes estrangeiros no PPGSS-UFSC revelam sobre as dissonâncias e consonâncias entre o discurso institucional de internacionalização e as práticas acadêmicas vivenciadas?

À luz do *corpus* analisado, verifica-se que a internacionalização no PPGSS-UFSC constitui um processo contraditório. Ela não se reduz nem a uma experiência plenamente exitosa de cooperação acadêmica, nem a um fracasso institucional absoluto. Trata-se, antes, de um campo tensionado, no qual convivem potencialidades formativas, vínculos acadêmicos duradouros e oportunidades concretas de transformação profissional, ao mesmo tempo em que persistem barreiras institucionais, assimetrias epistemológicas, formas de exclusão e limites estruturais que comprometem a efetivação de uma internacionalização crítica, horizontal e socialmente referenciada.

6.11.1 Síntese das consonâncias

As consonâncias identificadas revelam a potência do PPGSS-UFSC como espaço formador de profissionais e pesquisadores em Serviço Social para o Sul Global. Em primeiro lugar, destaca-se o reconhecimento da tradição crítica brasileira no Serviço Social como um importante fator de atração da mobilidade *incoming*, especialmente para estudantes do Cone Sul e da África lusófona. As narrativas demonstram que a escolha pelo programa não se deu apenas por razões pragmáticas, mas pelo reconhecimento de uma formação teórica consistente, capaz de impactar decisivamente a trajetória acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa.

Essa potência formativa aparece, por exemplo, nas experiências de estudantes que, após sua passagem pelo programa, ingressaram na docência, ampliaram sua produção acadêmica, consolidaram projetos de pesquisa e passaram a atuar como multiplicadores de conhecimentos em seus países de origem ou no próprio Brasil. Nesse sentido, o PPGSS-UFSC não apenas oferece formação *stricto sensu*, mas também produz efeitos duradouros na constituição de trajetórias intelectuais e profissionais socialmente reconhecidas.

Outra consonância importante refere-se à inserção em grupos de pesquisa, núcleos acadêmicos e redes de produção do conhecimento. O Eixo 5 evidenciou que tais espaços funcionam como mediações relevantes para a integração acadêmica, para a participação em eventos, para a produção bibliográfica e para a manutenção de vínculos para além do período formal da formação. Em alguns casos, tais vínculos se converteram em cooperações acadêmicas duradouras, demonstrando que a internacionalização pode, de fato, produzir redes e articulações consistentes quando encontra mediações institucionais e interpessoais favoráveis.

Também se mostrou relevante o reconhecimento, pelos estudantes, do método materialista histórico-dialético como ferramenta analítica de alcance ampliado, capaz de instrumentalizar a compreensão de realidades sociais distintas. Ainda que o currículo esteja fortemente ancorado na realidade brasileira, houve percepções de que os instrumentos teórico-metodológicos adquiridos no programa permitiram interpretar criticamente expressões da questão social em outros contextos nacionais.

A análise também revelou uma consonância decisiva: a formação no PPGSS-UFSC não promoveu, entre os estudantes entrevistados, um desenraizamento em relação às suas realidades de origem. Ao contrário, observou-se que os objetos de pesquisa, os projetos profissionais e as perspectivas de intervenção mantiveram forte vínculo com os problemas sociais, políticos e culturais de seus países. Essa permanência do enraizamento evidencia que a formação crítica recebida pode contribuir para o fortalecimento de intelectuais comprometidos com suas próprias realidades, e não para a simples reprodução deslocada de categorias ou agendas alheias.

Nessa direção, a passagem pelo PPGSS-UFSC mostrou-se capaz de oferecer instrumental teórico e amadurecimento acadêmico para que esses participantes reinterpretassem, com maior densidade crítica, fenômenos como desigualdade, vulnerabilidades de gênero, questões agrárias, saúde, infância, políticas públicas e outras expressões da questão social em seus contextos nacionais. Trata-se, portanto, de uma potência formativa que extrapola a lógica da certificação e assume relevância ético-política no fortalecimento de um pensamento social enraizado nas realidades periféricas e comprometido com a solidariedade entre povos do Sul Global.

Essas consonâncias, contudo, não se apoiam majoritariamente em políticas institucionais consolidadas. Em muitos casos, dependem da iniciativa individual de docentes e da resiliência dos próprios estudantes, o que indica que a potência do programa convive com fragilidades estruturais importantes.

6.11.2 Síntese das dissonâncias: as contradições reveladas

As dissonâncias identificadas são numerosas e possuem caráter estrutural. No plano do acolhimento institucional, a pesquisa revelou uma significativa zona de não-atendimento. Setores centrais da política de internacionalização, como SINTER e PROPG, mostraram-se pouco presentes ou inoperantes para estudantes que ingressam por editais próprios do PPGSS. A ausência de protocolos pré-chegada, de orientações sistemáticas e de fluxos institucionais integrados produz situações de insegurança, improvisação e vulnerabilidade, fazendo com que os estudantes dependam de redes informais, da boa vontade de docentes ou de apoios emergenciais da coletividade para resolver questões básicas de moradia, alimentação e documentação.

No campo das vivências interculturais, emergiram experiências marcadas por racismo, xenofobia e desconsideração da língua extrangeira e de diferenças culturais. A pesquisa revelou que a internacionalização, em vez de funcionar automaticamente como abertura à diversidade, pode também expor, com maior nitidez, as violências simbólicas e materiais presentes no cotidiano universitário. Destaca-se, a valorização assimétrica que privilegia as línguas europeias como o único padrão de proficiência, enquanto as línguas originárias e africanas são admitidas apenas por mecanismos de exceção (dispensa ou equiparação), evidencia a permanência de uma colonialidade linguística incompatível com um projeto de internacionalização que se pretenda decolonial.

No âmbito curricular, a contradição torna-se ainda mais marcante. O programa recebe estudantes do Sul Global, mas permanece fortemente estruturado a partir de referências brasileiras e europeias, com reduzida presença de autores africanos, indígenas e latino-americanos não brasileiros. A internacionalização, nesse caso, não se converte automaticamente em descolonização do conhecimento. Ao contrário, pode reproduzir uma integração assimétrica, na qual os participantes circulam, mas suas epistemologias não ingressam efetivamente no currículo, nas bibliografias e nas dinâmicas formativas do programa.

Outra dissonância significativa refere-se à promessa de formação de redes internacionais duradouras. Embora existam muitas experiências exitosas, a ausência de uma política sistemática de acompanhamento de egressos produz descontinuidade e descarte institucional. Observou-se entre os egressos que, estudantes são valorizados enquanto contribuem para os indicadores da internacionalização, mas, uma vez concluído ou interrompido o percurso formal, deixam de ser acompanhados, incorporados ou reconhecidos como parte de uma rede acadêmica permanente. Isso revela uma internacionalização que, em muitos casos, ainda opera sob lógica instrumental, pontual e produtivista.

Além disso, os relatos evidenciam que o sofrimento vivenciado por alguns estudantes ultrapassa a esfera das dificuldades financeiras ou burocráticas e alcança o plano do sofrimento epistêmico, cultural e subjetivo. As experiências de adoecimento, solidão, insegurança habitacional e desamparo institucional demonstram que a internacionalização pode produzir custos humanos elevados quando não é acompanhada de políticas concretas de acolhimento, escuta e proteção.

7 CONFORMAÇÃO TEÓRICA APÓS A ANÁLISE DO *CORPUS* DA PESQUISA

A análise das experiências de mobilidade acadêmica no PPGSS-UFSC, à luz do referencial teórico mobilizado, permitiu formular e sustentar a tese central deste trabalho.

A partir do confronto entre as experiências dos estudantes e as políticas institucionais no âmbito do PPGSS-UFSC, esta tese sustenta que a internacionalização da educação superior, analisada a partir da mobilidade de estudantes internacionais, majoritariamente oriundos do Sul Global, configura-se, no caso investigado, como um campo tensionado entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, marcado por desigualdades epistêmicas e institucionais que limitam a efetivação de uma internacionalização crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

Em diálogo com a crítica à mercantilização da educação, com as formulações clássicas sobre internacionalização da educação superior e com as proposições decoloniais, verificou-se que a internacionalização da pós-graduação em Serviço Social, no caso analisado, permanece hegemonizada por uma lógica instrumental e hierárquica.

Essa constatação tensiona as formulações canônicas do campo. Autores como Philip G. Altbach, Jane Knight e Marilia Costa Morosini, ao enfatizarem a integração de dimensões internacionais no ensino superior como vetor de excelência, supõem que a circulação de estudantes e a internacionalização institucional conduzem, por si mesmas, à transformação acadêmica. No caso do PPGSS-UFSC, no entanto, a presença de estudantes estrangeiros não foi acompanhada, de forma equivalente, por um movimento institucional consistente de descolonização curricular, de acolhimento estruturado ou de valorização efetiva das epistemologias do Sul Global. A mera circulação de corpos não se traduziu automaticamente em transformação epistêmica.

Em contrapartida, a pesquisa encontra ressonância nas contribuições do pensamento decolonial. As análises convergem com as reflexões de María Lugones, Sabelo J. Ndlovu-Gatsheni, Catherine Walsh e Siphiwe Ignatius Dladla, na medida em que evidenciam a persistência da colonialidade do saber, a hierarquização que posiciona o conhecimento produzido no Norte Global como universal e subalterniza saberes periféricos. As narrativas dos participantes foram analisadas e demonstram que o problema não se resume à inclusão de estudantes internacionais, mas diz respeito à

necessidade de transformação das bases a partir das quais o conhecimento é produzido, validado e ensinado.

Diante desse diagnóstico, as vozes dos estudantes apontam para a viabilidade de uma concepção alternativa de internacionalização. Trata-se de uma internacionalização pluriepistêmica, ancorada no projeto ético-político do Serviço Social, comprometida com acolhimento humanizado, descolonização curricular, horizontalidade dos fluxos acadêmicos e redes duradouras de cooperação no Sul Global. Nessa perspectiva, a internacionalização não é compreendida como simples circulação de corpos ou como estratégia de competitividade institucional, mas como campo de disputa política e epistemológica.

A crítica à permanência da gramática colonial que organiza as relações acadêmicas globais sob a aparência de cooperação encontra em Stein e Andreotti (2016) uma síntese precisa. Como afirmam as autoras, "o recrutamento internacional e as experiências de discriminação não constituem fenômenos separados, mas processos articulados pela mesma gramática moderno-colonial de supremacia ocidental" (Stein; Andreotti, 2016, p. 5). Reconhecer essa articulação é condição para que a internacionalização pluriepistêmica não se limite a uma mudança de vocabulário, mas enfrente a persistente gramática que hierarquiza sujeitos e saberes.

Ainda que a análise de Stein e Andreotti (2016) se concentre nas relações entre Norte e Sul Global, suas contribuições permitem avançar na compreensão de que a gramática moderno-colonial não se limita a essa clivagem geopolítica, podendo ser reproduzida também no interior do próprio Sul.

Nesse sentido, as relações acadêmicas Sul–Sul não estão isentas de hierarquizações, sobretudo quando países com maior consolidação institucional, como o Brasil, passam a ocupar posições de centralidade na circulação de conhecimentos. Como apontam autores do campo decolonial, a colonialidade do saber pode ser internalizada e rearticulada em diferentes escalas, produzindo assimetrias mesmo entre países historicamente subalternizados, como se observou, no Cone Sul (Quijano, 2005; Ndlovu-Gatsheni, 2018).

No contexto analisado, essa dinâmica se manifesta na centralidade dos referenciais brasileiros e europeus no currículo, na limitada incorporação de epistemologias africanas e indígenas, e na posição dos estudantes como receptores, e não produtores, de conhecimento. Tal configuração sugere que a internacionalização Sul–Sul,

embora potencialmente contra-hegemônica e colaborativa, pode também reproduzir, em escala regional, as mesmas hierarquias que busca superar.

7.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA: SUBSÍDIOS PARA UMA INTERNACIONALIZAÇÃO CRÍTICA NO PPGSS-UFSC

As proposições que emergem das vozes dos estudantes internacionais não constituem uma lista dispersa de queixas ou sugestões pontuais. Ao contrário, apontam para um horizonte comum: a construção de uma internacionalização crítica, acolhedora e pluriepistêmica, capaz de transformar estruturas, práticas institucionais e concepções de formação.

A primeira contribuição refere-se ao acolhimento institucional. A pesquisa evidenciou a necessidade de um protocolo estruturado, que contemple o estudante internacional desde antes de sua chegada até sua integração efetiva ao programa. Isso inclui comunicação prévia individualizada, orientações sobre documentação, moradia, custo de vida, transporte e serviços básicos; mecanismos de apoio emergencial; possibilidade de apadrinhamento por estudantes veteranos; maior articulação entre PPGSS e a PROPG; e ações institucionais voltadas à garantia de condições dignas de moradia e alimentação. A internacionalização não pode depender de improvisação, boa vontade, doações ou redes informais.

A segunda contribuição diz respeito ao currículo e à formação. Torna-se imprescindível ampliar a presença sistemática de autores, experiências e epistemologias do Sul Global nas disciplinas, superando a endogenia curricular e a centralidade exclusiva de referenciais brasileiros e europeus. Também se mostrou necessária a revisão da política linguística do programa, de modo a reconhecer a pluralidade de línguas e saberes dos estudantes que dele participam, bem como a criação de espaços formais de troca de conhecimentos sobre o Serviço Social em diferentes contextos nacionais.

A terceira contribuição envolve a reciprocidade dos fluxos. A pesquisa mostrou que a internacionalização não pode permanecer estruturada em uma lógica unidirecional, na qual o PPGSS recebe majoritariamente estudantes do Sul Global, mas mantém seus fluxos de saída direcionados sobretudo a circuitos acadêmicos do Norte e Europa. O fortalecimento de mobilidade Sul-Sul, de projetos conjuntos de pesquisa e de cooperações

acadêmicas horizontais é condição para a construção de uma internacionalização menos dependente e mais coerente com a crítica decolonial assumida pela tese.

A quarta contribuição refere-se ao acompanhamento de egressos. A inexistência de canais institucionais de continuidade revela uma lacuna importante na política de internacionalização. A criação de redes de egressos, de bancos de dados atualizados, de convites à participação continuada em atividades do programa e de projetos de pesquisa transnacionais pode contribuir para romper com a lógica descartável e produtivista, transformando a mobilidade em vínculo acadêmico duradouro.

As vozes dos estudantes condensam, com clareza, esse horizonte comum. Elas indicam que acolhimento, moradia digna, orientação, integração coletiva, abertura curricular e continuidade dos vínculos não são demandas individuais isoladas, mas expressões de um mesmo problema estrutural. Escutá-las, portanto, não constitui gesto meramente empático, mas condição para que a internacionalização deixe de operar apenas como discurso e se converta em prática efetivamente transformadora.

7.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E AGENDAS FUTURAS

Este estudo, ao privilegiar as vozes dos estudantes internacionais, ofereceu um olhar aprofundado sobre a dimensão objetiva, subjetiva e relacional da internacionalização, mas não esgota a complexidade do fenômeno. Permanecem como possibilidades importantes para pesquisas futuras a análise das perspectivas de docentes, gestores e técnicos; a realização de estudos comparativos com outros programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil, na América Latina e na África; e o aprofundamento das relações entre internacionalização, currículo e produção do conhecimento.

Também se destaca a relevância do acompanhamento longitudinal dos egressos e dos estudantes ainda matriculados, de modo a compreender, com maior densidade, os impactos da formação recebida no PPGSS-UFSC em suas trajetórias profissionais, acadêmicas e políticas. Tal agenda pode subsidiar o aprimoramento contínuo das políticas de internacionalização e contribuir para o desenvolvimento de novos projetos, ações e estratégias institucionais mais consistentes.

8 CONCLUSÃO

A presente pesquisa analisou a internacionalização da educação superior no PPGSS-UFSC a partir das experiências de mobilidade acadêmica de estudantes, oriundos majoritariamente do Sul Global, articulando referencial teórico crítico e dados empíricos.

A análise das narrativas dos estudantes internacionais, à luz dos eixos analíticos construídos, evidenciou que a internacionalização em curso no programa pode contribuir para a construção de um Serviço Social crítico, plural e comprometido com a justiça cognitiva e a emancipação humana, ao mesmo tempo em que, sob a retórica da cooperação, pode reproduzir hierarquias coloniais ainda persistentes.

Os resultados demonstram que a mobilidade acadêmica não se configura como um processo homogêneo ou neutro, mas como um espaço atravessado por contradições. De um lado, identificam-se experiências de acolhimento, construção de vínculos e ampliação de horizontes formativos; de outro, evidenciam-se limites institucionais, vulnerabilidades, invisibilidades, barreiras linguísticas e culturais, bem como formas sutis e explícitas de hierarquização dos saberes e das vivências prévias dos sujeitos do Sul Global.

Nesse contexto, a internacionalização revela-se como um campo de disputa, no qual coexistem projetos distintos: um, de caráter hegemônico, orientado por métricas de produtividade, rankings e inserção competitiva no cenário global; outro, de caráter crítico, que reivindica a valorização das experiências, dos saberes pluriepistêmicos, tensionando a colonialidade do saber e ampliando as possibilidades de construção de conhecimento situado.

Essa compreensão dialoga criticamente com autores centrais do campo da internacionalização da educação superior, como Philip G. Altbach, Jane Knight e Marilia Costa Morosini, ao evidenciar os limites de abordagens orientadas por referenciais hegemônicos, e aproxima-se das contribuições de María Lugones, Sabelo J. Ndlovu-Gatsheni, Catherine Walsh e Siphiwe Ignatius Dladla ao afirmar a centralidade das perspectivas contra-hegemônicas e a necessidade de descolonização dos processos de produção do conhecimento.

No âmbito do Serviço Social, essa discussão assume centralidade, na medida em que o projeto ético-político da profissão se fundamenta na defesa dos direitos humanos,

na justiça social e na valorização da diversidade. Assim, pensar a internacionalização a partir dessas bases implica reconhecer a mobilidade acadêmica em Serviço Social não apenas como circulação de pessoas, mas como circulação de vidas humanas com suas experiências, saberes e disputas simbólicas.

Como contribuição, esta tese evidencia a necessidade de reconfiguração das políticas institucionais de internacionalização, incorporando práticas mais consistentes de acolhimento e validação: estratégias de acompanhamento dos estudantes internacionais e mecanismos de reconhecimento das diferenças culturais, linguísticas e epistêmicas. Ademais, aponta para a importância do fortalecimento das cooperações Sul-Sul como eixo estruturante de uma internacionalização comprometida com a equidade e a justiça cognitiva.

Por fim, destaca-se que a presente investigação não se encerra em si mesma. Ao contrário, abre possibilidades para pesquisas futuras que aprofundem o acompanhamento longitudinal dos estudantes internacionais, analisem os impactos da formação em suas trajetórias e em seus países de origem e investiguem a construção de redes acadêmicas mais horizontais e solidárias. Nesse horizonte, reafirma-se que a internacionalização da educação superior deve ser compreendida não apenas como imperativo institucional, mas como um campo de disputa política e epistemológica, no qual se definem os sentidos da formação acadêmica e da produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. Perspectives on International Higher Education, Change: **The Magazine of Higher Learning**, p. 34: 3, 29-31, 2002. Disponível em: DOI: 10.1080/00091380209601852. Acesso em: 23 jun. 2025.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. A internacionalização do ensino superior: motivações e realidades. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, outono/inverno 2007. DOI: 10.1177/1028315307303542.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. A internacionalização do ensino superior: motivações e realidades. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 11, n. 3-4, p. 290-305, outono/inverno 2007. DOI: 10.1177/1028315307303542.

AMIN, Samir. **A acumulação em escala mundial: crítica da teoria do subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

AMIN, Samir. **O desenvolvimento desigual: ensaio sobre as formações sociais do capitalismo periférico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

AMIN, Samir. **O capitalismo na era da globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação (Campinas)**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 614–632, 2017. DOI: 10.1590/S1414-40772017000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/nLsMdyMbY6bj9qDSFfvwSpq. Acesso em: 14 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUANDOS (ANPG) ANPG et al. **Carta Aberta contra a fusão CAPES-CNPq**. Brasília, 11 out. 2019. Disponível em: https://anpg.org.br/2019/10/11/entidades-cientificas-se-manifestam-contra-fusao-da-capes-e-cnpq/. Acesso em: 23 jun. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARREGUI, Juan José. **Imperialismo y cultura**. 1. ed. Buenos Aires: Continente-Pax, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 1996.

ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO (AUGM). **Programa Escala**. Disponível em: https://www.grupomontevideo.org/site/. Acesso em: 28 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO (AUGM). **Programa Escala**. Disponível em: https://grupomontevideo.org/site/posgrado-escala/ Acesso em: 16 mar. 2026.

ÁVILA, Roberth Salamanca; LONDOÑO, Sergio Andrés Quintero. O Serviço Social na Colômbia: história e contemporaneidade. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela (org.). **Serviço Social na história**: América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019. p. 242-268.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e ação dos organismos internacionais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 225-244, mar. 2015. DOI: 10.590/S1414-40772015000100013.

BOURDIEU, Pierre. **A Ciência da Ciência e Reflexividade**. Editora UNESP. 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Internacionalização (Capes/Print)**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 16/2023 – Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt).** Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/editais/edital-no-16-2023-print. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 25/2024 – Programa de Cooperação em Pós-Graduação (PCPG)**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/editais/edital-no-25-2024-pcp. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 36, de 11 de março de 2024**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Diário Oficial da União, Brasília, 12 mar. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-36-de-11-de-marco-de-2024-554810821. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/secretarias/sesu/estudantes-estrangeiros/estudantes-convenio-pec-g. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciência sem Fronteiras: objetivos e resultados. Brasília: MEC, 2015**. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024:** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Acordos de Cooperação Internacional na Área de Educação Superior**. Brasília: Itamaraty, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mre. Acesso em: 19 jun. 2025.

BUCKNER, Elisabeth; STEIN, Sharon. What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. **Journal of Studies in International Education**, v. 24, n. 2, p. 151-166, 2020. DOI: 10.1177/1028315319829878.

CAPES. Documento de Área – Avaliação da Pós-Graduação 2017–2020: Fatores de Internacionalização. Brasília: **CAPES**, 2020. Disponível em: https://www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area. Acesso em: 19 jun. 2025.

CAPES. Ed. 2025. Edital nº 25/2024: **Programa de Cooperação em Pós-Graduação – PCPG**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/editais/edital-no-25-2024-pcp. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

CHAMBALE, Boavida, L. **Desenvolvimento histórico das políticas de proteção social básica e redução da pobreza em Moçambique**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, [2024]. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/261519/PS%20Chambale.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 27 jul. 2026.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). **Cooperação na área da Educação**. Lisboa, 2023. Disponível em: https://educacao.cplp.org/eventos/eventos-detalhe/?id=23060. Acesso em: 28 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). A definição de trabalho social da FITS: Por que revisar? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 108, p. 733-747, out./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0101-66282011000400009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES**. Relatório de gestão do exercício de 2020**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/05072021_RelatoriodeGestao2020.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

DAS ENTIDADES CIENTÍFICAS. **Manifesto contra a fusão CAPES-CNPq**. Brasília, 11 out. 2019. Disponível em: https://anpg.org.br/2019/10/11/entidades-cientificas-se-manifestam-contra-fusao-da-capes-e-cnpq/. Acesso em: 25 jun. 2025.

DE WIT, Hans. **Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe**. Amsterdam: In eigen beheer, 2001. Disponível em: https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-r-hans-de-wit-internationalisation-of-higher-education-europe-december-2010.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.

DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe**: a historical, comparative, and conceptual analysis. Westport: Greenwood Press, 2002. p. 288.

DE WIT, Hans. **Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe**: a historical, comparative, and conceptual analysis. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2002.

DE WIT, Hans.; JARAMILLO, I. C. **Higher Education in Latin America: The International Dimension**. Washington, DC: World Bank, 2012.

DE WIT, Hans. Everything that quacks is internationalization'-Critical reflections on the evolution of higher education internationalization. **Journal of Studies in International Education**, 28(1), p. 3–14. 2024.

DÉVES-VALDÉS, Eduardo. Introducción: la noción redes intelectuales y sus significados para los estudios ideológicos y para pensar el futuro intelectual latinoamericano. Redes intelectuales en América Latina. **Hacia la constitución de una comunidad intelectual**. Santiago: IDEA-USACH, 2007, p. 29-36 (Colección Idea. Segunda Época). Disponível em: http://www.cecies.org/imagenes/edicion_408.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

DÉVES-VALDÉS, Eduardo. Redes intelectuales en América Latina: Hacia la historia de las ideas. Santiago: **Instituto de Estudios Avanzados**, 2007. Disponível em: https://dlc.dlib.indiana.edu/dlcrest/api/core/bitstreams/e3f8c5d4-8a7b-48d6-9cb9-9890302cb6f4/content. Acesso em: 13 mar. 2026.

DLADLA, Ndumiso. Racism and the marginality of African philosophy in South Africa. **Phronimon**, **Pretoria**, v. 18, p. 204-231, 2017. DOI: 10.17159/2413-3086/2017.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: Las luchas territoriales y los retos de la ontología política.** Medellín: Ediciones Unaula, 2014.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño: La realización de lo comunal**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAREZ, Cynthia Santos. Mercantilização da educação superior brasileira e a formação profissional do Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, ano 15, n. 30, p. 1-26, jul./dez. 2016. DOI: 10.22422/2238-1856.2016v16n31p79-104.

FERREIRA, Pablo Gabriel; FARIA, Leandro Innocentini Lopes de. Programas de cooperação internacional: efeito concentrador das concessões. In: Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria, 9., 2024, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: EBBC, 2024. Disponível em: https://ebbc.inf.br/ojs/index.php/ebbc/article/view/269/219. Acesso em: 16 mar. 2026.

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, e020031, 2020. DOI: 10.20396/riesup.v6i0.8655312.

FRANK, David John; MEYER, John W. Worldwide expansion and change in the university. In: KRÜCKEN, Georg; KOSMÜTZKY, Anna; TORKA, Marc (ed.). **Towards a multiversity?**: universities between global trends and national traditions. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007. p. 19-44. DOI:10.14361/9783839404683.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada de justiça. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 35–45, jan./abr. 2006.

GACEL-ÁVILA, Jacel. **La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2020.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. La internacionalización de la educación superior en América Latina: entre la agenda regional y la agenda global. **Revista Educación Superior y Sociedad***,* Caracas, v. 33, n. 2, p. 15-41, 2021.

GIANI, Marco. Globalization, higher education, and neoliberal values: evidence from the Bologna Process. **British Journal of Political Science**, Cambridge, v. 55, e145, p. 1-24, 2025. DOI: 10.1017/S0007123425100963.

GOV.BR. **Benedito Aguiar toma posse como presidente da Capes.** Publicado em 11 de fevereiro de 2020 no portal do MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/2020-2021/benedito-aguiar-toma-posse-como-presidente-da-capes-1. Acesso em: 21 out. 2025.

GOV.BR**.** Declaração do Presidente Benedito Aguiar. Publicado em 11 de fevereiro de 2020, no site do MEC. **Nomeação foi publicada no Diário Oficial da União em 24 de janeiro de 2020**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/2020-

2021/benedito-aguiar-toma-posse-como-presidente-da-capes-1. Acesso em 25 jun. 2025.

GROSFOGUEL, Ramón. The structure of knowledge in Westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 11, n. 1, p. 73-90, 2013. Disponível em: https://www.niwrc.org/sites/default/files/images/resource/2%20The%20Structure%20of%20Knowledge%20in%20Westernized%20Universities_%20Epistemic.pdf#:~:text=Abstract:%20This%20article%20is%20inspired%20by%20Enrique,alive%2C%20accused%20of%20being%20witches%20in%20Europe). Acesso em: 13 mar. 2026.

GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (GCUB). **Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC OEA-GCUB)**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gcub.org.br/paec-oea-gcub/. Acesso em: 28 jan. 2025.

GRUPO COIMBRA. **Princípios e Objetivos.** 2024. Disponível em: https://www.coimbra-group.eu/about-us/principles-and-objectives/. Acesso em: 28 jan. 2025.

HALL, Stuart. **Cultural Identity and Diaspora**. Em Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence & Wishart, p. 222-237.1990. Disponível em: https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/masters/modules/asiandiaspora/hallculturalidentityanddiaspora.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.

HASTE, Helen. CHOPRA, Vidur. The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity. **In UNESDOC**. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441. Acesso em: 1 mar. 2026.

HASTE, Helen. CHOPRA, Vidur. **The Futures of Education for Participation in 2050: Educating for Managing Uncertainty and Ambiguity**. Disponível em: https://www.reach.gse.harvard.edu/resources/unesco-background-paper-the-futures-of-education-for-participation-in-2050-educating-for-managing-uncertainty-and-ambiguity. Acesso em: 01 set. 2025.

HELETA, Savo. Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. **Transformation in Higher Education**, v. 1, n. 1, p. 1–8, 2016. DOI: 10.4102/the.v1i1.9.

HELETA, Savo. Towards decolonising the university: A knowledge justice perspective. In: ZEMBYLAS, Michalinos (org.). **Decolonization of higher education: Dilemmas, debates and prospects**. London: Routledge, 2018.

HELETA, Savo. Critical review of the policy framework for internationalisation of higher education in South Africa. **Journal of Studies in International Education**, 27(5), p. 817–833. 2023. DOI: 10.1177/10283153221121395.

HOLLNAGEL, Heloisa Candia; MACCARI, Emerson Antônio; RODRIGUES, Leonel Cezar. **Guia para aceleração da internacionalização institucional**: Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Brasília: CAPES, Diretoria de Relações Internacionais, 2020. DOI: 10.1177/10283153231221655.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social brasileiro em tempos de mundialização do capital. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela (org.). **Serviço Social na história**: América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019. p. 34-61.

JORDÃO, Clarissa. M. Intelligibility, mimicry and internationalization. In K. Murata (Ed.), **English-medium instruction from an English as a lingua franca perspective**. P. 32–45. 2018.Routledge. DOI: 10.4324/9781351184335-3.

KERR, Jeannie. Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society***,* 3(2), 83–104. 2014. Disponível em: https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/21148. Acesso em: 10 mar. 2024.

KNIGHT, Jane. **Internationalization: Three Generations of Cross-Border Higher Education.** New Delhi: India International Centre, 2012. Disponível em: https://aws-static.iicdelhi.in/s3fs-public/2020-11/53511July92012_IIC%20Occasional%20Publication%2038.pdf. Acesso em: 02 mar. 2026.

KNIGHT, Jane. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education**, n. 33, p. 2–3, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004. DOI: 10.1177/1028315303260832.

KNIGHT, Jane. Is internationalisation of higher education having an identity crisis? In A. Maldonado-Maldonado & R. M. Bassett (Eds.), **The Forefront of International Higher Education**. p. 75–87. 2014. Disponível em: https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-7085-0. Acesso em: 30 jan. 2026.

LANGA, Patrício V. A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. **Revista Científica da UEM**: Série Ciências da Educação, Maputo, v. 1, n. 0, p. 21-41, 2012. Disponível em: https://www.kufunda.net/publicdocs/233615815.pdf. Acesso em: 4 de mar. 2026.

LEASK, Betty. **Internationalizing the Curriculum**. London: Routledge, 2015.

LEASK, Betty; BRIDGE, Christopher. Comparing Internationalisation of the Curriculum in Action Across Disciplines. **Journal of Studies in International Education**, v. 17, n. 1, p. 39-55, 2013. Disponível em: DOI: 10.1080/03057925.2013.746566.

LEITE, Denise. GENRO, Maria Ellyy Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/ccHKjgXTrG7cp75QVdRC7sz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jun. 2025.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Íris Machado Saraiva de Albuquerque. Internacionalização da educação superior: contornos, desafios e proposições. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 430-445, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnkgsDn9nmwWCCvKbj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 mar. 2026.

LOURENÇO, Rosenery Loureiro; NERES, Celi Correa. Social practices towards a critical and decolonial internationalization at the public university. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e94759, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.94759.

LUGONES, María. Toward a Decolonial Feminism. **Hypatia,** [S.l.], v. 25, n. 4, p. 742-759, fall 2010. Disponível em: http://www.jstor.com/stable/40928654**.** Acesso em: 08 mar. 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (orgs.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre. 2007.

MARQUES, Eduardo José da Silva Tomé; SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi (org.). **Serviço Social nos Países de Língua Portuguesa**: interculturalidade e desafios. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.404.

MARQUES, Eduardo, J. SCHMITT, Adeiana, R. V. O Serviço Social Ambiental: compromisso com os objetivos do desenvolvimento sustentável e a defesa do meio ambiente enquanto direito humano. **Katálysis** 1. v. 24, n. 3, p. 607 - 616, 2021. DOI: 10.1590/1982-0259.2021.e79661.

MARTÍNEZ, Silvia. Descolonización del conocimiento y trabajo social: apuestas y desafíos. In: NARVÁEZ, Leonel (org.). **A propósito dos 100 anos: De(s)colonizando a Formação do Trabalho Social Latino-americano e Caribenho**. Buenos Aires: CLACSO, 2025. p. 45-60.

MATEUS, José Dias; MONTEIRO, Amor António. A formação profissional em Serviço Social em Angola: tendências e desafios. In: MARQUES, Eduardo José da Silva Tomé; SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi (org.). **Serviço Social nos Países de Língua Portuguesa**: interculturalidade e desafios. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 54-69. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.404.

MERTON, Robert K. The Matthew Effect in Science. **Science**, v. 159, n. 3810, p. 56–63, 1968. Disponível em: https://garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf. Acesso em: 21 de dez. 2025

MESTENHAUSER, Josef A. **Reimagining International Education**. New York: Routledge, 2015.

MESTENHAUSER, Josef A. **International Education at the Crossroads**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO Walter. D. Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university. **Nepantla: Views from south,** 2003 4(1), 97–119. Disponível em: https://muse.jhu.edu/article/40206. Acesso em: 21 jan. 2025.

MIGNOLO, Walter. D. História locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003. Disponível em: https://monoskop.org/images/7/7e/Mignolo_Walter_D_Historias_locais_projetos_globais_2003.pdf. Acesso em: 3 abr. 2026.

MIGNOLO, Walter. D. **La idea de América Latina. Barcelona**: Gedisa. 2007.

MIGNOLO, Walter. D. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colómbia, n. 8, p. 243-282, 2008. DOI: 10.25058/20112742.331.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e a significação de imperial/colonial**. Cadernos de Letras da UFF**. Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 18 jan.2026.

MIGNOLO Walter. D. **The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options.** Duke University Press. 2011. DOI: 10.1215/9780822394501.
MIGNOLO, Walter. D. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (antología, 1999-1014) Barcelona: CIDOB, 2015.

MIGNOLO Walter.D., Walsh Catherine. E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis.** Duke University Press. 2018. DOI: 10.1215/9780822371779.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Amor António. Serviço Social em Angola: gênese, tendências teórico-metodológicas e desafios. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda

VILLELA (org.). **Serviço Social na história**: América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019. p. 363-380.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117–128, abr. 2006. DOI: 10.1590/S1516-73132006000100009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2011. 224 p. ISBN 978-85-7429-914-3.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. DOI: 10.1590/S0104-40602006000200008.

MOROSINI, Marília C. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior: Desafios e tendências para o século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250068, 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime; KIELING, Sergio Roberto (Orgs.). **Educação superior em contextos emergentes**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016.

MOROSINI, Marilia Costa; CORTE, Marilene Dalla; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Internationalization of higher education: **A perspective from the great south. Creative Education**, v. 8, p. 95-113, 2017. DOI: 10.4236/ce.2017.81008.

MPOFU, Shepherd; STEYN, Melissa. Decoloniality and the university: re-imagining the curriculum. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 20, n. 1, p. 18-36, 2021.

MUNGUAMBE, Jaime. A formação e o exercício profissional do assistente social em Moçambique. In: MARQUES, Eduardo José da Silva Tomé; SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi (org.). **Serviço Social nos Países de Língua Portuguesa**: interculturalidade e desafios. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 148-161. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.404.

MUNGUAMBE, Jaime; MACHAVA, Atália; CHILAMBE, Luís (org.). **Serviço Social**: **Moçambique e contribuições lusófonas**. v. 1. Maputo: Associação dos Assistentes Sociais de Moçambique (AASMO), 2020. 205 p. 56-57.

NARVÁEZ, Leonel. Introducción: A 110 años del Trabajo Social latinoamericano y caribeño. In: NARVÁEZ, Leonel (org.). **A propósito dos 100 anos: De(s)colonizando a Formação do Trabalho Social Latino-americano e Caribenho**. Buenos Aires: CLACSO, 2025. p. 15-42.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. **Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization**. London: Routledge, 2018.

NDLOVU-GATSHENI, S. J. Internationalisation of higher education for pluriversity: A decolonial reflection. **Journal of the British Academy**, 9(1), p. 77–98. 2021. DOI: 10.5871/jba/009s1.077.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. **Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization**. London: Routledge, 2018. Disponível em: https://www.routledge.com/Epistemic-Freedom-in-Africa-Deprovincialization-and-Decolonization/Ndlovu-Gatsheni/p/book/9781138588592. Acesso em: 4 de jul. 2025.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. The dynamics of epistemological decolonisation in the 21st century: towards epistemic freedom. **Strategic Review for Southern Africa**, Pretoria, v. 40, n. 1, p. 16-45, 2018. Disponível em: https://africasocialwork.net/wp-content/uploads/2022/12/Ndlovu-Gatsheni-2018-THE-DYNAMICS-OF-EPISTEMOLOGICAL-DECOLONISATION-IN-THE-21ST-CENTURY-TOWARDS-EPISTEMIC-FREEDOM.pdf. Acesso em: 1 de jun. 2025.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. The dynamics of epistemological decolonisation in the 21st century: towards epistemic freedom. Strategic Review for Southern Africa, **Pretoria**, v. 40, n. 1, p. 16-45, 2018. Disponível em: https://upjournals.up.ac.za/index.php/strategic_review/article/view/268. Acesso em: 17 mar. 2026.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (orgs.). **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. GOMES, Raphael Carmesin. **Educação e Filosofia,** Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 643-677, maio/ago. 2021. ISSNEletrônico 1982-596X. 2021.

OREGIONI, María Soledad. La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 114-133, jan./abr. 2017. DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7667.

PEIRES, Jeff. Shaka the Great. **Historia,** Durban, v. 54, n. 1, p. 159–179, 2009. Disponível em: https://scielo.org.za/pdf/hist/v54n1/10.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. DOI: 10.1590/S1414-49802009000200015.

PEREIRA PEREIRA. A. Potyara Amazoneida. Serviço Social: um enfant terrible na institucionalidade burguesa? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 127, p. 413-429, 2016. DOI: 10.1590/0101-6628.078.

PEREIRA PEREIRA, Potyara A. P. O Serviço Social como profissão: origem e desenvolvimento no contexto da civilização industrial. In: Sarita Amaro; Adrieli Volpato Craveiro. (Org.). **VADE MECUM trabalho e instrumentalidade do Serviço Social**. 1ed.Curitiba: Nova Praxis Editorial, 2018, v. 1, p. 12-23.

PEREIRA PEREIRA, Potyara Amazoneida. Reestruturação perversa dos fundamentos éticos da política social: do ethos solidário à moral egoísta. In: **Ascensão da nova direita e colapso as soberania política, transfigurações da política social.** (Org.) potyara Amazoneida P. Pereira. 1ª ed. São Paulo: Cortez: Politiza, 2020.

PEREIRA PEREIRA, Potyara A. P.; SANTOS, Liliam dos Reis Souza. Relação entre Serviço Social e Política Social no Brasil. In: MARQUES, Eduardo José da Silva Tomé; SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi (org.). **Serviço Social nos Países de Língua Portuguesa**: interculturalidade e desafios. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 74-90. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.404.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. Abordagens críticas/decoloniais na educação superior: (in)visibilidades nas/das epistemologias de (des)construção das internacionalizações**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, v. 22, n. 52, p. 56–71, 2021. DOI:10.5935/1981-4755.20210005.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. Abordagens críticas/decoloniais na educação superior: (in)visibilidades nas/das epistemologias de (des)construção das internacionalizações. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, 2021. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27121. Acesso em 24 mar. 2026.

PINHEIRO, Hamida. A.; SENNA, Mônica. C. M.; LARA, Ricardo. A pós-graduação stricto sensu brasileira na área de Serviço Social: avanços e desafios em uma era de austeridade. **Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, Rio de Janeiro, v. 22, n. 57 Especial, p. 22-35, dez. 2024. DOI: 10.12957/rep.2024.88445.

PRATES, Jane Cruz; CARRARO, Gissele. Os processos de internacionalização da área do Serviço Social na formação pós-graduada. In: **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2018.

PRATES, Jane Cruz; CARRARO, Gissele. Os processos de internacionalização da área do Serviço Social na formação pós-graduada. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 22, n. 45, p. 171-191, jan./jun. 2022. Disponível em: https://www.cressdf.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Revista-Temporalis-45.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

PRICE, Derek de Solla. A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 27, n. 5, p. 292–306, 1976. DOI: 10.1002/asi.4630270505.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, João Henrique Zanelato dos; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; OLIVEIRA, Rafaela Silva Rabelo de. Internacionalização da educação superior: conceitos, desafios e o caso brasileiro. **Argumentum**, Vitória, v. 15, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/40481. Acesso em: 10 jul. 2024.

SBPC. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 2023**. Disponível em: http://portal.sbpcnet.org.br/a-sbpc/historico/historia/. Acesso em: 02 set. 2023.

SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi; SARMENTO, Helder Boska de Moraes; SCHUARTZ, Antonio Sandro. Mobilidade estudantil e internacionalização: um "novo" caminho para a formação profissional em Serviço Social – UFSC [pôster]. **XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS)**, evento virtual, 11–13 out. 2022.

SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Internacionalização do Serviço Social brasileiro: primeiros movimentos. In: **XXI Colóquio Internacional De Gestão Universitária**, 21, 2023. Loja. Anais: Universidade Nacional de Loja, 2023a. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/243946/1220171%20%23.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 mar. 2023a.

SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Internacionalização do serviço social. **Argumentum**, Vitória, v. 15, n. 2, p. 110-124, maio/ago. 2023b. DOI: 10.19095/rec.v15i2.1618.

SILVA, Sónia; BORDÓN, Ricardo; RAPOSO, Topolas; ANTÓNIO, Eusébio. O contributo do Serviço Social em contexto de desastre natural: uma missão humanitária da Cruz Vermelha para apoiar as vítimas do ciclone Idai em Moçambique 2019. In: MARQUES, Eduardo José da Silva Tomé; SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi (org.). **Serviço Social nos Países de Língua Portuguesa**: interculturalidade e desafios. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 158-179.

SILVA, Willian C. da. Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (2018): uma análise pela lente dos Critical Internationalization Studies. 2024. 146 f. **Dissertação** (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak? In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (ed.). **Colonial discourse and post-colonial theory**: **a reader**. New York: Columbia University Press, 1994. p. 66-111. Disponível em: https://depts.washington.edu/lsearlec/510/Texts/Spivak-Subaltern.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Cash, competition, or charity: international students and the global imaginary. Higher Education, **Dordrecht**, v. 72, n. 2, p. 225–239, 2016. DOI: 10.1007/s10734-015-9949-8.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira.
Higher education and the modern/colonial global imaginary.
Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, v. 17, n. 3, p. 173–181, 2017.
DOI: 10.1177/1532708616672673.

STEIN, Sharon. The persistent challenges of addressing epistemic dominance in higher education: Considering the case of curriculum internationalization. Comparative **Education Review**, 61(1), 2550. 2017. DOI: 10.1086/690456.

STEIN, Sharon. Critical internationalization studies at an impasse: Making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, 46(9), 17711784. 2021. DOI: 10.1080/03075079.2019.1704722.

TRINDADE, André Karam; ESPÍNDOLA, Ângela Araújo da Silveira. A internacionalização da pós-graduação na UFSC: um estudo de caso sobre o Programa Escala da AUGM. **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 112-125, jan./abr. 2022.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849. Acesso em: 2 mar. 2026.

UNIÃO EUROPEIA. **Guia do Programa Erasmus+ 2024**. Luxemburgo: Agência de Execução relativa à Educação e ao Audiovisual, 2024. Disponível em: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2024. Acesso em: 28 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Plano de Internacionalização da UFSC – Programa CAPES-PrInt**. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/264481. Acesso em: 23 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) 1. **Edital conjunto nº 2/2023/SINTER/PROPG – Programa Escala Posgrado AUGM**. Florianópolis, 2023. Disponível em: https://boletimoficial.ufsc.br/. Acesso em: 25 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG). **Editais e chamadas internas – Programa Escala Posgrado AUGM**. Florianópolis, 2025. Disponível em: https://propg.ufsc.br/. Acesso em: 16 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). **Inscrições abertas – Programa Escala Posgrado 2026**. Florianópolis, 2025. Disponível em: https://sinter.ufsc.br/2025/10/20/inscricoes-abertas-programa-escala-posgrado-2026/. Acesso em: 16 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). **Programa ESCALA: estudantes de pós-graduação (AUGM)**. Florianópolis. Disponível em: https://sinter.ufsc.br/programas-e-convenios/programa-escala-posgraduacao/. Acesso em: 16 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). Documentação para estudantes internacionais – AUGM. Florianópolis. Disponível em: https://sinter.ufsc.br/programas-e-convenios/programa-escala-posgraduacao/documentos/. Acesso em: 16 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Resolução Normativa n. 154/2021/CUn, de 4 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a Pós-Graduação stricto sensu da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2021. Disponível em: https://ppgnpmatbnu.paginas.ufsc.br/files/2021/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_N-154_2021_CUn.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS).** Edital de Seleção para o Doutorado 2024/2. Florianópolis, 2024. Disponível em: https://ppgss.ufsc.br/. Acesso em: 28 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. **Edital n.º 004/2023/PPGSS, de 25 de julho de 2023**. Seleção para candidatos estrangeiros – Cursos de Mestrado e de Doutorado em Serviço Social – ingresso em 2024. Florianópolis: PPGSS/UFSC, 2023. Disponível em: https://arquivos.ufsc.br/f/ea5013da1b3d4f06a67d/. Acesso em: 17 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. **Portaria n.º 033/2023/PPGSS, de 28 de agosto de 2023**. Homologação das inscrições do Processo Seletivo destinado a selecionar candidatos(as) estrangeiros(as) para o provimento de vagas nos cursos de Mestrado e de Doutorado em Serviço Social para ingresso em 2024, objeto do Edital n.º 004/2023/PPGSS. Florianópolis: PPGSS/UFSC, 2023. Disponível em: https://arquivos.ufsc.br/f/dd9b63edbc5846cebb7c/. Acesso em: 17 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. **Portaria n.º 050/2023/PPGSS, de 27 de setembro de 2023**. Homologação do resultado final do Processo Seletivo destinado a selecionar candidatos(as) estrangeiros(as) para o provimento de vagas nos cursos de Mestrado e de Doutorado em Serviço Social para ingresso em 2024, objeto do Edital n.º 004/2023/PPGSS. Florianópolis: PPGSS/UFSC, 2023. Disponível em: https://arquivos.ufsc.br/f/1888784c3f6d4531b9ae/. Acesso em: 17 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. **Edital n.º 006/2025/PPGSS, de 8 de julho de 2025**. Seleção para estudantes não nacionais – Cursos de Mestrado e de Doutorado em Serviço Social – ingresso em 2026. Florianópolis: PPGSS/UFSC, 2025. Disponível em: https://ppgss.ufsc.br/files/2025/07/Edital_06.2025.PPGSS_-

_Processo_Seletivo_Mestrado_e_Doutorado_2026_estudantes_nao_nacionais_portugues_assinado.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. **Portaria n.º 052/2025/PPGSS, de 25 de agosto de 2025**. Homologação das inscrições do Processo Seletivo destinado a selecionar estudantes não nacionais para o provimento de vagas nos cursos de Mestrado e de Doutorado em Serviço Social para ingresso em 2026, objeto do Edital n.º 006/2025/PPGSS. Florianópolis: PPGSS/UFSC, 2025. Disponível em: https://ppgss.ufsc.br/files/2025/08/Portaria_052.2025.PPGSS_-_Processo_Seletivo_2026_-_Homologacao_das_inscricoes_NAO_NACIONAIS.pdf. Acesso em: Acesso em: 18 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. **Portaria n.º 104/2025/PPGSS, de 3 de dezembro de 2025**. Resultado final, após homologação pelo Colegiado, do Processo Seletivo destinado a selecionar candidatos(as) não nacionais para o provimento de vagas nos cursos de Mestrado e de Doutorado em Serviço Social, objeto do Edital n.º 006/2025/PPGSS. Florianópolis: PPGSS/UFSC, 2025. Disponível em: https://ppgss.ufsc.br/files/2025/12/Portaria_104.2025.PPGSS_-_Processo_Seletivo_NAO_NACIONAIS_2026_-_Homologacao_corrigida_assinado.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: WALSH, C Catherine (Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-Line***,* Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802. Acesso em: 17 mar. 2026.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 23-68.

WASSEM, Joyce; AGUIAR, Elisabete Monteiro de; FINARDI, Kyria Rebeca. A internacionalização na educação superior: pressupostos, significados e impactos. **Educação Temática Digital***,* Campinas, v. 22, n. 3, p. 520–528, jul./set. 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8660914.

YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela (org.). **Serviço Social na história**: América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019.

ZOU, Tracy X. P.; TIMMERMANS, Julie A. What is in a name? Unpacking internationalisation of the curriculum using a threshold concepts lens. **Higher Education,** v. 91, p. 503–522, 2025. DOI: 10.1007/s10734-025-01427-x.

APÊNDICE A – GUIA PARA AS ENTREVISTAS

(Continua)

Nº	Questões	Objetivo da pergunta / O que se espera analisar	Aspectos a serem observados
1	Você pode contar um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional e como a mobilidade acadêmica internacional se encaixou nesse percurso? Quais destinos e modalidades de intercâmbio você vivenciou?	Mapear perfil, trajetórias e experiências de mobilidade, destinos e tipos de intercâmbio.	-Características sociodemográficas, acadêmicas e profissionais do entrevistado (perfil). -Modalidades de mobilidade vivenciadas (intercâmbio, estágio, visita técnica, etc). -Destinos frequentes. -Motivações iniciais e expectativas.
2	Como você percebe o papel da meritocracia no acesso e na participação dos estudantes do PPGSS nos programas de mobilidade? Você enfrentou ou observou dificuldades ligadas a isso?	Analisar percepções sobre justiça, desigualdades e barreiras ligadas à meritocracia no acesso à mobilidade acadêmica.	-Percepções sobre critérios de seleção e justiça no acesso à mobilidade. -Barreiras percebidas ou experienciadas, por mérito, renda, redes, etc. -Reflexões sobre desigualdades estruturais. -Referências a colonialidade/injustiça.
3	Quais foram os maiores desafios (financeiros, linguísticos, culturais, institucionais) que você enfrentou na mobilidade acadêmica? Como esses desafios impactaram sua experiência?	Identificar vulnerabilidades, barreiras pessoais, acadêmicas e institucionais enfrentadas.	-Dificuldades financeiras e suas consequências. -Barreiras linguísticas (falta de cursos, proficiência, comunicação). -Choque cultural e adaptação social. -Obstáculos institucionais (burocracia, suporte). -Impactos pessoais e acadêmicos.
4	Como você avalia o apoio institucional e os serviços de acolhimento da UFSC antes, durante e após sua mobilidade? Que melhorias sugeriria?	Avaliar a qualidade, abrangência e eficácia do suporte institucional e acolhimento, incluindo assistência psicológica, cultural e acadêmica.	-Qualidade e abrangência do suporte institucional (orientação, burocracia, financiamento). -Serviços de acolhimento (psicológico, cultural, acadêmico). -Sentimento de acolhimento e pertencimento. -Sugestões de melhorias específicas.

(Continua)

Nº	Questões	Objetivo da pergunta / O que se espera analisar	Aspectos a serem observados
5	Como você percebe o apoio da universidade em relação à política linguística? Participou de algum curso ou capacitação? Como isso contribuiu para enfrentar os desafios do idioma?	Avaliar suporte linguístico e políticas institucionais para superar barreiras de idioma.	-Conhecimento e uso dos recursos linguísticos (cursos, tutoria, Núcleo de Línguas). -Efeito do apoio linguístico na experiência acadêmica e social. -Lacunas e demandas por mais suporte.
6	Na sua experiência, de que forma a mobilidade acadêmica contribuiu para o desenvolvimento de suas competências profissionais e acadêmicas? Pode citar exemplos concretos?	Avaliar o impacto da mobilidade no desenvolvimento de habilidades e competências relevantes.	-Competências cognitivas, técnicas e socioemocionais desenvolvidas. -Exemplo concreto do aprendizado aplicado. -Contribuições para visão crítica, interculturalidade, e prática do Serviço Social.
7	Você conseguiu aplicar o que aprendeu na mobilidade em seu trabalho, pesquisa ou atuação no Brasil? Como?	Analisar a aplicabilidade e integração do conhecimento internacional no contexto local e profissional.	-Exemplos de aplicação prática do conhecimento internacional no contexto brasileiro. -Impacto na carreira e na produção acadêmica. -Desafios para integrar saberes estrangeiros em realidade local.
8	Como você percebe a incorporação da internacionalização no currículo e nas atividades de pesquisa do PPGSS? Essa integração tem influência na qualidade da formação e na mobilidade acadêmica?	Avaliar a internacionalização do currículo e das práticas de pesquisa, sob a perspectiva dos estudantes e egressos.	-Percepção sobre internacionalização curricular e interdisciplinaridade. -Reflexões sobre currículo internacional e global-local. -Influência dessa incorporação na formação e motivação para mobilidade.
9	Na sua visão, como o PPGSS e a UFSC incentivam a mobilidade internacional do corpo docente e técnico? Isso influencia o suporte e a qualidade da mobilidade estudantil?	Investigar mobilidade e capacitação internacional de docentes e técnicos e seu impacto no suporte à mobilidade estudantil.	-Programas de mobilidade para docentes e técnicos. -Influência da capacitação do corpo técnico/docente no suporte à mobilidade estudantil e a internacionalização da educação. -Relação entre internacionalização da equipe e qualidade do programa.

(Conclusão)

º	Questões	Objetivo da pergunta / O que se espera analisar	Aspectos a serem observados
10	Durante sua mobilidade, você percebeu ou vivenciou situações de preconceito, discriminação ou colonialidade? Como esses aspectos afetaram sua experiência?	Identificar experiências relacionadas a injustiças, preconceitos, discriminação e colonialidade no contexto da mobilidade acadêmica.	-Relatos de preconceitos, discriminações, sexismo ou práticas colonialistas. -Efeitos emocionais e acadêmicos dessas situações. -Estratégias de enfrentamento e sugestões para combater essas práticas no programa.
11	Você participou de colaborações acadêmicas internacionais (grupos de pesquisa, publicações, eventos) durante ou após a mobilidade? Como essas experiências influenciaram sua formação e trajetória profissional?	Avaliar o envolvimento com redes acadêmicas internacionais e seu impacto no desenvolvimento acadêmico e profissional.	-Inclusão pela participação em redes, eventos, publicações internacionais. -Impacto dessas colaborações no desenvolvimento acadêmico e profissional. -Acesso a redes acadêmicas e sua importância para a internacionalização.
12	Por fim, que sugestões ou melhorias você indicaria para fortalecer a internacionalização e os programas de mobilidade acadêmica no PPGSS?	Coletar propostas para aprimorar o programa, ampliar o acesso e superar barreiras relacionadas à internacionalização e mobilidade.	-Propostas para aprimorar o programa (acesso, suporte, currículo, políticas). -Ideias para superar barreiras identificadas. -Sugestões para ampliar equidade, acolhimento e qualidade do programa.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE B – AGRUPAMENTO TEMÁTICO DAS PERGUNTAS DA ENTREVISTA

(Continua)

Agrupamento temático das perguntas da entrevista
1. Trajetória, Perfil e Motivação para Mobilidade **Objetivo relacionado:** Específico 1 – Mapear o perfil dos pós-graduandos e modalidades de mobilidade. • **Pergunta 2:** Você pode compartilhar um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional até o momento, e como a mobilidade internacional se encaixou nesse percurso? • **Pergunta 3:** Quais foram os principais fatores que influenciaram sua decisão de participar (ou não) de um programa de mobilidade acadêmica durante o PPGSS? **Eixo teórico associado:** Construção do sujeito acadêmico, motivações e desigualdades de acesso.
2. Acesso, Desigualdades e Meritocracia **Objetivo relacionado:** Específico 3 – Identificar barreiras. • **Pergunta 1:** Como você percebe o papel da meritocracia no acesso e na participação dos estudantes do PPGSS nos programas de mobilidade acadêmica internacional? Houve situações que evidenciaram dificuldades ou facilidades ligadas a isso? **Eixo teórico associado:** Crítica à meritocracia, justiça social, interseccionalidades.
3. Experiência Internacional: Modalidades, Currículo, Saberes **Objetivos relacionados:** Específicos 1 e 2 – Mapear modalidades e avaliar impactos formativos. • **Pergunta 4:** Pode descrever a experiência da mobilidade internacional que você viveu? Quais destinos e modalidades de intercâmbio participaram da sua vivência? • **Pergunta 5:** Na sua percepção, quais competências acadêmicas e profissionais foram mais desenvolvidas ou fortalecidas a partir da mobilidade? Você poderia dar exemplos concretos? • **Pergunta 6:** De que forma você conseguiu aplicar ou integrar o conhecimento e as experiências adquiridas no exterior ao seu trabalho, pesquisa ou atuação no Brasil? **Eixo teórico associado:** Internacionalização do currículo, saberes transnacionais, crítica ao universalismo eurocentrado, currículo global-local.
4. Vulnerabilidades, Desafios e Discriminações **Objetivo relacionado:** Específico 3 – Identificar barreiras enfrentadas. • **Pergunta 7:** Quais foram os maiores desafios que você enfrentou durante o processo de mobilidade acadêmica? Como esses desafios impactaram sua experiência?
Pergunta 11: Durante sua mobilidade, você percebeu ou vivenciou situações de preconceito, injustiça, discriminação ou colonialidade? Como esses aspectos afetaram sua experiência? **Eixo teórico associado:** Colonialidade, racismo, xenofobia, solidão acadêmica, epistemologias do Sul, gênero, classe e opressões estruturais.

(Conclusão)

Agrupamento temático das perguntas da entrevista. Sequência da Questão nº 4.
5. Apoio Institucional, Políticas e Acolhimento **Objetivos relacionados:** Específico 4 – Analisar políticas institucionais e suporte. • **Pergunta 8:** Como você avalia o apoio institucional da UFSC e do PPGSS antes, durante e após sua mobilidade acadêmica? Que aspectos funcionaram bem e quais poderiam ser melhorados? • **Pergunta 12:** Por fim, que sugestões ou melhorias você indicaria para fortalecer a internacionalização e os programas de mobilidade acadêmica no PPGSS? **Eixo teórico associado:** Justiça institucional, acolhimento, assistência estudantil, políticas públicas, democratização do ensino.
6. Política Linguística e Preparação para a Mobilidade **Objetivo relacionado:** Específico 3 – Identificar barreiras linguísticas e suporte. • **Pergunta 9:** Como você percebe o apoio da universidade em relação à política linguística? Participou de algum curso ou capacitação? Como isso contribuiu para enfrentar os desafios do idioma? **Eixo teórico associado:** Desigualdade linguística, inclusão linguística, política linguística institucional, IsF, globalização excludente.
7. Internacionalização do Currículo e da Pesquisa **Objetivos relacionados:** Específicos 2 e 4 – Analisar integração da internacionalização no currículo e impacto na formação. • **Pergunta 10:** Em sua opinião, como as políticas institucionais do PPGSS têm incorporado a internacionalização e a mobilidade acadêmica no currículo e nas práticas de pesquisa? • **Pergunta 11:** Você participou de colaborações acadêmicas internacionais (grupos de pesquisa, publicações, eventos) durante ou após a mobilidade? Como essas experiências influenciaram sua formação e trajetória profissional? **Eixo teórico associado:** Internacionalização em casa, cooperação internacional, epistemologias plurais, currículo internacional e interculturalidade. 8. Formação Internacional de Docentes e Técnicos **Objetivo relacionado:** Específico 4 – Avaliar mobilidade do corpo institucional e seus reflexos. • **Pergunta 10:** Na sua visão, como o PPGSS e a UFSC incentivam a mobilidade internacional do corpo docente e técnico? Isso influencia a qualidade e o suporte da mobilidade estudantil? **Eixo teórico associado:** Formação continuada, institucionalização da internacionalização, coerência entre currículo e prática, capacitação crítica do corpo docente/técnico

Fonte: elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE C – CORRESPONDÊNCIA ENTRE O ROTEIRO DE ENTREVISTA E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Nº	**Perguntas**	OE1	OE2	OE3	OE4	OG
1	Trajetória e tipo de mobilidade	✓				✓
2	Meritocracia e desigualdades		✓	✓	✓	✓
3	Desafios (financeiros, linguísticos etc.)		✓	✓	✓	✓
4	Avaliação do apoio institucional		✓	✓	✓	✓
5	Política linguística		✓	✓	✓	✓
6	Desenvolvimento de competências		✓	✓		✓
7	Aplicabilidade do conhecimento no Brasil		✓	✓		✓
8	Internacionalização no currículo	✓	✓		✓	✓
9	Internacionalização de docentes e técnicos			✓	✓	✓
10	Preconceito, discriminação e colonialidade		✓	✓	✓	✓
11	Colaborações acadêmicas internacionais	✓	✓	✓	✓	✓
12	Sugestões para fortalecer a internacionalização		✓	✓	✓	✓

Fonte: elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE D – GUIA PARA O ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

Nº	Tema	Pergunta reformulada	Subtemas sugeridos
1	Motivações e expectativas	O que motivou vocês a buscar a mobilidade acadêmica no PPGSS/UFSC? Que expectativas tinham em relação ao programa e ao contexto brasileiro?	Motivos internos do país de origem, relacionados às limitações no desenvolvimento de políticas públicas; busca por melhores condições de estudo e trabalho; questões políticas e processos de migração forçada; busca por uma formação mais qualificada e diferenciada daquela oferecida no país de origem.
2	Desafios e oportunidades	Quais foram os principais desafios enfrentados durante a mobilidade? E as oportunidades mais significativas?	Barreiras linguísticas, diferenças acadêmicas, questões burocráticas, apoio institucional, fomento.
3	Mudanças e aplicabilidade	De que forma a experiência de mobilidade alterou sua formação acadêmica, trajetória profissional e perspectiva cultural? Como você avalia o percurso de mobilidade num todo? Deixe sugestões de melhorias quando ao programa de internacionalização da UFSC e do processo no PPGSS.	Rede de contatos, retorno ao país de origem, contribuições para a área do Serviço Social.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE E – PLANO DE EXECUÇÃO DO GRUPO FOCAL

(Continua)

1. Pré-Reunião (Preparação)

- **Recrutamento:** Previu-se a participação de até 10 participantes no encontro do grupo focal, conforme a disponibilidade dos convidados, poder-se-iam ser os mesmos que já realizaram as entrevistas individuais ou outros convidados que atendam aos mesmos requisitos da entrevista individual. Como a entrevista contou com 100% do público existente para esta pesquisa, os participantes do GF fizeram parte das 2 atividades. Eles serão contatados pela pesquisadora por e-mail, telefone ou redes sociais.
- **Agendamento:** Foi encontrada uma data e horário comuns a todos, com flexibilidade para ser online (via Google Meet), conforme a disponibilidade do grupo.
- **Envios Prévios:**
  - **TCLE (Novamente):** O Termo de Consentimento foi enviado novamente, especificando a gravação da sessão grupal.
  - **Informações Básicas:** Os participantes receberam um e-mail com o tema central ("Experiências de mobilidade acadêmica no PPGSS-UFSC"), a duração prevista foi de (90 minutos) e as três perguntas norteadoras (do Apêndice D), para que possam refletir previamente.

2. No dia da reunião (Logística e Acolhimento)

- **Ambiente (Online):** Sala virtual no Google Meet. A pesquisadora orientou todos a manterem as câmeras ligadas para criar um ambiente de maior proximidade e confiança, e os microfones desligados quando não estiverem falando.
- **Início (Primeiros 10-15 minutos):**
  - **Boas-vindas e apresentações:** A pesquisadora foia a mediadora, agradecendo a presença de todos.
  - **Reafirmação do TCLE e da gravação:** Explicou-se novamente o objetivo da pesquisa, a confidencialidade, e confirmou-se a autorização para gravar áudio e vídeo.
  - **Estabelecimento de "Combinados":** A mediadora apresentou regras básicas para uma discussão produtiva:
    - "Não há respostas certas ou erradas, queremos ouvir a opinião de todos."
    - "Uma pessoa fala de cada vez."
    - "Todos são encorajados a participar."
    - "Respeita-se as opiniões diferentes."
    - "O que for dito aqui é confidencial dentro do grupo."

3. Durante a reunião (Moderação e Condução)

- **Papel da pesquisadora:** Atuou como **mediadora/facilitadora**, e não como uma entrevistadora.

(Conclusão)

- **Introduziu as questões** uma de cada vez, de forma aberta (conforme o Apêndice D).
- **Estimulou a participação de todos**, fazendo perguntas como "E você, [nome], o que pensa sobre isso?" ou "[Nome do participante] mencionou um ponto interessante, alguém teve uma experiência similar?".
- **Gerenciou o tempo** para garantir que as três questões fossem abordadas.
- **Aprofundou-se temas relevantes** que surgiram espontaneamente do grupo, buscando compreender os "porquês" e os significados por trás das falas.
- **Controlou-se os participantes dominantes** e incentivando os mais quietos, garantindo um equilíbrio.

- **Roteiro de condução (Baseado no Apêndice E):**
  1. **Questão 1 - Motivações e Expectativas:** "Para começar, gostaria que compartilhássemos: O que motivou vocês a buscar a mobilidade acadêmica no PPGSS/UFSC? E que expectativas vocês tinham em relação ao programa e ao contexto brasileiro?" (Esta questão é mais introdutória e pessoal).
  2. **Questão 2 - Desafios e Oportunidades:** "Agora, pensando no percurso de vocês, quais foram os principais desafios que enfrentaram durante a mobilidade? E, por outro lado, quais as oportunidades mais significativas que ela trouxe?**"** (Esta questão busca contrastar as dificuldades com os ganhos).
  3. **Questão 3 - Impactos e Aplicabilidade:** "Por fim, para fechar nossa conversa, de que forma a experiência de mobilidade alterou sua formação acadêmica, sua trajetória profissional e sua perspectiva cultural? Como vocês avaliam esse percurso de mobilidade num todo?**"** Deixe, por gentileza, sugestões de melhorias quanto ao programa de internacionalização da UFSC e do processo no PPGSS. (Esta questão é mais reflexiva e de síntese).
- **Encerramento (Últimos 10 minutos):**
  - A mediadora fez um breve resumo dos pontos-chave que ouviu: "Então, pelo que conversamos, viu-se que a motivação de vocês passa muito por X, os desafios comuns foram Y, e os impactos Z. É isso?"
  - Abriu-se espaço para **comentários finais**: "Alguma coisa que não falamos e que gostariam de acrescentar?"
  - **Agradecimentos Finais:** Agradeceu-se profundamente pela contribuição valiosa e reforça a confidencialidade.
  - Informou-se sobre os próximos passos (transcrição, análise e eventual devolução dos resultados).

4. Pós-Reunião

- **Gravação:** O áudio/vídeo foi armazenado com segurança no Google Drive institucional.
- **Transcrição:** O material foi transcrito na íntegra, identificando cada falante (ex.: Bireal, Aurora, Solaris...).

Análise: A transcrição, junto com as das entrevistas, forma o *corpus* que foi submetido à **Análise Textual Discursiva (ATD)**.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE F – TCLE PARA A ENTREVISTA

(Continua)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro Socioeconômico (CSE)
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS)
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade
CEP 88040-900 – Florianópolis – SC – Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A ENTREVISTA INDIVIDUAL

Título da Pesquisa: SERVIÇO SOCIAL E INTERNACIONALIZAÇÃO: vozes, resistências e contradições na pós-graduação da UFSC.

Pesquisadora Responsável: _____
Orientador: Prof. Dr. _____
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS).

1. **Objetivo da Pesquisa**

Analisar as experiências de mobilidade acadêmica vividas por estudantes internacionais de pós-graduação no PPGSS/UFSC.

2. **Procedimentos**

- **Participação:** Você será entrevistado(a) individualmente, *online* (via Google Meet), com duração aproximada de 60 minutos.
- **Gravação:** A entrevista será gravada em áudio e/ou vídeo, mediante sua autorização, para fins de análise. Caso não autorize, as respostas serão registradas manualmente.
- **Conteúdo:** As perguntas abordarão sua trajetória acadêmica, experiências de mobilidade, desafios enfrentados, apoio institucional e sugestões para melhorias.

3. **Riscos e Benefícios**

- **Riscos:** Não há riscos físicos ou emocionais previstos. Caso algum desconforto surja durante a entrevista, você poderá interromper sua participação a qualquer momento.
- **Benefícios:** Sua contribuição ajudará a melhorar as políticas de internacionalização e acolhimento para estudantes estrangeiros no PPGSS/UFSC.

4. **Confidencialidade**

- Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Sua identidade será substituída por códigos (ex.: Boreal, Solaris, Orfeu...).
- As gravações e transcrições serão armazenadas em ambiente seguro (Google Drive institucional do e-mail da estudante da UFSC) por 5 anos e depois descartadas.

(Conclusão)

- 5. **Voluntariedade e Direitos**
- Sua participação é voluntária. Você pode desistir a qualquer momento, sem penalidades. Não haverá pagamentos ou reembolsos financeiros pela entrevista, ela deverá ser voluntária.
- Terá acesso aos resultados da pesquisa, se desejar. Após a transcrição das falas da entrevista será enviado um documento Word para a sua aprovação e ou alterações, após essa fase será iniciada a análise dos dados. A tese será enviada para os entrevistados assim que for defendida.

5. Contatos

Eu, _____, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Assinatura do aluno-pesquisador: _____

Pesquisadora: _____ E-mail _____

Eu, o Prof. Dr. _____, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Assinatura do Professor orientador: _____

Orientador: Prof. _____ E-mail

UFSC. Comitê de Ética em Pesquisa CAAE: 94111125.1.0000.0121.

Data/Hora: 6/11/2025 às 11:48

Declaração De Consentimento

Eu, _____, declaro que:

- Li e compreendi as informações acima.
- Concordo em participar da pesquisa, autorizando a gravação da entrevista
- ( ) Sim / ( ) Não.
- Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Assinatura do Participante: _____ **Data:** //202_

Assinatura da Pesquisadora: _____ **Data:** //202_

Florianópolis, _____ de _____ de _____.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE G – TCLE PARA O GRUPO FOCAL

(Continua)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro Socioeconômico (CSE)
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS)
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade
CEP 88040-900 – Florianópolis – SC – Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O GRUPO FOCAL

Título da Pesquisa: SERVIÇO SOCIAL E INTERNACIONALIZAÇÃO: vozes, resistências e contradições na pós-graduação da UFSC.
Pesquisadora Responsável: _____
Orientador: Prof. Dr. _____
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS).

1. **Objetivo da Pesquisa**

Analisar as experiências de mobilidade acadêmica vividas por estudantes internacionais de pós-graduação no PPGSS/UFSC.

2. **Procedimentos**

- **Participação:** Você está sendo convidado para participar de um encontro de grupo focal, de forma *online* (via Google Meet), com duração aproximada de 90 minutos.
- **Gravação:** A entrevista será gravada em áudio e/ou vídeo, mediante sua autorização e do grupo, para fins de análise. Caso não autorize, as respostas serão registradas manualmente.
- **Conteúdo:** As perguntas abordarão sua trajetória acadêmica, experiências de mobilidade, desafios enfrentados, apoio institucional e sugestões para melhorias.

3. **Riscos e Benefícios**

- **Riscos:** Não há riscos físicos ou emocionais previstos. Caso algum desconforto surja durante a entrevista, você poderá interromper sua participação a qualquer momento.
- **Benefícios:** Sua contribuição ajudará a melhorar as políticas de internacionalização e acolhimento para estudantes estrangeiros no PPGSS/UFSC.

4. **Confidencialidade**

- Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Sua identidade será substituída por códigos (ex.: Boreal, Íris, Lótus, Orfeu...)
- As gravações e transcrições serão armazenadas em ambiente seguro (Google Drive institucional do e-mail da estudante da UFSC) por 5 anos e depois descartadas.

(Conclusão)

5. **Voluntariedade e Direitos**

- Sua participação é voluntária. Você pode desistir a qualquer momento, sem penalidades. Não haverá pagamentos ou reembolsos financeiros pela entrevista, ela deverá ser voluntária.
- Terá acesso aos resultados da pesquisa, se desejar. Após a transcrição das falas da reunião do Grupo Focal será enviado um documento Word, CONTENDO APENAS AS SUAS FALAS, para a sua aprovação e ou alterações, após essa fase será iniciada a análise dos dados. A tese será enviada para os entrevistados assim que for defendida.

6. Contatos

Eu, _____, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Assinatura do aluno-pesquisador: _____

Pesquisadora: _____ E-mail _____

Eu, o Profº. Drº. _____, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Assinatura do Professor orientador: _____

Orientador: Prof. _____ E-mail_____

UFSC. Comitê de Ética em Pesquisa CAAE: 94111125.1.0000.0121.
Data/Hora: 6/11/2025 às 11:48

Declaração De Consentimento

Eu, _____, declaro que:

- Li e compreendi as informações acima.
- Concordo em participar da pesquisa, autorizando a gravação da entrevista
- ( ) Sim / ( ) Não.
- Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Assinatura do Participante: _____ **Data: /** /202_

Assinatura da Pesquisadora: _____ **Data: /** /202_

Florianópolis, _____ de _____ de _____.

Fonte: elaborado pela autora (2025).