

ORGS.

MARILIA MOROSINI

CARLA CASSOL

CRISTINA ELSNER

CRAIG WHITSED

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**reflexões e práticas do
Brasil e da Austrália**



Embaixada da Austrália

 **ediPUCRS**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: PRÁTICAS E REFLEXÕES DO
BRASIL E DA AUSTRÁLIA**

PUCRS

CONSELHO EDITORIAL EDIPUCRS

Chanceler Dom Jaime Spengler

Reitor Evilázio Teixeira | **Vice-Reitor** Manuir José Mentges

Carlos Eduardo Lobo e Silva (Presidente), Luciano Aronne de Abreu (Editor-Chefe), Adelar Fochezatto, Antonio Carlos Hohlfeldt, Cláudia Musa Fay, Gleny T. Duro Guimarães, Helder Gordim da Silveira, Livia Haygert Pithan, Lucia Maria Martins Giraffa, Maria Eunice Moreira, Maria Martha Campos, Norman Roland Madarasz, Walter F. de Azevedo Jr.

Conforme a Política Editorial vigente, todos os livros publicados pela editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS) passam por avaliação de pares e aprovação do Conselho Editorial.

*Marília Morosini
Carla Camargo Cassol
Cristina Elsner de Faria
Craig Whitsed
(Organizadores)*

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRÁTICAS E REFLEXÕES DO BRASIL E DA AUSTRÁLIA



PORTO ALEGRE
2021

© EDIPUCRS 2021

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

REVISÃO Texto Certo Assessoria Linguística

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I61 Internacionalização da educação superior [recurso eletrônico] :
práticas e reflexões do Brasil e da Austrália / organizadores
Marília Morosini ... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto
Alegre : EDIPUCRS, 2021.
1 Recurso on-line (416 p.).

Modo de acesso: <<https://editora.pucrs.br>>
ISBN 978-65-5623-208-9

1. Ensino superior. 2. Globalização. 3. Educação
Internacional. 4. Educação. I. Morosini, Marília.

CDD 23. ed. 378

Anamaria Ferreira – CRB-10/1494

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PREÂMBULO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS) | 7 |
| IR. EVILÁZIO TEIXEIRA – REITOR DA PUCRS | |
| PREÂMBULO: EMBAIXADA DA AUSTRÁLIA NO BRASIL | 9 |
| TIMOTHY KANE – EMBAIXADOR DA AUSTRÁLIA NO BRASIL | |
| INTRODUÇÃO | 11 |
| BREVE HISTÓRIA DO CENTRO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASIL-AUSTRÁLIA | |
| CRISTINA ELSNER DE FARIA, CARLA CAMARGO CASSOL | |
| APRESENTAÇÃO | |
| PROFA. DRA. MARÍLIA MOROSINI, DRA. CARLA CAMARGO CASSOL, DRA. CRISTINA ELSNER DE FARIA (ORGANIZADORAS) | |
| <hr/> | |
| SEÇÃO 1 – METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM | 35 |
| INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: | |
| EVOLUINDO EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO 4.0 | |
| BETTY ROSALIE LEASK | |
| INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: OPORTUNIDADES E LIÇÕES DA PRÁTICA | |
| CRAIG WHITSED | |
| INTERNACIONALIZAÇÃO E ESCRITA CRIATIVA | |
| DR. BERNARDO BUENO | |
| PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | |
| MARÍLIA MOROSINI, VANESSA GABRIELLE WOICOLESKO, EGESLAINE DE NEZ | |

SEÇÃO 2 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO 149

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO151
LUCIANE STALLIVIERI

O PROCESSO DE FORMULAÇÃO ESTRATÉGICA E SUA IMPORTÂNCIA
PARA A EVOLUÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO 183
CARLA CAMARGO CASSOL

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO
DE REDES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS205
MANUIR MENTGES, MARCELO CORDEIRO

DESENVOLVENDO UMA PARCERIA ESTRATÉGICA: UM EXEMPLO
CONCRETO DE DUAS GRANDES UNIVERSIDADES DO BRASIL
E DA AUSTRÁLIA231
JOSÉ CELSO FREIRE JUNIOR, JESSICA GALLAGHER

MODELOS PARA COOPERAÇÃO E PARCERIA BRASIL-AUSTRÁLIA
NO ENSINO SUPERIOR: COMPREENDENDO AS OPORTUNIDADES
PELA PERSPECTIVA AUSTRALIANA259
RAFAEL AZEREDO, BEN FENTON-SMITH, ROBERT MASON

SEÇÃO 3 – ANÁLISES E DEBATES DE POLÍTICAS PÚBLICAS285

A EXPERIÊNCIA AUSTRALIANA NA REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR E A AVALIAÇÃO DE CRITÉRIO MULTIDIMENSIONAL ..287
CRISTINA ELSNER DE FARIA

GARANTIA DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA DO BRASIL E DOS ESTADOS UNIDOS..... 309
ROBERT E. VERHINE

ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA PERSPECTIVA BRASILEIRA.....341
CONCEPTA MCMANUS, ABILIO AFONSO BAETA NEVES

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O SINAES E SEU FUTURO377
PAULO MEYER NASCIMENTO

PREÂMBULO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS)

Ir. Evilázio Teixeira
Reitor da PUCRS

Fruto de uma iniciativa inédita entre a PUCRS e a Embaixada da Austrália no Brasil, o Centro de Internacionalização da Educação Brasil-Austrália tem avançado significativamente em seu objetivo de se tornar um *hub* de referência em internacionalização da educação para a América Latina, promovendo a cooperação mútua para o avanço em temas relacionados à internacionalização da educação por meio de pesquisas, projetos e atividades formativas.

A internacionalização é um processo que necessita de maturação. Na PUCRS, adotamos o conceito de internacionalização abrangente, em que a vemos como parte do *ethos* organizacional e imbuída em todos os nossos serviços e atividades. A criação do Centro, nesse sentido, concretiza mais um passo importante na busca pela elevação da qualidade educacional não apenas ao interno da nossa universidade, mas como possibilidade de sermos um vetor para o desenvolvimento da sociedade como um todo, convergindo esforços no fortalecimento da educação internacional mundial.

O Centro de Internacionalização da Educação Brasil-Austrália oportuniza a aproximação de pesquisadores e educadores brasileiros com instituições educacionais australianas, bem como agências de

desenvolvimento e parques tecnológicos, permitindo o contínuo desenvolvimento local e regional e promovendo atividades de co-operação educacional. Esperamos que um grande contingente de estudantes, docentes e pesquisadores possam usufruir das iniciativas que emergem desta parceria. Sabemos que muitos são os desafios interpostos ao aluno que, após concluir sua formação universitária, deve apresentar competências técnicas que lhe garantirão uma posição no mercado de trabalho. Mas também há desafios a todos nós, enquanto sociedade, para que evoluamos e construamos uma sociedade mais justa e fraterna. E, para isso, as competências técnicas não bastam. Precisamos de uma sociedade constituída por cidadãos que atuem de forma consciente, responsável e humana. Precisamos de cidadãos que atuem de forma ambientalmente responsável e socialmente justa. Portanto, é nosso papel, como universidade, formar egressos também preparados para viver e trabalhar em um mundo globalizado e multicultural.

PREÂMBULO: EMBAIXADA DA AUSTRÁLIA NO BRASIL

Timothy Kane
Embaixador da Austrália no Brasil

A educação é parte central do crescente relacionamento bilateral entre a Austrália e o Brasil. Em 2020, o Brasil foi o maior parceiro da Austrália em educação fora do continente asiático e o quinto maior no geral. O Brasil é o 15º maior parceiro de pesquisa da Austrália no mundo e nosso maior parceiro de pesquisa na América Latina. Os acordos de parceria entre universidades australianas e brasileiras aumentaram de 17, em 2007, para mais de 135, em 2020. Esses vínculos educacionais também impulsionaram o rápido crescimento de vínculos interpessoais. Os brasileiros agora formam o maior grupo de migrantes da América Latina residentes na Austrália, com uma estimativa de 46.450 residentes nascidos no Brasil em 2018 – representando um aumento de mais de 800% desde 2001.

O livro *Internacionalização da Educação Superior: reflexões e práticas do Brasil e da Austrália* consolida ainda mais a cooperação entre a Austrália e o Brasil no âmbito da educação. As contribuições dos maiores especialistas australianos e brasileiros na agenda de internacionalização fornecem uma discussão muito necessária em torno de novas práticas e modelos. O livro também destaca oportunidades para uma maior colaboração entre nossos países em áreas

como políticas de garantia de qualidade, gestão do ensino superior e metodologias de ensino-aprendizagem.

Esta é a primeira publicação conjunta do Centro de Internacionalização da Educação Brasil-Austrália, localizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A Embaixada da Austrália no Brasil teve o orgulho de participar da criação do Centro para o avanço da internacionalização da educação por meio de pesquisas, projetos e atividades colaborativas dedicadas. Esta é uma importante área de mútuo interesse para Austrália e Brasil.

Desde a inauguração do Centro, nove *webinars* colaborativos foram organizados, abordando diversas questões de políticas públicas e práticas institucionais, como o papel das parcerias com o governo, elaboração de currículo e tomada de decisões baseadas em evidências. Esses diálogos têm permitido um compartilhamento estruturado de conhecimentos e melhores práticas entre especialistas de ambos os países, bem como o *design* conjunto de novos programas de formação, que constituem alguns dos principais objetivos do Centro.

Gostaria de parabenizar todos os pesquisadores e acadêmicos envolvidos neste projeto. É uma importante contribuição para a internacionalização da educação e para as relações Austrália-Brasil.

BREVE HISTÓRIA DO CENTRO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASIL-AUSTRÁLIA

Cristina Elsner de Faria¹

Carla Camargo Cassol²

Inspirado na referência australiana em internacionalização do currículo (ioc.global³), o Centro foi inaugurado em julho de 2020 com o objetivo de envolver pesquisadores e profissionais latino-americanos em debates globais sobre temas relacionados à internacionalização da educação no processo de ensino e aprendizagem, como prática

¹ Gerente de Educação e Ciência do Departamento de Educação, Competências e Emprego do Governo Australiano – escritório do Mercosul. Cientista política, doutora em Desenvolvimento e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília. Especialista em Gestão Estratégica pela Fundação Dom Cabral. E-mail: cristina.elsner@gmail.com.

² Assessora-Chefe do Escritório de Cooperação Internacional da PUCRS. Aluna de doutorado com pesquisa sobre internacionalização do ensino superior, especificamente sobre internacionalização do currículo, na PUCRS, com programa de estágio doutoral na Curtin University (Austrália). Possui o Mestrado em Gestão e Negócios pela UNISINOS e pela Université de Poitiers (França), e também possui um Programa de Certificação em Negócios Internacionais. E-mail: carla.cassol@pucrs.br.

³ O movimento de internacionalização do currículo é um movimento voluntário que reúne pesquisadores e professores de todo o mundo. Tudo começou como resultado da bolsa National Teaching Fellowship de Betty Leask, financiada pelo governo australiano em 2010-11, intitulada “Internationalisation of the Curriculum in Action”. Em 2013-14, o trabalho da bolsa foi estendido com mais apoio do Escritório de Aprendizagem e Ensino do Governo Australiano. O segundo projeto, “Embedding the IoC in Action Framework”, liderado por Craig Whitsed e Wendy Green, produziu recursos adicionais que apoiam o processo de internacionalização do currículo em programas de graduação inteiros. Informações detalhadas e recursos estão disponíveis no link: www.ioc.global.

institucional e política pública. Apesar do foco no setor de ensino superior, seu escopo inclui, também, o ensino médio, a educação profissional e a aprendizagem contínua, uma vez que as pesquisas e ferramentas desenvolvidas podem ser aplicadas a diferentes realidades educacionais.

Idealizado para se tornar um polo na América Latina do movimento ioc.global, o Centro⁴ está estruturado para promover princípios e práticas de internacionalização em casa na região e para apoiar resultados concretos, tais como: (a) promover a educação transnacional; (b) melhorar o ensino de graduação e pós-graduação; (c) expandir a parceria bilateral utilizando os vínculos existentes; (d) estimular a compreensão intercultural a fim de promover cooperação vitalícia e (e) construir atividades acadêmicas sustentáveis, com suporte otimizado de parceiros acadêmicos experientes e altamente qualificados, bem como de parceiros voltados para a pesquisa.

Seu objetivo final é ser um centro de internacionalização de pesquisas e práticas em educação, criando pontes entre especialistas do Norte e Sul globais, apoiando diálogos, promovendo a troca de experiências e incentivando projetos de pesquisa colaborativa. Para isso, o Centro conta com o apoio ativo do Departamento de Educação, Competências e Emprego do Governo Australiano e da Embaixada da Austrália no Brasil, além de universidades parceiras, como a Curtin University e La Trobe University.

A corrida dos países para internacionalizar seus sistemas educacionais por meios tradicionais, como mobilidade acadêmica e estudantil, participação em conferências internacionais e publicação com parceiros globais, está bem estabelecida. De fato, em

⁴ A missão do Centro é estabelecer e fomentar uma rede de profissionais, especialistas e campeões na área de internacionalização do currículo para a América Latina, por meio de uma rede virtual. A proposta é uma parceria entre o Centro de Internacionalização da Educação Brasil-Austrália, Curtin University e La Trobe University. Mais informações podem ser acessadas no link: www.pucrs.br/ioclatam-en/.

muitas universidades latino-americanas, a mobilidade acadêmica e o intercâmbio são, em grande medida, considerados sinônimos de internacionalização do ensino superior. No entanto, a mobilidade em grande escala é um processo excludente, que beneficia um grupo muito seletivo de alunos de graduação e pós-graduação. Quando se trata de alunos do Sul global, muitas vezes as oportunidades são perdidas devido a restrições de orçamento e aos diferentes perfis dos alunos. Na realidade, de acordo com relatórios da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2021), em 2019, menos de 3% dos estudantes latino-americanos tiveram a oportunidade de fazer intercâmbio, seja de longo ou curto prazo. Mais recentemente, por causa da pandemia de SARS-COV-2 e seus impactos econômicos nos países em desenvolvimento e pobres, essas oportunidades se tornaram ainda mais escassas e restritivas.

Em vista disso, é urgente transmutar as experiências internacionais de indivíduos – sejam eles estudantes, professores ou pesquisadores – em uma prática institucional inclusiva que possa beneficiar uma comunidade acadêmica mais ampla. A internacionalização do currículo em casa é uma forma de enfrentar esse desafio e democratizar para todos os estudantes um programa de educação de alta qualidade. No entanto, este é um grande desafio reconhecido por muitos gerentes de ensino superior e formuladores de políticas, cujas preocupações são maximizar o retorno dos investimentos dedicados aos programas de mobilidade. Como aproveitar ao máximo as experiências e redes internacionais de indivíduos? O que pode ser feito para gerenciar o conhecimento adquirido internacionalmente e transformá-lo em ativos institucionais? Como alavancar parcerias globais para complementar as capacidades e infraestruturas de pesquisa? Essas são questões-chave que precisam ser discutidas para internacionalizar a educação com sucesso e a razão pela qual a Austrália se tornou um parceiro estratégico do Centro da PUCRS.

A internacionalização do currículo e as estratégias de internacionalização em casa na experiência da Austrália evoluíram organicamente. Desde 1951, quando o primeiro Plano Colombo para Desenvolvimento Econômico e Social Cooperativo no Sul e Sudeste Asiático foi lançado, a Austrália iniciou seu posicionamento na Região Asiática, oferecendo cerca de 40.000 bolsas para alunos de graduação de cerca de 26 países. Devido à crescente demanda de estudantes internacionais que desejavam ir para a Austrália, o Plano levou ao surgimento de uma nova vertente de ensino, pesquisa acadêmica e prática (Faria, 2020). As universidades e acadêmicos australianos tinham que estar na vanguarda da internacionalização das estratégias de educação para atender às expectativas dos alunos, o que resultou em um reconhecimento mundial do sistema educacional de alta qualidade do país.

Desde 2010, uma nova abordagem para a internacionalização do ensino superior foi adotada pelos legisladores australianos. Conforme Faria (2020), as principais mudanças estiveram relacionadas aos mecanismos de garantia de qualidade aplicados a cursos e instituições de ensino superior, à introdução de uma agência reguladora nacional para promover e garantir os resultados esperados para os alunos, bem como a introdução de políticas de incentivos para que as instituições se apropriem dos instrumentos de internacionalização em seus cursos, programas e práticas institucionais. Além disso, a internacionalização da educação na Austrália também foi usada pelo Departamento de Relações Exteriores e Comércio para traçar uma nova estratégia para a diplomacia científica, em especial, uma política de *soft power* de ex-alunos, uma marca global “Study in Australia” e o lançamento de bolsas de mobilidade de curta duração para alunos de pós-graduação em posições de liderança.

Como resultado dessa combinação de políticas públicas e esforços de práticas institucionais, a experiência em educação internacional da

Austrália nos últimos 50 anos comprovou os benefícios do processo de internacionalização, que não são apenas econômicos para o país, mas também sociais, culturais e empresariais. Assim, o Centro foi formatado como uma plataforma baseada em conhecimento para extrair e compartilhar lições que possam inspirar profissionais latino-americanos, instituições de ensino superior e formuladores de políticas. Essa plataforma foi inspirada na trajetória educacional internacional australiana, adaptada e ajustada ao contexto latino-americano, considerando e valorizando suas particularidades, valores e cultura.

1 A concepção do Centro como resultado do Programa de Estágio de Pesquisa de Doutorado Austrália-Américas

Um artigo recente de Mitchell (2021), publicado no *University World News*, revelou que programas mais curtos de mobilidade estudantil, com até quatro semanas de experiência internacional, são suficientes para quebrar barreiras culturais, fomentar redes globais e permitir que pesquisadores se conheçam melhor, a fim de desenvolver projetos de pesquisa colaborativa. Essa descoberta principal levou à conclusão de que iniciativas de mobilidade de curto prazo, muito mais baratas e com potencial para beneficiar um maior número de estudantes, são mais eficazes se os resultados esperados visarem um impacto de longo prazo. Quer o objetivo seja o desenvolvimento de parcerias institucionais com os principais parceiros internacionais ou o fortalecimento de redes colaborativas com membros de diferentes países, o fato é que a mobilidade de curto prazo é suficiente para estabelecer conexões profundas. Além disso, ela cria a oportunidade necessária para que os alunos com compromisso de voltar ao seu país de origem aproveitem essas oportunidades globais.

Quando, em 2018, o Departamento de Educação do Governo Australiano lançou o Programa de Estágio de Pesquisa Doutoral

Austrália-Américas⁵, junto com a Australian Academy of Sciences e em parceria com a Rede Brasileira de Pontifícias Universidades Católicas, Cassol, na época aluna de doutorado da PUCRS, teve a oportunidade de se conectar e interagir com os principais pesquisadores australianos que fazem parte do movimento ioc.global, especialmente com a Profa. Betty Leask e com o Prof. Craig Whitsed. Depois de se candidatar ao programa e ser selecionada por mérito, Cassol recebeu uma bolsa que lhe permitiu passar três meses pesquisando na Curtin University, sob orientação do Prof. Whitsed.

O Programa de Estágio compartilha os mesmos princípios e entendimento dos resultados de pesquisa sistematizados por Mitchell (2021), em especial, o design dos currículos orientados para experiências de mobilidade de curto prazo e o fornecimento de oportunidades multiculturais para estudantes internacionais interagirem com especialistas em sua área de pesquisa, ampliando as perspectivas profissionais dos alunos. Conforme declarado no Relatório de Avaliação da Academia Australiana de Ciências (AAS, 2021, p. 1), apesar do curto período de estágio, o Programa de Estágio de Pesquisa Doutoral Austrália-Américas “facilitou com sucesso as colaborações e a geração de pesquisas envolvendo a Austrália e os principais países da América Latina”. Ao longo de sua implementação, de 2016 a 2019, 60 participantes da Argentina, Brasil, Colômbia e México visitaram e trabalharam em vários institutos de pesquisa australianos por um período de estágio de dois a três meses. O Programa teve benefícios mais amplos, desde intercâmbio cultural até parcerias entre instituições, bem como o fortalecimento de estratégias de *soft power*, todas elas projetadas para aumentar o engajamento internacional e fomentar redes globais de colaboração.

⁵ Mais informações estão disponíveis no link: www.science.org.au/academy-newsletter/july-2018-118/academy-starting-point-australia-americas-internship-program.

A busca por mais estudos sobre os temas da internacionalização do currículo e da internacionalização em casa esteve no cerne do estágio de pesquisa do doutorado de Cassol na Austrália. A expectativa original era apenas encontrar uma abordagem inclusiva e um conjunto de ferramentas metodológicas para a internacionalização da educação a serem aplicadas nas instituições de ensino superior brasileiras e adaptadas de acordo com suas necessidades. No entanto, o processo de pesquisa evidenciou uma grande lacuna de conhecimento na América Latina sobre temas relacionados à internacionalização do currículo. Também expôs a falta de representação de pesquisadores e especialistas desta região no movimento ioc. global, o que apontou o caminho para a criação visionária do Centro de Internacionalização da Educação.

A pesquisa de Cassol a levou a explorar mais profundamente as referências australianas em design de currículo, incluindo abordagens multiculturais e internacionais, estratégias de internacionalização para instituições de ensino superior, bem como outros programas inovadores destinados a promover e apoiar redes de pesquisa colaborativa internacional. De acordo com Whitsed, Green e Cassol (2018), de 2005 a 2015, universidades e acadêmicos australianos contribuíram significativamente para o desenvolvimento de uma literatura conceitual, teórica e prática sobre a internacionalização do currículo. Diversas universidades de todo o país promoveram a importância do currículo em seu planejamento estratégico da internacionalização, e as dimensões internacional e intercultural foram inseridas no conteúdo dos currículos, bem como nos arranjos de ensino e aprendizagem. Muitos esforços foram necessários para que as universidades conseguissem mobilizar o corpo docente e adaptar as práticas institucionais para transformar a estratégia de internacionalização em uma prática concreta, até que esta tomasse uma nova forma, que foi denominada abordagem de empregabilidade global.

2 *Soft Power* de ex-alunos: uma estratégia colaborativa

As estratégias globais de ex-alunos tornaram-se uma forma de diplomacia pública comum, implementada por vários países desenvolvidos que recebem um número considerável de estudantes, especialmente no nível de ensino superior. Muitos ex-alunos, quando voltam para seus países de origem após um estágio de curta ou longa duração, continuam a cultivar e mobilizar suas conexões profissionais, seja por motivos pessoais ou por parcerias institucionais. Posicionados em diversos cargos, como especialistas, gestores, tomadores de decisão ou líderes, esses ex-alunos tornam-se parte crucial da rede de relacionamento entre os países para fins comerciais, nas áreas de desenvolvimento de tecnologia, trabalhando na comunidade acadêmica, na política ou em canais diplomáticos.

Programas de mobilidade de curta duração têm um impacto significativo na carreira de pesquisa dos participantes, pois tais estágios permitem que os alunos ganhem confiança para explorar a colaboração internacional, uma vez que a maioria deles são pesquisadores em início de carreira. O trabalho desenvolvido em laboratórios de pesquisa aplicada, com projetos específicos em foco, não só capacita os participantes ao proporcionar experiência e maturidade em pesquisa internacional em áreas específicas do conhecimento, mas também pode ter consequências imprevisíveis. No caso do estágio de Cassol, o desfecho inesperado foi o conceito inicial para a criação do Centro de Educação Brasil-Austrália como uma ramificação internacional do ioc.global para a América Latina. Por meio de um capital inicial investido como parte de uma estratégia de ex-alunos globais, o Centro pôde ser implementado com sucesso com o apoio e a parceria da PUCRS.

Austrália⁶, Alemanha⁷, Estados Unidos⁸ e Reino Unido⁹ são alguns dos países internacionalmente reconhecidos como provedores de educação global e, portanto, também são referências para estratégias de *soft power*. Projetos de ex-alunos, programas de retorno ao país de origem, treinamentos em liderança, subsídios de capital inicial para *joint ventures* inovadoras, empreendedorismo e iniciativas culturais são algumas das ações que foram amplamente implementadas nas últimas décadas. São vários os resultados colhidos, incluindo desde influência moral, intelectual, comercial e política até desenvolvimento empresarial, turismo e intercâmbios culturais, bem como diplomacia econômica.

Considerando esses resultados, um montante significativo de recursos é frequentemente alocado para oferecer oportunidades e subsidiar alunos promissores por meio de programas de internacionalização do ensino superior. Programas de mobilidade de curto e longo prazo, bolsas de estudo, conferências internacionais e estágios de pesquisa são algumas das oportunidades mais conhecidas para atrair estudantes de alta qualidade. Apesar dos esforços feitos por esses países para explorar oportunidades relacionadas após o retorno de seus ex-alunos, ainda falta uma sistematização dos resultados alcançados em comparação com os investimentos realizados e de acordo com a estratégia adotada (Latypova, 2017). O fato é que o valor da política de *soft power* nem sempre é óbvio, e medir seu impacto e influência não é fácil.

⁶ Mais informações estão disponíveis no link: www.dfat.gov.au/people-to-people/global-alumni/Pages/global-alumni.

⁷ Mais informações estão disponíveis nos links: www.alumniportal-deutschland.org/en/ e www.giz.de/en/worldwide/30728.html.

⁸ Mais informações estão disponíveis no link: <http://www.inquiriesjournal.com/articles/1659/tracing-the-success-of-soft-power-in-the-us-state-departments-future-leaders-exchange-program>.

⁹ Mais informações estão disponíveis no link: <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/insight-articles/soft-power-values>.

Com relação à Austrália, a estratégia de *soft power* por meio de programas de ex-alunos é resultado da revisão do White Paper de Política Externa de 2017, conduzida pelo Governo Federal. Até então, as iniciativas haviam sido implementadas no âmbito da estratégia de diplomacia pública. Em um mundo dinâmico, com o fortalecimento de novos atores econômicos e a crescente influência política de novos atores, os legisladores australianos elaboraram um Novo Plano Colombo¹⁰ para reforçar sua presença na Ásia e na região do Indo-Pacífico, envolvendo programas de bolsas de estudo, estágios, mentorias, prática e pesquisa, tanto para estudos de curto quanto de longo prazo. Uma nova estratégia de ex-alunos globais da Austrália¹¹ também foi lançada, em parceria com universidades e outras instituições de ensino¹², a fim de desenvolver e ampliar as redes de ex-alunos e apoiar o seu desenvolvimento profissional.

O argumento em favor do engajamento de ex-alunos nunca foi tão atraente para o governo australiano, uma vez que o setor de educação internacional é um de seus maiores produtos de exportação de serviços. Isso significa que as redes de ex-alunos são um ativo valioso a ser nutrido para que o país se mantenha competitivo em educação, ciência, pesquisa e inovação. Os ex-alunos também têm sido responsáveis por encorajar projetos de pesquisa mais amplos e conexões com a indústria em suas instituições de origem, contribuindo com a ampliação das perspectivas culturais e parcerias

¹⁰ Mais informações estão disponíveis no link: <https://www.dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan>.

¹¹ Mais informações estão disponíveis no link: <https://www.dfat.gov.au/people-to-people/global-alumni/Pages/global-alumni>.

¹² De acordo com a pesquisa Soft Power 30, a Austrália ficou em 9º lugar no ranking de *soft power*, com ponto forte no subíndice de educação e ponto fraco no subíndice empresarial. No que se refere ao subíndice da educação, foi dado reconhecimento especial à excelência das universidades do país, responsáveis pela atração de grandes números de estudantes internacionais. Mais informações estão disponíveis no link: <https://softpower30.com/country/australia/>.

comerciais da Austrália. Comprovou-se que todos esses benefícios são recíprocos para o país parceiro e sua indústria, redes e pessoas.

3 Planejamento institucional e estratégia operacional do Centro

Após retornar da Austrália, Cassol e a equipe do DFAT participaram de diversos seminários e conferências divulgando a importância da IdC para o desenvolvimento do processo de internacionalização no Brasil. O número de participantes e um crescente número de convites para replicar o trabalho demonstraram que havia interesse genuíno e espaço para crescimento neste tema.

Algum tempo depois da série de conversas, a equipe se reuniu para analisar o impacto do trabalho, ocasião em que se discutiu a ideia de criação do centro. Foi apresentada e aprovada uma proposta para desenvolver a ideia conceitual do centro, envolvendo participantes-chave indicados pelos Vice-Reitores de Graduação e Pós-Graduação da PUCRS. Um *workshop* de dois dias, planejado e executado pelo IDEAR¹³, foi realizado, e seus resultados foram apresentados à Reitoria da PUCRS. Esta não só aprovou a criação do centro, mas também se comprometeu a apoiá-la. Assim, em julho de 2020, em uma cerimônia virtual, o Centro foi lançado.

O primeiro lote de atividades implementadas pelo Centro foram os *webinars* mencionados acima. O segundo, concentrado na linha de pesquisa metodológica, está atualmente em desenvolvimento. Em maio de 2021, um projeto regional foi aprovado e financiado pelo Council on Australia Latin America Relations (COALAR) com o objetivo de desenvolver as capacidades de professores e funcionários de países da América Latina para internacionalizar a educação e o

¹³ O IDEAR é o laboratório interdisciplinar de empreendedorismo e inovação da PUCRS. Saiba mais em: <https://idear.pucrs.br>.

currículo em casa, utilizando ferramentas *on-line* e fomentando a criação de uma comunidade de prática. Como parte do projeto, uma comunidade de especialistas em pesquisa está sendo apoiada e uma rede de profissionais estimulada. Um lote de recursos com curadoria publicados em português e espanhol sobre os temas da internacionalização em casa e da internacionalização do currículo está sendo desenvolvido e disponibilizado para o público no site do Centro¹⁴. Além disso, a estrutura global de IdC e o processo de internacionalização do currículo estão sendo revisados e redesenhados para adequação ao contexto latino-americano.

Este projeto foi concebido como a primeira fase de um programa de longo prazo implementado pelo Centro na linha metodológica, estando previsto o lançamento de novas iniciativas na linha de práticas institucionais e *benchmark*, bem como na linha de pesquisa de políticas públicas. Portanto, novos projetos e atividades estão encaminhados. Isso tudo é desafiador, mas vale a pena, pois, assim como Nelson Mandela, acreditamos que “a educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”.

Referências

Australian Academy of Sciences (AAS). (2021). *Australia-Americas PhD Research Internship Program: Evaluation Report*. Australian Government Department of Education, Skills and Employment. Recovered from: <https://www.dese.gov.au/>.

Faria, C. (2020). Internacionalização da educação: uma análise política baseada no benchmark australiano. *REGIT*, 14(2), 43-62.

Latypova, L. R. (2017). Tracing the success of Soft Power in the US State Department's Future Leaders Exchange Program. *Inquiries Journal*, 9(10), 1.

¹⁴ Mais informações estão disponíveis no link: <https://www.pucrs.br/center-of-internationalization-of-education-brazil-australia/>.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Reports*. Recovered from: <https://www.oecd.org/competition/publicationsdocuments/reports/>.

Mitchell, N. (2021). Shorter student mobility 'widens participation': Study. *University World News*. Recuperado de: www.universityworldnews.com/post.php?story=20210624104009394.

Whitsed, C., Green, W., & Cassol, C. C. (2018). What happened to internationalization of the curriculum? *University World News*. Recovered from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180725092142237>.

APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Marília Morosini
Dra. Carla Camargo Cassol
Dra. Cristina Elsner de Faria
(Organizadoras)

O livro *Internacionalização da Educação Superior: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália* é fruto de um projeto colaborativo desenvolvido entre professores, pesquisadores e profissionais comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Superior. Valendo-se de estudos e do compartilhamento de práticas para a internacionalização do Ensino Superior, as discussões foram sistematizadas em torno de três eixos de pesquisa: i) metodologias de ensino-aprendizagem; ii) políticas institucionais e boas práticas de gestão e iii) análises e debates de políticas públicas.

Os artigos produzidos para este livro materializam o trabalho desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com o apoio da Embaixada da Austrália no Brasil e do Departamento de Educação, Capacitação e Emprego (DESE) do governo australiano, por intermédio do Centro de Internacionalização da Educação Brasil-Austrália (CIEBRAUS). Entre julho de 2020 e abril de 2021, foram implementadas

três rodadas de webinários¹ focadas nas experiências brasileiras e australianas de internacionalização do Ensino Superior.

Planejadas com o objetivo de promover ativamente o desenvolvimento de pesquisas sobre internacionalização da educação, fomentar atividades de cooperação entre universidades e disponibilizar uma plataforma para trabalho em rede entre pesquisadores da Austrália e da América Latina, as rodadas de webinários constituem a base do conhecimento estruturado no livro. No total, foram envolvidos mais de 20 especialistas brasileiros e australianos em 9 debates realizados.

Ademais, a iniciativa de produção do livro contou com a participação ativa de um comitê editorial voluntário, o qual foi formatado a partir da área de especialidade acadêmica e de experiência profissional de seus membros.

| | |
|---|--|
| Metodologias de Ensino-Aprendizagem | Profª. Dra. Betty Leask (La Trobe University) |
| | Prof. Dr. Craig Whitsed (Curtin University) |
| | Profª. Dra. Marília Morosini (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS) |
| Políticas Institucionais e Boas Práticas de Gestão | Ma. Carla Cassol (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS) |
| | Profª. Dra. Luciane Stallivieri (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) |
| | Prof. Dr. Robert Mason (Associação de Estudos Ibero e Latino-Americanos da Australásia – AILASA) |
| | Prof. Dr. José Celso Freire Junior (Universidade Estadual de São Paulo – UNESP) |

¹ Os webinários podem ser assistidos na íntegra pelo canal de YouTube da PUCRS, por meio do link <https://www.pucrs.br/centro-de-internacionalizacao-da-educacao-brasil-australia/>.

**Análises e Debates de
Políticas Públicas**

Dra. Cristina Elsner de Faria (Gerente de
Educação e Ciências na Embaixada da
Austrália no Brasil)

Mathew Johnston (Conselheiro de Educação
na Embaixada da Austrália no Brasil)

Prof. Dr. Robert Verhine (Universidade
Federal da Bahia – UFBA)

O resultado desse trabalho levou à formação de uma rede de pesquisa colaborativa, engajando acadêmicos, especialistas e profissionais da América Latina e da Austrália. Ancorada na estrutura do CIEBRAUS², pretende-se criar oportunidades para o debate contínuo acerca de práticas para a inovação na gestão institucional e da formatação de políticas públicas que providenciem os incentivos necessários para uma internacionalização mais inclusiva das instituições de Ensino Superior (IES).

Também está em consolidação uma comunidade de prática voltada especificamente para temas relativos ao processo de ensino-aprendizagem, com a orientação e curadoria das Profas. Dras. Betty Leask e Marília Morosini e do Prof. Dr. Craig Whitsed. Essa iniciativa conta com o apoio do Conselho de Relações Austrália-América Latina (COALAR), com financiamento aprovado pelo Departamento de Relações Exteriores e Comércio (DFAT) do governo australiano. Por meio dessa comunidade, propõe-se expandir para outros países da América Latina a iniciativa de mobilização de pesquisadores, profissionais e especialistas, até então implementada pelo CIEBRAUS junto a parceiros brasileiros. O resultado desse trabalho será objeto de um segundo livro a ser produzido em 2022, trazendo reflexões

² Mais informações no link: <https://www.pucrs.br/centro-de-internacionalizacao-da-educacao-brasil-australia/>.

e debates da América Latina, estreitando, assim, as relações entre países do Norte Global e do Sul Global.

1 A importância da internacionalização da educação

Há uma década, Hans de Wit (2011) já apontava para as parcerias internacionais e as redes de colaboração em pesquisa e ensino como sendo o futuro da Educação Superior. Os desafios de uma economia globalizada, somados a mercados de trabalho altamente especializados e cada vez mais tecnológicos, trouxe uma nova perspectiva para o setor educacional. Hudzik (2011), na mesma época, afirmava que, para se tornar uma instituição de referência global, no século XXI, as universidades precisariam dedicar atenção sistemática à internacionalização. Confirmando as afirmações desses e outros autores, a internacionalização, atualmente, ocupa uma posição estratégica no planejamento das IES, na agenda de políticas públicas de diversos países e, certamente, também nas ambições de estudantes que, além de desejar se projetar no mercado de trabalho, ambicionam vivência em um mundo sustentável.

No entanto, ainda é um equívoco comum considerar a internacionalização como um objetivo em si mesma, em vez de percebê-la como um meio para alcançar objetivos maiores, tais como a qualidade da educação, a produção de ciência de relevância global ou, ainda, a realização de pesquisas com inestimável impacto econômico e/ou social. O papel primordial das IES é formar cidadãos responsáveis e profissionais qualificados para o exercício de sua profissão, que tenham capacidade de não apenas sustentar o desenvolvimento local e regional, mas também construir uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, as universidades se tornam atores-chave numa sociedade global, cada vez mais intercultural e ancorada pela economia do conhecimento.

Não se pretende diminuir a importância dos processos de mobilidade, que são e permanecerão sendo um componente relevante das políticas de internacionalização. Espera-se, contudo, que outros aspectos de igual relevância para o processo de internacionalização – a exemplo da internacionalização do currículo e demais práticas de internacionalização em casa – sejam reconhecidos e implementados em maior escala, democratizando, assim, o acesso a um conhecimento globalizado de alta qualidade.

Resta, então, responder à pergunta: e o que as instituições de Ensino Superior têm a ganhar com a internacionalização do currículo em casa? A crescente busca de estudantes por experiências internacionais e interculturais de qualidade durante sua formação superior tem impulsionado as IES a investirem e aprimorarem seus processos de internacionalização. A globalização dos mercados de trabalho e das redes colaborativas de pesquisa provocou mudança não apenas nos setores econômico e produtivo, mas também na formação das IES e seu planejamento operacional.

Diversas universidades já adotam projetos de internacionalização como estratégia de diferenciação no processo de captação de estudantes. Quer seja por meio da internacionalização do currículo, da multiculturalidade do corpo docente, da virtualização das experiências de intercâmbio ou, ainda, da formação de parcerias globais para projetos de pesquisa, o fato é que a internacionalização das universidades passou a ser uma dimensão emergente na percepção e na análise da qualidade da educação. Se bem administrado, o processo de internacionalização traz ganhos incomensuráveis para os estudantes, os professores, a comunidade local, a economia regional e, em última instância, para o país. Mas ele também pode se tornar um elemento de alta despesa e pouco impacto, quando mal administrado.

Conforme registrado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021), desde 1999, a mobilidade internacional de estudantes tem apresentado um crescimento sustentado, com média de 5,5% ao ano. Em 2019, foram 6,1 milhões de estudantes internacionais participando de programas de intercâmbio, o que representa mais do que o dobro do número de estudantes em 2007. Desse total, 67% são estudantes de países em desenvolvimento. Essa mobilidade estudantil gera resultados financeiros tanto para as universidades que cobram por seus serviços educacionais, quanto para os países que recebem elevadas quantias de estudantes internacionais.

Desde 1995, “serviços de Educação Superior” foi incluído pela Organização Mundial do Comércio (OMC) no conjunto de itens constantes do *General Agreement on Trade in Services* (GATS). E não são apenas governos e instituições de Ensino Superior que se beneficiam com os processos de internacionalização da educação. As empresas do setor produtivo, que estão baseadas em países que atraem estudantes internacionais, também se beneficiam ao poder contar com profissionais altamente qualificados disponíveis no mercado de trabalho local.

A internacionalização consta como pauta estratégica também no olhar da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), que vem desenvolvendo uma série de estudos intitulada *Os futuros da educação*, pela qual pensa a realidade da educação em 2050, destacando o papel da internacionalização na construção de uma sociedade colaborativa, interconectada e planetária.

Na perspectiva latino-americana, a internacionalização da Educação Superior amplia seu escopo e é entendida como um processo que integra uma dimensão internacional e intercultural à Educação Superior, advindo de interações sustentadas por redes

colaborativas, fortalecendo a capacidade científico-tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável (Morosini, 2021). Essa perspectiva tem, no Brasil, um campo potencialmente fértil, pois, apesar de estarem contabilizadas mais de 2.600 instituições de Ensino Superior, com uma média de matrículas anuais em cursos de graduação superior a 3,6 milhões (INEP, 2021), observa-se que diversas iniciativas de internacionalização estão centradas em processos de mobilidade. Já as demais estratégias de internacionalização, apesar de crescentes nos últimos anos, são, ainda, pouco exploradas, por vezes devido à falta de um projeto de políticas públicas para a internacionalização que pode ser subsidiado por debates, os quais evidenciem outros caminhos para implementar processos de internacionalização mais acessíveis e democratizados.

2 Apresentação do livro

O livro *Internacionalização da Educação Superior: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália* materializa o compartilhamento de conhecimentos e a sinergia no debate entre pesquisadores de ambos os países, contribuindo para a análise de problemas comuns, suas causas, possíveis soluções e os desafios para aprimorar continuamente a qualidade do Ensino Superior.

A primeira parte do livro é dedicada ao debate sobre metodologias de ensino-aprendizagem e a incorporação de práticas para a internacionalização do currículo. Com debate em voga e por se tratar de uma abordagem que aproxima a educação da discussão emergente da Indústria 4.0, o tema da Educação 4.0 foi escolhido para ser o carro-chefe dessa parte. Nesse contexto, a questão da internacionalização e interculturalidade do currículo ganha relevância incontestável. O setor educacional e todos os seus profissionais precisam evoluir em suas abordagens metodológicas como uma forma

de resposta aos desafios do mundo do trabalho e às expectativas de bem-estar social que o futuro já nos trouxe. Também são explorados os impactos sobre o profissional da educação e as instituições de Ensino Superior que tais transformações tecnológicas, socioculturais e econômicas induzem. Frente ao exposto, os capítulos dessa parte exploram algumas das ferramentas, métodos e procedimentos que podem ser facilmente aplicados por profissionais da educação em suas rotinas de trabalho.

A segunda parte traz uma discussão sobre políticas institucionais e boas práticas de gestão adotadas por instituições de Ensino Superior, no Brasil e na Austrália. Tendo em vista a complexidade e a controvérsia do debate de avaliação de qualidade das instituições de Ensino Superior, nessa parte, são exploradas algumas práticas de planejamento e atuação em rede adotadas por diversas instituições que buscam se tornar uma universidade de referência global. Nesse sentido, revela-se a necessidade do processo de formulação estratégica de planos institucionais de internacionalização e a potencialidade da atuação em rede para fomento à evolução do processo de internacionalização de instituições de Ensino Superior. Ademais, foi atribuído destaque ao bem-sucedido caso da parceria entre a Universidade de Queensland e a Universidade Estadual de São Paulo, bem como à estratégia proativa da Universidade de Griffith e da AILASA por buscar estreitar parcerias com universidades e pesquisadores brasileiros em temáticas cujos desafios e oportunidades são comuns.

Já a terceira parte apresenta algumas análises e debates de políticas públicas, especialmente no que se refere à garantia da qualidade do Ensino Superior e ao papel do Estado na regulação da qualidade, tecendo considerações acerca da adoção de critérios multidimensionais para a avaliação da qualidade das instituições de Ensino Superior. Por um lado, o Brasil passa, atualmente, por um momento de reflexão e avaliação de seu sistema regulatório. São questionados os critérios adotados para avaliação de qualidade das

instituições de Ensino Superior, em especial à luz de práticas e experiências internacionais. Por outro, tem-se que a Austrália realizou, há mais de uma década, a reforma do sistema de regulação do Ensino Superior. Nessa ocasião, foi introduzida uma metodologia de avaliação com base em multicritérios e respectivos subcritérios, os quais foram selecionados em comum acordo com os entes federados do país e especialistas do setor educacional. É atribuído a esse processo o êxito alcançado pelas instituições australianas no cenário global do Ensino Superior, quer seja na produção de pesquisas, no desenvolvimento de novas tecnologias e inovações científicas ou, ainda, no reconhecimento de seus diplomas e certificados pelo mercado de trabalho de diversos países.

Assim sendo, o presente livro sistematiza alguns dos principais debates metodológicos voltados para o ensino-aprendizagem, com ênfase em ferramentas para internacionalização do currículo e das práticas em sala de aula. Também foram selecionadas boas práticas de gestão para instituições de Ensino Superior que estão em busca de internacionalizar seus programas e cursos, sua equipe docente e de apoio, bem como seus projetos de pesquisa. E, por fim, foram destacadas algumas reflexões sobre estratégias políticas e lições aprendidas que visam garantir uma educação de qualidade, valendo-se da adoção de perspectivas e práticas para a internacionalização da educação.

O livro foi produzido em três versões, nos idiomas português, inglês e espanhol, pretendendo valorizar diferentes contextos e perspectivas e de forma a maximizar o intercâmbio de ideias entre o Brasil, os países latino-americanos e a Austrália. Desse modo, ensinamos poder inspirar o desenvolvimento de novas ideias e projetos. A disponibilização do livro em meio digital é gratuita e pode ser acessada pelo site da Editora da PUCRS. Nossa proposta é promover o acesso ilimitado ao conhecimento, de forma sustentável.

Esperamos que os textos produzidos auxiliem no trabalho cotidiano de professores, coordenadores de curso, gestores de instituições de Ensino Superior e tomadores de decisões na esfera das políticas públicas que, como nós, entendem que apenas por meio de uma educação de qualidade, ancorada em uma perspectiva multicultural e internacional, pode-se formar cidadãos conscientes e profissionais responsáveis pelo futuro do país.

Boa leitura!

Referências

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Brasília: INEP. Recuperado de: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf.

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization*. Washington: NAFSA.

Morosini, M. (org.). (2021). *Enciclopédia Brasileira de educação Superior*: EBES. Porto Alegre: EdUPUCRS.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2019). *Los futuros de la educación: aprender a transformarse* (septiembre 2019 – agosto 2020). Recuperado de: <http://unesco.org/futuresofeducation>.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2021). *Education at a Glance 2021: OECD indicators*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-en/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en>.

Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: Hogeschol van Amsterdam.

**SEÇÃO 1 –
METODOLOGIAS
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: EVOLUINDO EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO 4.0

Betty Rosalie Leask¹

1 Introdução

A Quarta Revolução Industrial está chegando. Ela já está causando impacto na forma como as pessoas se comunicam, como vivem suas vidas e se conectam com outras pessoas, no tipo de trabalho que fazem e em como o fazem. A máquina a vapor foi o catalisador da Primeira Revolução Industrial, a manufatura catalisou a Segunda Revolução e os computadores, a Terceira. O catalisador da Quarta Revolução Industrial é a fusão de tecnologias que resulta em um apagamento das linhas que separam as esferas física, digital e humana, que fica evidente, por exemplo, na robótica, na computação em nuvem e na Internet das Coisas. A Quarta Revolução baseia-se na Terceira e, sem dúvida, criará oportunidades e desafios para os educadores e para a sociedade como um todo. Embora seu impacto seja difícil de prever, sem dúvida haverá mudanças na maneira como vivemos, aprendemos, trabalhamos e nos divertimos. Por exemplo, imagine um mundo em que possamos nos comunicar de maneira contínua e síncrona em diferentes idiomas – de modo que, se eu

¹ Betty Leask é Professora Emérita da Escola de Educação da La Trobe University, Austrália. Sua pesquisa concentra-se na internacionalização do currículo, do ensino e da aprendizagem no ensino superior. E-mail: leaskb@bc.edu.

falar com você em inglês, você poderá optar por me ouvir de forma síncrona em português ou espanhol e vice-versa – sem um intérprete físico. Considere as oportunidades que isso cria para aqueles que tenham acesso a tais tecnologias e os desafios crescentes que apresenta para a criação de uma sociedade equitativa e justa, visto que nem todos terão os recursos ou as habilidades para acessar e usar essas tecnologias ao mesmo tempo (embora possam vir a ter).

A Educação 4.0, entendida neste capítulo como uma abordagem de aprendizagem que se alinha com a emergente Quarta Revolução Industrial, oferece simultaneamente novas possibilidades para as instituições de Ensino Superior prepararem futuros graduados para a vida e o trabalho neste novo mundo globalizado e tecnologicamente avançado (Bonfield et al., 2020) e torna ainda mais importante que o façam. À medida que a internacionalização do currículo evolui para a Educação 4.0, será ainda mais importante do que no passado que ela se concentre em preparar todos os graduados para contribuir para a criação de sociedades locais e globais produtivas, socialmente responsáveis e civicamente orientadas. Os principais atores no processo de internacionalização do currículo podem apoiar a criação de um futuro que reduza ou elimine os possíveis impactos negativos da Quarta Revolução Industrial na sociedade, se olharem para o futuro e aprenderem com o presente.

Este capítulo explora as conceituações atuais da internacionalização do Ensino Superior e do currículo e algumas mudanças de abordagem que ocorreram nos últimos 25 anos. Também discute como a internacionalização do currículo pode evoluir no futuro, incluindo como ela já abraçou elementos da Terceira Revolução Industrial, a Revolução Digital. As principais características de um paradigma emergente de internacionalização do currículo são identificadas, bem como algumas das implicações para indivíduos e instituições que buscam criar um mundo melhor por meio da internacionalização

em um mundo supercomplexo (Barnett, 2000), um mundo que está lidando simultaneamente com uma série de questões globais, uma crise climática e o impacto de uma pandemia global durante uma Revolução Digital que oferece oportunidades e desafios por meio do aprendizado mediado pela tecnologia.

2 A evolução da internacionalização do Ensino Superior

Em sua forma mais simples, a internacionalização do Ensino Superior é um processo relacionado a pesquisa, educação, comunicação e comércio para além das fronteiras nacionais. A internacionalização foi inicialmente conceituada como uma resposta institucional à globalização (Knight, 1997). A globalização não é um fenômeno novo, mas sua fase mais recente inclui um aumento dramático da internacionalização do Ensino Superior em todo o mundo. Poderíamos esperar ver variações nas respostas nacionais porque não existe “nenhum modelo único que se adapte a todas as regiões, ou mesmo às nações e instituições dentro de uma região” (Egron-Polak & Marinoni, 2022, p. 75). Infelizmente, porém, conforme as instituições trabalham dentro e fora das fronteiras nacionais para internacionalizar o Ensino Superior, criou-se um sistema global hierárquico. Esse sistema tem incentivado e recompensado uma competição acirrada pelos melhores e mais brilhantes estudantes e pesquisadores e instituições privilegiadas no Norte Global. As desigualdades foram exacerbadas e o potencial de algumas instituições, no Sul Global, de gerar um impacto positivo em suas comunidades foi afetado negativamente. O sistema é apoiado pelos governos nacionais e supranacionais mais poderosos (predominantemente, mas não apenas, no Norte Global) que buscam o melhor resultado para suas economias, muitas vezes com pouca atenção ou consideração ao contexto mais amplo – a possibilidade de fazer avançar o bem comum global por meio da internacionalização do Ensino Superior.

Em suma, os benefícios potenciais da internacionalização do Ensino Superior para melhorar a qualidade, a relevância e a competitividade do Ensino Superior não foram partilhados igualmente entre os sistemas nacionais. No contexto latino-americano, esse ponto é ilustrado por Marmolejo e Gacel-Ávila (2016), que observam que, embora a internacionalização esteja mostrando tendências positivas na região, existem desafios significativos para as universidades da região que buscam responder à globalização.

Fortalecer a capacidade nacional de responder positivamente à globalização sempre foi um forte fator de impulso para a internacionalização. Isso fica evidente nas definições de internacionalização do Ensino Superior nos últimos 25 anos, que fazem referência à globalização de várias maneiras, ao mesmo tempo em que se mantêm abertas o suficiente para permitir uma interpretação local. O Quadro 1 ilustra algumas das mudanças sutis de ênfase, mas também o foco consistente na importância da internacionalização para a prosperidade nacional em face à globalização. No Quadro 1, podemos verificar que, em 1997, a internacionalização do Ensino Superior foi descrita como uma política nacional destinada em grande parte a *proteger a individualidade de uma nação* (Knight, 1997). No entanto, em 2015, o foco mudou para como (processo), propósito (melhoria da qualidade da educação e da pesquisa) e resultados (benefício para todos os alunos, funcionários e sociedade) (De Wit et al., 2015). A mudança de ênfase é compreensível no contexto dos anos entre 2003 e 2015, que testemunharam preocupações com a crescente lacuna entre o impacto da internacionalização em instituições, estudantes e comunidades no Norte Global e no Sul Global, apelando para que a internacionalização retornasse a seus valores centrais (International Association of Universities, abril, 2012).

| Principais características | Definição |
|---|--|
| Uma resposta da política nacional à globalização. | "A identidade e a cultura nacionais são fundamentais para a internacionalização. A homogeneização da cultura é frequentemente citada como uma preocupação crucial ou efeito da globalização". Em contraste, a internacionalização respeita e pode até mesmo fortalecer as prioridades e culturas locais, regionais e nacionais (Knight & de Wit 1997, p.6). |
| Também é uma resposta setorial e institucional à globalização. | "A internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções ou na oferta da educação pós-secundária" (Knight, 2003, p.2). |
| Um processo de mudança profunda e complexa ao longo do tempo. | |
| Pode ter dimensões internacionais, interculturais ou globais. | |
| Será planejada e sistemática. | "O processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e no fornecimento da educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os alunos e funcionários, e a fim de fazer uma contribuição significativa para a sociedade" (De Wit et al., 2015, p.29). |
| Voltada especificamente para a melhoria da qualidade da educação e da pesquisa. | |
| Decorrerá em melhores resultados para todos os alunos e para a sociedade. | |

Quadro 1. Principais características da internacionalização do Ensino Superior ao longo de três décadas

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Significativamente, a definição mais recente no Quadro 1 (De Wit et al., 2015) foi baseada em pesquisas que incorporaram perspectivas tanto do Sul Global quanto do Norte Global (De Wit & Merx, 2022). Ela também mantém o foco no internacional, no intercultural e no global, mas, além disso, enfatiza a importância do propósito e da intencionalidade. A intencionalidade implica um planejamento coordenado para metas específicas relacionadas à melhoria da qualidade, envolvendo todos os alunos e funcionários e proporcionando benefícios que vão além da academia, para a comunidade em geral. A definição de De Wit et al. (2015) parte do princípio de que as universidades são instituições da e para a sociedade.

Embora a definição de De Wit et al. (2015) não especifique para qual(is) sociedade(s) (nacional, internacional ou global) serão os benefícios da internacionalização, o impacto social das universidades em uma escala global tem sido uma característica fundamental na evolução do Ensino Superior. Escrigas et al. (2014) argumentam que as universidades têm claramente uma responsabilidade social global de contribuir para a criação de comunidades globais dinâmicas e sustentáveis. A COVID-19 certamente enfatizou a complexa interconexão do mundo, de modo que as políticas de governos nacionais e conglomerados regionais (por exemplo, produção, fornecimento e distribuição de vacinas) têm impacto de curto e longo prazo nas vidas das pessoas em todo o mundo. Elas podem melhorar ou exacerbar as desigualdades sociais e econômicas existentes dentro de nações e regiões e entre elas. A COVID-19 também destacou a importância de uma mentalidade global, tanto de indivíduos quanto de líderes nacionais, que entendam o impacto de suas ações sobre outras pessoas próximas e distantes, e a necessidade de trabalhar juntos para resolver problemas globais por meio de pesquisa e ação.

Compreender a evolução da internacionalização do Ensino Superior é uma base importante para compreender a internacio-

nalização do currículo. O foco específico na definição de De Wit et al. (2015) em todos os alunos e funcionários e na educação coloca a internacionalização do currículo, do ensino e da aprendizagem no cerne do processo de internacionalização dentro das instituições.

3 Internacionalização do currículo

O termo *internacionalização do currículo* é onipresente no Ensino Superior. No entanto, ambos os termos, *internacionalização* e *currículo*, muitas vezes, significam coisas bem diferentes para pessoas diferentes, em momentos e lugares diferentes (Whitsed & Green, 2014). Por exemplo, para alguns, o termo “currículo” refere-se a uma lista de leituras e atividades obrigatórias que os alunos realizarão (às vezes chamada de ementa), enquanto, para outros, significa conteúdo, pedagogia e avaliação. No que diz respeito aos teóricos da educação, existem diferenças importantes entre o *currículo pretendido* e o *currículo recebido* – e, portanto, é importante que não prestemos atenção apenas ao que os alunos irão aprender, mas também a como eles irão aprender.

É por meio do currículo que os alunos são formados como pessoas e como graduados, e que os valores centrais das disciplinas e das profissões são colocados em prática (Barnett & Coate, 2017). Consequentemente, os alunos, a universidade, as profissões, os governos e a sociedade em geral investem muito no currículo.

Leask (2015) aplica teorias educacionais para fazer uma distinção clara entre o processo de internacionalização do currículo (IdC, na abreviatura) e seu produto, um currículo internacionalizado. Para Leask (2015, p. 9-10):

Internacionalização do currículo é a incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global no conteúdo do currículo, bem como nos resultados de aprendizagem,

tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo. [...] Um currículo internacionalizado irá envolver os alunos com pesquisas baseadas em informações internacionais e com diversidade cultural e linguística, e com propósito irá desenvolver suas perspectivas internacionais e interculturais como profissionais e cidadãos globais.

O foco em *um programa de estudo* destaca a importância que os teóricos da educação dão ao planejamento e às oportunidades de *scaffolding* para que os alunos desenvolvam um conhecimento profundo e habilidades avançadas. Isso transforma a internacionalização do currículo, passando da mera inclusão de experiências e atividades opcionais isoladas para uma minoria – comumente conhecida como o método de infusão – para uma abordagem ao *design* de programas e cursos com base no trabalho seminal de John Biggs (1996) sobre “alinhamento construtivo” e em outras pesquisas fundamentais na área de ensino e aprendizagem no Ensino Superior (Marton, Hounsell & Entwistle, 1997, Prosser & Trigwell, 1999). O alinhamento construtivo é baseado na teoria de aprendizagem construtivista e nos princípios do *design* instrucional. O construtivismo é usado como estrutura para orientar a tomada de decisão em todos os estágios do processo de *design* de cursos e programas. Os objetivos de aprendizagem são, portanto, usados para alinhar sistematicamente os métodos de ensino e avaliação (Biggs, 1996). O *design* de programas e cursos começa com o desenvolvimento dos resultados de aprendizagem pretendidos, passa para a seleção das atividades de ensino/aprendizagem que engajarão os alunos para a consecução desses objetivos e, depois, para o planejamento de tarefas de avaliação para testar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos declarados. Em relação ao processo de internacionalização do currículo, isso significa que o processo de

design começa com a concepção de resultados de aprendizagem internacionais, interculturais e/ou globais, e não com a seleção de conteúdos ou experiências e atividades de aprendizagem.

No início de 2000, enquanto a internacionalização do currículo estava sendo discutida na Austrália, no Canadá e no Reino Unido (Clifford, 2009, Leask, 2009, Bourn, 2010, Jones & Killick, 2013), a internacionalização em casa (IeC) era uma ideia emergente na Europa, inicialmente como “qualquer coisa diferente de mobilidade” e depois como “a integração propositada de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen & Jones, 2015a, p. 69).

De fato, os conceitos de IeC e IdC são muito parecidos, e agora estão sendo discutidos na América Latina, na África do Sul e em toda a Ásia.

Ambas pretendem atingir 100% dos estudantes, com enfoque tanto no intercultural quanto no internacional; estão inseridas no currículo formal e informal central, e não simplesmente nos elementos eletivos; são entregues por meio de avaliações e resultados de aprendizagem internacionalizados; não dependem da presença de alunos ou funcionários internacionais e não presumem que sua presença irá automaticamente “internacionalizar” a experiência dos estudantes; não dependem do ensino em inglês; e são específicas para programas de estudo individuais e para os acadêmicos que os ministram. (Beelen & Jones, 2015b, p. 8)

A única diferença entre os dois conceitos é que a IeC exclui específica e deliberadamente as experiências de mobilidade, enquanto a IdC não faz isso. Isso não significa que a IdC não possa acontecer e não aconteça em casa. Em vez disso, a IdC reconhece a mobilidade como um elemento extraopcional da IdC em casa. A mobilidade é

vista apenas como um elemento e, certamente, não é o elemento mais importante. Isso é significativo porque apenas um percentual muito pequeno dos estudantes do mundo terá a oportunidade de participar de uma experiência de mobilidade (menos de 5% no mundo e ainda menos em alguns países e regiões, incluindo a América Latina); no entanto, todos os graduados viverão em um mundo globalizado.

O estudo de Wit et al. (2015) reconheceu que existem semelhanças globais, regionais, nacionais e institucionais e diferenças nas abordagens à internacionalização, mas que metas e objetivos comuns também podem ser observados. O mesmo se aplica à internacionalização do currículo. O contexto é importante e em si mesmo complexo, dinâmico e fluido. Ele pode mudar e muda rapidamente. A Quarta Revolução Industrial – a mudança sísmica nos modelos de tecnologia, capacidade e emprego que é um dos motores da globalização – oferece oportunidades e desafios para *designers* de cursos, professores e alunos. As abordagens à internacionalização do currículo, como um componente da educação universitária, estão evoluindo em resposta a esta e a outras mudanças no contexto em que as universidades e seus alunos trabalham. Noções tradicionais de internacionalização do currículo com base em atividades de mobilidade física envolvendo uma minoria de alunos e docentes já não são consideradas adequadas isoladamente (ver capítulo 1.4 deste volume para uma discussão deste tópico em relação à América Latina). Isso não significa que não tenham valor dentro de uma abordagem sistemática de internacionalização, mas simplesmente que são insuficientes quando isoladas e precisam estar conectadas a outros elementos do currículo. Um novo paradigma de internacionalização do currículo está se desenvolvendo.

4 Um paradigma emergente de internacionalização do currículo

Embora sempre haja diferenças regionais e nacionais em abordagens e terminologia, seis características de um novo paradigma emergente de internacionalização do currículo podem ser identificadas na literatura e na prática. Todas são relevantes para o mundo da Educação 4.0, pois todas estão relacionadas ao desenvolvimento dos alunos como seres humanos e sociais, bem como profissionais e cidadãos globais responsáveis – para a criação de sociedades locais e globais produtivas, socialmente responsáveis e civicamente orientadas.

4.1 Currículo como sistema

Em primeiro lugar, conceitualmente e praticamente, esse paradigma emergente é baseado em uma compreensão do “currículo” como sistema – um sistema no qual muitos elementos trabalham juntos para restringir ou estender a aprendizagem dos alunos e, portanto, suas contribuições para suas comunidades locais e para o mundo. Mestenhauser (1998, p. 7) identificou a importância de se afastar do “fragmentado, não integrado e fechado”. Sustentou que as abordagens de internacionalização do currículo fragmentadas pelo pensamento disciplinar, abordadas como um adendo, circunscritas em projetos e cursos individuais, restringem o potencial que a complexidade do currículo como sistema oferece.

Leask (2015) identifica três dimensões do sistema curricular. Currículo formal, informal e oculto. O *currículo formal* é o conteúdo descrito na ementa e na programação ordenada e planejada de experiências e atividades que os alunos devem realizar como parte de seu programa de graduação. O *currículo informal* refere-se à aprendizagem que acontece fora da sala de aula, incluindo, por exemplo, serviços de apoio e atividades adicionais organizadas não apenas

pela universidade, mas também por associações, clubes e sociedades filiadas. Essas atividades são geralmente opcionais e não avaliadas, embora possam apoiar a aprendizagem avaliada dentro do currículo formal. Entre os exemplos, podemos citar programas de tutoria por pares, sessões de estudo assistidas por pares e festivais culturais organizados por clubes e sociedades. Essas atividades constituem parte importante da experiência geral do aluno e podem contribuir para a criação de uma cultura internacional e intercultural no *campus*.

A terceira dimensão importante do currículo é o *currículo oculto*, raramente discutido e, em grande medida, invisível para muitos. O currículo oculto compreende as várias mensagens não intencionais, implícitas e ocultas comunicadas tanto no currículo formal quanto no informal. Por exemplo, os livros didáticos que são selecionados enviam uma mensagem “oculta” sobre o *conhecimento de quem conta* no currículo e, por consequência, de quem não conta. Mensagens ocultas também são transmitidas por meio do currículo informal quando, por exemplo, todos os alunos internacionais são obrigados a concluir um treinamento em habilidades interculturais antes do início das aulas, mas o mesmo não é exigido para os alunos domésticos ou da instituição. Isso ocorre porque os alunos domésticos já possuem as habilidades exigidas? Ou talvez essas habilidades não sejam importantes para os alunos nacionais porque cabe aos alunos internacionais “se encaixarem” e fazer ajustes? São essas as mensagens pretendidas?

Os elementos formais, informais e ocultos do currículo são conectados, e não separados – um sistema dinâmico de partes que funcionam juntas como um todo complexo. Resultados de aprendizagem pretendidos, conhecimento da disciplina, pedagogia, conteúdo e experiências dentro e fora da sala de aula e avaliação também são elementos do sistema que moldam a experiência vivida de todos os alunos e contribuem significativamente para sua aprendizagem

internacional e intercultural ao longo do programa de graduação. O ponto em que todos os três elementos do currículo trabalham juntos é um local de aprendizagem potencialmente dinâmico e poderoso para todos os alunos.

4.2 Foco em resultados de aprendizagem para todos os alunos em um mundo globalizado

Em segundo lugar, esse novo paradigma de internacionalização do currículo concentra-se nos resultados de aprendizagem necessários para viver e trabalhar em um mundo globalizado. O objetivo da internacionalização do currículo tem sido o de preparar os graduados para “o mundo altamente interdependente e multicultural em que vivem e (terão) que atuar no futuro” (Harari, 1992, p. 53). O impacto da globalização nas comunidades locais significa que todos os graduados serão simultaneamente cidadãos e profissionais globais e locais. Por muitos anos, no entanto, a internacionalização do currículo foi definida estritamente como, por exemplo, programas de mobilidade, recrutamento de estudantes internacionais, ou inclusão de conteúdo internacional, e não como uma abordagem sistemática coordenada para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores necessários para os graduados viverem em um mundo cada vez mais interconectado.

Vários estudiosos já questionaram abordagens estreitas à internacionalização do currículo. Por exemplo, Mestenhauser (1998) argumentou que o foco apenas na mobilidade estudantil era uma oportunidade perdida, a menos que os alunos também fossem apoiados para desenvolver as habilidades fundamentais de autorreflexão e raciocínio necessárias para integrar suas experiências de aprendizagem no exterior em seu modo de pensar. Em 2009, a Associação de Universidades e Faculdades do Canadá (AUCC, 2009, p. 5) sugeriu que um currículo internacionalizado é “um meio para os

alunos canadenses desenvolverem perspectivas e habilidades globais em casa". Leask e Carroll (2011) resumiram 10 anos de pesquisas internacionais mostrando que a presença de estudantes internacionais nas aulas e *campi* não resultou em aprendizagem intercultural sem um planejamento cuidadoso e a intervenção por parte de professores e equipes de atendimento ao aluno focados no apoio ao desenvolvimento de resultados de aprendizagem intercultural. Nussbaum (2010) argumenta que é fundamental que todos os egressos das universidades compreendam o lugar de sua nação na complicada ordem mundial e que muitas questões exigem deliberação e cooperação transnacionais inteligentes para serem resolvidas.

Hoje em dia, "a cidadania global tornou-se parte do discurso de internacionalização no ensino superior em todo o mundo" (Deardorff & Jones, 2012, p. 295) e a internacionalização do currículo está frequentemente ligada ao desenvolvimento dos alunos como cidadãos globais com um compromisso com atuação ética e responsabilidade social em escala global e a capacidade de trabalhar em equipes multiculturais/multinacionais (Lilley, Barker & Harris, 2014). De Wit e Hunter (2015) argumentam, da mesma forma, que o foco principal da internacionalização deve ser estendido para incluir resultados de aprendizagem e ir além das estratégias focadas na mobilidade.

O foco nos resultados de aprendizagem e na preparação de todos os alunos para a vida como cidadãos locais e globais, em lugar de atividades e contribuições para uma pequena minoria de alunos, é parte importante de um novo paradigma emergente de internacionalização do currículo.

4.3 *Um currículo descolonizado e cognitivamente justo*

As discussões sobre descolonização do currículo e justiça cognitiva também são relevantes para a internacionalização do currículo. Ambas requerem a criação de espaços e recursos em que se possa

reimaginar os currículos formal, informal e oculto, levando em consideração visões culturais alternativas do mundo e diversos sistemas de conhecimento, e como eles podem ser reconhecidos, examinados e valorizados pelas perspectivas que oferecem. Um currículo descolonizado pode, por exemplo, examinar as maneiras pelas quais as abordagens dominantes da produção e distribuição do conhecimento estão inextricavelmente e quase inteiramente ligadas ao mercado e à economia; como isso reproduz e reforça a sociedade existente de geração em geração, perpetuando e exacerbando as desigualdades; e explorar abordagens alternativas e o que elas podem oferecer (Escrigas et al., 2014). Ambas se baseiam no entendimento de que o conhecimento é contextualmente situado, em vez de objetivo e culturalmente neutro (Leibowitz, 2017).

Na prática, como parte do processo de internacionalização do currículo, os programas de estudo podem incluir espaço para que os alunos examinem criticamente os paradigmas de conhecimento dominantes, seus pontos fortes e fracos, em vez de basearem-se exclusivamente em um conjunto estreito de visões de mundo, em grande parte resultantes da distribuição de poder no mundo. Isso é importante porque, em áreas como medicina, física, nutrição e geologia, por exemplo, o financiamento comercial de pesquisas em algumas áreas resultou em uma situação na qual a competição e o interesse econômico próprio substituem o bem comum da humanidade. Além disso, o sigilo e o acesso restrito substituem o compartilhamento aberto de ideias e a exploração de todas as possibilidades oferecidas por novos conhecimentos. Basear um currículo apenas em pesquisa comercial pode, portanto, resultar em uma “enorme distorção” para toda a comunidade de conhecimento (McArthur, 2013, p. 75) e em injustiça social em escala global.

As questões de justiça cognitiva foram identificadas em uma série de áreas disciplinares² em relação ao currículo de jornalismo. Embora medidas positivas sejam evidentes na educação geral e em disciplinas específicas como a sociologia em algumas universidades³, essa área é frequentemente negligenciada. É, portanto, uma consideração importante no processo de repensar a internacionalização do currículo⁴.

O currículo informal também pode ser descolonizado. O conhecimento indígena muitas vezes está ausente no currículo, faltando aos alunos e funcionários até mesmo uma compreensão básica de suas origens e potencial. As próprias disciplinas têm fortes culturas de conhecimento. Tradições e paradigmas do conhecimento locais são frequentemente considerados menos valiosos do que aqueles que vêm do Ocidente, tanto no currículo formal quanto no informal.

Criar uma cultura de *campus* que indique claramente o valor atribuído às diferentes formas de ver o mundo sinaliza não apenas que todos são bem-vindos no local, mas também que a experiência indígena e os paradigmas de conhecimento são valorizados. Como parte de uma estratégia para comunicar o valor atribuído ao conhecimento indígena local, a La Trobe University da Austrália exige que todos os alunos iniciantes concluam um breve módulo obrigatório a respeito de história, cultura e costumes indígenas australianos e dos fundamentos do conhecimento indígena. Wominjeka La Trobe é uma disciplina *on-line* obrigatória de curta duração de 1 hora que, simultaneamente, comunica o quanto a universidade valoriza o conhecimento indígena e desenvolve nos alunos uma capacidade mais ampla de graduação em alfabetização cultural. O módulo

² Ver, por exemplo Breit, Obijiofor e Fitzgerald (2013).

³ Para ver três exemplos de universidades que estão tomando medidas práticas, consulte <https://www.advance-he.ac.uk/news-and-views/decolonisation-curriculum-conversation>.

⁴ Ver Leask (2015, p. 42-52).

requer que os alunos se envolvam em uma reflexão crítica sobre os fundamentos culturais do conhecimento e suas próprias atitudes, valores e crenças (La Trobe University, 2016).

Uma série de outras maneiras de usar a internacionalização do currículo como ponte para o avanço da justiça cognitiva são descritas em Breit, Obijiofor e Fitzgerald (2013), Green e Whitsed (2015), De Wit e Leask (2017), e Montgomery (2019).

4.4 Primeiro intercultural, depois internacional

A *interculturalização* do currículo está ganhando maior destaque nesse paradigma emergente de internacionalização do currículo. Tradicionalmente, os elementos interculturais e internacionais do currículo sempre estiveram lado a lado. Até recentemente, a orientação internacional dominava, na medida em que aparecia em primeiro lugar no discurso (por exemplo, internacional/intercultural). No entanto, essa ênfase está mudando, e a interculturalidade está ganhando maior importância, em parte como resultado de um maior foco na internacionalização do currículo em casa para todos os alunos (Jones, 2019).

Muitas definições diferentes de competência intercultural foram aplicadas no campo da educação internacional. Todas as definições incluem habilidades de conhecimento e atitudes como: “capacidade de comunicar-se de forma eficaz e adequada em situações interculturais com base nos próprios conhecimentos interculturais, habilidades e atitudes” (Deardorff, 2006, p. 247) e conhecimento dos outros e de si mesmo e habilidades para interpretar, relacionar, descobrir, interagir e prezar os valores, crenças e comportamentos dos outros (Byram, 1997). Em seu modelo de “Alfabetização Global”, Killick e Foster (2021, p. 10) incluem “capacidades interculturais”, que “inclinam e permitem que os alunos interajam com sucesso com pessoas que percebem ser diferentes: social, cívica e profissional-

mente". Também há exemplos e modelos específicos para disciplinas, como o de Freeman et al. (2009), que desenvolveu uma taxonomia de competência intercultural destinada a ajudar os acadêmicos a mapear as oportunidades existentes e também a criar e incorporar novas oportunidades, para que os alunos adquiram competência intercultural em seus programas de estudos.

A competência intercultural é claramente multifacetada e requer o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos complexos ao longo do tempo. No entanto, as discussões sobre pedagogias para desenvolver competências interculturais testadas em diversos contextos disciplinares eram, até recentemente, bastante limitadas. Isso ocorre em parte porque a aprendizagem intercultural foi, por muito tempo, erroneamente tomada como um resultado e benefício automático do contato intercultural no *campus*, nas aulas e no exterior, mais intenso e quase instantaneamente "transformador" quando ocorria no exterior. No entanto, vários estudos, ao longo de mais de uma década, demonstram que raramente é assim e que a intervenção é necessária nas salas de aula domésticas e no exterior para que se desenvolva a competência intercultural em um programa de estudo (Leask & Carroll, 2011). No entanto, podemos encontrar orientações úteis sobre os tipos de intervenções que funcionaram para melhorar a aprendizagem intercultural em programas de estudos no exterior⁵.

Também estão sendo desenvolvidas pesquisas interessantes na área de pedagogia para desenvolver a consciência intercultural, capacidades e competências em diversas salas de aula domésticas. Orientações, estudos de caso e exemplos podem ser encontrados, por exemplo, em Carroll (2015), De Louw e Bulnes (2021), Killick e Foster (2021), Leask e Carroll (2011) e Townsin e Walsh (2016). Talvez seja natural, portanto, que o discurso e a prática tenham começado

⁵ Ver, por exemplo, Gothard, Downey e Gray (2012) e We Leask e Green (2020).

a destacar a importância da interculturalidade⁶. Essa mudança fica evidente em estratégias institucionais em que a internacionalização do currículo é referida como internacionalização/interculturalização do currículo⁷ ou simplesmente interculturalização do currículo⁸.

A interculturalidade tem semelhanças e diferenças em relação à competência intercultural. A interculturalidade se refere especificamente a interações de respeito recíproco e diálogo entre pessoas de diferentes culturas, que promovem a compreensão mútua, preservando a identidade cultural de cada indivíduo. É importante ressaltar que o conceito de interculturalidade não se refere apenas às relações que se desenvolvem entre indivíduos pertencentes a diferentes países ou regiões do mundo; também leva em consideração indivíduos que fazem parte da mesma comunidade, mas que possuem características diferentes do ponto de vista étnico, social ou outro (Killick, 2017, Killick & Foster, 2021). É, portanto, um conceito valioso para orientar a internacionalização do currículo em casa, para todos os alunos, pois a globalização resultou no aumento da diversidade nas comunidades locais e a massificação do Ensino Superior também resultou no aumento da diversidade sociocultural nas salas de aula.

Trazer a interculturalização para o primeiro plano tem vários efeitos. Em primeiro lugar, amplia, de forma útil, o escopo dos conceitos teóricos e ideias que influenciam o *design* de curso e a pedagogia para incluir, por exemplo, a teoria intercultural. Em segundo lugar, quando inserida em uma estratégia universitária, ela posiciona o envolvimento com a diversidade nas salas de aula e nas comunidades locais, incluindo as comunidades indígenas, como algo pelo menos tão importante quanto os contatos internacionais por meio de, por exemplo, estudos no exterior e intercâmbio.

⁶ Ver, por exemplo, Jiang (2011) e Jones (2016, 2019).

⁷ Ver, por exemplo, Camosun College (n.d.).

⁸ Ver, por exemplo, Queen's University (n.d.) e Thompson Rivers University (n.d.).

4.5 Aprendizagem ativa e experiencial

A *aprendizagem ativa e experiencial* é cada vez mais reconhecida como crucial em um currículo internacionalizado, seja em casa ou no exterior. As experiências de mobilidade proporcionam aos alunos encontros ativos com diversas pessoas e ideias. No entanto, eles raramente recebem auxílio para dar sentido a tais experiências, para aprender com elas por meio de uma reflexão guiada ou para incorporar esse aprendizado em seus programas de estudo de origem (Leask & Green, 2020). Nas salas de aula em casa, as estratégias de aprendizagem ativa envolvem a elaboração de tarefas estruturadas e cronometradas pelos professores, nas quais se exija que os alunos respondam, de alguma forma, a uma ideia ou evento específico. Os alunos podem trabalhar em grupos ou individualmente em tais tarefas, por um período bem curto, para produzir um resultado tangível que devem compartilhar com outros. A aprendizagem experiencial inclui o trabalho dos alunos em iniciativas comunitárias, seja em casa ou no exterior, como parte de um trabalho de classe⁹. Para as equipes de serviços acadêmicos e estudantis, a aprendizagem profissional ativa em comunidades de prática também é reconhecida como parte importante do processo inicial e contínuo de internacionalização do currículo.

A aprendizagem ativa pode ocorrer em sala de aula, *on-line* e no *campus*. Os alunos podem aprender por meio do envolvimento com comunidades locais culturalmente diversas ou com comunidades no exterior como parte do currículo formal e informal. A aprendizagem ativa e experiencial está no cerne de um currículo internacionalizado. Embora a imersão em estudos no exterior e os programas de intercâmbio tenham sido tradicionalmente vistos como “o padrão

⁹ Ver exemplos descritos pela Yale University em: <https://poorvucenter.yale.edu/teaching/teaching-how/chapter-4-increasing-critical-thinking-and-motivation/active-and-experiential-learning>.

ouro” da internacionalização do currículo, essa visão é cada vez mais questionada. Combinações inovadoras de atividades presenciais e *on-line* com foco no desenvolvimento de todos os alunos, conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais e internacionais (sua interculturalidade) assumiram uma importância muito maior durante a pandemia de COVID-19; porém atividades como intercâmbio virtual e diversas formas de Aprendizagem *On-line* Colaborativa (COIL) vinham sendo cada vez mais aplicadas em universidades em diferentes partes do mundo mesmo antes de 2020 (Helm & Guth, 2022). O uso inteligente de tecnologias novas e emergentes proporciona oportunidades inéditas de aprendizagem ativa, experimental e intercultural para todos os alunos em contextos locais.

Além disso, a aprendizagem experiencial ativa também aumentou o envolvimento e a aprendizagem profissional de funcionários dos setores acadêmico e profissional que trabalham para internacionalizar seus currículos em comunidades de prática (Green & Whitsed, 2015, Zou et al., 2020). Diversas comunidades de prática, incluindo funcionários de diferentes origens culturais, linguísticas e disciplinares, trabalhando juntos interculturalmente para internacionalizar o *design* e a entrega do currículo, também se mostraram eficazes¹⁰. A equipe acadêmica envolvida na organização de projetos de COIL também relatou que o planejamento e supervisão desses projetos é gratificante e estimulante e uma valiosa atividade de aprendizagem profissional (King de Ramirez, 2021).

A aprendizagem ativa e experiencial está no cerne da internacionalização do currículo. Ela pode acontecer em casa para todos os alunos e funcionários e pode muito bem estimular uma maior vontade de incorporar uma experiência no exterior ao programa de graduação.

¹⁰ Ver, por exemplo, Breit et al. (2013).

4.6 Um processo contínuo baseado em propósito e dependente do contexto

A internacionalização do currículo é cada vez mais abordada como um *processo planejado, propositado e contínuo* de revisão e melhoria da qualidade com foco no desenvolvimento de resultados de aprendizagem internacional e intercultural para todos os alunos. Isso requer um planejamento cuidadoso e uma revisão contínua do que os alunos estão aprendendo e em quem estão se transformando. Por exemplo, como eles estão desenvolvendo habilidades como capacidade linguística e intercultural e como estão se desenvolvendo como seres humanos comprometidos com a melhoria da sociedade local e global. Uma série de estratégias para ajudar os alunos a desenvolverem todo o seu potencial até o final do programa podem ser necessárias em disciplinas em diferentes níveis da graduação. Isso pode incluir estratégias que mobilizem e utilizem os serviços estudantis e o currículo informal para apoiar a aprendizagem no currículo formal.

Tanto a internacionalização do Ensino Superior quanto a do currículo são processos dependentes do contexto. A ênfase em um país ou região pode incluir mobilidade, enquanto em outro, não. Marmolejo e Gacel-Ávila (2016) apontam para um foco persistente na mobilidade física de alunos e funcionários na América Latina que, apesar dos benefícios para os indivíduos, não tem contribuído para as transformações sistemáticas e melhorias de qualidade necessárias nos níveis setorial e institucional, e sugerem que isso precisa mudar. As abordagens de IdC em qualquer contexto precisarão evoluir ao longo do tempo – esse é um processo constante e contínuo que, em alguns aspectos, pelo menos, será contextualmente único. Em algumas regiões, por exemplo, o foco na empregabilidade e na preparação de graduados para o mercado de trabalho é de importância primordial (Reino Unido e Austrália, por exemplo), enquanto em outras, incluindo países da América Latina, não é. O contexto

é multidimensional, mas, de forma clara e importante, inclui o contexto disciplinar. Por exemplo, um currículo internacionalizado em enfermagem será bem diferente de um currículo em ensino, engenharia, artes ou ciências. No entanto, também inclui contextos institucionais, nacionais, regionais e globais e as formas como esses contextos interagem entre si (ver Figura 1: Um quadro conceitual de IdC). Novamente, em alguns contextos, as configurações da política nacional assumirão mais importância do que em outros. Por exemplo, no caso do Brasil, as políticas nacionais determinam amplamente as abordagens institucionais. O contexto global é cada vez mais importante no processo de internacionalização do currículo, inclusive na forma como ele interage com o local no desenvolvimento dos alunos como seres sociais, humanos e econômicos.

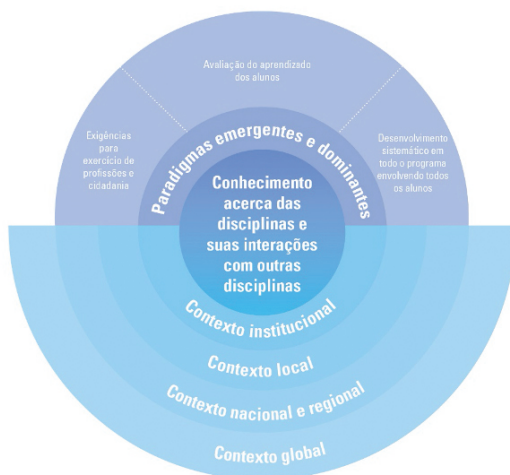


Figura 1. Um quadro conceitual de IdC

Fonte: Leask e Bridge (2013) e Leask (2013a).

A Figura 1 reflete o mundo supercomplexo em que vivemos – um mundo em que as próprias estruturas pelas quais nos orientamos para o mundo estão sujeitas a mudanças e contestações (Barnett, 2000). Esse mundo requer revisão e reconstrução regulares do currículo, pois as prioridades nas diferentes camadas de contexto (representadas pela metade inferior do quadro) mudam e se transformam de forma interdependente. A pesquisa descobriu que uma esmagadora maioria dos docentes vê o currículo pela ótica de suas disciplinas (Clifford, 2009). As decisões curriculares também podem ser afetadas por paradigmas emergentes na disciplina e abordagens de *design* de aprendizagem (representados na metade superior do quadro).



Figura 2. O processo de IdC

Fonte: Leask (2013, p. 107b; 2015, p.42).

O processo em etapas de internacionalização do currículo descrito na Figura 2 é essencialmente um ciclo de pesquisa-ação tradicional frequentemente usado para analisar e revisar currículos. No entanto, há uma diferença fundamental entre o *processo de IdC* e abordagens tradicionais de revisão e reelaboração de currículo – a inclusão de um estágio de “imaginar”, em que aqueles que elaboram

o currículo formal (a equipe acadêmica) são convidados a explorar novas possibilidades e ideias – para desafiar paradigmas dominantes e pensar de novas maneiras, tomando as perspectivas de outros em consideração. Isso é importante porque Bartell (2003, p. 49) descobriu que “algumas disciplinas tendem a adotar um foco relativamente estreito, empobrecido pela ausência de perspectivas interculturais e internacionais”. O processo de IdC (descrito em mais detalhes em Leask, 2013, 2015) leva a equipe a ultrapassar os limites da possibilidade em relação ao currículo, desafiando os paradigmas disciplinares dominantes de conteúdo, ensino e aprendizagem, avaliação e serviços de apoio. O processo é aplicável à internacionalização do currículo informal e também do formal, e, nesse caso, a equipe de atendimento ao estudante e os estudantes podem ser os principais atores, mas também envolver o corpo docente.

Outro elemento-chave do processo nesse paradigma moderno emergente de internacionalização é trabalhar com os alunos como parceiros no processo de internacionalização do currículo. Usar alunos como parceiros é:

[...] um processo através do qual todos os participantes têm a oportunidade de contribuir igualmente, embora não necessariamente da mesma forma, para a conceituação, tomada de decisão e prática de ensino, aprendizagem e avaliação. (Cook-Sather, Bovill & Felton, 2014, p. 6-7)

A pesquisa de Green (2018) sobre o envolvimento dos alunos no processo de internacionalização constatou que usar os alunos como parceiros iguais, em vez de informantes casuais, desafiava as práticas institucionais naturalizadas relacionadas a acesso e equidade, resultados e processo, poder e privilégio. Sua pesquisa sugere que tratar os alunos como parceiros gera novas possibilidades e pode

ser uma ferramenta poderosa para aqueles que buscam criar uma forma mais inclusiva e igualitária de IdC.

5 Internacionalização do currículo e Educação 4.0

A discussão acima destacou algumas das maneiras pelas quais as bases foram estabelecidas para que a tecnologia seja usada para internacionalizar o currículo. No entanto, muito mais precisa ser feito para explorar o potencial oferecido pela aplicação de novas tecnologias em diferentes campos de estudo, em diferentes contextos nacionais e regionais para promover a aprendizagem internacional e intercultural de todos os alunos.

O conceito e a prática de internacionalização do currículo evoluíram ao longo do tempo em resposta a mudanças e devem continuar a evoluir. A reflexão crítica sobre o impacto e a eficácia das abordagens tradicionais estabelecidas e dos paradigmas emergentes são uma base importante para a mudança nos níveis institucional e individual. Envolver os alunos em um aprendizado internacional e intercultural significativo por meio de COIL e intercâmbio virtual é apenas o começo. No entanto, as ações significativas tomadas nesse espaço já ampliaram as oportunidades disponíveis para que os alunos aprofundem a compreensão da relação entre o local e o global, entendam a complexidade dos problemas globais e tomem consciência das diferentes abordagens nacionais e culturais da prática profissional em suas áreas de estudo.

A forma que a internacionalização do currículo assumirá no futuro dependerá, em certa medida, de um compromisso das instituições em permitir e apoiar a inovação no ensino e na aprendizagem e em equilibrar os desafios e benefícios inerentes ao uso da tecnologia para internacionalizar o currículo. Economistas relatam que a desigualdade é a maior preocupação social associada à Quarta Revolução Industrial (Schwab, 2016). As instituições podem considerar, por

exemplo, como podem usar a tecnologia para reduzir a desigualdade no acesso a um currículo internacionalizado, sem prejudicar ainda mais os alunos que não têm acesso a conexões estáveis de internet. A medida em que instituições serão capazes de superar obstáculos organizacionais e estruturais desse tipo nos níveis local e regional será fundamental para a forma que a internacionalização do currículo assumirá no futuro. No entanto, muito pode ser alcançado sem o uso de tecnologia sofisticada, que deve ser vista como uma ferramenta para atingir um propósito claro, não um fim em si mesmo.

5.1 Trabalhando para um propósito claro

Existem muitos fundamentos para a internacionalização do currículo, e estes variam ao longo do tempo, em diferentes regiões e nações. Alguns se relacionam com a prosperidade nacional, outros com a criação de comunidades locais solidárias, outros reconhecem uma responsabilidade mais ampla de contribuir para a criação de comunidades globais dinâmicas e sustentáveis. Cada vez mais as instituições estão alinhando suas estratégias de internacionalização com objetivos locais e globais relacionados à melhoria da igualdade de oportunidades (que estão interligadas) por meio, por exemplo, do foco em alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (Gegersen-Hermans, 2021). Os valores que sustentam a internacionalização do currículo devem ser claramente enunciados nessas estratégias para fornecer direção, significado, profundidade e estimular novas possibilidades.

Ações alinhadas a propósitos e consistentes com os valores que irão moldar um mundo futuro mais equitativo por meio de um compromisso, por exemplo, com o desenvolvimento sustentável e o bem comum global são de vital importância nas discussões em todos os níveis da instituição. Por exemplo, como parte da discussão e tomada de decisões a respeito de estratégia institucional, *design* de

programas e cursos e experiências extracurriculares. O alinhamento entre a missão e os valores da universidade, o fundamento lógico para a internacionalização do currículo, os sistemas de recompensa e reconhecimento do pessoal, a alocação de recursos e os programas de desenvolvimento profissional são tão fundamentais na área da internacionalização do currículo quanto em qualquer outra área. E isso provavelmente levará a uma falta de engajamento de professores, funcionários e alunos com a estratégia de internacionalização (Leask et al., 2020).

À medida que avançamos para o mundo da Educação 4.0, será importante apoiar todos os funcionários da universidade para utilizarem todo o potencial das ferramentas técnicas necessárias para conectar e apoiar a aprendizagem internacional e intercultural e novas formas de usá-las e combiná-las, sem se concentrar nas ferramentas, mas, sim, na finalidade para a qual estão sendo usadas.

5.2 Reconhecendo o valor da complexidade

Reconhecer a complexidade do currículo como sistema e o valor disso será parte importante da transição para a internacionalização do currículo 4.0. Como resultado da Quarta Revolução Industrial, a tecnologia provavelmente desempenhará um papel cada vez mais importante na forma como oferecemos uma educação internacional e na maneira como os alunos se engajam e aprendem no mundo.

A tecnologia tem o potencial de aprimorar e até mesmo transformar a aprendizagem dos estudantes em todos os elementos do currículo por meio do envolvimento com diversas comunidades em casa e no exterior, mas ela também aumentará a complexidade da tarefa. A fluidez e as interações dinâmicas entre cada um dos elementos do currículo como sistema (por exemplo, humano e não humano) contribuirão para essa complexidade, assim como as tecnologias emergentes e, às vezes, disruptivas. No entanto, a tecnologia tem o

potencial de ajudar as instituições a realizar as ambições internacionais ousadas incluídas nas declarações de missão de muitas universidades. Por exemplo, a afirmação de que “todos os nossos graduados estarão preparados para ser cidadãos globais responsáveis” é fácil de fazer, mas torná-la realidade é um compromisso de longo prazo com a ação, em todos os níveis, de uma instituição e com a capacidade de manter-se flexível dentro de um contexto ambíguo e instável. É importante não apenas ter e declarar publicamente essas ambições e reconhecer sua complexidade, mas também estar preparado para trabalhar com as ambiguidades e incertezas morais e éticas que inevitavelmente surgirão com o uso da tecnologia na educação. Isso, provavelmente, exigirá um forte compromisso de longo prazo para reconhecer o impacto negativo que a tecnologia pode ter sobre os indivíduos e nações e trabalhar para reduzir esses impactos negativos, aproveitando-a, ao mesmo tempo, para melhorar os resultados de aprendizagem internacionais, interculturais e globais de que os alunos precisam para lidar com tais questões. Colaborar e atuar com diversas partes interessadas no Ensino Superior internacional (incluindo, por exemplo, parceiros universitários e grupos de estudantes) para co-construir experiências de aprendizagem que evitem as consequências negativas associadas às novas tecnologias e à globalização será uma parte importante desse processo.

Comunidades de prática são um meio poderoso de alcançar ambições ousadas em uma instituição (Landorf, Doscher & Hardick, 2018). Em termos simples, as comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham a mesma paixão, interagindo regularmente para desenvolver seus conhecimentos na área; sua prosperidade baseia-se na natureza fundamentalmente social da aprendizagem humana (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Eles podem assumir várias formas, desde grupos informais orgânicos até comunidades intencionalmente estabelecidas ou promovidas. Em relação à internacionalização do

currículo, podem ser um grupo de acadêmicos da mesma instituição que compartilham um interesse comum na internacionalização do currículo e se reúnem regularmente para discutir os desafios que estão enfrentando e debater questões de interesse; ou podem ser três acadêmicos de instituições de partes muito diferentes do mundo que elaboram uma tarefa de avaliação comum na qual seus alunos deverão trabalhar juntos *on-line* como parte de seu programa de trabalho principal. Quando uma comunidade de prática compartilha um propósito comum, ela tem a capacidade de superar quaisquer ambiguidades e complexidades relacionadas à internacionalização do currículo que venham a surgir. No capítulo final de seu livro *Making Global Learning Universal*, Landorf, Doscher e Hardick (2018, p.237) colocam a questão: “Como educadores e instituições podem formar uma comunidade de prática para alcançar a aprendizagem global universal?” Eles descrevem uma rede diversificada de pares que compartilham abertamente informações sobre atividades de liderança e organização, desenvolvimento de ferramentas e estratégias que podem ser replicadas em diferentes instituições, trabalhando juntos para comunicar o valor da aprendizagem global com diversas partes interessadas, incluindo organizações governamentais e não governamentais e cidadãos privados.

6 Conclusão

A internacionalização do Ensino Superior e a do currículo evoluíram conjuntamente nos últimos 25 anos. Muitos problemas permanecem sem solução em relação a ambas e, portanto, continuarão a evoluir. Este capítulo discutiu como a Educação 4.0, uma abordagem de aprendizagem que se alinha com a emergente Quarta Revolução Industrial, é de relevância direta para a internacionalização do Ensino Superior e a do currículo. Enfatizou a necessidade de usar a tecnologia com sabedoria, de considerar como ela pode nos ajudar

a atingir metas sociais e educacionais ambiciosas relacionadas à internacionalização do currículo, bem como a necessidade de atores e agentes-chave olharem para o futuro e planejarem, conforme aprenderam no passado e aprendem no presente.

As principais características de um paradigma emergente de internacionalização do currículo também foram descritas. A ênfase, nesse paradigma, está no desenvolvimento da interculturalidade e da consciência global de todos os estudantes. É um paradigma que exige que o corpo docente desafie as relações de poder tradicionais nas quais o currículo se baseia por meio da descolonização do currículo. Requer a consideração de quais atores são privilegiados e colocados no centro; quais vozes têm autoridade e são consideradas parte do cânone, enquanto outras são deixadas à margem. Esse paradigma emergente exige que os diretores de programas de estudo incluam espaços para que os alunos examinem criticamente os paradigmas de conhecimento dominantes, seus pontos fortes e fracos, a fim de garantir que os alunos sejam expostos a uma maior diversidade de visões de mundo, não apenas àquelas que refletem a distribuição de poder no mundo. Valoriza a equidade, questões de sustentabilidade, justiça social, diversidade e inclusão localmente, mas também em escala global. Os fundamentos da internacionalização estão ligados a questões globais como sustentabilidade e mudanças climáticas, pobreza, fome e opressão. À medida que esse paradigma se desenvolve, a influência da tecnologia no ensino e na aprendizagem apresentará oportunidades estimulantes e desafios assustadores para estudantes e educadores. O futuro é indescritível e impossível de prever e exige uma reformulação contínua de um currículo internacionalizado.

As perspectivas globais, nacionais e locais são relevantes em qualquer discussão curricular. No contexto latino-americano, Taquechel (2016) destaca uma série de obstáculos organizacionais e estruturais para a internacionalização na região, incluindo pouca flexibilidade para

adaptar o currículo às exigências dinâmicas do mercado de trabalho. Conforme mencionado anteriormente, Marmolejo e Gacel-Ávila (2016) argumentam que um foco persistente na mobilidade física de alunos e funcionários não tem contribuído para as transformações sistemáticas e melhorias de qualidade necessárias nos níveis setorial e institucional. Sugerem que as abordagens de internacionalização do currículo focadas em atividades individualistas, como mobilidade física e aprendizagem de línguas, continuam a limitar a capacidade da maioria dos alunos de desenvolver habilidades cognitivas sofisticadas, competências genéricas e profissionais necessárias para prosperar em um mundo globalizado. As características do paradigma emergente de internacionalização do currículo descrito neste capítulo podem fornecer um ponto de partida para todos os que trabalham em instituições no sentido de identificar as características-chave de seu paradigma de internacionalização, o que os ajudará a definir e atingir objetivos em seu contexto único, em meio à Quarta Revolução Industrial. Nesse ponto, é importante voltar ao exemplo original que fornecemos de uma maneira pela qual a Quarta Revolução Industrial poderia criar oportunidades para a internacionalização do currículo: permitindo que nos comuniquemos de maneira contínua e síncrona em diferentes idiomas sem um intérprete físico. A questão crucial é: iremos, de fato, nos entender melhor como resultado disso? Como podemos utilizar essa tecnologia para garantir que realmente nos entendamos melhor como resultado de seu uso, e que a utilizemos de maneiras que melhorem a equidade e promovam o bem comum global?

Este capítulo foi escrito em um período de significativa perturbação e incerteza causadas pela pandemia de COVID-19, que destacou as complicadas interconexões do mundo e a importância de que todos os egressos sejam capazes de trabalhar juntos, transcendendo fronteiras nacionais e culturais, como seres humanos solidários, profissionais e cidadãos do mundo. Nunca foi tão importante trabalhar

em conjunto pelo bem comum global, e considerar um currículo internacionalizado contribuirá para esse objetivo.

Referências

- Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC). (2009). *Internationalization of the curriculum: A practical guide to support Canadian universities' efforts*. Ottawa: AUCC.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40, 409-422. <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>.
- Barnett, R., & Coate, K. (2017). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015a). Redefining internationalization at home. In: Curai, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (eds.). *The European higher education area: between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). Dordrecht: Springer.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015b). Looking back at 15 years of internationalization at home. In: European Association for International Education (EAIE). *Forum Winter 2015* (pp. 6-8). Amsterdam: EAIE.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>.
- Bonfield, C. A. Salter, M., Longmuir, A., Benson, M., & Adachi, C. (2020). Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 223-246. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816847>.
- Bourn, D. (2010). Students as Global Citizens. In: Jones, E. (ed.). *Internationalization and the Student Voice: Higher Education Perspectives* (pp. 18-29). London: Routledge.
- Breit, R., Obijiofor, L., & Fitzgerald, R. (2013). Internationalization as de-westernization of the curriculum: the case of journalism at an Australian University. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 119-135. <https://doi.org/10.1177%2F1028315312474897>.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Camosun College. (n.d.). *Interculturalization: Strategic Initiatives*. Center for Excellence in Teaching and Learning. Recovered from: <http://camosun.ca/about/teaching-learning/initiatives/interculturalization.html>.

Carroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. London: Routledge.

Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143.

Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.

Deardorff, D., & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In: Deardorff, D., De Wit, H., Heyl, J., & Adams, T. (eds). *The SAGE handbook of international education* (pp. 283-303). California: SAGE.

De Louw, E., & Bulnes, C. (2021). Intercultureality: Making global education work in local contexts. In: Nixon, P., Dennen, V., & Rawal, R. (eds.). *Reshaping international teaching and learning in higher education: universities in the Information Age* (p. 80-92). New York: Routledge

De Wit, H., & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education*, 83, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>.

De Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (eds.). (2015). *Internationalization of Higher Education: A study for the European Parliament*. Brussels: European Parliament.

De Wit, H., & Leask, B. (2017). Re-imagining the Curriculum for the 21st Century. In: Grau, F.X., Escrigas, C., Goddard, J., Hall, B., Hazelkorn, E., & Tandon, R. (eds). *Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local* (pp 222-235). Barcelona: GUNI.

De Wit, H., & Merx, G. (2022). The history of the internationalization of higher education. In: Deardorff, D., De Wit, H., Leask, B., & Harvey C. (eds.). *The Handbook of International Higher Education* (pp. 23-52). Sterling: Stylus Publishing. The book is in print.

Egron-Polak, E., & Marinoni, G. (2022). Internationalization of Higher Education: Regional approaches. In: Deardorff, D., De Wit, H., Leask, B., & Harvey C. (eds.). *The Handbook of International Higher Education* (pp. 75-94). Sterling: Stylus Publishing. The book is in print.

Escrigas, C., Sanchez, J., Hall, B., & Tandonn, R. (2014). Editors' introduction: Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change. In: Global University Network of Innovation. *Higher education in the world 5: Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change*. Barcelona: GUNI.

Freeman, M. et al. (2009) *Embedding the development of intercultural competence in business education*. Recovered from: <http://hdl.voced.edu.au/10707/279607>.

Gothard, J., Downey, G., & Gray, T. (2012). *Bringing the learning home*: Re-entry programs to enhance study abroad programs in Australian universities. Sidney: Office for Learning e Teaching. Recovered from: <http://www.olt.gov.au/project-bringing-learning-home-murdoch-2010>.

Green, W., & Whitsed, G. (2015). *Critical perspectives on internationalising the curriculum and the disciplines*: reflective narrative accounts from Business, Education and Health. Dordrecht: Sense Publishers.

Green, W. (2018) "Engaging "Students as Partners" in Global Learning: Some Possibilities and Provocations" *Journal of Studies in International Education* 22 (1):1-20 *Journal of Studies in International Education* <https://doi/10.1177/1028315318814266>.

Gregersen-Hermans J. (2021). Toward a Curriculum for the Future: Synthesizing Education for Sustainable Development and Internationalization of the Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 25(4):461-481. <https://doi.org/10.1177/10283153211031033>.

Harari, M. (1992). The internationalization of the curriculum. In: Klasek, C. (ed.). *Bridges to the future*: Strategies for internationalizing higher education (pp. 52-79). Carbondale: Association of International Education Administrators.

Helm, F., & Guth, S. (2022). Internationalization at home through virtual exchange. In: Deardorff, D., De Wit, H., Leask, B., & Harvey C. (eds.). *The Handbook of International Higher Education* (pp. 266-286). Sterling: Stylus Publishing. The book is in print.

International Association of Universities (April 2012) Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action International Association of Universities

Jiang, X. (2011). Why interculturalisation? A neo-Marxist approach to accommodate cultural diversity in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(4), 387-399. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00556.x>.

Jones, E. (2016). Mobility, Graduate Employability and Local Internationalization. In: Jones, E., Coelen, R., Beelen, J., & De Wit, H. (eds.). *Global and Local Internationalization* (pp. 107-116). Rotterdam: Sense Publishers.

Jones, E. (2019). *Is it time to pursue 'Interculturalization'?* Times Higher Education. Recovered from: <https://www.timeshighereducation.com/opinion/it-time-pursue-interculturalisation>.

Jones, E., & Killick D. (2013) Graduate Attributes and the Internationalized Curriculum: Embedding a Global Outlook in Disciplinary Learning Outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165-182. <https://doi.org/10.1177%2F1028315312473655>.

King de Ramirez, C. (2021). Global Citizenship Education Through Collaborative Online International Learning in the Borderlands: A Case of the Arizona-Sonora Megaregion. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 83-99. <https://doi.org/10.1177/1028315319888886>.

Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In: Knight, J., & De Wit, H. (eds.). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries* (pp. 5-19). European Association for International Education (EAIE).

Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>.

Killick, D. (2017). *Internationalization and diversity in higher education: implications for teaching, learning and assessment*. London: Palgrave Macmillan.

Killick, D., & Foster, M. (2021). *Learner relationships in global higher education: Critical pedagogy in a multicultural world*. Abingdon: Routledge.

- Landorf, H., Doscher, S., & Hardick, J. (2018). *Making Global Learning Universal: Promoting inclusion and success for all students*. Sterling: Stylus Publishing.
- La Trobe University. (2016). *Wominjeka La Trobe*. Melbourne. Recovered from: <https://www.latrobe.edu.au/students/subjects/current/absowom-wominjeka-la-trobe>.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177%2F1028315308329786>.
- Leask, B. (2012) Internationalisation of the Curriculum in Action. Office for Learning and Teaching, Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australia.
- Leask, B. (2013). Internationalising the curriculum in the disciplines: imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118. <https://doi.org/10.1177/1028315312475090>.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.
- Leask, B., & Bridge, C. (2013). Comparing internationalization of the curriculum across the disciplines: theoretical and practical perspectives. *Compare*, 43(1), 79-101. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746566>.
- Leask, B., & Carroll, J. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': internationalization and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 647-659. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598454>.
- Leask, B., & Green, W. (2020). Curriculum Integration: Maximizing the Impact of Education Abroad for All Students. In: Ogden, A. C., Streitwieser, B., & Van Mol, C. *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice* (pp. 174-183). Abingdon: Routledge.
- Leask, B. Whitsed, C., de Wit, H. and Beelen, J. (2020). Faculty Engagement: Moving Beyond a Discourse of Disengagement. In C. Ogden, B. Streitwieser, & C. Van Mol. *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice*, pp. 184-199. Routledge.
- Leibowitz, B. (2017). Cognitive justice and the higher education curriculum. *Journal of Education*, 68, 1-10.
- Lilley, K, Barker, M., & Harris, N. (2014). Exploring the process of global citizen learning and the student mindset. *Journal of Studies in International Higher Education*, 19(3), 225-245. <https://doi.org/10.1177%2F1028315314547822>.

Marmolejo, F., & Gacel-Ávila, J. (2016). Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean: Latest progress and challenges ahead. In: Jones, E., Coelen, R., Beelen, J., & De Wit, H. *Global and Local Internationalization* (pp. 141-148). Rotterdam: Sense Publishers.

Marton, F. D., Hounsell, D., & Entwistle, N. J. (1997). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

McArthur, J. (2013). *Rethinking knowledge within higher education: Adorno and social justice*. London: Bloomsbury.

Mestenhauser, J. (1998). Portraits of an international curriculum: An uncommon multidimensional perspective. In: Mestenhauser, J., & Ellingboe, B. (eds.). *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. 3-38). Phoenix: Oryx Press.

Montgomery, C. (2019). Surfacing "Southern" Perspectives on Student Engagement with Internationalization: Doctoral Theses as Alternative Forms of Knowledge. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 123-138. <https://doi.org/10.1177%2F1028315318803743>.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. London: Open University Press and Society for Research into Higher Education.

Queen's University. (n.d.). *Interculturalizing the Curriculum*. Recovered from: https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/globalization/32_sec_04_interculturalizing_curriculum.html.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. World Economic Forum. Recovered from: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>.

Taquechel, C. A. V. (2016). Regional partnership and integration: Key to the improvement of internationalization of higher education in Latin America. In: Jones, E., Coelen, R., Beelen, J., & De Wit, H. *Global and Local Internationalization* (pp. 110-118). Rotterdam: Sense Publishers.

Thompson Rivers University. (n.d.). *Interculturalizing the Curriculum: Faculty PD Program*. Recovered from: <https://www.tru.ca/intercultural/faculty-staff/interculturalizing-curriculum.html>.

Townsin, L., & Walsh, C. (2016). A new border pedagogy: Rethinking outbound mobility programs in the Asian Century. In: Valliarus, D., & Coleman-George, D. (eds.). *Handbook of Research on Study Abroad Programs and Outbound Mobility* (pp. 215-247). Pennsylvania: IGI Global.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.

Whitsed, C., & Green, W. (2014). What's in a name? A theoretical exploration of the proliferation of labels for international education across the higher education sector. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 105-119. <https://doi.org/10.1177%2F1028315313491117>.

Zou, T. X. P. et al. (2020). University teachers' conceptions of internationalization of the curriculum: a phenomenographic study. *Higher Education*, 61(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00461-w>.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: OPORTUNIDADES E LIÇÕES DA PRÁTICA

Craig Whitsed¹

1 Introdução

Este capítulo é informativo e baseia-se na pesquisa e colaboração que desenvolvi com a Profa. Betty Leask e com a Dra. Wendy Green², bem como na literatura existente nesta área. Na apresentação inaugural para o Centro de Internacionalização da Educação Brasil-Austrália, a Profa. Leask (2020) apresentou uma nova reformulação da Internacionalização do Currículo (IdC), a qual denominou de “Quadro de Ação 4.0”. Um princípio central da apresentação de Leask (2020) foi que, para os que estavam atualmente envolvidos ou prestes a embarcar em uma jornada de IdC, neste momento é oportuno repensar e/ou reimaginar os pressupostos subjacentes a respeito da IdC e como implementá-la e operacionalizá-la na prática. Leask (2020) delineou dez princípios-chave em seu Quadro de Ação 4.0, os quais argumentou que devem servir de base para qualquer abordagem de IdC. Neste capítulo, exploro os três primeiros. O primeiro princípio

¹ Dr. Craig Whitsed (SFHEA), Discipline Lead Education and Pedagogy, School of Education Faculty of Humanities, Curtin University. Ph.D in Higher Education internationalisation from Murdoch University in Perth Western Australia. He is Course Coordinator for the Postgraduate Certificate Higher Education Innovative Learning and Teaching. E-mail: craig.whitsed@curtin.edu.au.

² Ver <http://IdC.global/>.

é que qualquer abordagem de IdC deve ser *propositada*. Em outras palavras, precisa ser *considerada, contemplada, reflexiva, refletiva, atenta e corajosa*. “Propositada” também diz respeito à intencionalidade, metas, alvos e objetivos. Trata da filosofia, dos fundamentos e dos *porquês* que sustentam a IdC. Nas seções a seguir, enfatizamos a centralidade do aspecto “propositado” no que se refere à elaboração do currículo, ao projeto de aprendizagem, ao desenvolvimento de metas estratégicas e à implementação no nível institucional.

O segundo princípio de Leask (2020) é que a IdC envolve *complexidade*. As universidades são instituições e organizações complicadas e multifacetadas. São compostas por indivíduos e grupos. Esse fato, em conjunto com o contexto em que se encontram, gera a complexidade. Esta é ainda exacerbada pela complexidade envolvida no processo de implementação e liderança da mudança (organizacional e pessoal). A IdC envolve uma mudança cultural, que precisa ser conceituada e depois abordada antes que um processo sistemático e holístico de IdC seja iniciado. Liderar a mudança nas universidades é, portanto, um desafio. Mestenhauser e Ellingboe (2005, p. 40) observaram, há bem mais de uma década, que a implementação bem-sucedida da IdC em uma universidade requer “uma integração do conhecimento sobre liderança [em todos os níveis], cultura [e dinâmica] organizacional e educação internacional”. Para que a implementação da IdC seja duradoura e transformadora em uma universidade, o processo precisa ser informado por ferramentas, práticas e perspectivas teóricas de gestão de mudança organizacional e engajamento de funcionários. A relação entre essas duas ideias será discutida com mais detalhes posteriormente, sendo desenvolvida de forma mais completa nas próximas seções deste capítulo.

O terceiro princípio de Leask é que a IdC deve ser *orientada pelo design*. O “*design*” é relevante para os dois primeiros princípios de Leask uma vez que um processo de *design* é *propositado* e reco-

nhece e se baseia em sua inerente *complexidade*. O pensamento de *design*, que será elaborado em mais detalhes no próximo capítulo, é uma atividade centrada no ser humano que coloca ênfase no aluno como “*usuário*”, e não no currículo ou conteúdo do curso, em outras palavras, no “produto”. Este capítulo argumenta, com base na filosofia do *design thinking* e da orientação pelo *design*, que impedimentos ou bloqueadores (Leask, 2015) para a IdC podem ser reconceituados como oportunidades ricas para a criação de novas maneiras de avançar no enfrentamento desses desafios.

As próximas seções deste capítulo abordam cada um dos três princípios de Leask, primeiro reformulando dez “bloqueadores” comuns como oportunidades de interação e engajamento em IdC. Esses bloqueadores são derivados de Childress (2010), Clifford (2009) e outros e do trabalho realizado por nós – Leask, Whitsed e Green – com professores e funcionários nos últimos quinze anos. O capítulo termina com observações sobre uma abordagem de *design thinking* para a IdC.

2 Bloqueador 1: o significado de IdC não está claro

Oportunidade: iniciar conversas com todas as partes interessadas

A IdC é amplamente reconhecida como conceito, mas na prática não é universalmente compreendida, nem seu significado está claro para muitos professores (Green & Whitsed, 2013, 2015; Leask, 2015). Em geral, observa-se que isso representa um impedimento significativo para a implementação bem-sucedida da IdC e de atividades relacionadas. Por exemplo, há mais de uma década, Rizvi e Lingard (2010, p. 173) escreveram: “embora o apelo da ideia de internacionalização do currículo pareça onipresente, nem sempre está claro o que ela significa e como pode representar uma nova forma de priorizar e organizar a

aprendizagem". Isso perdura até os dias de hoje (Ryan et al., 2020). Da mesma forma, Whitsed, Burgess e Ledger (2021, p. 4) observam que a IdC é "um construto contestado que abrange uma ampla gama de significados prescritos", incluindo o currículo formal, informal e oculto. Além disso, além de questões de entendimentos ambíguos, no nível institucional, pouca atenção tem sido dada ao que "IdC significa no que se refere a visão, missão, propósito e estratégias educacionais em muitas universidades" (Whitsed, Burgess & Ledger, 2021, p. 5). Além disso, como Green e Whitsed (2013) observaram, pouca atenção tem sido dada ao que a IdC significa na prática, em nível de sala de aula, e como ela pode ser percebida, implementada e avaliada no âmbito de disciplinas e programas. Outrossim, para alguns membros do corpo docente, a IdC é frequentemente equiparada a "uniformidade, orientações normativas ou prescritivas e estas podem ressoar negativamente na interface de ensino e aprendizagem" (Whitsed, Burgess & Ledger, 2021, p. 5).

No entanto, embora a ambiguidade conceitual seja um obstáculo ou bloqueador significativo com que lidar (Leask, 2015), a própria ambiguidade gera oportunidades significativas para iniciar conversas com e entre *todas* as partes interessadas para que trabalhem no sentido de compreender seu significado e como isso pode ser realizado. O Quadro e o processo de IdC de Leask (2013³, 2015) têm como premissa básica uma abordagem de abertura ao diálogo e conversas sobre IdC. Uma abordagem orientada pelo *design* para IdC é aquela que reconhece o potencial de colaboração e influências e molda a cultura, o clima e as estratégias de uma organização, ao mesmo tempo que cria condições com potencial para promover inovação e criatividade. Ao iniciar diálogo com todas as partes interessadas, é possível que soluções e entendimentos novos e contextualmente

³ Leask (2013) costumava reconhecer Leask como criadora do quadro conceitual de IdC e do modelo de processo de IdC em Leask e Bridge (2013), citados na lista de referência.

apropriados de internacionalização e IdC surjam e, assim, atinja-se um maior consenso sobre o significado e propósito(s) alcançados em todos os níveis.

3 Bloqueador 2: ideias e pressupostos subjacentes sobre internacionalização e IdC

Oportunidade: explorar novas maneiras de pensar sobre IdC

Ao contrário do Bloqueador 1, o impedimento neste caso não é conceitual, estando mais relacionado a atividades e abordagens de internacionalização. Refletindo sobre meu trabalho em várias universidades da Austrália e do mundo e com 25 anos de pesquisa e literatura revisadas por pares sobre IdC, é possível observar como os primeiros pressupostos subjacentes sobre internacionalização e IdC persistem até hoje. Também continuam a exercer uma forte influência sobre os discursos e atividades internacionais de IdC nos dias de hoje. Isso sugere uma resistência à mudança. Para ilustrar, Rizvi (2015), em uma apresentação para a Associação Internacional de Educação da Austrália (*International Education Association of Australia*), delineou uma série do que chamou de ideias desatualizadas relacionadas à IdC. Entre elas, estavam:

- a IdC envolve simplesmente adicionar conteúdo ou temas internacionais e/ou interculturais aos currículos existentes;
- a IdC está inserindo no currículo conteúdos que enriquecem a compreensão dos alunos sobre a diversidade;
- a IdC é necessária para atender às necessidades de uma economia globalizada;
- os alunos ainda não foram expostos a experiências e preceitos internacionais;

- a forma normativa do currículo existente está amplamente estabelecida e não é contestada.

De acordo com Rizvi (2015), esses pressupostos dominantes e duradouros estruturaram e moldaram entendimentos sobre engajamento internacional, abordagens de IdC e sobre como os alunos internacionais devem ser instruídos e integrados nas universidades (Whitsed & Green, 2015). Rizvi argumentou que o desafio para avançar era encontrar maneiras de estimular novas formas de pensar sobre IdC que respondam às condições contemporâneas.

Para ilustrar, o pressuposto inicial de que a IdC é necessária para atender às necessidades de uma economia globalizada é cada vez mais questionado nos discursos contemporâneos sobre IdC. Por exemplo, a edição especial do *Journal of Studies in International Education*⁴ (2021) sobre a internacionalização do ensino superior para a sociedade destaca a necessidade de as universidades, e daqueles engajados na IdC, considerarem como podem fazer uma contribuição mais significativa para a sociedade por meio dessas atividades. Como Whitsed, Burgess e Ledger (2021, p. 13) observam, a internacionalização está em uma encruzilhada e cada vez mais vozes estão defendendo que a IdC seja, “ativamente engajada em atender às maiores necessidades e prioridades das sociedades nas quais se localizam”.

Se o ponto de partida for *propositado*, então nossos pressupostos precisam ser examinados criticamente e espaços dentro das instituições devem ser criados para apoiar essa atividade. Ao abrir espaços para reflexão crítica sobre as premissas que sustentam a IdC, surgem oportunidades significativas para reconceituar o modo como a IdC é aplicada na universidade e nas salas de aula. Ao mudar o foco, por exemplo, da IdC para o desenvolvimento de habilidades de

⁴ Ver: <https://journals.sagepub.com/home/jsi>.

empregabilidade de egressos (Jones, 2013) para IdC para a formação de egressos com mentalidade cívica e socialmente responsável, cosmopolita e global, o ensino superior e a internacionalização podem dar uma contribuição mais significativa para sociedade.

4 Bloqueador 3: novo e antigo normal(is)

Oportunidade: examinar criticamente nossas novas realidades

Em *Internationalization of the curriculum and the "new normal": An Australian perspective*, Whitsed e Green (2015, p. 13) observam que "normal" é "frequentemente usado para descrever o presente estado das coisas... como aceitável ou ok". No entanto, como Whitsed e Green (2015, p. 13) observam no artigo, "o problema com o normal é que ele sempre piora". A pandemia de COVID-19 de 2020 ressaltou com clareza a necessidade de questionar o que vinha sendo considerado normal e como talvez possamos avançar para algumas formas de nova normalidade no futuro. O mundo está mudando rapidamente de maneiras previsíveis e imprevisíveis, como demonstram os eventos recentes. Por exemplo, fenômenos sociais e políticos recentes como a ascensão da extrema direita, trumpismo, pós-verdade, etnocentrismo e regionalismo desafiaram suposições sobre a globalização e o que antes era considerado normal. Embora seja uma realidade do século XX que o mundo é globalizado e as economias estão interconectadas, também é uma realidade que estas estão cada vez mais fragmentadas e divididas por cisões cada vez mais profundas. O mundo também enfrentará futuras crises e problemas globais, o que exigirá colaboração e cooperação coordenada em nível nacional e internacional. Esses problemas globais iminentes nos desafiarão a reconsiderar o que aceitamos como *normal* e quais serão os novos normais.

Assim como com os desafios globais presentes e futuros, todos re-consideramos o que aceitamos como normal, e o mesmo se aplica à IdC. Por exemplo, de acordo com Rizvi (citado por Whitsed & Green, 2015, p. 14),

[...] os pressupostos hegemônicos do mundo – baseados no que antes era normal – moldaram as primeiras ideias sobre o papel, a função e o propósito da educação internacional, e também sobre os estudantes internacionais e a melhor forma de instruí-los e integrá-los no sistema e nas estruturas universitárias.

Pressupostos hegemônicos semelhantes também moldaram as ideias iniciais sobre a IdC. Segundo Rizvi (citado por Whitsed & Green, 2015, p. 15), essas primeiras abordagens e entendimentos enquadravam os estudantes internacionais como “seres nacionais que precisam ser transformados em seres internacionais”. Isso era considerado normal. A ideia de que os estudantes internacionais são deficitários em muitos aspectos era comum (por exemplo, Sawir, 2011).

No entanto, Rizvi (citado por Whitsed & Green, 2015) desafiou tais pressupostos antes considerados *normais*, afirmando que novas realidades surgiram e o mundo agora está mudado. Os processos transformativos e os avanços tecnológicos da globalização, argumenta Rizvi, proporcionaram maiores oportunidades de interconectividade e mobilidade de pessoas e ideias. As novas realidades às quais as universidades devem responder se quiserem permanecer social e eticamente responsáveis incluem:

- Comunidades cada vez mais diversificadas;
- Maior intercâmbio cultural;
- Povos, culturas e práticas cada vez mais hibridizados;

- Novos padrões de interconectividade estão em constante evolução;
- A poligamia de local é comum – as pessoas ocupam mais de um lugar ao mesmo tempo;
- Maior capacidade de permanecer conectado transnacionalmente;
- As noções de cidadania estão mudando.

Os avanços tecnológicos nas comunicações e nas mídias sociais têm “influenciado o mundo de maneiras profundas e sutis” (Whitsed & Green, 2015, p. 15). As plataformas de mídia e mídia social oferecem a todos oportunidades de serem internacionais em ponto de vista e globais em perspectiva de maneiras que eram difíceis de imaginar apenas duas décadas atrás. O desafio para aqueles que estão engajados na IdC é apartar-se das velhas premissas que sustentam o que consideram e aceitam como normal. Oportunidades significativas surgem quando se embarca na IdC primeiro problematizando o que é considerado normal para, depois, abrir espaços para a exploração de novo(s) normal(is).

5 Bloqueador 4: pensamento convergente e oportunidades limitadas de aprendizagem profissional

Oportunidade: promover e encorajar o pensamento divergente

O pensamento divergente envolve a capacidade de gerar ideias criativas, explorando muitas soluções possíveis. De acordo com Guilford (1956), o pensamento divergente, em contraste com o pensamento convergente, é um processo que se concentra na conexão “em teia” entre as ideias. É flexível, iterativo e aberto. O pensamento divergente é um estilo “que permite que muitas novas ideias sejam geradas, em um contexto no qual

mais de uma solução é correta” (Colzato, Szapora & Hommel, 2012, p. 1). Em contraste, “o pensamento convergente é tipicamente linear, sistemático e restrito – um processo focado em gerar uma solução possível para um problema específico” (Colzato, Szapora & Hommel, 2012, p. 1). A IdC pode ser vista como um problema que exige pensamento divergente. Como tal, o desenvolvimento acadêmico e o aprendizado profissional precisam apoiar o pensamento divergente em toda a sua equipe.

Nossa experiência demonstra que muitos professores com os quais trabalhamos tiveram oportunidades limitadas de participar do desenvolvimento acadêmico ou da aprendizagem profissional para ensinar em um contexto universitário que enfatize a pedagogia, a teoria da aprendizagem e a elaboração e desenvolvimento de currículo como parte de sua formação. Para os entusiastas das disciplinas, o ensino formal geralmente se concentra em suas áreas temáticas, nos contextos de sua disciplina e pesquisa. Esse tipo de formação pode encorajar o pensamento convergente como abordagem dominante para a resolução de problemas.

Isso é extremamente significativo porque as ramificações são profundas no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo e ao projeto de aprendizagem para IdC, no qual a criatividade e a imaginação são necessárias. O poder das disciplinas em moldar a visão de mundo e os processos de pensamento do corpo docente está bem documentado (cf. Clifford, 2009, Leask, 2015). Green & Whitsed (2013, p. 150-151) observam que, no ensino superior, “a elaboração do currículo raramente é um processo reflexivo” e que currículo, assim como internacionalização, é um termo “confuso, ideologicamente carregado”. As decisões sobre inovação curricular não são neutras. Pelo contrário, são de “natureza ideológica e moldadas por crenças, não apenas sobre internacionalização e globalização, mas também sobre o próprio currículo” (Green & Whitsed, 2013, p. 150). Isso aponta para a necessidade de explorar abordagens ao desenvolvimento

profissional e à aprendizagem de maneiras que apoiem e estimulem o corpo docente a se envolver com formas de pensamento divergente, como “cruzar fronteiras” e adotar mais “perspectivas multidisciplinares” (Leask, 2019, p. 187), bem como “gerar muitas respostas alternativas”, incluindo “ideias originais, inesperadas ou incomuns” (Razumnikova, 2013, p. 547).

Incentivar, fomentar e promover pensamentos e pensadores divergentes tem o potencial de ampliar a gama de possibilidades de transformação para a IdC, podendo resultar em maneiras novas e inovadoras de pensar e se engajar com a IdC.

6 Bloqueador 5: como entendemos o currículo

Oportunidade: engajar-se com o currículo como uma conversa complicada

Leask (2009, p. 209) definiu a IdC como “a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural no conteúdo do currículo, bem como nos processos de ensino e aprendizagem e nos serviços de apoio de um programa de estudo”. Além disso, de acordo com Leask (2009, p. 209), um “currículo internacionalizado irá envolver os alunos com pesquisas baseadas em informações internacionais e com diversidade cultural e linguística”. Voltando ao segundo e terceiro princípios de Leask, que afirmam que as abordagens de IdC devem reconhecer a complexidade e ser orientadas pelo *design*, pode-se argumentar que a mesma consideração deve ser dada às noções de currículo e espaços criados para uma discussão crítica interdisciplinar.

Barnett e Coate (2005, p. 2) argumentam que o currículo é um construto que “ainda não é abordado com seriedade no ensino superior”, e isso continua até o presente. Isso significa que, como observa Pinar (2011), para muitos, o currículo é geralmente concebido como aquilo que devem

ensinar e, muitas vezes, denota um programa de curso. No entanto, o currículo é muito mais do que isso. De acordo com Barnett e Coate (2005, p. 3), desenhar um currículo ou se envolver em um processo como a IdC não é simplesmente uma “questão técnica”, mas sim uma atividade que “levanta grandes questões sobre os objetivos finais da educação”, tais como, “o que é educar no mundo contemporâneo?”. Isso reflete o primeiro princípio de Leask de que a IdC deve ter uma abordagem “*propositada*”. O currículo reflete, revela e expõe o contexto social em que está situado (Barnett & Coate, 2005). Da mesma forma, observa Pinar (2011 p. 184-188), o currículo é um “conceito altamente simbólico” e é simultaneamente “histórico, político, racial, gendrado, fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e internacional”. As manifestações do currículo incluem “currículo como cultura”, “currículo como reprodução social”, “currículo como consumo”, “currículo liberal”, “currículo oculto” e “currículo como transformação” (Barnett & Coate, 2005, p. 184). Sendo assim, sugere Pinar, podemos conceber o currículo como uma *conversa* e, mais precisamente, como uma “*conversa complicada*” (Barnett & Coate, 2005, p. 184-193).

Ao abordar o currículo como uma *conversa complicada*, é possível ir além de entendimentos estreitos de currículo. Reilly (2011, n.p.) observa que o currículo costuma ser “caracterizado como um produto final”. Em outras palavras, como “algo que está contido e inteiro e o ponto de destino, entregue”; afirma ainda que “é um erro situar o currículo como uma coisa”. O objetivo do currículo, afirma Pinar (2008, citado por Reilly, 2011, n.p.), “não é garantir que x seja ‘feito’, mas sim o *entendimento*”. De acordo com Pinar (2011, p. 190), isso significa:

[...] compreender as relações entre o conhecimento acadêmico, o estado da sociedade, os processos de autoformação e o caráter do momento histórico em que vivemos, em que outros viveram e em que algum dia viverão nossos descendentes. É o *entendimento* que informa a obrigação ética de cuidar de nós mesmos e do próximo, que nos permite pensar e agir com inteligência, sensibilidade e coragem [...].

Portanto, o *entendimento*, de acordo com Reilly (2011, n.p.), requer, “o reconhecimento de um eu que está historicamente situado e ao mesmo tempo sempre em transformação”. O currículo, de acordo com Barnett e Coate (2005, p. 126) deve:

[...] ser entendido como um projeto educacional que não apenas engaja o aluno, mas também permite e, em verdade, incentiva o aluno a se engajar... Esse tipo de currículo é necessariamente imaginativo e sua elaboração exige uma empatia antecipada pela situação do aluno e a criação inovadora de espaços que convidam ao engajamento e à ação do aluno.

Em um mundo complexo e fluido, entendimentos estreitos de currículo restringem o horizonte de possibilidades. Como Leask (2015) estabelece em seu quadro de IdC e processo de IdC (Revisar e Refletir), é fundamental participar de conversas propositadas e ponderadas com todas as partes interessadas ao se envolver com a IdC. As oportunidades se ampliam quando o currículo é abordado como uma conversa complicada e como um convite aberto ao diálogo genuíno em função de seu potencial de gerar um *entendimento* ao desestabilizar pressupostos subjacentes e provocar diálogos divergentes, ricos e significativos sobre e para a IdC.

7 Bloqueador 6: o cenário educacional em evolução e as mudanças na profissão acadêmica

Oportunidade: incluir novos atores como arquitetos da aprendizagem

Avanços em tecnologias educacionais, novos modos de fornecimento, novos tipos de prêmios e programas de graduação (por exemplo, microcredenciais), novas práticas pedagógicas (por exemplo,

aprendizagem *on-line*, realidade virtual e tecnologicamente aumentada etc.) e mudanças nas expectativas sociais e governamentais (por exemplo, empregabilidade, diplomados prontos para trabalhar) contribuem para um panorama educacional em constante evolução e mudança. Cada um desses fatores impõe novas demandas ao corpo docente, suas habilidades e capacidades para que se forneça uma educação robusta e de qualidade em um contexto educacional complexo. Esses fatores, em conjunto com outros fatores internos às universidades, também estão mudando a natureza e a estrutura da força de trabalho acadêmica, como elaboram Teicher et al. (2013) em um estudo em que analisam as mudanças na profissão acadêmica.

Leask e Bridge (2013, p. 80) observam que “as equipes de professores são os principais arquitetos de grande parte do currículo; definem seus aspectos formais – selecionam o conteúdo, elaboram e gerenciam os arranjos de ensino, aprendizagem e avaliação”. Embora, em grande medida, este ainda possa ser o caso quando se trata de questões do currículo, já não é mais verdade dizer que as equipes de professores são os principais arquitetos da aprendizagem. São significativos, mas não os únicos agentes que trabalham na elaboração, no desenvolvimento e na entrega do currículo. Por exemplo, nas universidades australianas e em muitas outras no Norte Global, estamos testemunhando uma crescente especialização em *design* de aprendizagem, sistemas de gestão de aprendizagem e análise de dados. Também estamos observando uma diversidade cada vez maior nos grupos de alunos. Isso significa que o conhecimento e os conjuntos de habilidades que estão sendo solicitados dos docentes para projetar e facilitar a aprendizagem muitas vezes vão além de seu treinamento inicial. Conforme a profissão acadêmica vem se transformando, um maior número de atores agora exerce influência sobre o *design* e os formatos de aprendizagem e ensino e sobre como estes são apoiados.

As oportunidades serão ampliadas se pensarmos para além do corpo docente como os únicos agentes de IdC, pensando, em vez disso, em *equipes de design* como agentes da IdC. Ao incluir uma maior variedade de agentes na elaboração, no desenvolvimento e na entrega do currículo, torna-se possível realizar melhores maneiras de incentivar e apoiar a equipe para que trabalhe de forma colaborativa e produtiva. À medida que a profissão acadêmica muda, o envolvimento de “forasteiros da disciplina” (*disciplinary outsiders*) (Green & Whitsed, 2013), incluindo designers de aprendizagem, equipe de suporte de sistemas de gestão de aprendizagem e analistas de dados, irá aumentar. Esses indivíduos, assim como o corpo docente, também precisarão de oportunidades de aprendizagem profissional para desenvolver seus conhecimentos e habilidades em IdC.

8 Bloqueador 7: ignorar lições da mudança organizacional

Oportunidade: abraçar a mudança para tratar dos bloqueadores

No centro do quadro de IdC de Leask (2013, 2015) está o “conhecimento intra e transdisciplinar”. Isso se deve ao “enorme poder e influência que exercem sobre a organização e a produção do conhecimento” (Leask & Bridge, 2013, p. 85). De acordo com Leask, as disciplinas são “a base do conhecimento e a força vital do ensino superior” (Leask & Bridge, 2013, p. 85). Dentro do quadro de IdC de Leask (2013, 2015), a IdC também está abrigada em “camadas de contexto” que exercem vários graus de influência sobre as decisões do corpo docente em relação à IdC. Essas camadas incluem contextos globais, nacionais, regionais, locais e institucionais (Leask & Bridge 2013). Leask & Bridge (2013) observaram que as universidades estão sob constante pressão para responder a fatores externos e internos de mudança. Por exemplo, as políticas, as prioridades e os

planos operacionais e estratégicos das universidades precisam ser revisados e ajustados para responder a “forças sociais, tecnológicas, econômicas e políticas em rápida mudança” (Leask, 2013, p. 87). Os fatores externos de mudança também incluem mudanças nas expectativas sociais e políticas em relação ao papel e ao propósito das universidades na sociedade e ao valor atribuído aos diplomas e à pesquisa.

Embora historicamente lentas para mudar, as universidades devem agora ser ágeis e responder rapidamente aos fatores externos e internos da mudança (tecnológica, geopolítica, econômica e ambiental) se quiserem permanecer relevantes e sobreviver no futuro. Como em qualquer outra organização, as iniciativas de mudança organizacional dentro de uma universidade podem ter o apoio e/ou a resistência da equipe. Os bloqueadores institucionais, de acordo com Leask (2015, p. 106), são “poderosos” e “estão relacionados com as maneiras como uma universidade se organiza enquanto realiza suas atividades”. O engajamento/desengajamento dos funcionários também é uma determinação crítica no processo de mudança organizacional e há uma ampla literatura que explora os fatores que contribuem para o modo como e/ou de que maneiras o engajamento dos funcionários se manifesta. Por exemplo, de acordo com Dewey e Duff (2009), entre os bloqueadores com potencial para resultar no desengajamento com a internacionalização e com a IdC estão:

- Falta de alinhamento entre estratégias de internacionalização e alocação de recursos;
- Falta de informações e apoio administrativo, combinada com uma série de políticas e procedimentos díspares com relação às atividades internacionais;
- Prioridades acadêmicas concorrentes;

- Falta de entendimentos compartilhados e linguagem institucional comum relacionada à internacionalização entre os professores (Almeida et al., 2019);
- Inconsistência na liderança e no apoio institucional (Leask, 2015);
- Tensões entre o aprimoramento acadêmico e os objetivos econômicos para a internacionalização (Egron-Polak & Hudson, 2010).

Outros bloqueadores no nível institucional com potencial para impedir a mudança organizacional para a IdC incluem:

- Compreensão limitada da mudança e de seu impacto;
- Atitudes negativas dos funcionários;
- Falha em envolver os funcionários no processo de mudança;
- Comunicação ruim ou ineficiente;
- Recursos ou orçamento inadequados;
- Resistência à mudança da cultura organizacional;
- Falta de suporte da gestão para a mudança;
- Falta de comprometimento com a mudança;
- Experiência anterior com fracasso em iniciativas de mudança (NI Business Info, n.d.).

Leask (2015, p. 105) argumenta que entender o que são os bloqueadores e facilitadores é “útil para analisar, compreender a situação e planejar uma estratégia para a internacionalização do currículo”. Leask (2015) identifica três tipos de bloqueadores: culturais, pessoais e institucionais. De acordo com Leask (2015), os bloqueadores culturais derivam de valores, crenças e formas de pensamento dominantes. Os bloqueadores pessoais estão relacionados com o “pensamento, as

habilidades e a afetividade” (em inglês, *mindset*, *skillset* e *heartset*) (Bennett, 2008, p. 13) dos indivíduos: “a capacidade, a vontade e o compromisso dos principais atores do processo de internacionalização do currículo para se envolverem, promoverem mudanças e lidar com problemas” (Leask, 2015, p. 108). Leask destaca diversas respostas possíveis aos bloqueadores institucionais, incluindo, por exemplo, incentivos como recompensar a atividade e o engajamento com a IdC e a criação e disponibilização de oportunidades para a equipe compartilhar suas experiências com outras pessoas. Outras considerações para o sucesso da IdC incluem:

- Impacto e construção da cultura organizacional e capacidade da instituição de se engajar na aprendizagem organizacional;
- Tensões internas e externas, conflitos e competição;
- Relacionamentos e redes que mediam a interação entre estruturas e indivíduos;
- Liderança, agência e o *locus* de controle em contextos de mudança.

O desenvolvimento de uma compreensão complexa da IdC e dos processos de mudança organizacional relacionados a ela é fundamental para a implementação bem-sucedida da IdC (Hoover & Harder, 2015). Oportunidades são criadas quando se abraça a mudança e se pensa sobre como a IdC é percebida pelos funcionários como uma mudança e, em seguida, sobre como eles se envolvem com ela como mudança. A forma como a equipe se envolve com a IdC é determinada por uma série de fatores institucionais, entre os quais encontram-se: cultura, governança e liderança, que muitas vezes ficam de fora das questões curriculares (Leask et al., 2020). Se abordarmos a IdC como um processo de mudança organizacional e utilizarmos pesquisas relacionadas e pesquisas sobre o engaja-

mento dos funcionários, resultados melhores e mais sustentáveis poderão ser produzidos.

9 Bloqueador 8: enfraquecimento das partes interessadas na IdC

Oportunidade: promover análises genuínas das partes interessadas e empoderar os agentes de mudança

Independentemente do contexto, identificar as partes interessadas na mudança é sempre um desafio, mas também é fundamental. De acordo com Smith (2000, n.p.), uma “parte interessada” pode ser definida como “indivíduos e organizações que estão ativamente envolvidos no projeto, ou cujos interesses podem ser positiva ou negativamente afetados como resultado da execução do projeto ou da conclusão bem-sucedida do projeto”. Identificar as partes interessadas é uma condição capacitadora importante da IdC que pode contribuir para a construção de uma cultura institucional robusta e apoiadora (Hudzik, 2015).

Em toda a IdC, discursos e pesquisas relacionadas à importância de se envolver em processos de análise das partes interessadas antes de iniciar a IdC como um processo de mudança são amplamente negligenciados. Uma análise genuína das partes interessadas pode ajudar a identificar e compreender as necessidades e expectativas de interesses internos e externos a um projeto ou iniciativa de mudança, como a IdC. Também pode contribuir para um melhor entendimento dos atributos, inter-relacionamentos e interfaces entre as partes interessadas como facilitadores e/ou bloqueadores que podem informar o planejamento estratégico e a implementação (Smith, 2000). A análise das partes interessadas também fornece um meio de avaliar o nível de importância e influência de uma parte interessada em um projeto (Smith, 2000). Identificar, determinar

e mapear o possível interesse, influência, importância e impacto de uma parte interessada para facilitar ou impedir um projeto é importante para que se obtenham resultados positivos.

A análise das partes interessadas também é essencial para determinar estratégias adequadas de mensagens e comunicações e como as partes interessadas podem ser apoiadas ou incentivadas a *aderir* ao projeto ou iniciativa de mudança. Não é importante apenas considerar quem são as partes interessadas no processo de IdC, mas também reconsiderar como elas são posicionadas e/ou rotuladas em discursos, políticas e práticas. Por exemplo, ao posicionar o corpo docente como “bloqueador” ou “facilitador”, chegamos a um conjunto muito mais estreito de possibilidades do que se o posicionássemos como “agente de mudança”. Como observa Van Der Heijden et al. (2015), os agentes de mudança são movidos a iniciar e apoiar a mudança e têm o impulso de promover a mudança “de dentro”. Ao posicionar as partes interessadas na IdC como agentes de mudança, elas são empoderadas. Ao invés de serem *objetos* sujeitos à mudança, estas são convidadas a responder reflexivamente como agentes de mudança. Sua capacidade de ação é ampliada e o potencial de se engajar na IdC com propósito, como parceiras no processo de mudança, também aumenta.

10 Bloqueador 9: o modo como pensamos sobre o engajamento e a liderança de docentes e funcionários

Oportunidade: reposicionar a equipe e abraçar uma liderança de mudança ágil

Uma linguagem cotidiana como a usada na política e no discurso pode empoderar e/ou enfraquecer o corpo docente e os funcionários ou criar e/ou destruir oportunidades *para* eles por meio de sua força ilocucionária. A teoria do posicionamento trata de “como as pessoas

usam palavras em discursos de todos os tipos para localizarem a si mesmas e aos outros” em narrativas (Moghaddam & Harré, 2010, p. 2) e a força ilocucionária dessas palavras. É por meio de posições que “atribuímos direitos e os reivindicamos e atribuímos deveres aos outros” (Moghaddam & Harré, 2010, p. 3). Dentro da Teoria do Posicionamento, uma posição é “um conjunto de direitos e deveres que limita o repertório de possíveis atos sociais disponíveis para uma pessoa ou entidade semelhante a uma pessoa (como uma corporação)” (Moghaddam, Harré & Lee, 2008, p. 194). A mesma pessoa pode ser posicionada de forma diferente na mesma função e cada posição tem implicações. Por exemplo, posicionar alguém como *Professor* conota uma série de significados associados ao ensino, às interações com os alunos e à pesquisa e atribui a essa pessoa os direitos, obrigações e expectativas correspondentes a um educador sênior e experiente. Em contraste, posicionar a mesma pessoa como um *empregado* conota um conjunto totalmente diferente de significados, direitos, obrigações e expectativas associadas.

Ao agir com propósito em determinar como o corpo docente e os funcionários serão posicionados na IdC e ampliar o número de cargos (rótulos) usados para nomeá-los, o potencial para aproveitar um maior número de oportunidades pode ser aumentado. Para ilustrar o ponto, recorrendo à pesquisa de sobre *líderes com agilidade de aprendizado* (Hallenbeck, Swisher & Orr, 2011), os docentes podem ser posicionados como, por exemplo:

- **Pioneiros:** têm uma noção clara de onde precisam estar e estão determinados a chegar lá, às vezes a qualquer custo.
- **Pilares:** fazem um esforço considerável para criar e implementar soluções altamente refinadas, mas tendem a se concentrar mais em criar melhorias do que em fazer mudanças radicais. Lideram com uma combinação harmoniosa de pensamento perspicaz, ação focada e uma atitude aberta e inclusiva.

- **Diplomatas:** são hábeis no desenvolvimento de conexões intensas com outras pessoas e na formação de laços de confiança.
- **Energizadores:** são orientados para a realização, extremamente trabalhadores e capazes de inspirar os outros, fazer o trabalho acontecer (adaptado de Hallenbeck, Swisher & Orr, 2011).

Cada uma dessas *novas* posições suscita uma série de novas maneiras de se envolver com o corpo docente e promover e apoiar seu desenvolvimento como agentes de mudança na IdC. Isso também pode se estender à maneira como pensamos e definimos liderança e a como a liderança é abordada e apoiada no contexto de IdC.

O segundo princípio de Leask, de que a IdC envolve complexidade, significa que são necessárias abordagens mais adequadas às condições e circunstâncias atuais. Por exemplo, modelos de liderança ágil que “abraçam a complexidade inerente e a ambiguidade dos processos de mudança em ambientes relacionais complexos” (Breakspear, 2017, p. 69) oferecem um excelente potencial para apoiar a implementação da IdC dentro das universidades e entre elas. Como Breakspear (2017, p. 69) observa, “as abordagens tradicionais de liderança da mudança provavelmente não serão eficazes para alcançar os níveis de crescimento da aprendizagem do aluno que desejamos”. O mesmo vale para nossas ambições para a IdC no contexto universitário. Isso ocorre porque, como Breakspear (2017, p. 68) observa:

[...] descobrir como atender a demandas frequentemente concorrentes em um contexto de mudança contínua requer líderes ágeis com capacidades para melhorar o aprendizado e o ensino e para transitar pela mudança dentro dos ambientes relacionais complexos da aprendizagem contemporânea.

De acordo com Breakspear (2017, p. 69), os líderes ágeis são “responsivos, rápidos em identificar problemas ou oportunidades emergentes e trabalham em ciclos iterativos curtos de adaptação, aprendizagem e melhoria”. Essa forma de liderança, Breakspear (2017, p. 69) argumenta, é “uma metacapacidade crítica para o futuro da liderança escolar em todos os níveis” e da liderança universitária em IdC. Mudar a forma como posicionamos as partes interessadas e concebemos a liderança no contexto da IdC abrirá novas possibilidades. Ao fomentar e apoiar liderança ágil, pensamento divergente, criação de sentido e mentalidades paradoxais, isso pode gerar oportunidades que não estão prontamente disponíveis quando se aplicam abordagens e pontos de vista mais tradicionais à IdC.

11 Bloqueador 10: como pensamos sobre a abordagem de IdC

Oportunidade: aplicar abordagens de design thinking na IdC

Assim como devemos reconceituar o modo como posicionamos os funcionários e como podemos considerar seu papel e o que podem aportar para a IdC, também é importante abordar a IdC como um processo orientado pelo *design*, como Leask (2020) afirma em seu terceiro princípio. A abordagem de Leask (2013, 2015) para a IdC se concentra em envolver a equipe acadêmica no “processo de explorar, explicitar e disseminar o significado da IdC em diferentes disciplinas” e identificar como a equipe pode ser apoiada nesse processo. O modelo de processo de IdC de Leask (2013, 2015) representado na Figura 1 envolve o trabalho em cinco estágios iterativos: Revisar e Refletir, Imaginar, Revisar e Planejar, Agir e Avaliar.

À medida que o corpo docente trabalha no processo, ele encontra dificuldades especialmente nos estágios Revisar e Refletir e Imaginar. Em um curso que ministro sobre ensino e aprendizagem inovadores no ensino superior, apresento aos docentes que fazem o curso

o modelo de *design thinking* da d.school de Stanford⁵ como uma abordagem ao *design* de currículo. Enquanto estava desenvolvendo o curso, fiquei impressionado com as sinergias entre os estágios do processo de IdC e as fases da abordagem de *design thinking*. Também ficou evidente que a filosofia e a metodologia do *design thinking* complementam o processo de IdC de Leask (2013, 2015) de maneiras interessantes, especialmente nos estágios de Revisar e Refletir, Imaginar e Agir. O que teve grande impacto em mim no *design thinking* é o foco no usuário e a ênfase na colaboração, a fim de chegar a soluções inovadoras para problemas que envolvem complexidade, como elaborar e desenvolver currículos.

Design thinking, de acordo com a *Interaction Design Foundation* (n.d.), é um processo não linear e iterativo [representado pelas setas pontilhadas na Figura 1] que as equipes usam para entender os usuários, desafiar pressupostos, redefinir problemas e criar soluções inovadoras para prototipar e testar. Envolve, como mostra a Figura 1, cinco estágios. Os estágios são:

- **Empatia (Explorar as necessidades dos usuários):** o objetivo é deixar de lado os próprios pressupostos sobre o mundo e obter uma visão real dos usuários e de suas necessidades e, por meio dela, uma compreensão empática do problema a ser resolvido.
- **Definir (Declarar as necessidades e os problemas dos usuários):** o objetivo é sintetizar observações do estágio de empatia para definir o problema.
- **Idealizar (Desafiar pressupostos e criar ideias):** o objetivo é “pensar fora da caixa” e gerar novas ideias e buscar formas alternativas de ver o problema.

⁵ Ver <https://dschool.stanford.edu/>.

- **Prototipar (Começar a construir soluções):** o objetivo é identificar a melhor solução possível para o problema trabalhando por meio de um processo de prototipagem.
- **Testar (Experimentar soluções):** o objetivo é testar rigorosamente o(s) protótipo(s), identificar possíveis melhorias (adaptado de *Interaction Design Foundation*, n.d.).

A Figura 1 também destaca o alinhamento entre as etapas de cada modelo de processo [representado pelas setas sólidas]. A abordagem do *design thinking* é apoiada por diversos recursos e atividades que estimulam maneiras de pensar de forma diferente sobre soluções para problemas complexos, que podem ser utilizadas no processo de IdC.

Problemas complexos na IdC incluem questões como: qual é a melhor maneira de internacionalizar este programa, dados os requisitos das agências de credenciamento profissional, a universidade, as habilidades dos professores, os recursos de aprendizagem disponíveis e as necessidades dos alunos agora e no futuro, quando eles se formarem? Embora alguns recursos estejam disponíveis para dar suporte ao processo de IdC de Leask, há poucos que apoiam especificamente os que estão na fase de Imaginar. Em contraste, entretanto, muitas ferramentas foram desenvolvidas que podem ser apropriadas e utilizadas na de fase Imaginar de Leask, para apoiar indivíduos e equipes que estejam trabalhando na fase de ideação do *design thinking*.

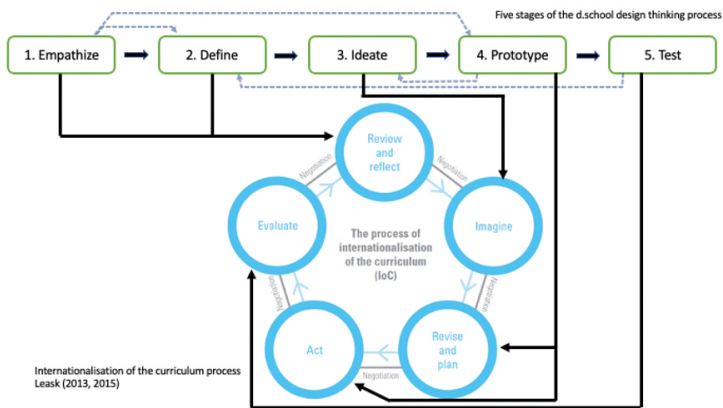


Figura 1. Alinhamento dos estágios de *design thinking* da escola com os estágios do processo de IdC
Fonte: Leask (2013, 2015).

Para ilustrar ainda mais as sinergias entre as duas abordagens, o Quadro 1 apresenta cada uma das etapas de Leask (por exemplo, Revisar e Refletir) e suas principais questões e objetivos associados e, em seguida, os estágios do processo de *design thinking* da d.school (por exemplo, Empatia) e suas questões principais e objetivos associados.

Quadro 1. Comparação das questões principais: design thinking da d.school e modelo de processo de IdC de Leask

| Modelo | Estágio | Principais questões |
|---------------------------------|--------------------|--|
| Processo de IdC de Leask (2015) | Revisar e Refletir | Até que ponto nosso currículo é internacionalizado? Meta – compreender o contexto para avançar. |

| Modelo | Estágio | Principais questões |
|--|---------------------------|--|
| Processo de <i>design thinking</i> da d.school | Empatia | <i>Quem é meu usuário e quais são suas necessidades?</i> Meta – compreender o usuário para definir o problema e projetar a solução. |
| Processo de IdC de Leask (2015) | Revisar e Refletir | <i>Até que ponto nosso currículo é internacionalizado?</i> Meta – refletir sobre os objetivos e resultados desejados. |
| Processo de <i>design thinking</i> da d.school | Definir | <i>[usuário] ___ precisa ___ [necessidade do usuário] ___ porque [percepção] _ Como podemos...?</i> Meta – definir uma declaração de problema. |

| Modelo | Estágio | Principais questões |
|--|-----------------|---|
| Processo de IdC de Leask (2015) | Imaginar | <i>Que outras maneiras de pensar e fazer são possíveis?</i> Meta – desafiar o que é dado como certo e ampliar e aprofundar o engajamento com a diferença. |
| Processo de <i>design thinking</i> da d.school | Idear | <i>Como poderíamos...?</i> Meta – usando técnicas de atividades colaborativas para gerar o maior número possível de grandes ideias ou soluções inovadoras, por exemplo, <i>brainstorming</i> , esboços, <i>groupthink</i> . |

| Modelo | Estágio | Principais questões |
|--|--|--|
| Processo de IdC de Leask (2015) | Revisar e Planejar, Agir | <i>O que faremos de diferente em nosso currículo – programa, curso, arranjos de ensino e aprendizagem?</i> Meta – estabelecer metas e objetivos, identificar recursos e desenvolver planos e estratégias de ação e avaliação. |
| Processo de <i>design thinking</i> da d.school | Prototipagem e Teste | <i>Como os usuários responderão a este protótipo? O que podemos aprender com este processo para aprimorar, refinar ou redesenhar a solução (produto)? Nossa solução (produto) foi bem-sucedida?</i> Meta – desenvolver protótipos [maquetes físicas] para explorar o que funciona com os usuários para descobrir o que funciona ou pode ser melhorado. |
| Processo de IdC de Leask (2015) | Avaliar | <i>Em que medida alcançamos nossas metas de internacionalização?</i> Meta – explorar evidências, considerar lacunas, incluir os resultados na próxima iteração de Revisar e Refletir. |
| Processo de <i>design thinking</i> da d.school | Testar (muitas vezes realizado simultaneamente com a prototipagem) | <i>Nossa solução (produto) foi bem-sucedida?</i> Meta – obter e usar feedback do usuário, desenvolvendo um melhor entendimento dos usuários e gerando percepções que podem mudar a forma como o problema foi definido inicialmente. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ao abordar IdC como um processo orientado pelo *design* e empregar os princípios, práticas e recursos desenvolvidos para apoiar a abordagem de *design thinking* para resolução de problemas, a equipe que trabalha por meio dos estágios de Revisar e Refletir e Imaginar de Leask (2013, 2015) terá acesso a uma maior variedade de recursos. Soluções novas e inovadoras para problemas complexos, como desenvolvimento de currículo no contexto contemporâneo, provavelmente surgirão pela apropriação de tais recursos para apoiar indivíduos e equipes engajados na IdC.

12 Conclusão

Em conclusão, este capítulo reformulou dez bloqueadores comuns para a implementação bem-sucedida de IdC para percebê-los como oportunidades. A discussão demonstrou como ferramentas e conceitos de educação, gestão de mudanças, liderança ágil e *design thinking* podem ser aplicados de forma útil para e na IdC. Ao longo do capítulo, argumento que é possível ampliar o leque de possibilidades e recursos disponíveis para aqueles que se engajam na IdC, seja conceitualmente ou na prática, se os bloqueadores forem tratados como oportunidades. As abordagens à IdC, como argumenta Leask (2020), devem, por princípio, ser propositadas. Defendo neste capítulo que uma abordagem propositada à IdC não será apenas uma abordagem bem planejada. É importante ressaltar que, desde o início, será uma abordagem reflexiva e cuidadosa no que se refere ao(s) propósito(s) da IdC dentro das universidades, para graduados e para a sociedade em geral. A IdC precisa ser orientada pelo *design*, como Leask (2020) argumenta, pois isso oferece uma maneira de abraçar e usar a complexidade para atingir o propósito de um currículo internacionalizado – melhorar a aprendizagem dos alunos em um currículo internacionalizado.

Em diversos contextos institucionais, como este capítulo argumenta, melhores resultados são obtidos pela abertura ao diálogo e pelo envolvimento em conversas complicadas com todas as partes interessadas, explorando maneiras novas e inovadoras de pensar sobre IdC. Dessa forma, o potencial de inovação é ampliado. Argumentei em favor de examinar criticamente os pressupostos existentes e persistentes sobre internacionalização e IdC e estimular o pensamento divergente, pois este pode contribuir para a criação de condições que fomentam a criatividade na IdC. É mais provável que surjam formas criativas e mais inclusivas de engajamento na IdC se o currículo for abordado como uma conversa e, à medida que a profissão acadêmica for mudando, novos atores forem acolhidos e apoiados. A mudança é onipresente e pode nos trazer lições. Se a equipe for incentivada a aproveitar e se apropriar de dimensões, princípios e práticas virtuosos da gestão de mudanças e do envolvimento dos funcionários, então os bloqueadores, obstáculos e impedimentos à IdC poderão ser minimizados. Da mesma forma, práticas como a análise genuína das partes interessadas e empoderamento da equipe como agentes de mudança têm o potencial de estimular a adesão e atitudes positivas em relação à IdC em todos os níveis. Por fim, como o capítulo argumenta, ao avaliar como a equipe está posicionada nos discursos institucionais, estimular a liderança ágil e aplicar abordagens de *design thinking* à IdC, o leque de possibilidades e resultados positivos para uma IdC transformativa de longo prazo provavelmente aumentará significativamente.

Referências

Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2019). Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200-217. doi:10.1177/1474904118807537.

Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: Open University Press.

Bennett, J. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad. In: Savicki, V. (ed.). *Developing Intercultural Competence and Transformation* (pp. 13-31). Sterling: Syllus Publishing.

Breakspear, S. (2017). Embracing Agile Leadership for Learning –how leaders can create impact despite growing complexity. *Australian Educational Leader*, 39(3), 68-71.

Childress, L. (2010). *The twenty-first century university: Developing faculty engagement in internationalization*. New York: Peter Lang.

Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143. <https://doi.org/10.1080/13601440902970122>.

Colzato, L. S., Szapora, A., & Hommel, B. (2012). Meditate to create: the impact of focused-attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking. *Frontiers in Psychology*, 3(116), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00116>.

Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2010). *IAU 3rd Global Survey Report: Internationalisation of higher education: Global trends, regional perspectives*. Paris: International Association of Universities.

Dewey, P., & Duff, S. (2009). Reason before passion: Faculty views on internationalization in higher education. *Higher Education*, 58(4), 491-504. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9207-z>.

Green, W., & Whitsed, C. (2013). Reflections on an Alternative Approach to Continuing Professional Learning for Internationalization of the Curriculum Across Disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148-164. <https://doi.org/10.1177/1028315312463825>.

Green, W., & Whitsed, C. (2015). *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines: Reflective narrative accounts from Business, Education and Health*. Rotterdam: Sense Publishers.

Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-118. <https://doi.org/10.1037/h0048280>.

Hallenbeck, G., Swisher, V., & Orr, E. J. (2011). *Seven faces of learning agility: Smarter ways to define, deploy and develop High-potential talent*. The Korn/Ferry Institute. Recovered from: <https://www.kornferry.com/content/dam/kornferry/docs/article-migration/Seven-faces-of-learning-agility-Smarter-ways-to-define-deploy-and-develop-high-potential-talent.pdf>.

Hoover, E., & Harder, M. (2015). What lies beneath the surface? The hidden complexities of organizational change for sustainability in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 175-188. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2014.01.081>.

Hudzik, J. K. (2015). Integrating Institutional Policies and Leadership for Twenty-first Century Internationalisation. *International Higher Education Special Edition*, 83, 5-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9075>.

Interaction Design Foundation. (n.d.). Design thinking. <https://www.interaction-design.org/literature/topics/design-thinking>.

Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money and Management*, 33(2), 95-104. <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>.

Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>.

Leask, B. (2013). Internationalizing the Curriculum in the Disciplines--Imagining New Possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315312475090>.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Abingdon: Routledge.

Leask, B. (2019). Global learning for all: What does it take to shift a paradigm? In: Godwin, K., & Wit, H. (eds.). *Intelligent Internationalisation* (pp. 3-12). Leida: Brill Sense.

Leask, B. (2020). *Internationalizing the curriculum 4.0: Challenges and Opportunities* (video file). Recovered from: <https://www.youtube.com/watch?v=nwZdyZ4lpBU>.

Leask, B., & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare*, 43(1), 79-101. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746566>.

Leask, B., Whitsed, C., de Wit, H., & Beelen, J. (2020). Faculty engagement: Moving beyond a discourse of disengagement. In: Ogdenm A. C., Streitwieser, B., & Van Mol, C. (eds.). *Education Abroad: Bridging Scholarship and Practice*. Abingdon: Routledge.

Mestenhauser, J. A., & Ellingboe, B. J. (2005). Leadership Knowledge and International Education. *International Educator*, 14(6), 36-43.

Moghaddam, F., & Harré, R. (eds.). (2010). *Words of Conflict, Words of War: How the language we use in political processes sparks fighting*. Santa Barbara: Praeger.

Moghaddam, F. M., Harré, R., & Lee, N. (eds.). (2008). *Global conflict resolution through positioning analysis*. New York: Springer.

NI Businnes Info. (n.d.). *Change Management*. Recovered from: <https://www.nibusinessinfo.co.uk/content/cost-change-management>.

Pinar, W. F. (2011). *What is curriculum theory?* Abingdon: Routledge.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). (2020). *Online Opening: Center of Internationalization of Education Brazil-Australia* (video file). Recovered from: <https://www.youtube.com/watch?v=nwZdyZ4lpBU>.

Razumnikova O. M. (2013). Divergent Versus Convergent Thinking. In: Carayannis, E. G. (eds.). *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3858-8_362.

Reilly, M. A. (2011). Curriculum as complicated conversation. Between the by-road and the main road. <http://maryannreilly.blogspot.com/2011/03/curriculum-as-complicated-conversation.html>.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalising Education Policy*. Abingdon: Routledge.

Rizvi, F. (2015). *Internationalization of the curriculum: Challenges of the new normal*. International Education Association of Australia (audio file). Recovered from: <https://soundcloud.com/ieaaustralia/internationalisation-of-the-curriculum-challenges-of-the-new-normal-professor-fazal-rizvi>.

Ryan, D., Faulkner, F., Dillane, D., & Flood, R. V. (2020). A Situational Analysis of the Current Level of Lecturers' Engagement with Internationalisation of the Curriculum in Ireland's First Technological University. *Irish Educational Studies*, 39(1), 101-125. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2019.1663551>.

Smith, L. W. (2000). *Stakeholder analysis: a pivotal practice of successful projects*. Project Management Institute Annual Seminars & Symposium: Houston: Management Institute.

Sawir, E. (2011). Academic staff response to international students and internationalising the curriculum: The impact of disciplinary differences. *International Journal for Academic Development*, 16(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.546224>.

Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W.K. (2013). *The changing academic profession*. Dordrecht: Springer.

Van Der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents, *Teachers and Teaching*, 21(6). 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>.

Whitsed, C., Burgess, M., & Ledger, S. (2021). Editorial Advisory Board Members on Reimagining Higher Education Internationalization and Internationalization of the Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 25(4). <https://doi.org/10.1177/1028315320984840>.

Whitsed, C., & Green, W. (2015). Critical reflections on the internationalisation of the curriculum. In: Green, W., & Whitsed, C. *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines: Reflective narrative accounts from Business, Education and Health* (pp. 277-296). Rotterdam: Sense Publishers.

INTERNACIONALIZAÇÃO E ESCRITA CRIATIVA

Dr. Bernardo Bueno¹

1 Além dos muros

Gostaria de começar agradecendo à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e à Embaixada da Austrália pela organização deste livro e do evento que o antecedeu. Uma das coisas que mantiveram as universidades funcionando durante a pandemia de COVID-19 foi a nossa capacidade de nos conectarmos. Isso vai além do aspecto técnico (a internet e os computadores que possibilitam esses encontros *on-line*), dizendo respeito a uma necessidade intrínseca de diálogo e intercâmbio intelectual. É lindo perceber que, mesmo em tempos difíceis, conseguimos seguir em frente.

Apresento aqui um relato de como fomentamos a internacionalização no Ensino Superior na PUCRS. Em tempo: este é mais um relato narrativo do que um artigo acadêmico, embora seja construído a partir de uma perspectiva e experiência acadêmica. Mais especificamente, trata-se de como abordamos a questão no curso de graduação em Escrita Criativa. Falo como professor, mas também como diretor do Programa

¹ Professor de Escrita Criativa e Literatura, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Brasil). E-mail: bernardo.bueno@pucrs.br.

de Graduação em Escrita Criativa. Acho importante mencionar isso, pois a internacionalização pode ter significados distintos dependendo de seu ponto de partida (ver Whitsed, Burgess & Ledger, 2021, para uma discussão sobre esse tópico e sobre a necessidade de constantemente reimaginar a internacionalização). Ela certamente tem diferentes significados para alunos, professores, graduados, graduandos e administração.

Uma breve apresentação pessoal: trabalho na Escola de Humanidades, como professor de Literatura e Redação Crítica. Isso significa que levo uma vida dupla, como acadêmico e como artista. Afinal, é da natureza do meu trabalho fazer as duas coisas – se quero ensinar a escrever, preciso escrever. É um privilégio poder, como dizem, “usar muitos chapéus”; assim, fico sabendo como funciona a universidade nos diversos níveis. Como professor, trabalho diretamente com alunos de graduação e pós-graduação; ao mesmo tempo, como gestor, tenho acesso a informações sobre as necessidades da universidade como um todo e sobre o que está sendo feito em outros departamentos. Como escritor, vivencio o processo criativo, então posso me relacionar com o que nossos alunos de Escrita Criativa sentem quando trabalham em seus próprios projetos.

Implementar a internacionalização, por exemplo, significa uma coisa na graduação e outra na pós-graduação. Nossos cursos de graduação se concentram em mudanças no *design* do currículo, nos autores que estudamos, nas aulas em inglês e em passar um semestre no exterior. Os cursos de pós-graduação também incluem congressos internacionais, cursos especiais com palestrantes estrangeiros e redação e publicação em inglês, sempre que possível.

Estive no Canadá por um breve período de pesquisa de pós-doutorado, durante o qual elaborei um projeto de Laboratório Digital de Humanidades a ser implementado na PUCRS². Quando voltei ao Brasil,

² Gostaria de agradecer aos meus anfitriões, o Dr. Ray Siemens e a equipe do Laboratório de Culturas Textuais Eletrônicas (*Electronic Textual Cultures Lab*, ETCL) da University of

era março de 2020. Em meu primeiro dia de volta à universidade, as aulas foram canceladas em função da pandemia. Eu estava cheio de ideias, mas a maioria delas teve de esperar.

Creio que o motivo de eu estar aqui hoje, ensinando o que ensino, trabalhando da maneira como trabalho e escrevendo este capítulo, seja minha própria experiência internacional. Em outras palavras: é porque tive a chance de conhecer o mundo além dos muros de minha cidade, de minha universidade e de meu país. Autores como Sanderson (2008) e Leask (2013) documentaram e discutiram a importância da internacionalização, seja como um projeto organizado dentro da universidade, seja para promover o cosmopolitismo entre os alunos. No entanto, essa ainda é uma proposta relativamente nova dentro das universidades brasileiras, especialmente considerando a reinvenção da experiência do estudante e do *design* de currículo.

Fiz meu doutorado na Inglaterra, morei lá por três anos e assim tive a oportunidade de aprimorar meu inglês. Foi bastante assustador no início, porém depois fiquei mais confortável e tive a chance de viajar ainda mais e conhecer pessoas de todo o mundo. Certamente trouxe essa experiência comigo quando voltei para o Brasil.

2 O idioma pode ser uma barreira

Existem diferentes maneiras de entender a internacionalização; ela pode significar convidar pessoas, visitar outros países, participar de congressos internacionais e construir redes de pesquisa, mas também – e mais importante aqui – a internacionalização em casa: como podemos tornar nossos currículos e nossas aulas mais internacionais.

De certa forma, nós, brasileiros, já somos internacionais, pois temos acesso à mídia (músicas, filmes, programas de TV, jogos etc.),

e as crianças aprendem inglês na escola, o que significa que muitos terão um conhecimento básico de inglês ao completarem o Ensino Médio. Além disso, é claro, temos acesso à internet, como mais uma oportunidade de estar em contato com uma comunidade internacional. Esse constante acesso a conteúdos talvez nos torne um pouco mais receptivos a uma experiência internacional.

No entanto, não é tão simples. O idioma também pode ser uma barreira para a internacionalização. Se não tivermos proficiência suficiente em inglês (considerando que essa é a *língua franca* da internet) ou proficiência em qualquer outro idioma, não poderemos desfrutar de todo o conteúdo que está disponível. É preciso levar em conta que tudo isso depende também de uma educação eficiente. Além disso, o acesso à mídia, incluindo a internet, depende, ainda, da situação financeira dos alunos. A desigualdade é um grande problema no Brasil, de modo que o acesso à tecnologia, educação e informação é desigual e definitivamente não universal. De fato, estudos recentes apontam que um quinto da população brasileira não tem acesso à internet (Uol Tilt, 2021). Dentro e fora do Brasil, precisamos levar em conta a desigualdade, bem como a lacuna econômica e a social.

Isso nos leva a um nível totalmente novo no discurso, que é a internacionalização para a sociedade, conforme discutida por Leask e Gayardon (2021): pensar em como ela interage com as comunidades locais e globais. Essa seria a próxima etapa lógica, especialmente dentro de uma universidade como a PUCRS, que tem foco no impacto social.

3 Escrita criativa em inglês

Oferecemos Escrita Criativa em Inglês como disciplina eletiva na PUCRS há onze semestres, desde 2015, em paralelo a outras iniciativas, como os cursos de graduação, mestrado e doutorado em Escrita Criativa. Ela é, no entanto, a primeira disciplina em que usamos o

Inglês como meio de instrução (IMI). Recebemos alunos de toda a universidade e de diversos cursos, como Psicologia, Arquitetura, Jornalismo, Escrita Criativa e Letras. Esses estudantes têm origens diferentes e escolhem essa disciplina porque querem tentar algo novo ou porque já escrevem em inglês e desejam melhorar.

Noto que os alunos têm em comum um conhecimento avançado de inglês, pois é uma disciplina exigente. Não porque seja difícil, mas porque eles precisam estar dispostos não a escrever um trabalho acadêmico em inglês nem a ouvir uma aula ministrada em inglês, e sim precisam ser capazes de escrever literatura. Poemas e contos podem ser intimidantes. Porém, é uma aula muito acolhedora, visto que o foco não está em aprender gramática ou teorias complexas, mas em fazer experimentos artísticos. O resultado é que os alunos gostam do processo – essa é uma disciplina bastante popular entre as disciplinas eletivas que aplicam IMI. Também tivemos, em diversas ocasiões, alunos internacionais que estavam passando um semestre aqui no Brasil, vindos de França, Suécia, Canadá ou Estados Unidos, por exemplo. A Escrita Criativa lhes dá a chance de se divertirem e se afastarem um pouco de artigos e palestras, para falarem sobre livros e histórias. Embora possa ser desafiador combinar as diferentes bagagens, no final é sempre uma experiência positiva.

4 *Design* de currículo e diversidade através da arte

Há também um outro tipo de internacionalização, que é o *design* do currículo do curso de graduação. Esse foi o primeiro do tipo no Brasil, começando a funcionar em 2016. Até o momento, recebemos cerca de quarenta a cinquenta alunos todos os anos para esse curso de cinco semestres. É mais curto do que um bacharelado, mas é uma experiência intensa, em que os alunos estudam a arte de escrever. Seu trabalho de conclusão será um texto literário – uma coleção de contos ou poemas, os primeiros capítulos de um romance, um

roteiro de filme etc. O curso é ministrado em português, embora haja a opção de entregar as tarefas ou mesmo o trabalho de conclusão em inglês, caso o instrutor esteja disposto e capacitado para avaliar uma tarefa em inglês.

A abordagem que escolhemos para estimular a internacionalização em nosso curso de Escrita Criativa é através da diversidade. Os materiais de estudo serão os mais diversos possíveis, incluindo livros e autores de diferentes etnias, orientações sexuais, gêneros e nacionalidades. Queremos que o curso seja o mais variado possível, porém isso constitui um desafio, uma vez que exige que cada professor reavalie sua experiência com suas próprias listas de leitura e vivências anteriores como alunos e artistas. Ainda, eles devem estar dispostos a aprender algo novo o tempo todo, e estamos constantemente incentivando e estabelecendo um diálogo entre alunos e professores para que possamos entender como tornar o curso mais diverso (e internacional). É um processo que nunca terá fim.

A boa notícia é que trabalhamos com arte. A literatura e o ambiente artístico são excelentes para estimular uma experiência de empatia e exploração da alteridade: se você quer ser um artista e estudar algum tipo de arte, deve estar disposto a se abrir para pessoas de outros países, de outras culturas. Acredito que isso facilita um pouco a tarefa de tornar esse curso mais internacional. Além disso, nosso corpo docente também está constantemente desenvolvendo pesquisas, viajando para o exterior para apresentar trabalhos e realizando pesquisas internacionais com parceiros de todo o mundo. Como existe uma relação estreita entre os cursos de graduação e pós-graduação (muitos professores lecionam nos dois níveis), eles sempre trazem novidades para as aulas.

Entender os padrões de qualidade nas aulas ou no *design* do currículo é a parte “fácil”, pois tudo o que fazemos segue padrões de qualidade já implementados na universidade. Por ser a PUCRS

uma grande instituição, que busca a excelência, todas as turmas e todos os cursos serão avaliados constantemente pelos alunos, pela própria universidade e pelo Ministério da Educação. Existe toda uma infraestrutura de avaliação e de padrões de qualidade em que podemos confiar.

5 Uma experiência envolvente e significativa

Neste breve capítulo, meu objetivo foi fornecer uma visão sobre minha experiência e meu pensamento sobre internacionalização, como professor e diretor de curso. Porém, como a inovação é tão importante no Ensino Superior, nada nunca é definitivo: devemos, como educadores, repensar nossas metodologias e políticas o tempo todo, para nos adaptarmos a novas necessidades e novos contextos.

A internacionalização no *design* de currículo é uma responsabilidade compartilhada, com professores e alunos em diálogo, mas sob a orientação das políticas universitárias. Como observou Wendy Green (2018, p. 18, tradução nossa), essa abordagem compartilhada permite que os alunos sejam parceiros, em uma iniciativa de aprendizagem global, sendo tomados por um “maior senso de empoderamento, propriedade, agência, autoeficácia e resiliência”. As instituições têm a responsabilidade de investir no desenvolvimento do corpo docente. Portanto, ao elaborar disciplinas ou currículos como os que descrevi (também ao financiar pesquisas ou criar laboratórios, por exemplo), a universidade precisa se assegurar de cumprir com os padrões internacionais de qualidade. Quando a universidade incentiva a internacionalização, permite que funcionários com ideias inovadoras ou experiências pessoais relevantes tragam esse aporte e façam as mudanças necessárias que levarão a uma experiência mais envolvente e significativa, tornando-se mentores de outros que desejem internacionalizar seus cursos.

Referências

- Green, W. (2018). Engaging "Students as Partners" in Global Learning: Some Possibilities and Provocations. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 10-29. <https://doi.org/10.1177/1028315318814266>.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the Curriculum in the Disciplines-Imagining New Possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118. <https://doi.org/10.1177/1028315312475090>.
- Leask, B., & Gayardon, A. (2021). Reimagining Internationalization for Society. *Journal of Studies in International Education*, 25 (4), 232-329. <http://doi.org/10.1177/10283153211033667>.
- Sanderson, G. (2008). A foundation for the internationalisation of the academic self. *Journal of Studies in International Education*, 12, 276-307. <https://doi.org/10.1177/1028315307299420>.
- Uol Tilt (2021, Aug 18). *Brasil chega a 152 mi de usuários de internet; idosos estão mais conectados*. Recuperado de: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2021/08/18/tic-domicilios-2020-idosos-usaram-mais-internet-uso-de-smart-tv-cresceu.htm>.
- Whiteseed, C., Burgess, M., & Ledger, S. (2021). Editorial Advisory Board Members on Reimagining Higher Education Internationalization and Internationalization of the Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 25(4). <http://doi.org/10.1177/1028315320984840>.

PEDAGOGIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Marília Morosini¹

Vanessa Gabrielle Woicolesco²

Egeslaine de Nez³

1 Introdução

Nas últimas décadas, impressionantes transformações e mudanças globais de caráter financeiro, social, político e educacional destacam a necessidade de maior produção e disseminação do conhecimento (Hargreaves, 2004, Didriksson, 2008). Essas transformações produzem reflexos a nível local, assim como nos níveis regionais e globais,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas. Bolsista 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordena o Centro de Estudos do Ensino Superior (CEES/PUCRS) e a Rede de Investigadores do Ensino Superior do Sul do Brasil (RIES). E-mail: marilia.morosini@pucrs.br.

² Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa PROEX/CAPEX II. Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação e Especialista em Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação e em Gestão de Centros de Socioeducação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: vanessawoicolesco@gmail.com.

³ Pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Pedagoga e Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Campus* Universitário do Araguaia (CUA). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT). E-mail: profedenez@gmail.com.

e pressionam para reformas no campo educacional. Em outras palavras, a conjuntura vivenciada pelas Instituições de Educação Superior (IES) está ancorada em transformações sócio-históricas e econômicas mundiais, que delineiam o que se denomina contextos emergentes. Como os contextos ainda estão em construção, refletem tendências históricas que se encontram entre um modelo de educação orientado para o bem social e um modelo voltado para o bem individual, em meio a tensões constantes (Morosini, 2017). Partindo dessa compreensão, não há um modelo único de IES e, conseqüentemente, nenhum modelo único de Internacionalização da Educação Superior.

Reiterando essas afirmativas, a globalização influencia a Educação Superior. A relação entre globalização e Educação Superior está associada a conceitos como os de educação internacional, internacionalização, cooperação internacional, mundialização, entre outros (Morosini, 2011, De Wit, 2017, Knight, 2020), sendo um tema relevante para estudos contemporâneos na Educação Superior. A definição mais utilizada para a Internacionalização da Educação Superior é a proposta por Knight (2004, p. 11): “Processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária.” Em toda a literatura, a influência da globalização na Internacionalização da Educação Superior é amplamente observada, conforme expõe Knight (2004), e as visões supracitadas são corroboradas. Por ser um fenômeno complexo, expressa significados polissêmicos, que vão desde experiências e investigações científicas entre países até instituições sem fronteiras, programas internacionais, intercâmbio e cooperação técnica (De Wit, 2017).

A sociedade do conhecimento exige que as pessoas aprendam a aprender e aprendam ao longo da vida (Gacel-Ávila, 2018), e, mais recentemente, o aprender tem-se transformado para construir uma

sociedade que promova o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2021). Tais perspectivas têm apoio nas discussões promovidas pelos organismos internacionais capitaneados pela Organização das Nações Unidas (ONU) que se propõem ao desenvolvimento sustentável. A UNESCO, organismo internacional voltado à educação, formalmente, em 2015, com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), estabeleceu a Agenda E2030.

Mais recentemente, esse organismo, buscando ouvir a sociedade, desenvolveu estudos por meio de informes e webconferências realizados a fim de compartilhar os resultados em um relatório global sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2021a). Esse é um projeto interativo, que propõe pensar a educação em longo prazo e estabelece 2050 como um marco possível. Nessa direção, a Terceira Conferência Mundial de Educação (CMES2022) também discutirá o desenvolvimento sustentável e tem como título “Reinventar o papel e o lugar da aprendizagem no Ensino Superior para um futuro sustentável” (UNESCO, 2021b). Nesse contexto, docentes e estudantes trabalham em um campo cada vez mais diverso e mutável, com inúmeros desafios a enfrentar.

Em síntese, a CMES2022 aponta para a urgência de o docente estar preparado para enfrentar um contexto que considere os impactos da COVID-19 na Educação Superior; o atendimento às metas do desenvolvimento sustentável; a inclusão na Educação Superior; a busca da qualidade e relevância dos cursos; a mobilidade acadêmica na Educação Superior, que o coloca diante da diversidade; a produção de dados e de conhecimento; a cooperação internacional para promover sinergias; e uma preparação do futuro da educação que considere suas novas competências (UNESCO, 2021b).

Acompanhando essas discussões, o paradigma da Internacionalização da Educação Superior tem-se baseado em concepções abrangentes e equitativas, que promovam oportunidades

de aprendizagem diferenciadas por meio de percursos formativos que preparem os estudantes para a sociedade global e seus desafios. Assim, os contextos emergentes são instados a fornecer uma resposta de dentro. Nesses contextos,

[...] uma internacionalização humanista e solidária contribui para gerar um maior e melhor entendimento e cooperação entre as culturas e as nações, estimulando uma colaboração interinstitucional baseada na solidariedade e no respeito mútuo. (Gacel-Ávila, 2018, p. 46-47)

Morosini (2017, p. 289), considerando a proposição mundial de busca de desenvolvimento sustentável, descreve a internacionalização como

[...] um processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças e tempos, fortalecendo a capacidade científica e tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.

A definição de Morosini (2017) pode levar a um conceito mais amplo, que complementa a ideia de integrar uma perspectiva internacional e intercultural na Educação Superior, em consonância com os desafios que a internacionalização tem gerado para as IES a partir da existência de atores e modelos nas diferentes partes do mundo. Nesse sentido, a internacionalização é um pilar estruturante no desenvolvimento de toda a IES e constituiu uma estratégia indispensável para o avanço científico e tecnológico, bem como para a geração de oportunidades de qualificação da comunidade acadêmica.

Ao longo dos anos, seu conceito esteve relacionado ao intercâmbio de estudantes e pesquisadores, estudo de línguas estrangeiras, projetos de pesquisa com parceiros internacionais, educação internacional e comparada, convênios, cooperação binacional, abertura de *campi* (*branch-campus*) e instalação de instituições fora do país de origem, redes de cooperação, titulação conjunta, *rankings*, entre outros (Knight, 2020).

Essa diversidade de interpretações reflete a importância que a internacionalização vem obtendo no campo da Educação Superior. Por estar imbricada com a missão das IES, é atravessada por fatores externos e busca

[...] se adaptar aos principais problemas e eventos do mundo, como, por exemplo, tensões e reviravoltas políticas, desastres ambientais, problemas de migrantes e refugiados, riscos para a saúde como o vírus da zika e a COVID-19 e tumultos econômicos. (Knight, 2020, p. 12)

Por muito tempo, a internacionalização foi vista como sinônimo de mobilidade e intercâmbios acadêmicos. A tendência atual, no entanto, é para a Internacionalização em Casa (IaH) e Internacionalização do Currículo (IoC). A IaH é entendida como “a integração proposital das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal, para todos os alunos, em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen & Jones, 2015, p. 69, tradução nossa), enquanto a IoC, é definida como “a incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares, assim como nos resultados de aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos” (Leask, 2015, p. 9).

Embora a IaH exclua especificamente a mobilidade, a IoC inclui atividades de mobilidade e atividades domésticas. O fortalecimento das duas perspectivas, contudo, é motivado porque em ambas a

ênfase ao processo de Internacionalização da Educação Superior é pedagógica (Beelen & Jones, 2015, Leask, 2015), ou seja, elas promovem uma formação acadêmica para todos os estudantes da IES a partir da incorporação das dimensões internacionais e interculturais nos currículos. Essas abordagens contemporâneas de internacionalização têm como foco a função do ensino, e, nesse contexto, os docentes constituem-se como os principais atores (Beelen & Jones, 2015, Leask, 2015). Como consequência, a formação de docentes da Educação Superior para atuação no âmbito da Internacionalização da Educação Superior é um elemento decisivo no processo educacional e ainda um campo em construção.

Considerando que a internacionalização deve envolver todos os estudantes na busca pela equidade proposta nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e o contexto específico da Educação Superior brasileira, onde as opções de mobilidade são muito limitadas, o foco desse capítulo será a IaH. A IaH está mais próxima da realidade das IES brasileiras em termos de internacionalização, pois poucos estudantes e docentes têm acesso à mobilidade acadêmica e seus benefícios. À luz dos elementos que foram brevemente discutidos desde o início do estudo, o objetivo deste capítulo é **refletir sobre a necessidade de uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro, com destaque para o modelo da IaH.**

Para atender o objetivo deste capítulo, o texto está dividido em três seções, além da introdução e dos apontamentos conclusivos. Na primeira, apresentam-se constructos teóricos e uma visão sobre o desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior no Brasil; em seguida, discute-se o potencial que a IaH apresenta para a internacionalização nos contextos emergentes, aqui entendidos como países em desenvolvimento; e, por fim, discute-se a pertinência de uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior com ênfase na formação do corpo docente.

2 Desenvolvimento da Internacionalização da Educação Superior no Brasil

O campo científico da Internacionalização da Educação Superior é composto de inúmeros atores e diferentes vertentes teórico-práticas que compõem um movimento complexo e em transformação. A perspectiva de campo científico de Bourdieu (1983) reflete as disputas e posições de agentes na luta pelo capital simbólico da autoridade científica, o que torna complexa a definição de seus limites e relações disciplinares. O ethos que delinea o campo científico denota tendências mundiais, as quais apresentam diferentes posições e compreensões em relação a temas como nacionalismo, regionalização e globalização (Morosini & Nez, 2020). Esses entendimentos:

[...] não são isolados e vêm relacionados, e, em todos esses momentos, as tensões são subjacentes e refletem o sistema de posições políticas e científicas do campo, que se consubstanciam no monopólio da *competência científica*. (Morosini & Nez, 2020, p. 2)

A disputa no bojo do campo científico gera reconhecimento aos atores envolvidos. Sobre esse reconhecimento da autoridade científica pelos pares, discorrem Azevedo, Oliveira e Catani (2016, p. 784):

[...] são objetos simbólicos de disputa nesse campo específico. Ao agirem, os atores sociais respondem ao desafio de conquistar maior autonomia do campo acadêmico em relação a outros atores sociais, em especial ao campo do poder.

Além disso, esse não é um campo neutro, pois baseia-se em uma abordagem interdisciplinar. É objeto de interesse das diferentes áreas de conhecimento, incluindo as Relações Internacionais, a Linguística,

a História, as Ciências Políticas e outras áreas, com destaque para a Administração e para a Educação (Morosini & Nascimento, 2017).

Uma proposta de modelo conceitual para o campo científico da Internacionalização da Educação Superior, na qual estão contempladas as racionalidades subjacentes ao Norte e Sul Globais, é apresentada a Figura 1.

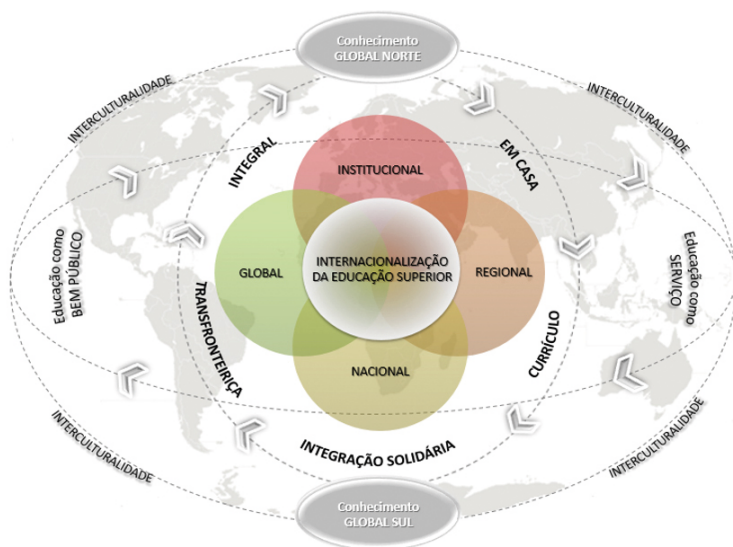


Figura 1. O campo científico da Internacionalização da Educação Superior

Fonte: Morosini e Dallacorte (2021, p. 45).

Observando a figura, destaca-se que coexistem vários conceitos e modelos que compõem o campo científico da Internacionalização da Educação Superior que precisam ser analisados à luz de alguns critérios. Segundo Knight (2020, p. 20), alguns deles são

[...] as diferenças entre países e regiões do mundo, reconhecendo que as prioridades, razões, abordagens, riscos

e benefícios diferem entre oriente e ocidente, norte e sul, entre países remetentes e receptores, desenvolvidos e em desenvolvimento.

Ainda que, nos pressupostos da Internacionalização da Educação Superior, estejam presentes

[...] a interculturalidade, a integração e a solidariedade entre os povos, é, contraditoriamente, um motivo de debates, embates e combates entre os atores sociais do próprio campo acadêmico e dos campos sociais, na interseção espacial, dos envolvidos na produção e na distribuição do conhecimento e da ciência. (Azevedo, 2014, p. 101)

Essa situação significa que a IES é um campo dominado pelo conhecimento técnico e pelo poder social, no qual há desequilíbrio entre as estruturas existentes diante da centralização e produção de conhecimento e do monopólio da competência científica pelos países desenvolvidos (Morosini & Nez, 2020). Já é possível, contudo, identificar uma leve descentralização com a ampliação da valoração do conhecimento produzido na Ásia e na América Latina e Caribe (ALC). Esse movimento é resultado do processo social e histórico de construção da Internacionalização da Educação Superior e “necessita de atores sociais comprometidos com seus princípios; precisa também de iniciativas, incentivos, movimentos e políticas, de Estados e autoridades regionais (Europa, Mercosul...), para sua emulação, financiamento e efetivação” (Azevedo, 2014, p. 105-106).

Além das consolidadas abordagens de internacionalização procedentes do monopólio da competência científica dos países desenvolvidos, ganham força os entendimentos emergentes advindos do Sul Global, com destaque para aqueles que visam uma perspectiva mais democrática da internacionalização. Esse movimento baseia-se

nas relações sul-sul horizontais, cujos propósitos não são apenas estabelecidos na

[...] busca de aprimoramento na formação de recursos humanos de alto nível, mas na crença de que o conhecimento de realidades emergentes é importante para a formação do sujeito com identidade local, e uma contribuição importante para a integração solidária. (Morosini & Nez, 2020, p. 2)

Uma situação exemplificadora desse movimento é proveniente da ALC, que expressou, nas Conferências Regionais de Educação Superior (CRES/UNESCO-IESALC) de 1996, 2008 e 2018, a defesa de uma concepção de educação como um **bem público social, um direito humano universal e dever dos Estados**. Nesse contexto, na busca por soluções para os problemas da sociedade,

[...] a internacionalização é concebida como ferramenta *da integração regional solidária*, com a participação ativa de todos os atores com uma perspectiva crítica e autônoma para a minimização das desigualdades e para a geração de circuitos não mercantis de internacionalização. (Morosini & Nez, 2020, p. 3)

Durante muito tempo, a Internacionalização da Educação Superior esteve vinculada aos contatos dos pesquisadores e ao processo da mobilidade acadêmica, assumindo uma dimensão passiva e individual. Para que ela realmente transforme o ambiente universitário, contudo, precisa acontecer de maneira endógena e constante:

[...] não como um modismo ou um etnocentrismo, o contexto local (cidade e campo) deve ser respeitado. Desse modo, a solidariedade internacional contribui para a justa execução de políticas públicas inclusivas e progressiva-

mente transformadoras e fortalece as mudanças sociais.
(Azevedo, 2014, p. 106)

A internacionalização tem relevância e requer a atenção de toda a IES por ser estratégica para o desenvolvimento, inovação e melhoria da qualidade da Educação Superior (Gacel-Ávila, 2018). Como ação planejada, tem sido incorporada nas missões, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), políticas, programas e ações. Com um “foco definido em conteúdo, métodos, pessoas e estruturas internacionais” (Barbosa & Neves, 2020, p. 26), a IES torna-se responsiva aos desafios da sociedade do conhecimento. A Internacionalização da Educação Superior torna-se “uma resposta proativa do mundo acadêmico frente à dinâmica global, que favorece uma práxis educativa estratégica, projetada para o mundo e coerente com as demandas e necessidades locais para o desenvolvimento sustentável” (Gacel-Ávila, 2018, p. 61).

No Brasil, a internacionalização iniciou timidamente, em resposta às prioridades governamentais para ampliar a *expertise* para o desenvolvimento do país. Em um cenário mais recente, o governo brasileiro articulou programas estratégicos para impulsionar a internacionalização, como o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) (2011–2015), o Idiomas sem Fronteiras (IsF) (2012, atualmente denominado Rede Andifes IsF) e, mais recentemente, o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018–2022).

O CsF tinha como objetivo propiciar uma formação internacional e de qualidade em instituições de nível superior de excelência no exterior, além de possibilitar a atração para o país de jovens pesquisadores em áreas estratégicas para o país, como foi estabelecido pelo Decreto n. 7642 (Brasil, 2011). O programa impulsionou a capacitação dos indivíduos (estudantes de cursos de graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, entre outros)

como estratégia para fomentar o processo de internacionalização das IES e centros de pesquisa brasileiros (Brasil, 2011).

O programa IsF representou a política linguística para a Internacionalização da Educação Superior no Brasil e foi pautado nos eixos de formação de docentes, capacitação em língua estrangeira para estudantes e pesquisadores brasileiros e em português como segunda língua para pesquisadores internacionais (Knobel et al., 2020), o que contribuiu para uma melhor inserção dos acadêmicos brasileiros no ambiente global da Educação Superior. Teve como eixos centrais de atuação a oferta de cursos de línguas estrangeiras presenciais e a distância, a realização de testes de proficiência e o fomento à criação de centros de línguas nas IES (Brasil, 2012).

O atual programa de internacionalização financiado pelo governo brasileiro é o CAPES PrInt (2018). A partir dele, a concepção de internacionalização no país começa a sofrer mutações, e a perspectiva individual começa a dar lugar para a perspectiva institucional — *comprehensive*. Esta concede autonomia às IES para gerir o processo de internacionalização, sintetizado em bolsas no exterior, como doutorado sanduíche, professor visitante sênior, capacitação em cursos de curta duração ou *summer/winter schools*, bolsas para pós-doutorado e missão de trabalho (CAPES, 2021).

O programa CAPES PrInt atende 36 IES brasileiras. Como grande parte das que participam desse programa é composta de universidades públicas, a atual política pública que impulsiona os processos de internacionalização ainda não tem impacto em todo o sistema universitário brasileiro, porque, no Brasil, das 2.608 IES, 2.306 pertencem à rede privada e detêm 75,8% (6.523.678) das matrículas nos cursos de graduação (INEP, 2020).

Segundo investigação realizada pela CAPES (2017) sobre a internacionalização das IES brasileiras que possuem programas de pós-graduação avaliados pela agência com nota de 3 a 7, existem

dois grupos distintos de IES no Brasil. Um deles, que é menor, aproveita as condições de fomento que refletem em número elevado de bolsas, acordos de cooperação e projetos. O segundo grupo contém o maior quantitativo de instituições, no entanto, menos programas e cursos de pós-graduação.

A pesquisa identificou que a maioria das IES tem seu processo de internacionalização caracterizado como fraco ou moderado (70,3%), e apenas oito instituições têm características intensas. Em relação à presença do plano de internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, entre aquelas que desenvolvem um processo de internacionalização pequeno ou moderado, 52,5% ainda não possuem um plano de internacionalização, sendo que 65% dessas afirmam ser necessário o apoio de uma consultoria externa para a elaboração do plano. 62% das IES com um processo de internacionalização intenso dizem possuir um plano de internacionalização consistente, enquanto 38% informam que é necessária uma consultoria externa para sua construção e implementação. Aponta-se, desse modo, para uma forte tendência nacional à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais internacionais. Pode-se considerar, contudo, que esse é um cenário dinâmico, visto que os professores visitantes já aparecem entre as prioridades do processo de internacionalização das IES.

Quando analisados os dados referentes à mobilidade de estudantes brasileiros para contextos internacionais, identifica-se que a internacionalização se caracterizava como um *plus* na carreira de estudantes provenientes de estratos econômicos médio-alto e alto. No país, a taxa de mobilidade não é alta quando comparada a outras realidades: há 67.183 estudantes brasileiros no exterior, o que indica apenas 1,2% do total de estudantes em mobilidade acadêmica no mundo. Os alunos internacionais que procuram o Brasil para realizar a mobilidade acadêmica representam apenas 0,4% do

total de estudantes em mobilidade acadêmica no mundo, ou seja, 21.181 estudantes (UNESCO, 2021a).

Nesse sentido, os dados expõem que a mobilidade acadêmica, por fundamentar-se numa dimensão individual, apresenta um potencial limitado para expandir as oportunidades de aprendizagem internacional e intercultural para toda a comunidade acadêmica do país. No Brasil, a mobilidade ocorre em um campo marcado por expressiva heterogeneidade e diversidade institucionais. Seja na relação norte/norte ou sul/sul, a mobilidade e/ou o intercâmbio acadêmico impacta na internacionalização, mas não é suficiente para promover a esperada cidadania global no conjunto de estudantes que estão vinculados à Educação Superior. Isso acontece porque a mobilidade acadêmica é vista “como um fim em si mesma, e não como um meio de conectividade através da pesquisa, ensino e aprendizagem” (Leask & Green, 2020, p. 1).

Há, todavia, outras formas de internacionalizar a Educação Superior. No contexto brasileiro, diante dos desafios já apresentados, ganha força a proposta de internacionalização baseada no modelo da IaH, que se vai constituindo como um caminho possível para os contextos emergentes que particularmente têm dado ênfase aos esforços de internacionalização por meio da mobilidade.

3 Internacionalização em Casa: um caminho possível para os contextos emergentes

A crença na importância da mobilidade acadêmica para conferir qualidade à Educação Superior vem sendo desafiada. Embora ainda seja vista como o principal fator de internacionalização, alguns aspectos estão colocando seu protagonismo em xeque. No contexto da ALC, em primeiro lugar destaca-se o baixo impacto que a mobilidade representa na comunidade universitária e seu alto custo. Isso demanda a busca por

[...] alternativas que alcancem um número maior de estudantes, abarquem distintos países (para além do Norte Global), promovam o respeito à diversidade cultural e étnico-racial, desenvolvam a responsabilidade social e tragam benefícios para a sociedade como um todo. (Baranzeli, Morosini & Woicolesco, 2020, p. 257)

Essa situação foi agravada pelo fechamento das fronteiras e pela drástica diminuição da mobilidade durante a pandemia da COVID-19. As IES precisaram implantar modelos de internacionalização baseados em ambientes virtuais para não perderem seu espaço no contexto global.

Nessa conjuntura, no contexto brasileiro, a IaH ganha força. Isso ocorre porque a IaH tem como objetivo produzir experiências universitárias internacionalizadas inclusivas para todos os estudantes (Almeida et al., 2019). O conceito “em casa” foi desenvolvido para dar maior destaque às atividades e estratégias realizadas no *campus*. Consequentemente, os esforços de internacionalização possibilitam aos estudantes o convívio em um contexto que é culturalmente diverso e está interconectado (Knight, 2020). Essa perspectiva incorpora as estratégias para o desenvolvimento de um modelo que atinja a IES como um todo, a partir de atividades em casa e no exterior (Barbosa & Neves, 2020).

A IaH não tem como finalidade a mobilidade. Ainda que no contexto doméstico não estejam presentes estudantes internacionais, a IaH considera que a diversidade dos estudantes é um fator que precisa ser reconhecido e trabalhado em sala de aula e deve explorar as dimensões internacionais e interculturais do currículo (Beelen & Jones, 2015, Leask, 2015). Além do mais, a IaH está incluída em outras abordagens de internacionalização, como a IoC, que congrega a IaH e a mobilidade (Leask, 2015), e a Internacionalização Integral

ou *Comprehensive*, que exige uma internacionalização em todas as funções universitárias (Hudzik, 2015).

Tanto para a IaH quanto para a IoC, é nos ambientes de aprendizagem fornecidos por um currículo formal e informal que as dimensões internacionais e interculturais serão contempladas na formação acadêmica. O que é importante reconhecer é que a IoC se concentra na aprendizagem, mas não exclui a mobilidade e o intercâmbio, enquanto a IaH concentra-se no *campus* e na aprendizagem dentro de um contexto mais estreito.

A IaH também pode servir como um meio de promover valores comuns, uma compreensão mais próxima entre diferentes povos e culturas e melhorar a cooperação entre IES nos seus esforços de internacionalização, ao mesmo tempo que pode melhorar a qualidade educacional do setor e dos recursos humanos por meio da aprendizagem mútua, comparação e intercâmbio de boas práticas (Almeida et al., 2019).

A IaH, portanto, tem o potencial de estender, à grande maioria dos estudantes, um processo internacional e intercultural de formação. Para desenvolvê-la, há uma variedade de instrumentos, como “palestras com convidados de empresas e universidades parceiras internacionais, estudos e práticas de casos internacionais, literatura internacional, entre outros” (Morosini & Nez, 2020, p. 3). A IaH permite que as IES ocupem um papel significativo na sociedade, pois, ao ampliar, para todos os estudantes, as experiências desse tipo de aprendizagem, contribui “para o desenvolvimento mundial sustentável, marcado pela convivência democrática, pelo respeito, pela solidariedade e pela cooperação para uma cidadania socialmente responsável” (Morosini, 2017, p. 291).

Há alguns entraves, contudo, para a implementação da IaH. Segundo Beelen (2018), atualmente existem quatro dimensões que impedem seu avanço nas IES: a) crescimento de perspectivas

equivocadas sobre os sentidos e razões do conceito, o que dificulta sua consecução; b) ausência de estratégias institucionais para sua implementação e para o desenvolvimento profissional dos docentes; c) falta de competência dos docentes para a internacionalização; e, por fim, d) falta de afinidade entre os interessados no processo de implementação da IaH. Nas análises de Morosini e Nez (2020), também é imprescindível o fomento, a capacitação de recursos humanos, políticas nacionais e institucionais e o predomínio da cultura da educação *on-line*.

Para que os estudantes possam compreender as questões internacionais e globais, a interculturalidade precisa estar incluída nesse processo, visto que possibilita transcender as diferenças culturais e reconhecer sua existência dentro de um ambiente acadêmico, ou seja, entender as outras visões do mundo (Deardorff, 2006). A incorporação das dimensões internacionais e interculturais nas experiências de aprendizagem pode ser realizada por meio de atividades colaborativas desenvolvidas *on-line* e complementadas com as experiências de mobilidade no próprio *campus* (Knight, 2020).

Interconectando internacionalização e interculturalidade, é possível desenvolver habilidades interculturais, ampliar atitudes para apreciar a complexidade do mundo e examinar valores, atitudes e responsabilidades pela liderança local/global. Além disso, pode-se identificar poder e privilégio no contexto local/global e construir, com os alunos, o cenário da interculturalidade e da justiça social em um contexto global. A experiência contrapõe e enfatiza habilidades do coletivo, preparando estudantes e docentes para cooperar e também competir em um local de trabalho intercultural e global (Killick, 2015).

Por acompanhar as abordagens de ensino contemporâneas que são centradas no estudante, a IaH exige diferentes competências de ensino e aprendizagem. Muitos estudos já estão preocupados com a aprendizagem internacional dos estudantes (Clifford, 2009,

Clifford & Montgomery, 2014, 2015, Baranzeli, Morosini & Woicolesco, 2020), e, neste momento, abordar o desenvolvimento profissional docente para a internacionalização é um desafio por ser um tema pouco explorado (Van Der Werf, 2012, Green & Whitsed, 2013, Tran & Pasura, 2018). Desse modo, no atual estágio de desenvolvimento da internacionalização, vai ganhando força a defesa de uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior, conforme será discutido a seguir na perspectiva da formação docente.

4 A Pertinência de uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior

A Internacionalização da Educação Superior representa uma mudança de paradigmas, e as IES transitam de uma identidade nacional e/ou regional para um ambiente internacional e intercultural. Para que essa transição seja bem-sucedida, as IES precisam investir no seu capital humano em nível pessoal e profissional (Van Der Werf, 2012). Com a IaH transformando o ambiente universitário, novas interfaces apresentam-se para os docentes.

No contexto brasileiro, um dos pilares da formação de docentes é a profissionalidade, que “tem sido aprofundada paulatinamente em estudos e se configurou na Pedagogia Universitária⁴ que caracteriza o professor como um profissional” (Morosini & Nez, 2020, p. 5). Esse constructo está ancorado na defesa de que os docentes são especialistas no seu campo de conhecimento, os quais são complementados pelos conhecimentos pedagógicos.

⁴ No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. Cada vez mais, vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos (Leite, 2006).

No Brasil, a internacionalização ainda não é o foco das diretrizes para a formação de docentes. Infere-se, então, que “a inexistência de tais determinações nas diretrizes acarreta consecutivamente a inexistência de prática” (Morosini & Nez, 2020, p. 4). A formação de docentes para a Educação Superior no país também não é formalizada em uma política pública. Os profissionais que desejam trabalhar nas IES buscam qualificações oferecidas em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Na maioria das áreas do conhecimento, contudo, essa formação qualifica e especializa o pesquisador em sua área, mas não o profissionaliza, pois são poucos os cursos que propiciam os conhecimentos, experiências e os saberes didático-pedagógicos, principalmente os relacionados à prática na Educação Superior (Cunha, 2018).

Nesse contexto, é essencial que o docente domine e reflita sobre o seu campo científico, contudo, “o mesmo esforço não vem se aplicando às práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção” (Cunha, 2018, p. 8). Embora algumas instituições promovam atividades formativas que contemplem os paradigmas de uma metodologia para o Ensino Superior, essa não é uma realidade que atinja a todos os docentes do sistema de Educação Superior brasileiro. Isso traz inúmeras implicações para os processos de ensino e aprendizagens, que são exponencialmente multiplicados quando se intenta introduzir as premissas da internacionalização.

Nos contextos emergentes, a IaH exige que os docentes que atuam na Educação Superior promovam a internacionalização dos seus planos de ensino, trabalhem com grupos culturalmente diversos, mantenham e ampliem as relações colaborativas com instituições e pesquisadores, parcerias no exterior, entre outras possibilidades (Van Der Werf, 2012). Isso é importante porque a convivência, em

sala de aula, com a diversidade cultural e, em alguns casos, internacional, representa um desafio para os docentes que precisam “questionar a eficácia de seus próprios princípios e abordagens de ensino em relação a um grupo extremamente heterogêneo” (Tran & Pasura, 2018, p. 351).

O papel dos docentes em IES não está limitado ao ensino das questões internacionais ou ao trabalho com grupos de estudantes culturalmente diversos (Van Der Werf, 2012). Seu papel é complexo, pois envolve diferentes habilidades, assim como sua atividade, que traz cada vez mais pesquisa, comunicação com a sociedade e gestão de atividades administrativas. Como podemos observar, é uma profissão que requer

[...] uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes, compreendidas em suas relações, configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão. (Isaia, Maciel & Bonzan, 2012, p. 171)

A formação de estudantes em um mundo globalizado, que é ao mesmo tempo internacional e intercultural, exige dos docentes uma aprendizagem profissional contínua. As dimensões da formação acadêmica dos estudantes precisam fazer parte dos programas de desenvolvimento profissional docente, porque se constitui uma estratégia para a qualidade e relevância da Educação Superior em uma sociedade baseada no conhecimento (Morosini & Nez, 2020). Para atender a esses desafios, propõe-se uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior para o contexto brasileiro, com destaque para o docente, conforme apresentado na Figura 2.

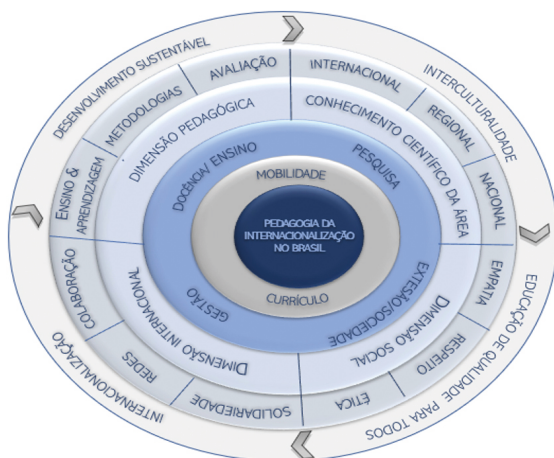


Figura 2. Matriz Conceitual da Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: perspectiva docente

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021).

Numa Pedagogia que busca a internacionalização num contexto de desenvolvimento sustentável, a perspectiva docente está relacionada a quatro dimensões:

- **Dimensão do conhecimento científico da área:** compreende que o docente precisa ter domínio da área de conhecimento a partir das realidades e referências nacionais, regionais e internacionais, contemplando as tendências do campo científico e proporcionando uma formação com uma perspectiva global;
- **Dimensão pedagógica:** compreende a relação entre os elementos do processo de ensino e aprendizagem, a escolha das metodologias e recursos adequados ao perfil dos estudantes e um processo de avaliação da aprendizagem constituído a partir de uma perspectiva diagnóstica e formativa que reorienta a própria prática do professor com base no currículo;

- **Dimensão internacional:** compreende a capacidade de trabalhar em redes e projetos colaborativos numa perspectiva solidária, fortalecendo as capacidades recíprocas e contribuindo para a construção de um espaço local/regional/internacional de educação.
- **Dimensão social:** compreende a presença dos alicerces da empatia, respeito e ética, que expressam os valores indissociáveis de uma educação de qualidade e para todos, sem distinção e rumo ao desenvolvimento sustentável.

A internacionalização configura-se como missão da universidade, e suas estratégias devem estar presentes nas políticas e planos institucionais, contribuindo “para o enfrentamento dos desafios atuais da Educação Superior, para a cooperação solidária internacional e potencializando a relação sul-sul frente a um mundo globalizado” (Morosini, Nez & Woicolesco, 2020, p. 350). A cooperação internacional constitui-se como uma ferramenta indispensável no processo de constituição de uma Pedagogia para a Internacionalização. Por meio dela, é possível desenvolver relacionamentos horizontais que oportunizem a inserção internacional das IES por meio de

[...] intercâmbios; redes de cooperação internacionais; projetos de investigação colaborativa (com alcance global, sem deixar de ser local); recursos de fontes variadas de financiamento; participação em reuniões locais, regionais, nacionais e internacionais; convênios e acordos de colaboração científicos; títulos acadêmicos; criação de centros de excelência de reconhecimento mundiais; formação de quadros altamente capacitados (técnicos, alunos e docentes). (Nez, 2019, p. 162)

Uma Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior exige o compromisso de toda a IES. Isso acontece a partir de uma

atuação conjunta que integre os valores institucionais a uma ação efetiva para o desenvolvimento profissional docente, gere resultados e incida em curto, médio e longo prazo sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para isso, é fundamental que seja desenvolvido um programa institucional de desenvolvimento profissional, onde o foco será formar “professores que sejam cidadãos competentes e comprometidos com a realidade social, fortalecendo uma educação de qualidade” (Morosini & Nez, 2020, p. 5). Para as autoras, há ainda outras dimensões que devem ser acrescidas a esses programas, como a

[...] integração de conceitos que garantam a formação de professores cidadãos do mundo; incorporação no plano de estudos de práticas, bibliografia e outros elementos para um domínio de um idioma estrangeiro; configuração de uma estrutura e funcionamento flexível da IES que possibilite a mobilidade docente; atualização permanente do plano para a formação continuada com uma perspectiva global. (Morosini & Nez, 2020, p. 5)

Diante das exigências da IaH, esse programa de desenvolvimento profissional deve possibilitar aos docentes o reexame de suas práticas e convicções, para

[...] compreender as diversas necessidades e origens culturais dos estudantes internacionais e desenvolver práticas adequadas de ensino e aprendizagem em resposta a essa coorte e à necessidade crítica de preparar todos os alunos para o mercado de trabalho intercultural. (Tran & Pasura, 2017, p. 366)

Desse modo, por meio do desenvolvimento profissional contínuo na IaH, os docentes desenvolvem habilidades e competências que

possibilitam a apropriação de práticas pedagógicas que utilizam como recurso de ensino e de aprendizagem a diversidade dos próprios estudantes (Tran & Pasura, 2018).

Nessa direção, a IES que assume o desenvolvimento de um programa de desenvolvimento profissional docente a partir das premissas apresentadas na Matriz Conceitual da Pedagogia da Internacionalização da Educação Superior direciona seus esforços para a concretização de seus objetivos e ressignificação de suas práticas institucionais.

5 Considerações finais

Neste capítulo, buscou-se desvelar conceitos, modelos e práticas de internacionalização que têm sido analisados e difundidos no meio acadêmico, sendo que a intensidade e perspectiva desse campo variam de país para país. As contribuições teóricas foram orientadas ao objetivo do texto: **refletir sobre a necessidade de uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro, com destaque para o modelo da IaH**. Foi apresentada a constituição do campo científico da Internacionalização da Educação Superior, um movimento complexo e em transformação, composto de atores e vertentes teórico-práticas distintas. Embora ainda seja um campo majoritariamente dominado pelos países desenvolvidos, já é possível identificar transformações nesse cenário e uma ênfase no protagonismo dos saberes e práticas advindos dos países em desenvolvimento, o que é reflexo de um processo social e histórico de construção da Internacionalização da Educação Superior.

A partir dos dados elencados neste capítulo, compreende-se que a internacionalização das IES brasileiras é um processo necessário, não um fim em si mesmo, e que precisa estar alinhado aos desafios de uma sociedade globalizada, intercultural e sustentável. No início, a pesquisa estava no centro da relação entre a internacionalização

e o Ensino Superior. Hoje, o ensino e a responsabilidade social das universidades estão na vanguarda das políticas e práticas de internacionalização, juntamente com a pesquisa. Atualmente, muitas vozes estão identificando a integração das dimensões internacional e intercultural nos processos de ensino e aprendizagem, o que é um desafio para o corpo docente do Ensino Superior.

A responsabilidade pela formação de gerações de graduados que estejam preparadas para o exercício da cidadania global e que possam viver e trabalhar em uma sociedade sustentável é um desafio que precisa ser assumido por toda a comunidade universitária. Desenvolver uma Pedagogia para a Internacionalização da Educação Superior no Brasil, a partir da perspectiva docente, contribui para responder a esse desafio “urgente”.

Além disso, as estratégias de cooperação e integração têm a capacidade de promover aprendizagens relevantes e condizentes com as realidades do século XXI. Como foi destacado neste capítulo, portanto, é de extrema importância que programas de desenvolvimento profissional sejam oferecidos para preparar o corpo docente para a IaH por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades que caracterizem o perfil de um educador globalmente competente.

Em futuros estudos, para o aprofundamento dos pressupostos de uma Pedagogia para Internacionalização da Educação Superior, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender o significado da internacionalização para os docentes. Refletir sobre quais são os saberes e as competências que eles consideram relevantes para o desenvolvimento de sua atuação em ambientes internacional e intercultural, além de analisar quais são as práticas pedagógicas que proporcionam aos estudantes uma formação internacional e intercultural, certamente contribuirá para revisar o papel do docente na Internacionalização da Educação Superior.

Referências

- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2019). Understanding internationalization at home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200-217. <https://doi.org/10.1177/1474904118807537>.
- Azevedo, M. L. N. (2014). A internacionalização da educação superior em questão: Mitos, enganos e verdades. *Horizontes Latino-Americanos*, 3(1), 99-110.
- Azevedo, M. L. N., Oliveira, J. F., & Catani, A. M. (2016). O sistema nacional de pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): Regulação, avaliação e financiamento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(3), 783-803. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68576>.
- Baranzeli, C., Morosini, M., & Woicolesco, V. G. (2020). "A chave está na troca": Estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. *Série-Estudos*, 25(53), 253-274. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400>.
- Barbosa, M. L. O., & Neves, C. E. B. (2020). Internationalization of higher education: Institutions and knowledge diplomacy. *Sociologias*, 22(54), 22-44. <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>.
- Beelen, J. (2018). Watering a hundred flowers: Institutional leadership for internationalisation at home. In: Beelen, J., & Walenkamp, J. (eds.). *Leading internationalisation in higher education: People and policies* (pp. 65-80). Netherlands: The Hague University of Applied Sciences.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (eds.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). London: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In: Ortiz, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Brasil. (2011). *Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm.
- Brasil. (2012). *Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf.

Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal of Academic Development*, 14, 133-143. <https://doi.org/10.1080/13601440902970122>.

Clifford, V., & Montgomery, C. (2014). Challenging conceptions of western higher education and promoting graduates as global citizens. *Higher Education Quarterly*, 68, 28-45. <https://doi.org/10.1111/hequ.12029>.

Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46-64. <https://doi.org/10.1177/1541344614560909>.

Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). *A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES*. Recuperado de: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>.

Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2021). *Programa Institucional de Internacionalização CAPES*. Recuperado de: <https://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>.

Cunha, M. I. (2018). Docência na educação superior: A professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6-11. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>.

De Wit, H. (2017). Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 21(21), 65-78.

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.

Didriksson, A. (2008). Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. In: Tunnermann, C. (ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 399-458). IESALC.

Gacel-Ávila, J. (2018). Educación Superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. In: Guajardo, P. H. (coord.). *Conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe – Córdoba, 2018 (Resúmenes ejecutivos)* (pp. 45-85). IESALC.

Green, W., & Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148–164. <https://doi.org/10.1177/1028315312463825>.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.

Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*. London: Routledge.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Notas Estatísticas: Censo da Educação Superior*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.

Isaia, S. M. A., Maciel, A. M. R., & Bolzan, D. P. V. (2012). Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: Do ideal ao real no cenário da Educação Superior. In: Cunha, M. I., & Broilo, C. L. (orgs.). *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo* (pp. 167–187). São Paulo: Junqueira & Marin.

Knobel, M., Lima, M. C., Leal, F. G., & Prolo, I. (2020). Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. *Educação Temática Digital*, 22(3), 672–693. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659332>.

Killick, D. (2015). *Developing global students: higher education in an era of globalization*. London: Routledge.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1228315303260832>.

Knight, J. (2020). *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios* (2. ed.). São Leopoldo: Oikos.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge.

Leask, B., & Green, W. (2020). Is the pandemic a watershed for internationalisation? *University World News*. Recovered from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>.

Leite, D. (2006). Pedagogia universitária. In: Morosini, M. C. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário* (pp. 57–58). Brasília: INEP.

Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(1), 93-112. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>.

Morosini, M. C. *Internacionalização da Educação Superior e Integração Acadêmica*. Conferências UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 06.12.2017.

Morosini, M. C. (2017). Apresentação [Dossiê Internacionalização da educação superior]. *Educação*, 40(3), 288-292. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.30004>.

Morosini, M. C., & Dallacorte, M. (2021). Internacionalização da educação superior. In: Morosini, M. (org.). *Enciclopédia brasileira de educação superior* (pp. 35-172). Porto Alegre: CNPq, FAPERGS, EDIPUCRS.

Morosini, M. C., & Nascimento, L. M. (2017). Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, 33, e155071, 1-27. <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>.

Morosini, M. C., & Nez, E. (2020). Teacher education and internationalization at home. In: Peters, M. (ed.). *Encyclopedia of teacher education* (pp. 1-6). London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_406-1.

Morosini, M. C., Nez, E., & Woicolesco, V. G. (2020). A Mobilidade acadêmica e as redes colaborativas sul-sul: O caso da UNILA. In: Lucena, S., Nascimento, M. B. C., & Boa Sorte, P. (orgs.). *Espaço de aprendizagem em redes colaborativas e na era da modalidade* (pp. 332-357). Aracaju: EDUNIT.

Nez, E. (2019). Fluxos de cooperação acadêmica para a internacionalização. In: Morosini, M. (org.). *Guia para a Internacionalização Universitária* (pp. 151-165). Porto Alegre: EDIPUCRS.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO. Recovered from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021a). *Futures of Education: learning to become*. UNESCO. Recovered from: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021b). *World Higher Education Conference (WHEC2021): Reinventing the*

Role & Place of Higher Learning for a Sustainable Future. UNESCO. Recovered from: <https://en.unesco.org/sites/default/files/whec2021-concept-note-en.pdf>.

Tran, L. T., & Pasura, R. (2018). Professional development for teachers working with international students. *Vocations and Learning*, 11, 345-364. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9195-6>.

Van Der Werf, E. (2012). Internationalisation strategies and the development of competent teaching staff. In: Beelen, J. & De Wit, H. (eds.). *Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalisation of higher education* (pp. 99-105). Amsterdam: University of Applied Sciences, CAREM.

SEÇÃO 2 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO¹

Luciane Stallivieri²

1 Introdução

A avaliação da qualidade da educação superior é um tema bastante controverso, que demanda reflexões e atualizações contínuas. Seja pela questão de obter melhores resultados nos sistemas de avaliação de seus próprios países, seja para obtenção de reconhecimento mundial, as instituições de ensino superior (IESs) precisam constantemente buscar alternativas e formas de alcançar patamares mais elevados de qualificação.

Nesse contexto, o conceito de *World Class University* (WCU) ou Universidade de Classe Mundial (UCM), em tradução nossa, passou

¹ O presente texto constitui as reflexões apresentadas no *Webinário Implementing quality assessment criteria in higher education institutions: a management perspective*, promovido pelo *Center of Internationalization of Education Brasil-Austrália*, realizado no dia 7 de abril de 2021, organizado conjuntamente pela Embaixada da Austrália e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

² Pós-Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), Professora do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária (PPGAU) e Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas em Administração Universitária (INPEAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: luciane.stallivieri@ufsc.br.

a ser ambicionado por muitas instituições. Porém, muitas IESs ainda precisam avançar bastante para melhorar seus índices nas avaliações, tanto internas quanto externas, ou para as avaliações demandadas pelos *rankings* nacionais e internacionais.

No avanço do processo de mensuração da qualidade da educação superior, a partir de 2009, o conceito discutido por Jamil Salmi, das Universidades de Classe Mundial (UCMs), passa a ser fortemente valorizado. Já após 2010, a avaliação das IESs passou a contar com mais um importante elemento para ser pontuado pelos *rankings*: os resultados da internacionalização, propostos, por exemplo, pelo *Times Higher Education* (THE).

Considerando o conceito proposto para as UCMs, este capítulo pretende fazer uma revisão crítica sobre como os resultados das avaliações de qualidade institucional podem ser fortalecidos, utilizando as evidências do processo de internacionalização.

Parte-se do pressuposto de que as IESs, por sua natureza e vocação, pelo princípio da universalidade do conhecimento, são internacionalizadas. No entanto, pesquisas mostram que muitas IESs, mesmo desenvolvendo ações de colaboração internacional, ainda não institucionalizaram seus processos de internacionalização, deixando de computar favoravelmente os resultados decorrentes dela, o que torna este estudo ainda mais relevante.

Propõe-se, portanto, a seguinte reflexão: de que forma as ações de internacionalização das IESs podem servir como vetor para a qualidade institucional, com vistas ao *status* de UCM? Buscou-se responder a essa pergunta, com apoio da literatura, especialmente alicerçada em autores seminais que investigaram e definiram os conceitos de Sociedade do Conhecimento, Sociedade 5.0, qualidade, internacionalização e UCMs. O capítulo está estruturado em seções que abordarão os conceitos de qualidade para a educação superior, trazendo as definições das UCMs e dos quesitos que geralmente são

pontuados pelos *rankings* acadêmicos. As análises serão associadas para avaliar a importância das ações de internacionalização das IESs.

Alguns achados do estudo evidenciam que não se pode pensar em Universidades de Classe Mundial sem que elas estejam internacionalizadas. Entretanto, como a avaliação dos indicadores de internacionalização ainda foca prioritariamente a quantidade (*inputs* e *outputs*), torna-se necessário avançar nos critérios de qualidade (*outcomes*) desse processo. O capítulo apresenta algumas propostas de como a internacionalização pode colaborar para o fortalecimento dos resultados da qualidade institucional, focando o tripé que sustenta o conceito de UCM, isto é, talentos, recursos e governança, alicerçado nos marcos teóricos da Sociedade do Conhecimento e da Sociedade 5.0.

2 É possível definir qualidade?

A partir do final do século XX, o conceito de qualidade passou a ser central nas questões de avaliação da educação e, consequentemente, das instituições de ensino, em especial de nível superior. Morosini (2014) salienta a necessidade da observância dos critérios de qualidade para a circulação de títulos, diplomas e constitutivos; portanto, direcionou-se qualidade à função universitária do ensino.

No estudo de Schindler et al. (2015), que teve o objetivo de fornecer uma síntese da literatura sobre a definição de qualidade no contexto do ensino superior, os autores concluíram que, mesmo após trinta anos de investigação, o conceito de qualidade ainda é impreciso. A conclusão dessa revisão de literatura foi que a qualidade não pode ser definida nem quantificada. Ela é subjetiva e dependente de perspectivas individuais. Logo, avaliar a qualidade do ensino superior se apresenta como um tema bastante complexo, que demanda reflexões e atualizações contínuas.

Em qualquer programa de melhoria da qualidade, a medição desempenha um papel vital, pois fornece informações para a tomada de decisão (Owlia & Aspinwall, 1996, Schindler et al., 2015), sobretudo se essa informação for transformada em conhecimento, agregar valor e gerar sabedoria (Santos & Rados, 2020).

Na educação superior, não é diferente. Dirigentes de IES necessitam de dados e de informações que possam ser transformados em conhecimento, para auxiliá-los na tomada assertiva de decisões sobre o futuro e a qualidade de suas instituições. Isso especialmente porque a determinação de critérios para avaliar a qualidade no ensino superior requer uma compreensão das diferentes concepções de qualidade, que informam as variadas preferências oriundas das partes interessadas (Harvey & Green, 1993, Hudzik & Stohl, 2009).

Da mesma forma que o conceito de qualidade pode ter diferentes definições, também pode significar coisas distintas para pessoas diversas. Na verdade, a mesma pessoa pode adotar conceitualizações variadas em momentos distintos. Isso levanta a reflexão proposta por Harvey e Green (1993), que questionam: conceito de qualidade para quem?

Há uma variedade de partes interessadas – *stakeholders* – na observância da qualidade do ensino superior, que inclui estudantes, empregadores, docentes e não docentes, governo e suas agências de financiamento, credenciadores, agências de validação, de reconhecimento ou de acreditação, auditores, entre outros (Harvey & Green, 1993).

Conclui-se, então, que “qualidade” é um termo evasivo, para o qual existe uma grande variedade de interpretações, dependendo das opiniões de diferentes *stakeholders* (Schindler et al., 2015).

Entre esses *stakeholders*, pode-se identificar quatro diferentes visões que devem ser consideradas ao definir qualidade: (i) a visão dos fornecedores; (ii) a dos usuários dos produtos; (iii) a dos usuários

dos resultados; (iv) e a dos funcionários da instituição (Schindler et al., 2015). Pode-se compreender, pela orientação dos autores (Harvey & Green, 1993, Schindler et al., 2015), que entre os fornecedores se encontram todos os que, de alguma forma, entregam algum tipo de insumo para as IESs – como os órgãos de financiamento, os contribuintes e a comunidade em geral. Entre os usuários dos produtos são identificados, por exemplo, os alunos que consomem as ofertas educacionais oferecidas pelas IESs. Já os usuários dos resultados são os empregadores, os empresários que estão à frente da contratação dos graduados que entrarão no mercado de trabalho. Por fim, há os funcionários e colaboradores do setor educacional, que avaliam sua própria instituição, seu próprio ambiente de trabalho, com diferentes finalidades.

Portanto, o grupo de *stakeholders* observa os movimentos institucionais por vários ângulos e com diferentes lentes, o que reforça o caráter de qualidade como um conceito multidimensional, conforme proposto por Green (1994) e Schindler et al. (2015).

Avançando na tentativa de compreender os conceitos de qualidade, outro elemento surge como relevante: ela não se configura como uma busca estática, mas sim dinâmica e em constante mudança pela excelência, que deve ser considerada em diferentes contextos, sejam eles educacional, econômico, político e social, e em um panorama mais amplo (Schindler et al., 2015).

Dessa forma, uma definição de qualidade deve ser desenvolvida tendo o contexto regional em mente (Schindler et al., 2015), ou seja, é muito difícil avaliar as IESs com diferentes perfis e vocações e, sobretudo, localizadas em contextos geográficos, linguísticos e econômicos diversos.

Essa característica é fortemente evidenciada pela Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando propõe diretrizes que estabelecem como os governos, as ins-

tuições, os provedores, os corpos estudantis, as agências de garantia de qualidade e credenciamento e os organismos de reconhecimento acadêmico e profissional podem compartilhar responsabilidades, respeitando a diversidade dos sistemas de ensino superior (*Organization for Economic Cooperation and Development* – OECD, 2005).

Mesmo considerando a diversidade dos cenários, em qualquer uma das manifestações, a literatura revelou quatro grandes conceituações para o termo “qualidade”; logo, qualidade como: 1) proposital; 2) excepcional; 3) transformadora; e 4) responsável. Comenta-se cada uma delas:

1. **Proposital:** identifica que os produtos e serviços institucionais estão em conformidade com os propósitos, ou seja, com a missão, com a visão declarada ou com um conjunto de especificações, requisitos ou padrões, incluindo aqueles definidos por órgãos de acreditação ou órgãos reguladores (Harvey & Green, 1994, Hudzik & Stohl, 2009, Schindler et al., 2015);
2. **Excepcional:** caracteriza os produtos e serviços institucionais que alcançam distinção e exclusividade por meio do cumprimento de altos padrões, isto é, padrões excepcionais (Harvey & Green, 1994, Schindler et al., 2015);
3. **Transformadora:** considera produtos e serviços institucionais que provocam uma mudança positiva na aprendizagem dos alunos e no potencial pessoal e profissional de cada sujeito, uma vez que transforma os contornos dos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor (Harvey & Green, 1994, Schindler et al., 2015);
4. **Responsável:** julga que as instituições são responsáveis perante as partes interessadas pelo uso ideal dos recursos e pela entrega de produtos e serviços educacionais absolutamente perfeitos, sem defeitos (Harvey & Green, 1994, Schindler et al., 2015), se é que isso é possível.

Como o termo “qualidade” apresenta as suas diversidades conceituais, as instituições foram obrigadas a demonstrá-las por meio de evidências da aprendizagem dos alunos, em vez de depender somente de órgãos de credenciamento para confirmar a qualidade com base na adesão a padrões predefinidos (Schindler et al., 2015).

O pensamento dos autores da literatura investigada por Schindler et al. (2015) está alinhado com as preocupações da OCDE, no documento que propõe recomendação sobre diretrizes para provisão de qualidade no ensino superior transfronteiriço (OECD, 2005).

A OCDE reconhece que uma estrutura internacional é necessária para minimizar o risco de orientação e informações enganosas, fornecimento de serviços de baixa qualidade (incluindo fornecedores desonestos) e “fábricas de diplomas”, que oferecem experiência educacional de baixa qualidade e qualificações de validade limitada, além das “fábricas de credenciamento” (OECD, 2005).

Nessa linha de apresentação, a OCDE, sobre a proposta da comissão de educação, recomenda aos países-membros desenvolver estruturas adequadas para a oferta de ensino superior de qualidade além-fronteiras, especialmente com foco em:

- a) Fornecer aos alunos recursos de informação adequados para a tomada de decisão, para protegê-los dos riscos de orientação e informação enganosas e oferta de baixa qualidade, incluindo fornecedores desonestos, “*degree mills*” (a expressão pode ser também traduzida como “fábrica de diplomas”), que oferecem experiência educacional de baixa qualidade e qualificações de validade limitada, e “*accreditation mills*” (a expressão pode ser, ainda, traduzida como “fábrica de credenciação”);
- b) Tornar as qualificações legíveis e transparentes, de forma a aumentar a sua validade e portabilidade internacional e a facilitar o trabalho dos avaliadores de reconhecimento e credenciamento. Esse objetivo deve ser facilitado por fontes

de informação fiáveis e de fácil utilização e deve ser combinado com o compromisso das instituições de ensino superior transfronteiriço de qualidade comparável ao oferecido no país de origem;

- c) Tornar os procedimentos de reconhecimento de qualificações mais transparentes, coerentes, justos e confiáveis, bem como impor o mínimo de ônus possível aos estudantes e profissionais em mobilidade;
- d) Intensificar a cooperação internacional entre as agências nacionais de garantia da qualidade e acreditação, a fim de aumentar a compreensão mútua (OECD, 2005).

Porém, fica evidente que a necessidade do compromisso com a qualidade por parte de todos os envolvidos com a educação superior, sejam as instituições ou os provedores de ensino superior, é essencial. Para tanto, são imprescindíveis as contribuições ativas e construtivas também do corpo docente (OECD, 2005), peça central na produção do conhecimento, em uma sociedade que está em constante evolução, a Sociedade 5.0.

3 O conceito de qualidade, a Sociedade do Conhecimento e a Sociedade 5.0

Santos e Rados (2020, p. 13) afirmam que “a sociedade humana vem sendo marcada por mudanças rápidas e disruptivas como nunca vivenciadas”. De fato, consolida-se, na evolução da humanidade, a transformação da Sociedade do Conhecimento ou da informação para a Sociedade 5.0³, que vem sendo construída por meio da transformação digital.

³ Sociedade 5.0 é um conceito formulado, no Japão, pelo Keidanren (*Japan Business Federation*). Foi incorporado no 5º Plano Básico de Ciência e Tecnologia do Conselho de Ciência, Tecnologia e Inovação do governo japonês, como um conceito para a sociedade humana futura, aprovado por decisão do Conselho de Ministros em janeiro de 2016.

Para Deguchi e Kamimura (2020, p. XI), “nossas vidas privadas e profissionais estão saturadas de dados digitais e tecnologia da informação por meio dos quais desenvolvemos e compartilhamos ideias, que por sua vez geram um novo negócio após o outro”. Os autores afirmam ainda que “a Sociedade 5.0 é assim chamada para indicar a nova sociedade criada por transformações conduzidas pela inovação científica e tecnológica, depois da sociedade caçadora-coleitora, sociedade agrícola, sociedade industrial e sociedade da informação” (Deguchi & Kamimura, 2020, p. XI).

De acordo com a literatura do governo japonês, a Sociedade 5.0 deve ser aquela que, por meio do alto grau de fusão entre o ciberespaço e o espaço físico, será capaz de equilibrar o avanço econômico com a resolução de problemas sociais, fornecendo bens e serviços que atendam de forma granular às múltiplas e latentes necessidades, independentemente da localidade, da idade, do sexo ou do idioma (Deguchi et al., 2018).

Santos e Rados (2020) enfatizam que as organizações que compõem essa nova sociedade serão, cada vez mais, caracterizadas por uma competitividade crescente e por uma pressão maior para cumprir suas missões, obedecendo aos mais altos padrões de qualidade.

Ao revisitar os conceitos tradicionais, discutidos por Peter Druker, em 2003, e citados por Santos e Rados (2020), referentes à atividade econômica centrada nos fatores de produção – mão de obra, capital e terra –, que, para a atual sociedade, serão insuficientes, fica claro que esses fatores não respondem mais às demandas atuais de uma sociedade onde prevalece a velocidade das manifestações, das incertezas e da complexidade das relações. O que fica evidenciado nesse novo contexto é a urgência pelo conhecimento, como novo fator de produção.

Enfatiza-se o conceito de Sociedade 5.0 (*A People-centric Super-smart Society*), que pressupõe uma sociedade que contará com um

ciclo interativo, no qual os dados são coletados, analisados e convertidos em informações significativas, que são, então, aplicadas no mundo real e que operam no nível de toda a sociedade (Deguchi et al., 2018).

Nesse novo contexto organizacional, o “conhecimento emerge como o novo fator de produção, um ativo intangível valioso e insubstituível” (Santos & Rados, 2020, p. 13). O capital intelectual passa a ser fortemente valorizado, pois, por meio dele, é possível agregar valor a tudo o que é produzido pelas instituições, tornando-as mais competitivas no cenário da educação global, de modo a acirrar ainda mais o conceito e a necessidade de obter níveis de qualidade cada vez mais elevados.

A Sociedade do Conhecimento e, posteriormente, a Sociedade 5.0 clamam pela formação de recursos humanos de alto nível em instituições universitárias e abrem espaço para as manifestações multi, trans e interdisciplinares, envolvendo e cruzando diferentes áreas de investigação, bem como provocando as IESs a responderem rapidamente às novas demandas.

A Sociedade 5.0 coloca o indivíduo no centro das questões globais e busca soluções inovadoras que só podem ser obtidas por meio do compartilhamento e da troca de informações e de conhecimentos entre diferentes grupos de pesquisadores, preferencialmente operando em forma de *coproduction*, *coworking* e *colearning*, ou seja, conhecimento produzido e compartilhado por e entre os pares e com a comunidade. Assim, a informação e o conhecimento passam a ser considerados recursos estratégicos, de agregação de valor, e elementos de competição política e econômica entre os países e entre as IESs, que apostam na característica do seu perfil e no seu capital intelectual altamente qualificado para serem avaliadas como UCMs.

4 O perfil e a atuação das Universidades de Classe Mundial (UCMs)

No mundo globalizado de hoje, há um número crescente de universidades que se uniram à batalha para estabelecer a excelência de classe mundial (Liu & Liu, 2016) para a educação superior.

Tal fenômeno está diretamente vinculado aos cuidados propostos pela OECD (2005, p. 10), quando afirma que:

A qualidade do setor de ensino superior de um país e sua avaliação e monitoramento não são apenas essenciais para seu bem-estar social e econômico, mas também um fator determinante que afeta o *status* desse sistema de ensino superior em nível internacional.

Com isso, a terminologia de Universidades de Classe Mundial tem se tornado cada vez mais conhecida e popularizada entre as IESs e junto aos estudiosos dos movimentos do ensino superior. Não obstante, seu conceito ainda é evasivo e vago, pois não há consenso na sua definição (Liu & Liu, 2016). Sua natureza é subjetiva e ambígua, o que reforça a inexistência de uma única definição que amplamente abarque e dê conta de explicar o conceito de UCM.

Alguns delineamentos ficam claros. Altbach (2003) informa que uma UCM se caracteriza, entre outros, pelos seguintes elementos: (i) excelência na pesquisa; (ii) liberdade de pesquisa; (iii) ensino e expressão; (iv) autonomia acadêmica; (v) infraestrutura adequada; (vi) financiamento; (vii) diversidade; e (viii) cosmopolitismo. Particularmente, esse último elemento demanda, sobremaneira, o desenvolvimento da internacionalização da educação superior e está associado à promoção de um ambiente multicultural, no qual as experiências locais dos pesquisadores, professores e estudantes convivem com aquelas desenvolvidas em outros países e adqui-

rem fundamental relevância no mundo globalizado (Sousa, 2017, Stallivieri, 2017).

Altbach e Salmi (2011) afirmam que o termo “*World Class University*” não pode ser uma autodeclaração, e o *status* de elite depende, acima de tudo, do reconhecimento mundial, portanto não se trata apenas de um desejo institucional.

Concomitantemente com o pensamento de Altbach e Salmi, o *Forum on Education Abroad*, que anualmente desenvolve o *Standards of Good Practice for Education Abroad* (Guia de Boas-Práticas para Educação no Exterior), com *cases* de diferentes abordagens educacionais, determina que as IESs devem utilizar, regularmente, processos formais de revisão e avaliação de suas políticas e procedimentos e aplicar os resultados para melhorá-los, no sentido de obterem esse reconhecimento mundial (*The Forum on Education Abroad*, 2015).

Na última década, o termo “Universidades de Classe Mundial” foi usado para descrever as universidades que se encontram no auge da hierarquia do ensino superior global, desempenhando um papel dominante no desenvolvimento acadêmico comparativo e atendendo às necessidades da sociedade (Liu & Liu, 2016) – conceitos diretamente entrelaçados com a definição de qualidade.

Na verdade, estabelecer uma UCM não significa apenas buscar a excelência acadêmica, estimulando o aprendizado e a pesquisa, mas também promover o desenvolvimento nacional, por meio da criação de conhecimento avançado (Salmi, 2009, Liu & Liu, 2016, Santos & Rados, 2020) que apresente soluções inovadoras para os problemas de ordem global.

Altbach e Salmi (2011) avançaram nos estudos conceituais e sistematizaram os resultados, na tentativa de identificar o que separa as instituições de pesquisa de elite das demais. Foi possível relacionar os seguintes elementos: (i) corpo docente altamente qualificado; (ii) excelência em resultados de pesquisa; (iii) qualidade de ensino

e aprendizagem; (iv) altos níveis de fontes governamentais e não governamentais de financiamento; (v) estudantes internacionais e altamente talentosos; (vi) liberdade acadêmica; (vii) estruturas de governança autônomas bem definidas; e (viii) instalações bem equipadas para ensino, pesquisa, administração e, muitas vezes, para atender às necessidades da vida estudantil (Altbach & Salmi, 2011).

Para propor uma definição mais gerenciável de universidades de pesquisa de elite, visando compreender os fundamentos e as circunstâncias de universidades de pesquisa bem-sucedidas, Salmi (2009) e Altbach e Salmi (2011, p. 3) finalmente propõem que:

[...] os resultados superiores dessas instituições – graduados altamente procurados, pesquisa de ponta e conhecimento dinâmico e transferência de tecnologia – poderia ser essencialmente atribuída a três conjuntos complementares de fatores em jogo nas melhores universidades de pesquisa: (a) uma alta concentração de talentos (professores e alunos); (b) recursos abundantes para oferecer um ambiente de aprendizagem rico e para conduzir pesquisas avançadas; e (c) características de governança favoráveis que incentivam a liderança, visão estratégica, inovação e flexibilidade e que permitem às instituições tomar decisões e administrar recursos sem serem oneradas pela burocracia.

A questão central é de que forma as IESs podem acompanhar a sua própria evolução e almejar o grau de UCM sem correrem o risco de autodeclaração de qualidade, fortemente alertado por diversos autores e organismos internacionais (OECD, 2005, Liu & Liu, 2016).

Por mais controversa e polêmica que seja, uma das maneiras de proceder o acompanhamento da evolução do desempenho das IESs é apresentada pela participação nas avaliações realizadas pelos *rankings* acadêmicos nacionais e internacionais.

O estudo de Liu e Liu (2016, p. 54) afirma que “os *rankings* acadêmicos se tornaram um método eficaz para medir o desempenho das universidades e ajudam a identificar as universidades de classe mundial reconhecidas internacionalmente”.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de conhecer o que os *rankings* acadêmicos avaliam, especialmente com relação a elevar as IESs ao conceito de UCMs, bem como aos níveis desejados de internacionalização da educação superior e da socialização do conhecimento para a Sociedade 5.0.

5 Os *rankings* e as Universidades de Classe Mundial (UCMs)

No estudo realizado por Leal, Stallivieri e Moraes, em 2018, os autores apontaram dois processos distintos com relação à avaliação da qualidade da educação superior. Um deles é comandado por agências de avaliação e acreditação e está focado em subsidiar a tomada de decisão política das equipes governamentais que analisam os movimentos da educação superior. Os autores o definem como “um processo multidimensional e complexo que analisa a qualidade das ações de pesquisa, de ensino e de extensão e das demais ações que formam o ambiente universitário” (Leal, Stallivieri & Moraes, 2018, p. 53).

A segunda forma de verificar a qualidade das IESs é por meio dos *rankings* internacionais acadêmicos. Esses são “usualmente administrados por meios massivos de comunicação, governos e organizações sociais, com o objetivo de hierarquizar as instituições universitárias presentes nos cenários nacional e internacional” (Leal, Stallivieri & Moraes, 2018, p. 52).

Mesmo sendo um tema bastante controverso e discutido nos meios acadêmicos, os *rankings* têm sido considerados como a ferramenta que propõe uma análise do desempenho institucional e que pode definir o grau de inserção das instituições no seletivo grupo

das IESs, com melhores indicadores de produtividade. Apesar de as avaliações ainda estarem muito focadas nos critérios propostos pelos membros do norte global, algumas iniciativas já começam a ser percebidas a partir da avaliação da contribuição das IESs, com a busca de soluções para os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs), abrindo espaço para as IESs do Sul Global.

Os estudos de Morosini (2014, p. 9) corroboram esse posicionamento e identificam:

[...] a forte presença de posições em defesa do ranqueamento e da garantia da qualidade de sistemas educacionais, instituições e cursos de educação superior defendendo um modelo universal de avaliação da qualidade, bem como posições que defendem a não comparabilidade entre tais elementos pela crença em diferentes identidades universitárias.

Essa premissa reforça a necessidade de repensar o atual modelo dos *rankings* acadêmicos e valorizar o espaço que as IESs do Sul Global vêm conquistando, reforçando a existência de diferentes perfis universitários.

Independentemente dos diferentes posicionamentos, os *rankings* são entendidos como “ferramentas voltadas à hierarquização das instituições universitárias, que, a partir de diferentes parâmetros avaliativos, visam a informar e a orientar estudantes, docentes e pesquisadores, a opinião pública e a sociedade em geral a respeito das melhores instituições universitárias” presentes nas arenas nacional e internacional, apontam os estudos de Leal, Stallivieri e Moraes (2018, p. 4).

Pode-se afirmar, também, que os *rankings* conferem legitimidade e notoriedade às instituições classificadas, pois operam com os indicadores de excelência, atribuindo valores às ações de projeção e

visibilidade internacional (Nunes et al., 2014) – o que, de certa forma, estimulou a sua proliferação.

Os estudos de Liu e Liu (2016) e de Leal, Stallivieri e Moraes (2018) apontam que existem várias classificações internacionais no mundo e que os *rankings* que mereceram maior destaque e atenção por parte das IESs são os seguintes:

Quadro 1. Apresentação dos *rankings* acadêmicos internacionais com maior evidência

| Ranking | Academic Ranking of World Universities (ARWU) | Quacquerelli Simonds (Q&S) | Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT) | Times Higher Education (THE) |
|---------------|---|----------------------------|--|----------------------------------|
| Ano | 2003 | 2004 | 2007 | 2010 |
| País | China | Reino Unido | Taiwan | Reino Unido |
| Instituição | Shangai Jiao Tong University | Quacquerelli Simonds | Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan | Times Higher Education; Elsevier |
| Periodicidade | Anual | Anual | Anual | Anual |

Fonte: Dados extraídos de Liu e Liu (2016) e Leal, Stallivieri e Moraes (2018).

A justificativa mais adequada para o uso dos *rankings* se centra na capacidade de utilizar indicadores que asseguram credibilidade às instituições, baseados na sua produtividade, em resultados de excelência, em concentração de capital intelectual, em geração

de conhecimento de alta qualidade e nas capacidades de pesquisa, classificando as IESs de acordo com os resultados de sua reputação e de comparabilidade com outras IESs.

No entanto, é interessante analisar que, “a despeito do *status* adquirido, existe certa obscuridade em relação aos indicadores usados nessas avaliações, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade para mensurar a qualidade educacional” (Leal, Stallivieri & Moraes, 2018, p. 53).

Os *rankings*, de maneira geral, valem-se de ferramentas de avaliação muito similares, pois também apresentam objetivos muito parecidos – ou seja, identificar as maiores potências do conhecimento mundial. Para tanto, aos poucos, foram surgindo outras abrangências e outros indicadores, que, de forma genérica, buscam radiografar o *status* das IESs com relação à qualidade de seus serviços, conforme definido anteriormente.

Quadro 2. Alcance e forma de avaliação dos *rankings* acadêmicos internacionais

| Ranking | Apresentação |
|---|---|
| Academic Ranking of World Universities (ARWU) | Analisa 3.000 universidades e classifica as 500 melhores entre elas. Cada instituição recebe uma escala geral de pontos e é classificada em relação a outras instituições. |
| Quacquerelli Simonds (Q&S) | Avalia mais de 4.000 universidades, sendo mais de 900 ranqueadas. |
| Centre for Science and Technology Studies (CWTS) at Leiden University in the Netherlands. | É um <i>ranking</i> anual global baseado exclusivamente em indicadores bibliométricos. O CWTS Leiden Ranking oferece importantes percepções sobre o desempenho científico de mais de 1.200 grandes universidades em todo o mundo. |

| <i>Ranking</i> | <i>Apresentação</i> |
|--|---|
| Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT) | Classifica 500 universidades. Uma pontuação geral é calculada para cada universidade quanto aos oito indicadores. Para cada indicador, a universidade com o maior número recebe a pontuação máxima; os números das outras universidades são subdivididos e convertidos decimalmente em suas respectivas pontuações. |
| Ranking Universitário Folha (RUF) | É uma avaliação anual do ensino superior do Brasil feita pela <i>Folha de São Paulo</i> desde 2012. No <i>ranking</i> de universidades, estão classificadas as 195 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. |
| Times Higher Education (THE) | Classifica 200 universidades. Uma pontuação geral é calculada para cada universidade, usando 13 indicadores classificados em cinco categorias |

Fonte: Dados extraídos de Altbach e Salmi (2009), Liu e Liu (2016) e Leal, Stallivieri e Moraes (2018).

Dado o crescente número de *rankings* acadêmicos internacionais que foi evidenciado a partir dos anos 2000, as IESs tiveram que se estruturar para atender às demandas por dados, que são geradas pelos *rankings*, e se preparar para responder a essas novas ferramentas de verificação de qualidade com padrões globais, procurando contemplar aquilo que os *rankings* avaliam.

Quadro 3. Itens avaliados pelos *rankings* acadêmicos internacionais

| <i>Rankings</i> | Itens avaliados |
|--|--|
| The Academic Ranking of World Universities (ARWU) | <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da educação: ex-alunos de uma instituição que ganhou prêmios Nobel e medalhas Fields (10%); • Qualidade do corpo docente: (a) funcionários de uma instituição que ganhou prêmios Nobel e medalhas de campo (20%) e (b) pesquisadores altamente citados em 21 categorias de assuntos amplos (20%); • Produto de pesquisa: (a) artigos publicados na <i>Nature and Science</i> (20%); e (b) artigos indexados no <i>Science Citation Index</i> expandido e no <i>Social Science Citation Index</i> (20%); • Desempenho per capita: desempenho acadêmico <i>per capita</i> de uma instituição (10%). |
| Quacquerelli Simonds (Q&S) | Qualidade da pesquisa, empregabilidade dos graduados, qualidade do ensino e perspectiva internacional. Revisão por pares acadêmicos; total de 40% de ponderação é colocado para citação por corpo docente e aluno; a ponderação da avaliação do empregador é de 10%; professores internacionais e alunos internacionais respondem por 5%, respectivamente. |
| The Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT) | <ul style="list-style-type: none"> • Produtividade da pesquisa: artigos publicados anteriormente (10%); número de artigos no ano atual (10%); • Impacto da pesquisa: número de citações nos últimos 11 anos (10%); • Número de citações nos últimos 2 anos (10%); • Número médio de citações nos últimos 11 anos (10%); • Excelência em pesquisa: índice H nos últimos 2 anos (20%); • Número de artigos altamente citados (15%); • Número de artigos no ano corrente em revistas altamente citadas (15%). |

| <i>Rankings</i> | <i>Itens avaliados</i> |
|------------------------------|--|
| Times Higher Education (THE) | <ul style="list-style-type: none"> • Receita da indústria – inovação: receita de pesquisa da instituição da indústria em relação ao número de membros da equipe acadêmica (2,5% da pontuação final da classificação); • Ensino: resultados de uma pesquisa de reputação no ensino (15%); proporção de funcionários para alunos (4,5%); proporção de doutorado para graus de bacharelado concedidos por instituição (2,25%); número de doutores concedidos por uma instituição, relativo ao seu tamanho, medido pelo número de membros do corpo docente (6%); e renda institucional em relação ao número de professores (2,25%); • Citações – influência da pesquisa: número de vezes que o trabalho publicado de uma universidade é citado por acadêmicos (32,5%); • Pesquisa: resultados de uma pesquisa de reputação (19,5%); receita de pesquisa da universidade, calculada em relação ao número de funcionários e normalizada para paridade de poder de compra (5,25%); número de artigos publicados em periódicos acadêmicos indexados pela Thomson Reuters por membro da equipe (4,5%); e receita de pesquisa pública contra a receita total de pesquisa de uma instituição (0,75%). Mescla internacional – proporção de funcionários internacionais e nacionais (3%); e proporção de estudantes internacionais para nacionais (2%). |

Fonte: Dados extraídos de Altbach e Salmi (2009), Liu e Liu (2016), Leal, Stallivieri e Moraes (2018).

O que se pode inferir como resultado das inúmeras rodadas de avaliação promovidas pelos *rankings* é que, uma vez que existem aproximadamente 25.000⁴ IESs em todo o mundo (Statista, 2021), e

⁴ A Statista é uma empresa alemã especializada em dados de mercado e consumidores. De acordo com a empresa, sua plataforma contém mais de 1.000.000 de estatísticas sobre mais

os *rankings* indicam entre 100 e 500 melhores universidades, isso representa menos de 1% do potencial total da educação superior, considerado de alta qualidade.

Especialmente, com os novos movimentos de ênfase às características de internacionalização e à necessidade de captação e de retenção do capital intelectual com qualidade diferenciada, as IESs passaram a direcionar suas ações, no sentido de compreender e alcançar os patamares de qualidade apresentados pelas UCMs. Isso fez com que novos elementos fossem adicionados nos critérios de avaliação, como no caso da inclusão de elementos decorrentes da internacionalização, fazendo com que a pontuação fosse redistribuída.

6 Internacionalização da educação superior como vetor para qualidade

O conceito de internacionalização, proposto por Knight (1994) e, posteriormente, revisitado por De Wit, Hunter e Coelen (2015), informa que ela se estabelece como um “processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural ou global” e tem o “intuito de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e oferecer uma contribuição significativa para a sociedade” (De Wit, Hunter & Coelen, 2015, p. 281).

A internacionalização está provando ser uma ferramenta útil para ajudar as instituições a fixar pontos de referência e propor soluções inovadoras em relação à gestão, à academia e à investigação, contando com a colaboração e com as parcerias internacionais. Essa segue sendo outra forma em que “a internacionalização pode ajudar a fortalecer a qualidade das instituições de educação superior e as funções primordiais do ensino, da aprendizagem e do serviço”, afirma

Sousa (2017, p. 349), ao se referir ao pensamento da pesquisadora Jane Knight (2005, p. 20).

Na visão de Knight (2005), a internacionalização da educação se apresenta com diferentes razões para sua ocorrência, e essas são de naturezas diversas: políticas (estabelecimento de alianças estratégicas); econômicas (relacionadas a trocas comerciais e à formação de renda); acadêmicas (reforços diversos para as instituições educacionais); e socioculturais (compreensão mútua e desenvolvimento de ordem social e cultural).

Com isso, fica claro que a internacionalização ocorre de formas distintas, de acordo com o contexto em que as IESs estão inseridas, demandando que os conceitos de qualidade sejam constantemente revistos e repensados. “O fenômeno da internacionalização não ocorre de maneira igual para todos os países e, muito menos, para as IESs, considerando que cada uma delas possui sua dinâmica própria” (Sousa, 2017, p. 354). Tal fato requer, também, indicadores de avaliação próprios, sinalizando para a busca da qualidade da internacionalização.

7 Indicadores de internacionalização da educação superior

Ficou evidente, até aqui, que o conceito de qualidade para a educação superior está imbricado no conceito de UCM e que, necessariamente, precisa-se de mecanismos para mensurar o desempenho das IESs, com especial foco no avanço e no desenho dos processos de internacionalização. Porém, deve-se analisar não somente os critérios de internacionalização da pesquisa, mas sim todas as formas de manifestação da internacionalização presentes no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ao serem consideradas IESs de classe mundial, da mesma forma, traz-se o conceito de internacionalização, uma vez que se pressupõe que o conhecimento deve ser, também, internacionalizado – ou seja,

produzido por cientistas e pesquisadores de alto nível, oriundos de diferentes instituições e nacionalidades. Conhecimento esse que deve ser sistematizado e compartilhado com a sociedade mundial, com a Sociedade 5.0.

Um dos aspectos que reflete a importância da internacionalização no contexto contemporâneo das UCMs é a inclusão de indicadores de internacionalização nesses *rankings* (Leal, Stallivieri & Moraes, 2018). O Quadro 4 apresenta os quesitos e o percentual atribuído a cada um deles, referentes à inserção internacional das IESs.

Quadro 4. *Rankings* acadêmicos internacionais e os quesitos de internacionalização

| Ranking | Q&S | THE | RUF |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Indicadores e respectivos pesos (%) | <ul style="list-style-type: none"> Proporção de estudantes internacionais (5%); Proporção de docentes internacionais (5%). | <ul style="list-style-type: none"> Proporção de estudantes estrangeiros por estudantes domésticos (2,5%); Proporção de estudantes estrangeiros por funcionários domésticos (2,5%); Colaboração internacional (2,5%). | <ul style="list-style-type: none"> Número de citações de trabalhos da instituição por grupos internacionais (2%); Proporção de publicações da universidade em coautoria internacional (2%). |
| Percentual | 10% | 7,5% | 4% |

Fonte: Leal, Stallivieri e Moraes (2018, p. 66).

Os estudos de Sousa (2017), ao investigar as cinco IESs brasileiras com melhores pontuações nos quesitos da internacionalização, constataram que, mesmo em seus extensos relatórios de autoavaliação, permanece a ausência de sinalizações claras de como essa IES avalia suas políticas e suas ações de internacionalização, na perspectiva de apontar as potencialidades e eventuais fragilidades em relação a elas mesmas (Sousa, 2017).

Hudzik e Stohl (2009) recomendam que algumas questões centrais devem ser observadas ao se pensar sobre a avaliação da internacionalização: (1) quais são os objetivos institucionais relacionados à atividade internacional? (2) Como medimos e sabemos se os objetivos foram alcançados (ou em que grau)? (3) Com o que as ações de cooperação contribuem ou que valor agregam às missões e aos objetivos gerais da instituição?

Portanto, recomenda-se uma proposta de avaliação mais qualitativa, baseada em impactos e resultados, do que uma avaliação puramente quantitativa, como propõem os atuais ranqueamentos, que se valem dos percentuais de estudantes enviados e recebidos, da quantidade de acordos firmados ou, ainda, da quantidade de publicações ou de citações internacionais. Tais quesitos reiteram a insipiência dos resultados diante da grandiosidade dos impactos decorrentes da internacionalização.

Morosini (2014, p. 399) propõe a seguinte reflexão:

A qualidade da educação superior na perspectiva da internacionalização prevê um cunho qualitativo, analisando princípios, atores, estratégias, relações e foco da internacionalização. Engloba não somente a internacionalização sul-norte, mas a internacionalização sul-sul; implica capacitar atores (alunos, docentes e funcionários), construir redes, baseadas numa política de diálogo, estendidas às IES com

inclusão democrática e participação da sociedade, e confiança mútua, na captação e compartilhamento de recursos.

A avaliação da internacionalização baseada em análises mais qualitativas é reforçada por Hudzik e Stohl (2009). Os autores explicam que:

[...] três elementos medem dimensões únicas de avaliação: (i) os *inputs*: recursos (dinheiro, pessoas, políticas etc.) disponíveis para apoiar os esforços de internacionalização; (ii) os *outputs* ou produtos: a quantidade e os tipos de trabalho ou atividade realizada em apoio aos esforços de internacionalização; e (iii) os resultados: impactos ou resultados finais. (Hudzik & Stohl, 2009, p. 14)

São esses que, geralmente, estão mais intimamente associados à medição de realizações e às missões das instituições e que realmente atribuem valor transformador ao conceito de qualidade.

8 Qualidade, *World Class University* e internacionalização da educação superior na Sociedade 5.0

Sousa (2017) afirma que, como atesta a literatura especializada, o conceito de UCM se restringe a um pequeno e seletivo grupo de IES no mundo. As instituições assim concebidas possuem atributos singulares e distintos do conjunto de universidades existentes nos diferentes países.

Na visão de Salmi (2009), corroborada por Sousa (2017), uma UCM assume um forte compromisso com o processo de internacionalização, buscando atrair e concentrar talentos, de maneira a conquistar e preservar sua excelência.

Retomando o que foi afirmado por Morosini (2014), Deguchi et al. (2018) e Santos e Rados (2020), a noção de qualidade da educação

superior está associada ao conceito de Sociedade do Conhecimento e, conseqüentemente, à Sociedade 5.0 – uma sociedade que clama pela formação de recursos humanos de alto nível em instituições universitárias, tendo como ponto comum o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento.

Portanto, a tríade proposta para a UCM, defendida por Salmi (2009), reflete a necessidade de formação de talentos de alto nível, com competências globais e interculturais que possam atuar em ambientes multiculturais (Stallivieri, 2017) e possam produzir conhecimento para a Sociedade 5.0 em constante evolução. Isso porque, como aponta Stallivieri (2017, p. 25):

O que a sociedade espera das instituições de ensino superior é uma atuação proativa em direção à internacionalização, voltada para a formação de recursos humanos, focada na preparação de agentes capacitados para novas necessidades profissionais, mais qualificados, com conhecimento de línguas estrangeiras e com o entendimento de outras culturas, com maior amplitude nas áreas de conhecimento e de domínio de informações, com bom relacionamento de cooperação e de trocas acadêmicas, com o claro entendimento da necessidade de compartilhar os avanços científicos e tecnológicos com as demais sociedades mundiais e que sejam protagonistas de uma nova educação internacional.

A formação de talentos com essas competências depende fortemente das ações de internacionalização, que oportunizam experiências acadêmicas, profissionais e pessoais, por meio da convivência com sujeitos de outras culturas. Pensar em UCM remete ao estabelecimento fundamental de fortes laços de cooperação entre IES. Essa mobilidade de talentos, que visa ao *brain circulation* em vez do *brain drain* ou do *brain gain*, demanda investimentos adequados

e pautados nos princípios de *compliance* e de governança de alta qualidade, conforme apresenta a Figura 1.

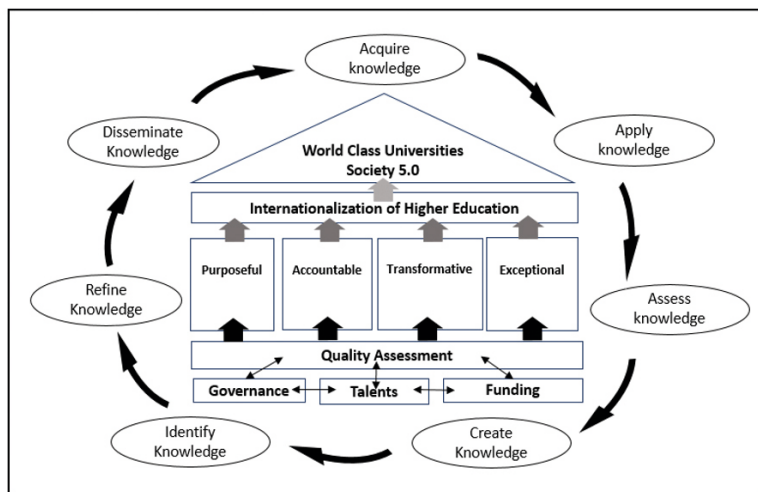


Figura 1. Framework de qualidade da internacionalização para WCU baseado no ciclo do conhecimento

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Portanto, conforme se pode ver nas Figuras 1 e 2, tem-se que pensar a tríade de UCM – talentos, governança e recursos – pautada nos critérios de qualidade traduzidos por Schindler et al. (2015), nos conceitos de internacionalização discutidos por Knight (2015), De Wit e Hunter (2015) e no entendimento da relevância da circulação do conhecimento de qualidade, discutido por Serrat (2010) e por Santos e Rados (2020), para atender às demandas da Sociedade 5.0.

Serrat (2010, p. 1) ensina que “a gestão do conhecimento é levar o conhecimento certo às pessoas certas no momento certo e ajudá-las (com incentivos) a aplicá-lo de forma a melhorar o desempenho organizacional”.

Conclui-se, assim, que a internacionalização, ou seja,

[...] o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e oferta do ensino pós-secundário, para melhorar a qualidade do ensino e pesquisa de todos os alunos e funcionários e dar uma contribuição significativa para a sociedade (Knight, 2003, p. 2)

pode ocorrer tanto de forma virtual, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação, quanto de maneira presencial, originando um novo conceito: a internacionalização híbrida, que pode colaborar para o fortalecimento do tripé que constitui a UCM.

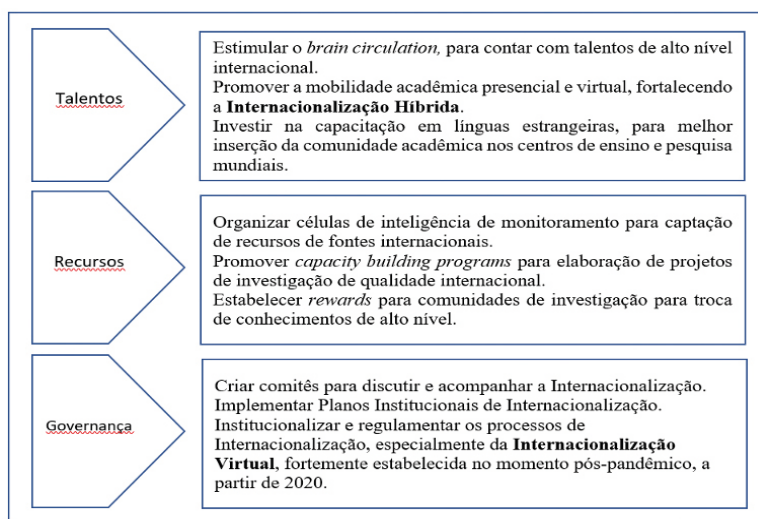


Figura 2. Contribuições da internacionalização para qualidade das UCMs

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

9 Considerações finais

De acordo com a literatura estudada, pode-se concluir que a avaliação da qualidade da educação superior permanece sendo um tema bastante controverso, que demanda reflexões e atualizações contínuas, sobretudo no avanço da Sociedade 5.0, uma sociedade na qual a tecnologia valoriza cada vez mais o conhecimento e o capital intelectual ("talentos") e que o torna um recurso inestimável para as IESs.

Buscou-se responder ao proposto para este capítulo, com apoio na literatura, especialmente alicerçada em autores seminais que investigaram e definiram os conceitos de Sociedade do Conhecimento, Sociedade 5.0, qualidade, internacionalização e UCMs.

Pode-se propor que, na visão da gestão e da governança das IESs, há um conjunto de elementos que deve ser considerado ao se referir ao conceito de qualidade. Pontualmente, evidenciam-se alguns questionamentos que devem ser constantes no processo de avaliação para qualidade, ou seja, por que avaliar, para que avaliar, de que forma ou como avaliar, e o mais importante: o que fazer com os resultados das avaliações.

Pode-se avançar, no contexto da avaliação institucional, refletindo que a implantação dos sistemas de avaliação para qualidade deve ser constante e envolvente, no sentido de fazer com que o maior número de representantes institucionais possa participar do processo. Deve ser participativa e não somente observadora. Deve ocorrer de forma progressiva e ter objetivos claros do que, do porquê e do para que se está avaliando.

O que não pode ocorrer, no processo sistêmico de avaliação, é que ele tenha somente a finalidade documental ou seja feito em busca do autorreconhecimento, bem como que não seja feito com regularidade ou só por um setor ou departamento dentro da IES ou,

ainda, por apenas um e pelo mesmo colaborador, a fim de evitar que se perca toda uma história de avaliação.

Espera-se, diante do exposto, deixar claro que o processo de internacionalização das IESs pode contribuir sobremaneira para o avanço dos níveis de qualidade institucional, com vistas à maior competitividade no cenário da educação global e ao modelo de UCM, porém respeitando, acima de tudo, as suas características vocacionais, o seu perfil e a sua identidade.

Alguns achados do estudo evidenciaram que não se pode pensar em UCMs sem que elas estejam internacionalizadas. Entretanto, como a avaliação dos indicadores de internacionalização ainda foca muito a quantidade (*inputs* e *outputs*), torna-se necessário avançar nos critérios de qualidade (*outcomes*) desse processo.

Por fim, essa reflexão crítica apresentou algumas propostas de como a internacionalização pode colaborar para o fortalecimento dos resultados da qualidade institucional, focando o tripé do conceito de UCMs – talentos, recursos e governança –, alicerçadas nos marcos teóricos da Sociedade do Conhecimento e da Sociedade 5.0, visando a um sistema de ensino superior cada vez mais qualificado.

Referências

- Altbach, P. G. (2003). The costs and benefits of world-class universities. *International Higher Education*, 33, 5-8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7381>.
- Altbach, P. G. & Salmi, J. (eds.). (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington: The World Bank.
- De Wit, H. e Hunter, F. (2015) The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, 83, 2-3.
- De Wit, H., Hunter, F. & Coelen, R. (2015). Internationalisation of Higher Education in Europe: future directions. In: European Parliament. *Internationalisation of Higher Education: study* (pp. 273-287). European Union: European Parliament's Committee on Culture and Education.

Deguchi, A., & Kamimura, O. (2020). *Society 5.0: A People-centric Super-smart Society*. Tokyo: The University of Tokyo Joint Research. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2989-4>.

Deguchi, A., Hirai, C., Matsuoka, H., Nakano, T., Oshima, K., Tai, M., & Tani, S. (2018). What Is Society 5.0? In: Hitachi-U Tokyo Laboratory. *Society 5.0: a people-centric super-smart society* (pp. 1-23). Switzerland: Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2989-4>.

Green, D. (1994). *What Is Quality in Higher Education?* Bristol: Taylor & Francis. Recovered from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415723.pdf>.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>.

Hudzik, J. K. & Stohl, M. (2009). Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalization. In: De Wit, H. *Measuring success in the internationalisation of higher education* (pp. 9-22). EAIE Occasional Paper 22. Published by the European Association for International Education (EAIE).

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.

Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, n. 33, p. 2-3.

Knight, J. (2005). Un modelo de interacción: respuesta a nuevas realidades y retos. In: De Wit, H. Jaramillo, I. C., Gacel-Avila, J. & Knight, J. (ed.). *Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional* (pp. 1-38). Colombia: Mayol.

Knight, J. (2015). International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315315572899.jsi.sagepub.com>.

Leal, F. G., Stallivieri, L., & Moraes, M. C. B. (2018). Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem? *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(1), 52-73. <https://doi.org/10.22348/riesup.v4i1.8650638>.

Liu, L. & Liu, Z. (2016). The variation of Universally Acknowledged World-Class Universities (UAWCUs) between 2010 and 2015: an empirical study by the Ranks of THEs, QS and ARWU. *Higher Education Studies*, 6(4), 54-69. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n4p54>.

Morosini, M. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, 19(2), 385-405.

Nunes, E. & Fernandes, I. (2014). *Rankings internacionais: a irresistível polêmica em torno de seus sentidos e metodologias*. *Revista Ensino Superior UNICAMP*, 12. Recuperado de: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/rankings-internacionais-a-irresistivel-polemica-em-torno-de-seus-sentidos-e-metodologias>.

Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. França: UNESCO. Recovered from: <https://www.oecd.org/general/unescooecdguidelines-forqualityprovisionincross-borderhighereducation.htm>.

Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20. <https://doi.org/10.1108/09684889610116012>.

Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities (Directions in development)*. Washington: The World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/0978-0-8213-7865-6>.

Santos, N., & Rados, G. J. V. (2020). *Fundamentos teóricos de gestão do conhecimento*. Florianópolis: Pandion.

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>.

Serrat, O. (2010). *Notions of knowledge management*. Washington: Asian Development Bank.

Sousa, J. V. (2017). Internacionalização da Educação Superior como indicador do SINAES. *Educação (Porto Alegre)*, 40(3), 343-356. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28979>.

Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris.

Stallivieri, L. (2021). *Webinarios sobre "Internacionalización en Casa (IeC)*. Universidad Autónoma de Chiapas, Chiapas, México. Recuperado de: <https://sari.unach.mx/index.php/colaboracion#videos>.

Statista. (2021). The Statistics Portal for Market Data. Recuperado de: <https://www.statista.com>

The Forum on Education Abroad (2015). *Standards of Good Practice for Education Abroad* (5th ed.). Carlisle: The Forum on Education Abroad. Recovered from: <https://forumea.org/wp-content/uploads/2014/08/Standards-2015.pdf>.

O PROCESSO DE FORMULAÇÃO ESTRATÉGICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EVOLUÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Carla Camargo Cassol¹

Resultado da globalização da economia, da informação e do conhecimento, bem como da evolução da sociedade, as instituições de ensino superior (IES) têm se tornado cada vez mais internacionais em suas atividades. Oportunizar aos seus alunos o desenvolvimento de competências interculturais e perspectivas internacionais em seus percursos formativos, torna-se uma exigência da sociedade global em que atualmente vivemos. O cumprimento da missão das IES, portanto, se realiza com a formação de profissionais qualificados para o exercício de sua profissão, que contribuirão para o desenvolvimento econômico, e com o desenvolvimento de cidadãos globais,

¹ Carla Camargo Cassol atua como gestora do Escritório de Cooperação Internacional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Está finalizando seu Doutorado em Educação pela PUCRS, com estágio doutoral na Curtin University (Austrália). É mestra em Gestão e Negócios pela UNISINOS e pela Université de Poitiers (France). Possui Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atua como pesquisadora no Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) e no Centro de Internacionalização da Educação Brasil-Austrália (CIEBRAUS), ambos na PUCRS. Seu foco de pesquisa é a internacionalização da educação nas perspectivas estratégica e de gestão, bem como de sua incorporação no processo de ensino e aprendizagem, notadamente no processo de internacionalização do currículo.

conscientes do seu papel social na sociedade. Anuncia-se a educação 4.0, ligada à construção de saberes que vão além de competências técnicas e tecnológicas, com uma abordagem crítica, holística e humanista, como resposta à indústria 4.0.

Nesse contexto emergente, nos últimos anos, a internacionalização assume uma posição protagonista na agenda da educação superior mundial. Embora um conceito com práticas ainda em evolução e com particularidades diretamente ligadas às circunstâncias em que está inserido, o processo de internacionalização da educação passa a ser considerado inerente ao setor e para as contribuições que se propõe entregar para a sociedade.

A internacionalização passa a ser um importante vetor para a qualidade do ensino. Nas palavras de Morosini (2012, p. 202), “a qualidade em contextos globalizados é marcada, na maioria dos casos, pela internacionalização, via intercâmbio estudantil e docente, e/ou currículos internacionalizados e num estágio mais aprimorado via redes colaborativas”.

“Há expectativas das Universidades tornarem-se atores chaves na economia do conhecimento global, e a internacionalização é identificada como principal resposta para a globalização” (Wit & Hunter, 2014, p. 5). Assim sendo, na última década as Instituições de Educação Superior (IES), governos e organizações internacionais tornaram-se mais proativos e inovadores em suas abordagens à internacionalização (Wit & Leask, 2015). Um olhar mais atento foi direcionado à área, ampliando conceitos e práticas, a partir de um volume maior de estudos, pesquisas, reflexões e ações, que possibilitaram desenvolver uma abordagem mais estratégica para a internacionalização da educação superior. O foco em parcerias para intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação pretende dar lugar a estratégias de médio a longo prazos, com um viés institucional mais forte e sistemático.

A internacionalização torna-se parte fundamental da agenda estratégica das IES, trazendo à tona a necessidade de se posicionarem em busca de vantagens competitivas que garantam não só sua sobrevivência como também a possibilidade atender seu papel social de desenvolver uma sociedade sustentável. Definir objetivos a serem alcançados, estratégias e posicionamento estratégico internacional são itens de imprescindibilidade. Saber onde se quer chegar, é ponto de partida.

1 A premência da estratégia de internacionalização

O termo estratégia é amplamente estudado e utilizado no campo da administração. A estratégia corresponde aos caminhos selecionados para serem trilhados a partir da identificação dos pontos fortes e fracos de uma organização e das ameaças e oportunidades diagnosticadas em seu ambiente de atuação. A estratégia resulta da prática do planejamento, que surge, na área da administração, como resposta à crescente necessidade de direcionamento e adaptação ao mercado de atuação de uma empresa.

Para Mintzberg e Quinn (1991), estratégia é um plano que integra os objetivos, as políticas e as ações de uma organização, de forma sistêmica. Para os autores, a estratégia deve ser vista como um processo contínuo de aprendizagem e escolha, um produto de mãos e mentes, de processos de análises e sínteses, contendo elementos explícitos (planos) e implícitos (comportamentos, intenções). A estratégia é um olhar para o futuro considerando a consistência de ações e comportamentos do passado, definida em um processo de planejamento. É um processo decisório realizado antes da ação propriamente dita e, assim, é uma tomada de decisão antecipada, passível de ser ajustada durante sua operacionalização.

E na área da educação? E no processo de internacionalização do ensino superior? Como tomamos decisões acerca dos caminhos a se-

rem percorridos a partir das lições aprendidas? Como formatar uma estratégia a partir das várias iniciativas existentes na instituição?

De acordo com Knight (2004, p. 13, grifo do original):

O termo *estratégias de internacionalização* foi deliberadamente utilizado para ir além da ideia de atividades internacionais. O termo *estratégias* referia-se a ambas, iniciativas de programas e iniciativas organizacionais em nível institucional. A noção de uma abordagem mais planejada, integrada e estratégica.

Jiang e Carpenter (2013), afirmam que a internacionalização do ensino superior inicia no nível operacional do corpo docente e resulta, em muitos casos, em uma integração ineficiente dentro da universidade. Tal ineficiência, resulta de iniciativas individuais, isoladas e desarticuladas com a estratégia da universidade, carecendo de uma abordagem institucional. Sebastián (2004, p. 17) corrobora com a afirmação dos autores ao declarar que:

[...] a internacionalização de uma universidade é, por sua vez, um processo e um objetivo. É um processo que requer uma estratégia e um plano de ação, e é um objetivo na medida em que se possa aplicar indicadores e cumprir metas.

A institucionalização da internacionalização, para que se torne estratégica, passa a ser um desafio inerente à evolução do processo.

Alguns estudos conduzidos no Brasil mostram que, em muitas IES, a internacionalização iniciou-se através de iniciativas individuais, isoladas e desarticuladas (Pimenta & Duarte, 2007, Miura, 2009, Souza & Fleury, 2009, Sarfati & Andreassi, 2011, Mueller, 2013).

Stallivieri (2004) atesta como fundamental a internacionalização ser concebida como uma política institucional, sendo pensada de

forma a orientar e a gerar um conjunto de ações e de mecanismos articulados conforme os objetivos institucionais.

Pode-se conceber, portanto que as IES precisam estabelecer diretrizes estratégicas que atendam critérios de mercado e de requisitos e necessidades de alunos e sociedade, para que consigam evoluir em seus processos de internacionalização.

A definição da estratégia de internacionalização de uma IES envolverá não somente a definição formal de missão, visão, objetivos, políticas e estratégias propriamente ditas, mas, igualmente, o processo cotidiano de gestão, tomada de decisão, além da disseminação da postura estratégica por toda a IES e no seu dia a dia (Mintzberg & Quinn, 1991).

Importa destacar que não há uma estratégia única a ser seguida. Hudzik (2011, p. 9) preconiza que a internacionalização não é um fim, mas um meio para o alcance dos fins definidos e desejados pela instituição e que “os fins podem variar de instituição para instituição e a abordagem particular escolhida depende dos fins a serem alcançados”. Ao reforçar as considerações pontuadas pelo autor, Knight (1994, p. 13) destaca que “o planejamento para a internacionalização será único para cada instituição”.

Da mesma forma que ocorre na área da administração, a definição da estratégia de internacionalização de uma IES pressupõe um processo de formulação estratégica. A estratégia, juntamente com objetivos, ações e metas, que serão empreendidos para a evolução do processo de internacionalização, serão expressos no Plano Institucional de Internacionalização (PII). Portanto, a existência de um Plano Institucional de Internacionalização torna-se basilar para a evolução do processo de internacionalização das IES.

2 A indispensabilidade do Plano Institucional de Internacionalização

O desenvolvimento de uma abordagem estratégica de internacionalização aponta para a elaboração de um plano de internacionalização, que prevê desde o estabelecimento de objetivos que a instituição pretende alcançar com o processo, a seleção de modos e formas de internacionalização para cada instituição, o desenvolvimento de um modelo de negócio que suporte a estratégia definida, alocação de recursos, o engajamento das pessoas chaves e, por fim, a definição de possíveis parceiros.

“Um plano de internacionalização fornece direção, expressa comprometimento institucional e pode definir os objetivos particulares da internacionalização para uma instituição” (Knight, 1994, p. 8). Além disso, “[o] processo de criar planos de internacionalização facilita o comprometimento dos acionistas e partes interessadas em toda a instituição, o que é fator chave na implementação” (Knight, 1994, p. 8), fazendo com que o foco das atividades internacionais seja direcionado, minimizando possíveis impactos negativos no processo de internacionalização gerados por ações isoladas e desarticuladas.

Em 2009, Childress (2009), argumentava que muitos estudos estavam sendo conduzidos sobre a internacionalização da educação superior, mas que ainda pouco se conhecia sobre planos institucionais para a internacionalização. Portanto, a autora desenvolveu um estudo em 31 IES pertencentes à *Association of International Education Administrator* (Associação de Administradores de Educação Internacional) e identificou cinco benefícios e funções de Planos de Internacionalização, conforme abaixo:

- a) um Plano de Internacionalização serve como um *roadmap* para o processo, uma vez que poderá ajudar a fornecer uma direção coerente para as prioridades institucionais;

- b) o plano também pode ser um veículo para desenvolver confiança e dar credibilidade institucional ao processo, uma vez que a presença de um documento escrito e formal demonstra engajamento institucional à internacionalização;
- c) poderá servir como mecanismo pra explicar o significado e objetivos da internacionalização para todas as partes interessadas;
- d) será um meio de promover colaboração interdisciplinar, dada a participação de principais partes interessadas em sua concepção, podendo contar também com contribuições da equipe docente, estudantes e outros agentes externos que podem interessar à organização;
- e) servirá como ferramenta para obtenção de fundos e investimentos.

Assim sendo, é plausível sugerir que as IES empreendam esforços na elaboração de planos de internacionalização não apenas para que tenham uma política clara de internacionalização, com diretrizes e indicações de caminhos a serem percorridos, mas também para que a disseminação desse plano possibilite um engajamento uniforme da comunidade acadêmica e contenha, na medida do possível, ações isoladas e individuais, que podem, por vezes, ir de encontro às estratégias da organização e acabam por causar dificuldades na mensuração de resultados.

Em 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais, lançou o projeto intitulado CAPES-PrInt³. Um de seus

² A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

³ Informações em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>.

objetivos é fomentar a transformação das IES brasileiras em um ambiente internacional, fomentando a construção, implementação e consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições selecionadas⁴.

A seleção previa como um de seus requisitos que as Instituições de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa possuíssem um plano institucional de internacionalização ou documento congênere, no qual estariam indicados os seus temas prioritários para as ações de internacionalização a serem desenvolvidas de acordo com as competências e as áreas prioritárias definidas pela própria Instituição (CAPES, 2017).

A elaboração de um Plano de Internacionalização, portanto, incita um planejamento integrado de todas as ações e projetos das IES, avalizando a importância da internacionalização para aquela instituição. A elaboração de um plano de internacionalização é de fundamental importância e sua existência traz mais consistência para o processo de internacionalização da IES.

E como elaborar um plano de internacionalização? Como se dá o processo de planejamento estratégico de internacionalização da educação? A seção seguinte busca elucidar o caminho a ser percorrido com base não apenas nos preceitos da administração e sua adaptação ao contexto educacional, como também a partir de lições aprendidas com IES internacionais, através da prática de *benchmarking*.

3 Como elaborar o plano institucional de internacionalização?

O plano de internacionalização serve como um direcionador de rota, explicitando onde a IES quer chegar e qual caminho pretende

⁴ Mais informações sobre o desenvolvimento do Programa CAPES-PrInt estão disponíveis na sessão 3 da presente obra, em que os autores Concepta McManus & Abilio Afonso Baeta Neves analisam a execução da estratégia de internacionalização liderada pela CAPES.

percorrer até lá. Nele estarão definidos os objetivos da internacionalização que devem estar alinhados aos objetivos estratégicos da instituição, portanto, convergente com o plano estratégico institucional.

Apesar da literatura internacional legitimar a importância e necessidade do plano de internacionalização institucional para apoiar a evolução do processo de internacionalização, no Brasil, essa prática ainda não é aplicada. Apesar de contabilizado o expressivo número de 2.608 IES, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), observa-se que diversas iniciativas de internacionalização são conduzidas, mas estratégias de internacionalização e planos institucionais de internacionalização são temas ainda pouco desenvolvidos.

Informe do British Council (2020) destaca que em 2017 a CAPES aplicou um questionário e identificou que as universidades brasileiras não estavam ativamente envolvidas com o processo de internacionalização e que muitas não sabiam quais ações eram realizadas internamente. Das 320 instituições que responderam à pesquisa, 225 alegaram ser pouco ou nada internacionalizadas. No mesmo estudo, 64% das IES respondentes informaram não ter um plano estratégico de internacionalização.

A fim de elucidar o tema, a CAPES criou, em 2021, um conjunto de propostas para gestores acadêmicos que integram instituições interessadas em internacionalizar-se a partir de um repositório de experiências da Diretoria de Relações Internacionais (CAPES, 2021). A proposta é contribuir para que as instituições possam elaborar uma estratégia própria para a internacionalização dos seus programas de pós-graduação “saíndo de um modelo fragmentado e baseado em iniciativas de docentes (com caráter individual ou de grupos de pesquisa), para um desenho de internacionalização ligado ao Plano de Desenvolvimento Institucional” (CAPES 2021, p. 5).

A literatura internacional também empreende esforços para orientar as IES na elaboração de seus planos de internacionalização.

Hénard, Diamond e Roseveare (2012, p. 40) sugerem que:

[...] as instituições podem gerir a internacionalização de forma mais efetiva considerando quatro áreas principais: compreensão do ambiente, desenvolvimento de uma abordagem estratégica, otimização da implementação, monitoramento e avaliação.

Segundo os autores, a compreensão do ambiente que afeta a internacionalização abrange identificar os objetivos da internacionalização para governos e atores relacionados com o processo, tanto do país de origem como dos países em que a cooperação interessa à instituição.

Já o desenvolvimento de uma abordagem estratégica de internacionalização prevê desde o estabelecimento de objetivos que a instituição pretende alcançar com o processo, a seleção de modos e formas de internacionalização para cada instituição, o desenvolvimento de um modelo de negócio que suporte a estratégia definida, alocação de recursos, o engajamento das pessoas chaves e, por fim, a definição de possíveis parceiros.

A otimização da implementação implica na realização de *benchmarking* com outras instituições já internacionalizadas, a fim obter aprendizado, buscar garantir o alinhamento organizacional para com os objetivos de internacionalização definidos na etapa anterior, estabelecimento de uma comunicação eficaz entre as diferentes áreas da instituição e com partes interessadas que atuam tanto dentro como fora da instituição, criação de um escritório de internacionalização para dar suporte aos serviços oferecidos, entre outros.

Finalmente, a inserção das etapas de monitoramento e avaliação no plano estratégico de internacionalização consiste em avaliar se

as práticas adotadas estão alcançando os objetivos e entregando os benefícios esperados.

De acordo com Knight (2008), a estratégia de internacionalização é um processo que reflete um conjunto de atividades e estratégias que as instituições formulam a fim de responder aos seus desafios. Desse modo, algumas instituições adotam e implementam estratégias de internacionalização de forma mais consistente, o que, como consequência, resulta em haver instituições mais internacionalizadas do que outras (Beerkens et al., 2010). A partir dessa percepção, Brandenburg e Federkeil (2007) contribuem de forma significativa à teoria de internacionalização ao fazer uma distinção entre “internacionalização” e “internacionalidade”, ou seja, entre processo e *status*. Os autores definem internacionalidade como o *status* atual de uma instituição a respeito de suas atividades internacionais, isto é, o retrato daquele momento exato da coleta de informações. Internacionalização, no entendimento dos autores, é então concebida como a evolução desse *status*, ou seja, descreve um processo em que a instituição se move, partindo do estado atual de internacionalidade até um estado mais aprimorado (em nível mais alto de internacionalidade, em um tempo posterior).

Conforme já mencionado, em 2017, a CAPES divulgou edital para seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisa com oferta de Programas de Pós-Graduação (PPGs), visando fomentar, com o aporte de recursos financeiros, a construção, a implementação e a consolidação destes. No CAPES-PrInt, os principais indicadores de avaliação, considerados na seleção do projetos foi a avaliação (pela própria CAPES) dos programas de pós-graduação; a qualidade da produção científica intelectual; parcerias internacionais; estrutura institucional; viabilidade de execução da proposta, atuação no Brasil e no exterior; coerência entre tema, objetivos e ações propostas para

o projeto; estratégias e políticas inovadoras; relevância dos temas propostos; modelo institucional de gestão e impacto da proposta para a internacionalização da instituição. Os projetos deveriam apresentar a estratégia de internacionalização de médio a longo prazo da instituição proponente, contendo o diagnóstico da internacionalização institucional; os objetivos do projeto institucional de internacionalização; indicadores e metas e planejamento orçamentário anual. Também era necessária a apresentação de políticas para escolha de parceiros estrangeiros; para seleção interna de ações e beneficiários; contratação de professores internacionais; proficiência em línguas estrangeiras da comunidade acadêmica; de reconhecimento de créditos e de atividades acadêmicas e científicas realizados no exterior; apropriação do conhecimento e experiência adquiridos no exterior, entre outros.

No entanto, apesar dos reconhecidos esforços para apoiar as IES brasileiras na concepção de planos institucionais de internacionalização, a literatura orientadora sobre o processo de formulação estratégica ainda é escassa. Assim sendo, a partir de estudos da literatura internacional da área de internacionalização da educação, do documento orientador da CAPES e alguns preceitos de planejamento estratégico de Kaplan e Norton (2008), entende-se que a elaboração do plano de internacionalização precisa compor etapas sequenciais e interconectadas que desenvolverão a proposta de forma consistente e sistemática. Assim sendo, a próxima seção objetiva sintetizar o método para elaboração de planos institucionais de internacionalização.

4 Síntese do método de elaboração do PII

O primeiro passo para a elaboração do plano de internacionalização é a realização da análise interna da IES. O principal objetivo nesta etapa é conhecer o processo de internacionalização da IES.

É necessário identificar quais são os diferenciais ou vantagens competitivas da IES e o seu posicionamento, além das fragilidades identificadas para em seu processo de internacionalização.

É nessa primeira fase que se avalia a internacionalidade institucional, a partir de um diagnóstico interno. Esse diagnóstico requer fazer um levantamento de informações sobre atividades de internacionalização realizadas pela IES, “o que nem sempre é fácil devido à ausência de bases unificadas de dados sobre atividades de cooperação internacional e ao pouco seguimento e avaliação *ex post* que acompanha estas atividades” (Sebastián, 2004, p. 138). É um esforço inicial necessário, que possibilitará a compilação e processamento de dados da internacionalização. Então, torna-se possível compor um método padronizado para a coleta da informação, estabelecendo uma base de dados que poderá servir para consulta, análise e gestão do processo de internacionalização. O diagnóstico também indicará quais são as competências chave da instituição.

Muitas são as motivações para a internacionalização de IES e as particularidades institucionais precisam ser preservadas, dado o contexto em que a instituição está inserida, seu histórico e necessidades pontuais. Independentemente da motivação, esta propulsará os caminhos a serem percorridos pela instituição, uma vez que se tornará um objetivo estratégico a ser alcançado. As motivações também subsidiarão a tomada de decisão acerca das estratégias de internacionalização adotadas pelas IES, uma vez que são temáticas indissociáveis.

É nesse primeiro momento que são definidos os objetivos da internacionalização, a correlação destes com os objetivos institucionais e as motivações institucionais. A identificação de produtos e serviços que têm maior vocação internacional, elaborando um portfólio de oportunidades internacionais organizará as informa-

ções e apoiará na identificação de fatores que podem interferir no processo de internacionalização.

Na segunda etapa, é realizada a análise do ambiente externo, que objetiva a coleta e a análise dos dados primários e secundários para se verificar a viabilidade/potencial dos objetivos pretendidos e para dar suporte às decisões e ações estratégicas do PII. Os dados podem ser obtidos através de pesquisas de mercado especializadas ou com entidades intervenientes no mercado internacional, como embaixadas, associações de educação internacional e câmaras de comércio. Nesse momento, analisa-se o ambiente econômico, político e legal. Será realizada uma análise das potenciais barreiras para o desenvolvimento da estratégia, análise de concorrência, aspectos políticos, culturais e legais, considerando seu impacto. Também a identificação de possíveis e potenciais parceiros é empreendida nessa fase.

Já a terceira etapa objetiva viabilizar uma análise das possibilidades de gerenciamento do modelo de atuação mais adequado para os objetivos de internacionalização da IES, a partir do resultado das etapas anteriores, para posterior tomada de decisão estratégica e tática. Nesse momento, o modelo de negócio é estabelecido, considerando as necessidades de adaptação e mudanças (flexibilidade) da IES em relação ao arranjo organizacional necessário à implementação do PII e especificidades contextuais. O modelo de negócio a ser elaborado possui a característica *sui generis*, por ser individual, exclusivo e próprio de cada IES, assim como o plano institucional de internacionalização.

Na quarta fase se daria o planejamento propriamente dito. Essa fase prevê a clarificação da proposta e de seus objetivos, traduzindo a expressão da importância do processo e de suas intencionalidades em planos de ação estratégicos e operacionais. Nesse momento são definidas as ações, prioridades, prazos responsáveis e a alocação de recursos para cada ação planejada.

A quinta etapa consiste em planejar o acompanhamento e o monitoramento do processo de internacionalização. É nesse momento que se estrutura a avaliação do processo de internacionalização, a partir do acompanhamento da execução do PII. Metas e indicadores são estabelecidos, projetando desdobramentos da estratégia.

Uma questão crucial para o acompanhamento da evolução do processo de internacionalização é ter indicadores de internacionalização que permitam o monitoramento de ações e da evolução da internacionalização nas IES. Ademais, a aplicação de indicadores requer reunir a informação necessária para os indicadores, “o que nem sempre é fácil devido à ausência de bases unificadas de dados sobre atividades de cooperação internacional e ao pouco seguimento e avaliação *ex post* que acompanha estas atividades” (Sebastián, 2004, p. 138). Portanto, ao adotar indicadores, a estrutura institucional obriga-se a realizar um trabalho de compilação e processamento de dados da internacionalização, assim como de estabelecer um método padronizado para a coleta da informação, estabelecendo uma base de dados que poderá servir para consulta, análise e gestão.

A escolha de indicadores de internacionalização pode não ser tarefa fácil. Beerkens et al. (2010) indicam que a área de internacionalização se mostra pouco mensurável por não utilizar indicadores válidos e comparáveis. Os autores destacam que as IES usualmente contentam-se com algarismos chave facilmente alcançáveis ou já disponíveis pelo processo em si, como o número de bolsas ou número de acordos de parcerias, sem tratar da significância de indicadores chave como um indicador de internacionalidade das IES. Brandenburg e Federkeil (2007) atestam que, ao selecionar indicadores, devem ser consideradas as metas da instituição e se os indicadores podem razoavelmente ser mensurados em séries históricas, pois aqueles indicadores que trazem a informação dentro de uma série histórica

e, portanto, documentam um desenvolvimento, podem ser usados para medir internacionalização e internacionalidade.

Importa destacar a importância da gestão e avaliação contínua do processo de internacionalização para o avanço do mesmo em IES. O processo de internacionalização, percebido como um ciclo, requer acompanhamento sistemático de sua evolução e dificuldades, para que correções de curso possam ser conduzidas. Todavia, para que este acompanhamento sistemático seja eficaz, torna-se indissociável que a avaliação da internacionalização esteja devidamente planejada no PII, para avaliar se a IES está alcançando seus objetivos e entregando os benefícios esperados (Hénard, Diamond & Roseveare, 2012).

A figura abaixo propõe didaticamente sintetizar as etapas mencionadas:



Figura 1. Etapas para elaboração do plano institucional de internacionalização

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

5 Considerações finais

Segundo Knight (1994), uma questão crucial para a adequada gestão do processo de internacionalização é traduzi-lo em uma estratégia abrangente e ao mesmo tempo prática, que integra e institucionaliza a dimensão internacional nos sistemas e valores da universidade. Dispor de um plano institucional de internacionalização

atende esse propósito. No entanto, é imprescindível destacar que a existência de um plano de internacionalização não pressupõe, por si só, o sucesso da internacionalização e o alcance de seus objetivos.

Childress (2009) alerta que há uma falha entre o desenvolvimento e a implementação dos planos de internacionalização das instituições de ensino superior. Desse modo, torna-se necessário identificar possíveis entraves e ou mudanças de percurso durante a implementação do plano de internacionalização, uma vez que a presença do plano por si só não assegura a execução e evolução do processo de internacionalização de uma IES. Kaplan e Norton (2008, p. 1) endossam essa afirmação ao indicar que “a gestão da estratégia é diferente da gestão das operações, mas ambas são vitais, e devem ser integradas. [...] Uma estratégia visionária não vinculada a excelentes processos operacionais e de governança é impossível de se implementar”. Os autores ainda declaram que um alinhamento das unidades organizacionais e daqueles que executarão a estratégia é fundamental para o sucesso na implementação da mesma (Kaplan & Norton, 2008). Destarte, a disseminação e implementação da estratégia de internacionalização precisam ser consideradas também como essenciais para os avanços da internacionalização.

O comprometimento das lideranças institucionais é outro fator fundamental, uma vez que são atores chaves que destinarão recursos (financeiros, econômicos e humanos) para a execução do planejamento realizado. Da mesma forma, a sensibilização e o engajamento da comunidade acadêmica são igualmente essenciais, pois é a protagonista da execução. Portanto, o processo de elaboração do PII deve contemplar a participação das partes envolvidas, garantindo um caráter democrático e participativo de representantes de toda a instituição.

O plano institucional de internacionalização agrega para o desenvolvimento e evolução da estratégia, para a construção de

indicadores e consequente levantamento de dados e também para a ampliação da disseminação da estratégia, uma vez que o documento formal incita mais credibilidade ao processo. No entanto, apenas após a maturação do processo de planejamento, execução das ações planejadas e análise de resultados decorrentes das ações realizadas, será possível compreender e mensurar o valor da internacionalização para a reputação e qualidade das IES. Para tanto, é necessário empreender esforços para tornar a internacionalização um elemento estratégico que contribuirá para o alcance dos objetivos da IES, mantendo uma perspectiva de médio e longo prazo.

É plausível sugerir que as IES empreendam esforços na elaboração de planos de internacionalização não apenas para que tenham uma política clara de internacionalização, com diretrizes e indicações de caminhos a serem percorridos, mas também para que a disseminação desse plano possibilite um engajamento uniforme da comunidade acadêmica. Todavia, não é possível garantir a evolução do processo de internacionalização das IES, tampouco se será possível chegar lá. Ainda assim, o planejamento do processo de internacionalização constitui um ponto de partida fundamental para se saber onde a instituição pretende chegar, qual é seu o ponto de partida e quais recursos serão necessários para o alcance dos objetivos elencados.

Referências

Beerkens, E. et al. (2010). Indicator Projects on Internationalisation: Approaches, Methods and Findings: A report in the context of the European project "Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation (IMPI). European Commission. Recovered from: https://www.academia.edu/15284019/Indicator_Projects_on_Internationalisation_Approaches_Methods_and_Findings_A_report_in_the_context_of_the_European_project_Indicators_for_Mapping_and_Profiling_Internationalisation_IMPI_.

Brandenburg, U., & Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions!* Indicators and key figures. Working Paper, 92. Berlin: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Recovered from: https://www.che-consult.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf.

British Council. (2020). *Universidades para o Mundo: Em busca da Qualidade na Internacionalização*. Recuperado de: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bc3_digital_o6_10.pdf.

Childress, L. K. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 289-309.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). *Edital nº 41/2017 – Programa Institucional de Internacionalização – Capes/PrInt*. Brasília: CAPES. Recuperado de: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2020). *Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Stricto Sens*. Recuperado de: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf.

Hénard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). Approaches to internationalization and their implications for strategic management and institutional practice. Paris: OCDE. Recovered from: <https://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>.

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization*. Washington: NAFSA.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Brasília: INEP. Recovered from: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf.

Jiang, N., & Carpenter, V. (2013). A case study of issues of strategy implementation in internationalization of higher education. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 4-18.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2008). *A execução premium: a obtenção de vantagem competitiva através do veículo da estratégia com as operações do negócio*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Knight, J. (1994). *Internationalisation: elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 5-31.

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Mintzberg, H., & Quinn, J. B. (1991). *The strategy process: concepts, contexts, cases*. 2nd. ed. Englewood cliffs: Prentice-Hall International.

Miura, I. K. (2009). O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento. *Anais do 33 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)*. São Paulo: ANPAD. Recuperado de: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2009/ESO/2009_ESO650.pdf.

Morosini, M. C. (2012). Qualidade e Internacionalização da Educação Superior: Estado de Conhecimento sobre indicadores. In: Cunha, M., & Broilo, C. *Qualidade da Educação Superior: Grupos Investigativos internacionais em diálogo* (pp. 13-37). Araraquara: Junqueira & Marin.

Mueller, C. V. (2013). *O Processo de internacionalização do ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Pimenta, R. D., & Duarte, R. G. (2007). O processo de internacionalização de escolas de negócios: o caso da Fundação Dom Cabral. *Anais do 31 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)*. Rio de Janeiro: ANPAD. Recuperado de: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2007/ESO/2007_ESOB1613.pdf.

Sarfati, G., & Andreassi, T. (2011). A Internacionalização dos cursos de graduação em Administração de Empresas no Brasil. *Anais do 35 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)*. Rio de Janeiro: ANPAD. Recuperado de: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2011/EPQ/2011_EPQ30.pdf.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Bilbos.

Souza, E. P., & Fleury, M. T. L. (2009). Estratégias e competências para a internacionalização de instituições de ensino superior do Brasil. *Anais do 33 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)*. São Paulo: ANPAD. Recuperado de: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/45/ESO3200.pdf.

Stallivieri, L. (2004). *Estratégias de Internacionalização de Universidades Brasileiras*. Caxias do Sul: EDUCS.

Wit, H., & Hunter, F. (2014). *The next 25 years of the Internationalisation of Higher Education*. *International Higher Education*. EAIE. Recovered from: <https://www.eaie.org/blog/next-25-years-of-internationalisation-of-higher-education.html>.

Wit, H., & Leask, B. (2015). Internationalisation, the Curriculum and the Disciplines. In: Green, W., & Whitsed, C. (eds.). *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines: Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health* (pp. 10-12). Rotterdam: Sense Publishers.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE REDES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Manuir Mentges¹

Marcelo Cordeiro²

1 Introdução

Ao discutir, no início do século XX, a natureza das organizações, Coase (1937) inaugurou um olhar renovado sobre a formação das instituições, apontando para o valor do conhecimento e da informação, os custos de transação e de oportunidade, a inovação e a excelência de processos na emergente sociedade contemporânea. Essa visão apresentava explicações para dilemas incipientes relacionados à produção, à expansão da oferta e à importância que o trabalho intelectual viria a desempenhar no pós-guerra e na chamada revolução tecnológica. Desde então, esse é um debate que tem demandado importante dedicação dos pesquisadores das organizações,

¹ Doutorando em Educação (em andamento); Mestre em Educação pela PUCRS. Atua como Vice-reitor da PUCRS, presidente da Rede Marista Internacional de Instituições de Educação Superior. Porto Alegre, RS. manuir.mentges@pucrs.br.

² Doutor em Administração pela PUCRS; Mestre em Administração pela UFRGS. Atua como Coordenador de Planejamento Corporativo na Rede Marista – Porto Alegre, RS. marcelo.cordeiro@maristas.org.br.

abrangendo, também, a discussão sobre o papel das Instituições de Educação Superior (IES), conforme sugere Salmi (2009).

A produção acelerada do conhecimento e seu valor como principal ativo das organizações fez com que o papel das universidades ganhasse destaque, por serem estas as instituições formadoras de outras instituições, estando na base, muitas vezes, de mudanças profundas do tecido social. A universidade é precursora da pesquisa e do uso da tecnologia para a construção de novos conhecimentos e para a mudança de modelos produtivos. Cabe destacar o papel relevante da globalização no cenário geopolítico internacional, impulsionando a interconexão da educação superior em um caminho inequívoco de internacionalização.

Tal cenário é acompanhado, em grande medida, por aquilo que Castells (2010) chamou de Sociedade em Rede. O autor, com essa ideia, captava a emergência de fenômenos que se consolidaram e se tornaram dominantes no panorama da sociedade contemporânea: o surgimento das redes sociais, as cadeias produtivas cada vez mais conectadas e as interrelações de dependência e conectividade entre diferentes agentes. Atualmente, o fenômeno das redes (sejam elas organizacionais, sociais ou metafóricas) está presente em quase todos os elementos da vida em sociedade (Capra & Eichenberg, 2006).

A partir dessa reflexão, este trabalho tem por objetivo debater a internacionalização da educação superior e a teoria de formação de redes como estratégia para as Instituições de Educação Superior (IES), sendo uma das possibilidades de linhas de ação para sua internacionalização adotadas por essas instituições. Trata-se de um estudo teórico que articula diferentes áreas dentro do contexto da educação superior, considerado um campo de estudos interdisciplinar (Clark, 2003). O trabalho em rede surge como um caminho para fortalecer e/ou gerar novas possibilidades de internacionalização da educação superior, em um tempo que convida mais para a cooperação e menos para a competição (Balestrin & Verschoore, 2016).

2 Contexto da educação superior

O cenário atual tem desafiado as IES, face a um contexto veloz, incerto e complexo. Ao analisarmos a constituição da educação superior ao longo da história, veremos respostas e avanços que muito contribuíram para a ciência. No seu início, em 1088, em Bolonha, a universidade tinha como missão única o ensino. “O objetivo foi o de congregar mestres ou pensadores para produzir e transmitir conhecimentos a outros membros da sociedade” (Valenti & Bueno, 2020, p. 284). Já a partir de meados do século XIX, especialmente na França, Inglaterra e Alemanha, surge a pesquisa como segunda missão, constituindo uma das maiores mudanças disruptivas nas instituições (Audy, 2017). Entre o final do século passado e o início deste século, uma nova missão é agregada à universidade: a inovação. Como motor propulsor de desenvolvimento social e econômico, a inovação representa uma maior articulação com a sociedade. Para Audy (2017, p. 75), “Desde o final do século XX a inovação transbordou dos laboratórios científicos e tecnológicos nas universidades e nas empresas para a sociedade, emergindo novos conceitos, como os de inovação social e inovação aberta”.

Desde sua origem, a universidade vem se fortalecendo como instituição, mas seu formato permaneceu, por muitos anos, inalterado (Christensen, 2014). Muitos pesquisadores, em especial a partir do século XXI, destacam a necessidade de mudanças frente aos desafios atuais, com ênfase para a inovação, como já mencionado, a sustentabilidade e a relação com a sociedade (Clark, 2003). Já para Castells (2010), a tecnologia da informação, que desponta com força a partir dos anos de 1970, induz à globalização, a qual, ao romper as fronteiras territoriais com a expansão dos mercados e com o aumento da velocidade dos fluxos de informação, incitou também as IES para a necessidade de conexão e relação em um contexto de produção científica internacional. Nesse cenário, con-

solida-se a Internacionalização da Educação Superior, que, em um primeiro momento, compreendia a mobilidade de estudantes e professores, atendendo, principalmente, à formação dos envolvidos. Simultaneamente, no cenário da indústria, as redes tomaram força na troca de produtos e serviços, na perspectiva de ganhos de escala, na ativação de novos mercados e no compartilhamento de informação.

No contexto contemporâneo, a globalização, ao mesmo tempo em que traz muitas possibilidades, apresenta também cenários desafiadores que instigam a universidade a reavaliar o seu próprio papel e/ou compromisso social. Nas palavras de Teixeira e Audy (2016, p. 71, tradução nossa):

[...] o complexo processo de globalização – que desde muitos ângulos, e não somente o econômico, ameaça e desafia os sistemas nacionais de educação superior, desencadeando um processo de mercantilização, que afeta e distorce a maioria das instituições superiores, tanto em seus fins e propósitos como em sua oferta educativa e forma de operação [...].

O Papa Francisco (2020, p. 6), na Encíclica *Fratelli Tutti* (Todos Irmãos), afirma que vivemos uma mudança de época em uma sociedade cada vez mais globalizada que nos aproxima, mas, ao mesmo tempo, nos afasta, de modo que nos encontramos sozinhos diante de um “mundo massificado, que privilegia os interesses individuais e debilita a dimensão comunitária da existência”.

Hoje, no entanto, não se pode prospectar educação superior sem considerar as implicações por conta da pandemia da COVID-19, que tem desafiado governos, a sociedade e instituições. Se com o cenário pré-pandemia já considerávamos o mundo acelerado, a pandemia, além de dar visibilidade às mazelas sociais nas quais estamos imersos, também acelerou tendências de um mundo cada

vez mais globalizado e hiperconectado. “Por isso, a pandemia veio apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem estado sujeita” (Santos, 2021, p. 25).

Segundo múltiplas pesquisas, a aceleração causada pela pandemia da COVID-19 é de pelo menos meia década (Meira, 2021) e, articulada com o mundo digital, provocará mudanças de comportamento, afetando todas as áreas. Nesse sentido, a “demanda por serviços digitais será cada vez maior. As fronteiras entre o mundo online e offline desaparecem. Os dois mundos são intercambiáveis” (Aguiar, Porto & Aguiar, 2020, p. 2).

Diante desse cenário, os agentes da sociedade, em especial as IES, deparam-se com um dilema conhecido e inquietante: ante a problemas sociais, econômicos, políticos e culturais tão complexos, qual é o papel da educação superior? Segundo Teixeira e Audy (2016, p. 72, tradução nossa):

[...] talvez esta aspiração seja um dos grandes paradoxos do mundo contemporâneo e consista justamente, em tempos de globalização ou de internacionalização de quase todas as coisas, em uma educação que permaneça como a última utopia, certeza ou projeto para a reforma cultural, ética e cívica das sociedades.

O mundo pós-pandemia reforça o convite para as universidades exercerem um papel ativo, protagonista. “A universidade tem de ser o lugar para pensar o que não é possível pensar noutros lugares. É esta a marca da sua distinção” (Nóvoa, 2018, p. 23). Não se trata de ser voz única da verdade, mas de dialogar com a sociedade, de construir possibilidades. O documento *Educação Superior em tempos de transformação* (Escrigas et al., 2009, p. 7) aponta que:

A visão e a missão da Educação Superior no futuro serão claramente reorientadas para os desafios da sociedade, para além do paradigma da “torre de marfim” ou da “universidade orientada para o mercado”, a fim de reinventar uma resposta inovadora e socialmente comprometida que antecipa e acrescenta valor ao processo de transformações sociais.

A globalização vem instigando as universidades para a promoção da internacionalização, compreendida como posicionamento e qualificação do ensino, pesquisa, inovação e serviços. Se o início do século XXI teve como marca a competição, o atual cenário acelerado e dinâmico convoca as instituições para uma atuação mais cooperativa (Balestrin & Verschoore, 2016). Os movimentos de internacionalização presentes na educação superior favorecem um ecossistema que permite uma articulação em redes, propondo ações, projetos e estratégias como resposta ao contexto atual, qualificando a educação superior por meio das relações de interdependência articuladas entre as instituições. “A internacionalização não é mais nem menos do que uma forma de aumentar a qualidade da educação e da investigação e o seu serviço à sociedade” (Wit, 2019, p. 92).

3 Internacionalização

Os avanços e transformações do mundo contemporâneo maximizaram a busca da educação superior por contribuir para a geração de conhecimentos que resultem no desenvolvimento e no progresso sustentável da humanidade. As relações não lineares, nem tampouco similares, tornam a análise da educação superior uma tarefa complexa (Morosini & Mentges, 2020). Surge uma nova forma de se relacionar com a sociedade, baseada também na preocupação em tornar acessível o conhecimento existente e oferecer meios para a descoberta de novos conhecimentos.

Além do crescimento econômico, admite-se cada vez mais que a educação superior pode contribuir também para a solução de problemas importantes enfrentados atualmente pelo mundo nos níveis global, regional e local [...]. As implicações para a educação superior são evidentes: ela precisa continuar a mudar em profundidade; precisa usar o prestígio de que desfruta na sociedade para aumentar a relevância e a qualidade dos seus programas e atividades, de modo geral. (UNESCO, 2003, p. 101)

No processo de globalização, existe uma perspectiva de grande interferência na educação superior, seja por força de lei ou de forma indireta, considerando-se a soberania dos Estados e as características marcantes entre países e instituições (Morosini & Mentges, 2020). A influência para um mundo em constante transformação exige maior qualificação e novos modelos de ensino-aprendizagem, cenário que faz da internacionalização da educação superior e de seu objetivo processual de integrar uma dimensão internacional e intercultural um desafio e um importante diferencial para o desenvolvimento e a produção de conhecimentos qualificados. Vale esclarecer as devidas diferenças entre a internacionalização e a globalização, conceitos que, muitas vezes, erroneamente se sobrepõem (Altbach, 2004). “A globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, conhecimentos, bens, serviços e tecnologias”, enquanto a “Internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas” (Knight, 2012, p. 4).

A internacionalização da educação superior é um subcampo de estudos da educação superior que busca com força, desde a década de 1990, sua legitimidade como verdade científica, pois, até aquele momento, tinha enfoque apenas na pesquisa. A partir de então, incorpora também o ensino, transformando-se em critério de qualidade da IES (Morosini, 2021). Os estudos de internacionalização da

educação superior atentam para o papel das instituições diante do potencial que nasce de um contexto global e de suas relações de interdependência. Trata-se de um processo que procura integrar a dimensão internacional e intercultural à educação superior, alicerçado pelas interações e redes de colaboração, com valorização das diferenças e das múltiplas culturas (Morosini, 2017).

É crucial que o processo de internacionalização surja de uma política institucional que o reconheça não apenas como uma organização de atividades e programas internacionais e/ou de intercâmbios, mas também como uma opção estratégica de mudança. Laus (2012, p. 28) compreende a internacionalização como um importante processo de diálogo:

[...] a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implantação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

É essencial compreender a internacionalização na esteira de uma dimensão integral e completa, pois, em muitos momentos no passado, foi compreendida como sinônimo de mobilidade acadêmica (Nez & Morosini, 2020). Trata-se de pensar a educação superior como um processo cujo propósito é a formação dos estudantes para exercício da cidadania global, por meio de habilidades e competências oriundas das diferentes estratégias que podem ser articuladas nas (e entre) instituições. Nez e Morosini (2020) abordam a internacionalização *at home*, conscientes de que esse modelo permite que a universidade articule outras estratégias, não unicamente a mobilidade acadêmica (Morosini, 2017).

Existem diversas abordagens de internacionalização da educação superior que, segundo Morosini (2019), colaboram para que os processos de internacionalização estejam além das compreensões de mobilidade como, por exemplo, o modelo de internacionalização transfronteiriça – *crossborder* –, desafiando a construir novas e/ou a complementar as possibilidades de internacionalização já existentes.

Podemos citar a internacionalização do currículo que, para Leask (2015, p. 9), é:

[...] a incorporação das dimensões internacional, intelectual e/ou global nos conteúdos curriculares assim como nos resultados de aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos.

Há, também, o conceito de *internacionalização integral*, que, segundo Hudzik (2011), é uma proposta que respeita o momento e o movimento de cada IES, conduzindo para respostas adaptadas aos desafios e às oportunidades de internacionalização e globalização, a partir de sua missão, cultura, metas e prioridades. É preciso superar, segundo o autor, a dicotomia entre o local e o global e, por meio de um planejamento tático e operacional, traçar diretrizes, políticas, programas e ações para alcançar as aspirações da internacionalização integral.

De formas distintas, as abordagens de internacionalização são possibilidades de qualificar a educação superior e sua missão de formar cidadãos críticos e preparados para responder com competência e visão global às necessidades do mundo contemporâneo. A Conferência Regional de Educação Superior, em 2018, na Argentina, refletiu o papel das universidades na sua relação com a sociedade, na resolução de problemas reais, propondo uma maior articulação do ensino, pesquisa e extensão por meio de mudanças curriculares

e de programas capazes de oferecer uma formação intercultural que promova a qualificação dos estudantes (Suasnábar et al., 2018).

Conforme salientado pela UNESCO (2009, p. 4) na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior:

Instituições de educação superior ao redor do mundo têm uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos, e trabalhando para encontrar soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros.

A educação rompeu as fronteiras geográficas, universalizou-se e passou a interligar aspectos sociais, políticos e econômicos. Isso fez com que os organismos internacionais passassem a unir forças pela educação, traçando diretrizes, elaborando reformas e defendendo a educação superior como importante fator para o desenvolvimento econômico e social.

A partir dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior como estratégia de articulação e integração de saberes, os organismos internacionais têm direcionado as reflexões para o papel das universidades na qualificação de professores, na melhoria de práticas pedagógicas e da infraestrutura e na integração da pesquisa no currículo universitário (Rodriguez & Salmi, 2008).

Os organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial e para a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico, vêm ‘traçando’ a missão, os objetivos e o modus operandi das instituições de ensino superior. As diretrizes emanadas, em geral, recebem o aval dos governos, havendo, na maioria dos casos, um processo de mediação que procura conformar as orientações dos organismos às demandas do país [...]. (Maués, 2019, p. 27)

Despontam também uma série de indicadores, ou mesmo, rankings, que desvelam o abismo existente entre as universidades, considerando as condições dos países mais desenvolvidos e menos desenvolvidos. Salmi (2009), ao aprofundar os estudos sobre características das universidades de classe mundial, concluiu que a concentração de talentos (professores e alunos), os recursos abundantes e a governabilidade compunham os elementos centrais para uma universidade obter o status de classe mundial, que referendam o alto grau de estratégias de internacionalização à luz das características citadas.

Ao mesmo tempo em que a crise da COVID-19 revela e potencializa os grandes problemas da sociedade e da educação superior, também descortina possibilidades e perspectivas de mudança. Se a internacionalização, especialmente na perspectiva da mobilidade acadêmica, perdeu força, o momento atual permite incentivar outras formas e estratégias de internacionalização, bem como questionar seus dogmas, promovendo uma reflexão em torno das habilidades e competências necessárias para a formação de estudantes ante o mundo que surge de um cenário pós-crise (Morosini & Mentges, 2020).

Por fim, é importante ter consciência de que, em qualquer cenário, a concepção global de mundo precisa fazer parte do currículo das IES, assegurando uma formação que compreenda habilidades importantes para o avanço da ciência e da tecnologia. O momento atual requer universidades com grande capacidade de adaptabilidade aos novos cenários que atuam sob o prisma da flexibilidade, da inovação, do empreendedorismo (Morosini & Mentges, 2020). A internacionalização da educação superior, numa perspectiva local e global, atua de forma colaborativa, ou seja, em rede. A internacionalização é inerente à instituição universitária, pois integra ensino, pesquisa e serviços à comunidade acadêmica e favorece a construção da cidadania global (Machado & Kampff, 2020).

4 Formação de Redes

Apesar de constituir um fenômeno antigo no contexto da vida e da sociedade (Capra & Eicheimberg, 2006), o interesse e o estudo das redes organizacionais se acentuam a partir da década de 1970. Granovetter (1973), em um de seus trabalhos seminais sobre o tema, aponta uma lacuna nas discussões sociológicas em relação à compreensão e ao papel que as redes sociais (*social networks*) desempenham na sociedade. Para o autor, existe a necessidade de compreender as relações em rede desde uma perspectiva microsocial até suas influências nas definições macro da sociedade em diferentes setores (economia, política, organizações, sociedades etc.).

Esse debate, a tempo, chama a atenção do campo da gestão e da governança, procurando compreender a maneira pela qual as estruturas organizacionais – em uma perspectiva gerencial – podem ser entendidas como redes fluidas, envolvendo a participação de diferentes agentes (Gulati & Gargiulo, 1999). Embora a concepção de redes, tal como apontam Balestrin e Verschoore (2016), careça de unanimidade, o seu uso como metáfora de compreensão dos fenômenos da sociedade tornou-se um recurso comum em diferentes áreas do conhecimento. É usual explicar, em um primeiro momento, fenômenos complexos e relações intercambiáveis como um fenômeno de rede. Desde a emergência das redes sociais nas últimas décadas do século XX, essa abordagem passou a consolidar-se e ser – cada vez mais – compreendida como um elemento do cotidiano da sociedade, dada a facilidade de acesso, uso e vinculação oportunizados como forma de interação.

Os efeitos das redes sociais são percebidos em diferentes campos, desde a economia, passando pela religião, pela produção e distribuição de conhecimento, pesquisa, entre outros. Para uma melhor percepção de seus desdobramentos, algumas definições são importantes do ponto de vista teórico. As redes, no âmbito

das organizações, podem ser compreendidas sob dois vieses, como apontam Lopes e Baldi (2009): um olhar das redes como perspectiva de análise ou como estrutura de governança.

Na perspectiva de análise, tem-se a ideia da rede como uma metáfora simbolizando os arranjos organizacionais (Morgan, Bergamini & Coda, 1996) ou as formas de se compreenderem fenômenos complexos, como a dinâmica intercambiante dos agentes, por possuírem características que se aproximam a uma rede *de facto*. Já a abordagem de redes como estruturas de governança descreve os modelos ou as formas de relação que elas podem desempenhar como modelo para organizar uma empresa, firma ou instituição, como indica Barábasi (2009). Essa visão apresenta, de modo mais detalhado, os elementos constituintes de uma rede organizacional e suas funcionalidades. A análise, neste trabalho, atenta para a visão das redes como estruturas organizacionais, ao contribuir para o avanço da discussão da formação de redes no contexto da internacionalização de IES. Desse modo, pode-se compreender o arranjo organizacional das redes como uma estrutura viável de organização para universidades interconectadas mundo afora, sob uma perspectiva de internacionalização (Hudzik, 2011).

No âmbito da gestão e da governança organizacional, a abordagem de redes gera uma teoria e um campo de estudos muito profícuo, conhecido como Teoria das Redes (TR). Borgatti e Halgin (2011) discutem a evolução do conceito da TR ao longo dos anos, desde o crescimento por seu interesse, a partir da década de 1970, no âmbito dos estudos organizacionais. De uma forma ampla, nesse tipo de estudo, o conceito de rede pode ser definido como um conjunto de nós interconectados com comunicação e relações de troca, formando, assim, uma entidade maior do que as suas próprias interações (Human & Provan, 1997). Três elementos são característicos e distintivos na formação de redes, quais sejam: (a) os agentes,

atores ou nós que as constituem; (b) as relações existentes entre esses agentes, ou seja, as conexões; e (c) a estrutura que elas geram, em si, a partir de suas relações e conexões.

A partir dessa definição, é possível considerar a forma ou os tipos de redes organizacionais existentes. Para além da definição de uma característica mais ampla, os modelos de redes, no âmbito da gestão, normalmente, são divididos em duas categorias: as redes intraorganizacionais e interorganizacionais (Baker & Faulkner, 2017). A divisão intra e inter, denotando a dinâmica interna ou externa de redes, é uma noção geográfica que amplia concepções sobre os limites organizacionais em uma sociedade e economia cada vez mais permeáveis. Assim, a definição de rede interna ou externa de organizações vincula-se à busca de vantagens competitivas e, ainda, à melhoria dos processos de troca, dos arranjos produtivos e da eficiência de comunicação (Balestrin & Verschoore, 2016).

As redes intraorganizacionais são aquelas caracterizadas pelas relações setoriais de uma organização – grande ou pequena – ou, ainda, pela interligação de diferentes negócios de uma empresa maior, como *holdings* (Balestrin & Verschoore, 2016). Esse tipo de rede possui relações de solidariedade e de engajamento subordinadas a um controle específico por parte de sócios ou proprietários. Mesmo nesse tipo de organização, a análise pode encontrar assimetrias na distribuição de poder, nas trocas realizadas e nas vantagens competitivas existentes. Nesse contexto, constata-se um crescimento constante de modelos de organizações mais flexíveis e adaptáveis, condizentes – de fato – com modelagens de redes e não apenas embasados nessa metáfora para mascarar um processo de governo hierárquico matriz-filial.

Já as redes interorganizacionais são aquelas compostas por diferentes organizações que buscam, de alguma maneira, cooperar. Como apontam Borgatti e Halgin (2011), os modelos de redes de co-

operação interorganizacional ganharam importância devido ao seu potencial de uso e à conformação muito aderente com as cadeias e arranjos de produção globais da sociedade. Elas apresentam duas características fundamentais em um mundo hiperconectado: (a) ampliam o potencial de competição entre diferentes agentes, formando estruturas com poder competitivo, o que não seria viável se as organizações fossem consideradas isoladamente; e (b) mantêm a autonomia e as características essenciais das organizações que participam da rede, buscando sinergia apenas nos pontos de convergência para sua cooperação. Assim, as redes representam a procura por alternativas dentro da dinâmica de competição de diferentes setores, tendo por base a cooperação.

Na perspectiva deste estudo, dada a natureza de autonomia das IES, sugere-se a abordagem a partir de uma visão de redes interorganizacionais, ou redes de cooperação. As alianças estratégicas promovidas por uma rede interorganizacional, apesar de, conforme aponta Granovetter (1973), poderem apresentar vínculos e conexões mais fracos, com o passar do tempo, podem ganhar importância. Além disso, as vantagens e os tipos de informações criadas podem aumentar e acumular-se ao longo do tempo, gerando maior aderência à aliança estratégica específica dentro de um mesmo mercado (Gulati & Gargiulo, 1999, Paruchuri, 2010).

Em uma pesquisa sobre os termos “rede de instituições de educação superior” e “*networks and higher education institutions*” na base de dados *Web of Science*, é possível notar o volume de artigos gerados ao longo dos anos que abordam, de alguma forma, essa temática. O volume de trabalhos realizados que buscam integrar essas duas temáticas vem tendo um franco crescimento, conforme fica denotado no Gráfico 1.

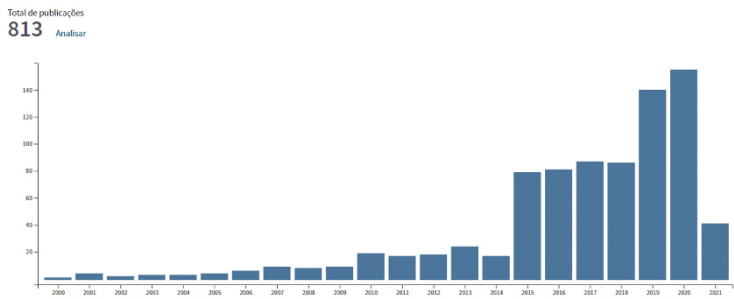


Gráfico 1. Número de artigos publicados ao longo dos anos sobre Redes de IES³
Fonte: Web of Science (2021).

Alinhados com o debate de aperfeiçoamento da gestão das IES, Christensen e Eyring (2013) discutem a evolução dos modelos de universidade ao longo do tempo, de modo a compreender o seu papel na produção do conhecimento e no avanço das sociedades. Para eles, as IES se estruturaram em torno de uma visão organizacional bastante verticalizada, mantendo estruturas rígidas, originárias – em grande medida – do exemplo da Igreja Católica, precursora da educação superior na Idade Média. Com o avanço da ciência, as universidades foram adaptando-se e tornando-se mais flexíveis, mas, ainda assim, mantendo características hierárquicas fortes e modelos mais rigorosos de gestão.

A emergência de uma sociedade cada vez mais hiperconectada tem forçado as IES a buscarem novos arranjos organizacionais e a promoverem a sua internacionalização, tendo por base redes de cooperação, tanto em termos científicos como em mercados concorrenciais (Borgatti & Halgin, 2011). A ampliação da conectividade entre IES tem gerado, ao longo do tempo, um amplo intercâmbio de

³ Gráfico gerado pela base de dados Web of Science a partir de resultado de pesquisa sobre redes de instituição de educação superior em 10 de maio de 2021.

peessoas, conhecimentos, conteúdos e práticas, aproximando-se de modelos integrativos de rede. Promovem-se, dessa maneira, formas de inovar e gerar vantagens competitivas, vencendo as tradicionais barreiras de segregação ou de limitação do saber em centros específicos, conforme sugerem Christensen e Eyring (2013), ao discutir a inovação em modelos de ensino das IES.

Massingham (2001) discute a formação de redes de IES tomando por base um caso da Austrália, no qual analisa os aprendizados de sucesso e de fracasso da formação da rede. Um dos elementos destacados pelo autor é a questão da gestão de conflitos entre os atores da rede e a coordenação central. Aponta, assim, a importância do estabelecimento de uma governança clara para ajudar a resolver conflitos de interesse e de relação entre os agentes. A questão de centralização, participação e autonomia dos agentes é um aspecto relevante, pois, em termos estruturais, o modelo de redes – muitas vezes – opõe-se aos modelos verticais e estruturalistas das universidades participantes, como destacam Christensen e Eyring (2013).

O debate de governança de redes é relevante nesse contexto, pois impacta na conformação e na dinâmica do funcionamento desse arranjo organizacional. Jones, Hesterly e Borgatti (1997) propõem quatro aspectos de governo importantes para a conformação de uma rede: (a) Restrição de Acesso – restringe o número de participantes, estabelecendo critérios de exclusão ou certos tipos de parcerias que a rede pode criar; (b) Macrocultura – elementos culturais que caracterizem a rede e sejam vinculativos em termos de participação, isto é, ela representa a junção de diferentes culturas organizacionais, mas forma, em si, também uma cultura, que é desejada por parte de seus integrantes; (c) Sanções Coletivas – estabelecem acordos de punição ou restrições internas, caso algum dos membros quebre os contratos explícitos ou implícitos; (d) Reputação – como a própria rede precisa estar atenta ao desempenho e à participação dos seus

agentes, cria a imagem de relação com seus públicos de interesse, observando o comportamento de seus atores, já que a postura de um pode impactar na percepção do todo.

As redes, nesse contexto de governança, a exemplo das IES, podem ser concebidas como meta-organizações, conceito proposto por Gulati, Puranam e Tushman (2012, p. 573, tradução nossa): “meta-organizações compreendem redes de organizações ou indivíduos não ligados pela autoridade baseada em relações de emprego/trabalho, mas caracterizado por um sistema de objetivos”. Quando se trata de organizações de educação superior, em que as estruturas internas e de relações já são suficientemente complexas, a formação de redes é uma alternativa interessante, devendo estar apoiada nos ganhos e benefícios mútuos que essa relação pode trazer nas áreas foco de atuação dos participantes da rede (Christensen & Eyring, 2013).

Como características centrais das redes e da estrutura organizacional das universidades, existem, em termos gerais, barreiras ou questões a serem superadas, uma vez que a lógica de funcionamento, desde o ponto de vista do governo e gestão, pode ter naturezas conflitivas, como indicam Jones, Hesterly e Borgatti (1997). O quadro 1 apresenta uma sistematização do modelo de organização em rede em comparação com o modelo de gestão organizacional das IES.

Quadro 1. Características organizacionais Redes *versus* IES e questões emergentes

| Redes | Estrutura IES | Questões emergentes |
|--|-------------------------------------|--|
| Gestão descentralizada e horizontal | Gestão mais centralizada e vertical | Diferenças de abordagens organizacionais, conflitos organizacionais. |
| Autonomia dos agentes | Autonomia universitária | Distribuição do poder interno que pode interferir na condução dos processos da rede. |
| Foco em cooperação | Foco no mercado concorrencial | Utilização do potencial da rede para se destacar no mercado local. |
| Busca pelo aperfeiçoamento das relações entre os agentes | Busca de foco e eficiência interna | Alinhamento e potencialização dessas duas dimensões. |

Fontes: Elaborado pelos autores, a partir de Jones, Hesterly e Borgatti (1997), Gulati e Gargiulo (1999), Massingham (2001), Provan e Kenis (2008), Lopes e Baldi (2009), Paruchuri (2010), Christensen e Eyring (2013) e Balestrin e Verschoore (2016).

Assim, uma agenda é importante na construção de redes de instituições de educação superior, conectada à estratégia de internacionalização dessas organizações. Pode-se, de forma geral, afirmar que a formação de redes, abrangendo pesquisadores, professores, gestores e estudantes, é uma estratégia relevante no processo de internacionalização, porque oferece, ao mesmo tempo, autonomia e

conexão para as IES expandirem seu espaço de atuação e aprenderem com as outras instituições dentro de suas redes.

As características organizacionais das IES e a sua natureza geram, de todas as formas, como encontrado por Massingham (2001), possíveis conflitos organizacionais e de gestão. Entretanto, os próprios mecanismos de governo e formação das redes, indicados por Jones, Hesterly e Borgatti (1997) e Provan e Kenis (2008), oferecem os meios de solução desses conflitos, embasados no diálogo, no foco cooperativo e na equalização da distribuição do poder dentro das redes.

Portanto, a articulação entre o campo das IES, internacionalização e redes oferece um debate não apenas relevante para IES, mas, também, uma estratégia importante de construção de vantagens competitivas. A aproximação desses temas e seu estudo sistemático pode oferecer respostas ou caminhos para questões que surjam em um cenário de dificuldades, diante dos desafios atuais da educação superior em todo o mundo.

5 Conclusões

É da natureza das instituições de educação superior criar estruturas robustas, gerando, por vezes, um olhar mais “para dentro” que considere como verdade a própria autorreferencialidade. No entanto, diante das possibilidades de internacionalização da educação superior e da articulação em rede, as universidades podem se fortalecer em uma atuação conjunta, integrada e organizada, guardando cada qual sua salutar interdependência. Perante os desafios e as oportunidades do contexto atual, a troca e o compartilhamento de saberes no ensino, na pesquisa e na inovação revelam a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a formação de estudantes voltados a uma cidadania global.

Se, em um mundo egoísta e competitivo, pessoas e instituições unirem-se na busca de objetivos comuns (Balestrin & Verschoore,

2016), a cooperação via articulação em rede regional e global poderá representar uma vantagem competitiva nesse contexto.

A internacionalização da educação superior, por meio da articulação de redes de cooperação, traz benefícios, vantagem competitiva, reputação e, acima de tudo, uma grande e relevante contribuição para a formação e experiência de estudantes, professores e pesquisadores nas IES. Tanto a internacionalização da educação superior quanto a teoria das redes, com o avanço das mídias e da interatividade, contam hoje com tecnologia disponível para uma articulação virtual mais eficaz, visto que, em contextos anteriores, a presencialidade era fator considerado muitas vezes imprescindível.

Este trabalho procurou estabelecer, em termo gerais, uma visão aproximada da articulação desses diferentes conceitos que oferecem um campo de estudo pertinente e vasto para os pesquisadores e gestores interessados em compreender os fenômenos e o gerenciamento das IES. Estudos empíricos que explorem a formação de redes de cooperação tendo em vista a internacionalização, podem contribuir para a melhoria dos projetos de internacionalização das IES, bem como acelerar o desenvolvimento de novos modelos de cooperação.

Apresenta-se, portanto, um vasto campo a ser explorado, a partir de elementos como: (a) motivadores para formação de redes de IES; (b) modelos de governança internacional de IES; (c) uso das tecnologias como estratégia para amplificação e superação de crises no contexto da educação superior; e (d) resultados alcançados com experiências de formação de redes nesse setor. Esses tópicos representam apenas alguns dos que podem ser explorados para compreender e qualificar a implementação de modelos de rede para as IES e o potencial benefício que esse tipo de arranjo organizacional pode trazer para as instituições.

É fundamental a percepção da IES sobre as vantagens de uma articulação em rede que traduza as estratégias e os projetos, sejam

eles comuns ou coletivos. Na composição de rede de cooperação entre as IES, aspectos como diversidade, pluralidade, partilha de boas práticas, experiências e intercâmbios devem ser considerados e incorporados para uma efetivação da rede. A articulação com outras instituições, a partir de diferentes estratégias e meios de internacionalização como, por exemplo, redes de cooperação, é da natureza da educação superior. Para além da produção e difusão do conhecimento, trata-se de sua resposta ao tempo atual, carregado de incertezas e assimetrias, fazendo uso do potencial da rede para superar crises, mudanças e ameaças.

Referências

Aguiar, L., Porto, L., & Aguiar, R. S. (2020). *Cisne negro ou novo normal?* [S.l.]: O Futuro das Coisas, Laduo Cocriation.

Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10, 3-25. <http://dx.doi.org/10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b>.

Audy, J. (2017). A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. *Estudos Avançados*, 31(90), 75-87.

Baker, W. E., & Faulkner, R. R. (2017). Interorganizational networks. In: Baum, J. C. A. (ed.). *The Blackwell companion to organizations* (pp. 520-540). Hoboken: Blackwell Publishers.

Balestrin, A., & Verschoore, J. (2016). *Redes de cooperação empresarial: Estratégias de gestão na nova economia*. Porto Alegre: Bookman.

Barábasi, A. L. (2009). *Linked: a nova ciência dos networks*. São Paulo: Leopardo.

Borgatti, S. P., & Halgin, D. S. (2011). On network theory. *Organization science*, 22(5), 1168-1181. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0641>.

Capra, F., & Eicheberg, N. R. (2006). *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.

Castells, M. (2010). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Vol. 1. A sociedade em rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Christensen, C. M. (2014). *Universidade inovadora: Mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro*. Porto Alegre: Bookman.

Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2013). *A universidade inovadora: Mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro*. Porto Alegre: Bookman.

Clark, B. (2003). *Creating Entrepreneurial Universities*. Cambridge: IAU Press Elsevier Science.

Coase, R. H. (1937). The nature of the firm. *Economica*, 4(16), 386-405. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.1937.tb00002.x>.

Escrigas, C., Lobera, J., & Equipe Editorial. (2009). Introdução: Novas dinâmicas para a responsabilidade social. In: Guni Series on The Social Commitment of Universities. (GUNI). *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social* (pp. 3-17). Porto Alegre: EdiPUCRS.

Francisco, Papa. (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti do Santo Padre Francisco sobre a fraternidade e a amizade social*. Recuperado de: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html.

Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.

Gulati, R., & Gargiulo, M. (1999). Where do interorganizational networks come from? *American Journal of Sociology*, 104(5), 1439-1493.

Gulati, R., Puranam, P., & Tushman, M. (2012). Meta-organization design: Rethinking design in interorganizational and community contexts. *Strategic Management Journal*, 33(6), 571-586. <https://doi.org/10.1002/smj.1975>.

Hudzik, J. K. (2011). *Resumen ejecutivo: Internacionalización integral: Del concepto a la acción*. Washington: NAFSA.

Human, S. E. & Provan, K. G. (1997). An emergent theory of structure and outcomes in small-firm strategic manufacturing network. *Academy of Management Journal*, 40(2), 368-403. <https://doi.org/10.5465/256887>.

Jones, C., Hesterly, W. S., & Borgatti, S. P. (1997). A general theory of network governance: Exchange conditions and social mechanisms. *Academy of Management Review*, 22(4), 911-945. <https://doi.org/10.5465/amr.1997.9711022109>.

Knight, J. (2012). Five truths about internationalization. *International Higher Education*, 69, 4-5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>.

Laus, S. P. (2012). *A internacionalização da educação superior: Um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina* [Tese de doutorado]. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.

Lopes, F. D., & Baldi, M. (2009). Redes como perspectiva de análise e como estrutura de governança: uma análise das diferentes contribuições. *Revista de Administração Pública*, 43(5), 1007-1035.

Machado, K. G. W., & Kampff, A. J. C. (2020). Educação superior: As aprendizagens construídas por mestrandos e doutorandos em Educação durante o processo de internacionalização. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6io.8658289>.

Massingham, P. (2001). Australia's Federated Network Universities: what happened? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/13600800020047216>.

Maués, O. C. (2019). Ensino Superior na ótica dos organismos internacionais. *Educar em Revista*, 35(75), 13-30. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66009>.

Meira, S. (2021). *21 anotações sobre 2021: dia a dia, bit a bit*. Recuperado de: <https://silvio.meira.com/silvio/21-anotacoes-sobre-2021/>.

Morgan, G., Bergamini, C. W., & Coda, R. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.

Morosini, M. (2017). Dossiê: Internacionalização da educação superior: Apresentação. *Educação*, 40(3), 288-292. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.20173.30004>.

Morosini, M. (2019). Como internacionalizar a Universidade: concepções e estratégias. In: Morosini, M. (org.). *Guia para a internacionalização universitária* (pp. 11-27). Porto Alegre: EdIPUCRS.

Morosini, M. (2021). Internacionalização da Educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 361-383.

Morosini, M., & Mentges, M. J. (2020). Organismos internacionais e educação superior: proposições na agenda E2030. *Educação Temática Digital*, 22(3), 632-650. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659308>.

Nez, E. & Morosini, M. C. (2020). Programa Institucional de Internacionalização (PrInt): Análises frente a uma pandemia. *Debates em Educação*, 12(28), 77-94. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p77-94>.

Nóvoa, A. (2018). A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 10-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.15076>.

Paruchuri, S. (2010). Intraorganizational networks, interorganizational networks, and the impact of central inventors: A longitudinal study of pharmaceutical firms. *Organization Science*, 21(1), 63-80.

Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>.

Rodriguez, A., Dahlman, C., & Salmi, J. (2008). *Conhecimento e inovação para a competitividade*. Brasília: Banco Mundial.

Salmi, J. (2009). *El desafío de crear Universidades de rango mundial*. Cartagena: Banco Mundial, Mayol Ediciones.

Santos, B. S. (2021). *O Futuro começa agora*: Da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo.

Suasnábar, C., Del Vale, D., Didriksson, A., & Korsunsky, L. (2018). Introdução. In: Suasnábar, C., Del Vale, D., Didriksson, A., & Korsunsky, L. (coords.). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018* (pp. 17-25). Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana, Cuaderno 1. IEC: CLACSO; UNA.

Teixeira, E. F. B., & Audy, J. L. N. (2016). The challenges of building an enterprising university. *Journal of the Center for Coordination of Research*, 3, 69-95. <https://doi.org/10.1080/1360081042000260575>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2003). *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Brasil: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Comunicado*. Conferência Mundial Sobre Ensino Superior 2009. Brasil: UNESCO. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192.

Valenti, W. C., & Bueno, G. W. (2020). Inovação e empreendedorismo nas universidades do século XXI. In: Valentini, S. R. & Nobre, S. R. (orgs.). *Universidade em transformação: Lições das crises* (pp. 283-304). São Paulo: Ed. UNESP.

Web of Science. (2021). Recovered from: <https://www.webofknowledge.com/>.

Wit, H. (2019). Internacionalização na educação superior: complexidade e possibilidades na Universidade Ibero-Americana. In: Morosini, M. & Cerdeira, L. (orgs.). *Educação superior em contextos emergentes: Complexidades e possibilidades na Universidade Ibero-Americana* (pp. 87-113). Lisboa: Educa.

DESENVOLVENDO UMA PARCERIA ESTRATÉGICA: UM EXEMPLO CONCRETO DE DUAS GRANDES UNIVERSIDADES DO BRASIL E DA AUSTRÁLIA

José Celso Freire Junior¹

Jessica Gallagher²

1 Introdução e contexto

Brasil e Austrália são dois países de dimensões continentais, localizados em regiões do globo que compartilham várias características geográficas, estando ambos no hemisfério sul e sendo cortados pelo trópico de Capricórnio. Além de representar as duas principais

¹ José Celso Freire Junior atua como Professor Associado da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Nos últimos onze anos, atuou como Pró-Reitor Associado para Assuntos Internacionais da universidade. Tem Ph.D. em Engenharia de Software pela University Grenoble Alpes, na França. Também foi presidente da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) por oito anos. Hoje em dia, atua como vice-presidente da associação. Nessa posição, ele participou como painelistas de vários eventos internacionais como Going Global, EAIE, AIEA e NAFSA. E-mail: jose-celso.freire@unesp.br.

² Jessica Gallagher atua como Vice-Reitora Adjunta (Engajamento Externo) na University of Adelaide. Atuou como Pró-Reitora (Envolvimento Global e Empreendedorismo) na University of Queensland, onde também foi Professora Adjunta Sênior na Escola de Línguas e Culturas. Possui mais de dez anos de experiência em funções de engajamento sênior na educação superior, com vasta experiência em desenvolvimento de negócios e iniciativas de engajamento de parceiros estratégicos. Também atuou no desenvolvimento e entrega de programas de orientação, capacitação, enriquecimento e educação global para estudantes nacionais e internacionais. Jessica Gallagher possui fortes habilidades de planejamento estratégico, gestão financeira e liderança. E-mail: j.simonis.2015@gmail.com.

economias localizadas nos trópicos, esses fatores fornecem uma plataforma sólida para o crescimento da cooperação bilateral. Apesar dos recentes desafios políticos, fiscais e pandêmicos, o Brasil ainda mantém peso econômico global, impulsionado por uma vasta base de recursos naturais e crescente classe média, com exportações e receitas estimuladas por petróleo, gás e recursos minerais, manufatura avançada, agronegócio, serviços financeiros e turismo (Australian Trade and Investment Commission, n.d.).

Os dois países têm zonas climáticas idênticas, incluindo as zonas equatorial, tropical, subtropical e temperada. Com essas sinergias, é lógico que as instituições de ensino superior e de pesquisa dos dois países compartilham um interesse em atividades de pesquisa que buscam identificar e enfrentar problemas sociais e ambientais comuns e colaborar na implementação de soluções para problemas globais com base em experiências compartilhadas.

As relações bilaterais da Austrália com o Brasil se consolidaram, em 1945, com a abertura da primeira missão diplomática na América Latina, no Rio de Janeiro. A assinatura, em 2012, de uma “parceria estratégica” entre a então primeira-ministra australiana, Julia Gillard, e a ex-presidente brasileira, Dilma Rousseff, anunciou o aprofundamento desse compromisso e abriu caminho para vínculos ainda mais estreitos em educação, recursos e energia, ciência e tecnologia e comércio e investimento, bem como a promoção da cooperação multilateral e regional.

O lançamento do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), no final de 2011, foi um marco no engajamento internacional do Brasil no setor de ensino superior, tendo aproximadamente 100.000 estudantes brasileiros apoiados pelo governo brasileiro para realizar estudos no exterior até o término do programa em 2017.

O programa foi lançado com o objetivo de:

[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. (Freire Junior et al., 2021, p. 17)

De acordo com os mesmos autores, para viabilizar a implementação dessas ações,

[...] as bolsas contemplavam as modalidades de intercâmbio de pós-graduação, educação profissional e tecnológica, intercâmbio de estudantes de doutorado, doutorado pleno e pós-doutorado [...], pesquisador visitante e jovens talentos, respectivamente, para visitas e pesquisadores em início de carreira. (Freire Junior et al., 2021, p. 18).

Ainda que os resultados gerais do programa não tenham passado por uma avaliação detalhada, o aumento da cooperação acadêmica entre instituições de ensino superior (IESs) brasileiras e australianas pode, sem dúvida, ser creditado como um de seus frutos. A Austrália foi o quinto destino mais popular (Freire Junior et al., 2021). O programa gerou interesse significativo do setor de ensino superior internacionalmente e estimulou governos e instituições acadêmicas da Europa, América do Norte e Australásia a formar vínculos mais profundos com contrapartes brasileiras. A presença de estudantes brasileiros nos *campi* australianos contribuiu significativamente para a diversificação das coortes de estudantes internacionais e despertou, em muitas instituições, um interesse em explorar novas conexões.

O aumento do interesse pela cooperação pode ser analisado a partir dos resultados observados nos números de publicações conjuntas de artigos científicos. Se, em 2001, há apenas vinte anos,

de acordo com a base de dados Scopus (Figura 1), apenas 97 artigos científicos colaborativos haviam sido publicados por pesquisadores brasileiros e australianos, em 2020, esse número chegou a 2.423, o que representa um aumento de cerca de 25 vezes. Os dados mostram que houve uma “descoberta” mútua entre pesquisadores desses países.

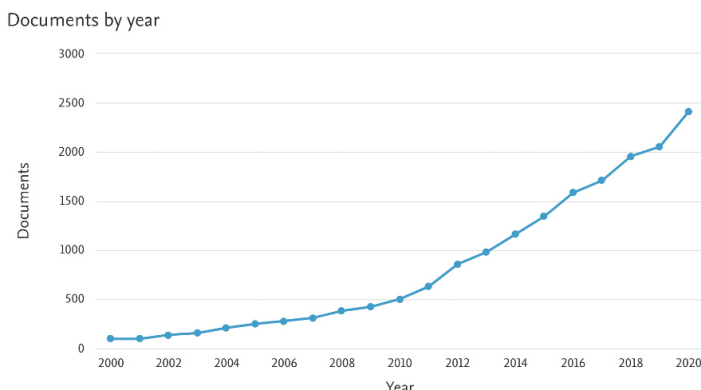


Figura 1. Publicações conjuntas de Brasil e Austrália ao longo dos anos
Fonte: Elsevier (n.d.).

Mais precisamente, entre 2015 e 2020, um total de 10.839 artigos copublicados, com impacto de citação ponderado por campo³ (*Field-Weighted Citation Impact* – FWCI) de 4,63, foram produzidos (Elsevier, n.d.). Esses dados mostram que, para além do número expressivo de publicações, com base na análise de seu impacto, podemos afirmar que essas também são de alta qualidade. Além disso, de acordo com a mesma fonte, 16.634 autores do Brasil e 11.678 da Austrália interagiram nos artigos publicados. Com relação às

³ O impacto de citação ponderado por campo é a razão do total de citações efetivamente recebido pelo produto do denominador em relação ao total de citações que seria esperado com base na média da área de conhecimento (Elsevier, n.d.).

áreas em que ocorreu a colaboração, como pode ser visto na Figura 2, há várias áreas de interesses e pontos fortes comuns, sendo que Medicina, Física e Astronomia, Agricultura e Ciências Biológicas, Bioquímica, Genética e Biologia Molecular representam mais de 50% das publicações conjuntas. Mais detalhes sobre a interação entre as duas universidades envolvidas nesta análise serão fornecidos nas próximas seções.

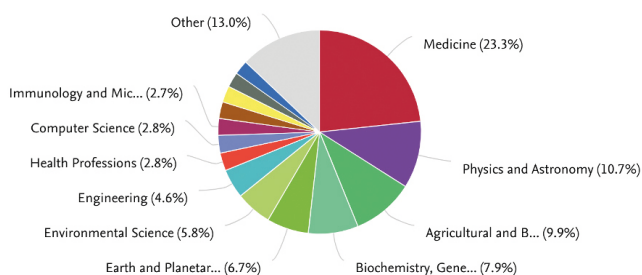


Figura 2. Brasil-Austrália: áreas de publicação conjunta (2015-2020)

Fonte: Elsevier (n.d.).

Em muitos casos, a descoberta que levou ao aumento da interação entre pesquisadores dos dois países resultou do acaso. Em outros, foi resultado de clara intenção estratégica desenvolvida e colocada em prática por instituições brasileiras e australianas.

Este capítulo tratará de um caso específico que se enquadra nessa segunda situação. Descreverá em detalhes a estratégia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que, devido às oportunidades criadas pelo programa CsF, identificou e explorou circunstâncias para a construção de parcerias com diversas instituições australianas, chegando ao estabelecimento de uma parceria estratégica com a University of Queensland (UQ). Ao mesmo tempo, a análise também apresentará a estratégia definida pela UQ para construir seu perfil no Brasil e estreitar relacionamentos com instituições brasileiras específicas.

Serão detalhados os caminhos percorridos, as ações realizadas, as dificuldades encontradas e as conquistas alcançadas. A intenção é oferecer às instituições interessadas em desenvolver iniciativas semelhantes uma fonte de inspiração no caminho traçado pelas duas instituições. Assim, o texto poderá contribuir com instituições de ambos os países que buscam expandir suas parcerias de regiões tradicionais para outras regiões do globo. Também pode colaborar para delinear os resultados positivos alcançados por meio da construção de relacionamentos simétricos.

2 Visão geral da UQ e da UNESP

Com o objetivo de contextualizar as estratégias de internacionalização da UNESP e da UQ e de promover um melhor entendimento de suas ações, esta seção apresenta um panorama de cada instituição.

2.1 Visão geral da UNESP

Listada entre as cinco mais destacadas e importantes universidades brasileiras, a UNESP figura como um exemplo de extremo sucesso entre as instituições *multicampi* de todo o mundo. Sendo uma das três universidades públicas financiadas pelo governo do estado de São Paulo, a UNESP oferece educação gratuita de qualidade, desenvolve pesquisas estratégicas e interage com a comunidade por meio de centenas de projetos. No que diz respeito à sua missão, a UNESP tem o compromisso de ser uma universidade internacional voltada para a pesquisa, com programas de excelência e com uma comunidade acadêmica altamente engajada em um conjunto de ações que apoiam o desenvolvimento e a prosperidade econômica do estado e do país.

Fundada em 1976, pela unificação de instituições de ensino superior públicas individuais no estado mais economicamente

significativo do Brasil, a UNESP oferece cursos em diferentes áreas das Ciências Teóricas e Experimentais, como Engenharia, Saúde, Comunicação, Humanidades, Ciências Sociais, Artes, entre outras.

O complexo de educação do conhecimento da UNESP compreende 34 escolas em 24 cidades (Figura 3), sendo 23 no interior (uma no litoral) e uma na capital do estado, onde sua administração é centralizada. Essa organização tem influenciado o desenvolvimento institucional como um todo e, em particular, o seu processo de internacionalização, conforme será apresentado na próxima seção.



Figura 3. Presença da UNESP no estado de São Paulo

Fonte: UNESP (2018, p. 3).

A instituição possui uma comunidade acadêmica diversificada e vibrante no estado de São Paulo, contando com 3.000 professores, cerca de 38.000 alunos de graduação e 15.000 alunos de pós-graduação em seus *campi*. Consistentemente classificada entre as cinco melhores universidades do país, a UNESP contribui imensamente com a pesquisa nacional, sendo responsável por cerca de 9% das publicações científicas brasileiras.

Nos últimos cinco anos (2015-2020), os pesquisadores da instituição publicaram 33.606 trabalhos em diferentes áreas científicas. Conforme

mostra a Figura 4, as cinco áreas de maior destaque em publicações da UNESP são: Ciências Agrárias e Biológicas, Medicina, Bioquímica, Genética e Biologia Molecular, Imunologia e Microbiologia e Veterinária.

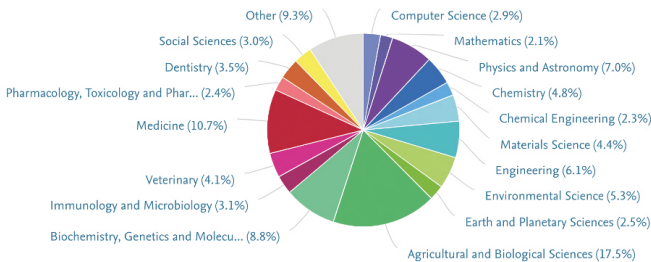


Figura 4. Publicações da UNESP por área temática
Fonte: Elsevier (n.d.).

Nos últimos cinco anos, a UNESP arrecadou cerca de US\$ 54 milhões de diferentes agências estaduais e federais de fomento à pesquisa. Nesse contexto, a produção acadêmica da UNESP apresentou um impacto de citação ponderado por campo de 0,92, com o acesso aberto representando 60,5% da produção – cerca de 32% das publicações foram realizadas com parceiros internacionais. Aproximadamente 8,1% dos artigos foram publicados em publicações que estão entre as 10% mais citadas em todo o mundo. Esses números, que servirão de referência nas próximas seções, reforçam um dos grandes objetivos da UNESP para sua internacionalização: aumentar o impacto das pesquisas da instituição.

2.2 Visão geral da UQ

Há mais de um século, a UQ mantém uma reputação global por criar mudanças positivas, fornecendo liderança em conhecimento para um mundo melhor. A UQ está entre as melhores universidades do mundo, de acordo com vários dos principais *rankings* independentes.

Mais de 55.300 alunos, incluindo a maioria dos alunos com melhor desempenho acadêmico de Queensland e alguns dos melhores alunos interestaduais e estrangeiros, estudam nos três *campi* da UQ no Sudeste de Queensland. Eles incluem mais de 19.900 pós-graduados e aproximadamente 20.200 estudantes internacionais, contribuindo para uma comunidade universitária diversificada, solidária e inclusiva.

As seis faculdades da UQ, oito institutos de pesquisa mundialmente reconhecidos e mais de 100 centros de pesquisa atraem uma comunidade interdisciplinar de 1.500 cientistas, cientistas sociais e engenheiros, que promovem a excelência em pesquisa e continuam a tradição da UQ de ampla liderança acadêmica e em pesquisa. Isso se reflete no fato de a UQ ser a maior beneficiária de bolsas e prêmios do Australian Research Council, em todo o país, em todos os anos do programa (419 subsídios no valor total de mais de US\$ 224 milhões).

A UQ tem um excelente histórico de comercialização de inovação, com grandes tecnologias utilizadas em todo o mundo e vendas brutas de produtos de mais de US\$ 17 bilhões. A instituição tem uma forte rede global e ambição de conectividade global. É um dos apenas três membros australianos da Universitas 21 global; membro fundador do Grupo das Oito (Go8) (Web of Science Group, 2019); membro da Universities Australia; membro da Association of Pacific Rim Universities (APRU); e um dos somente três membros fundadores australianos do prestigioso consórcio edX, o maior consórcio sem fins lucrativos do mundo em MOOC (cursos *on-line* abertos e massivos) (The University of Queensland, n.d.).

Nos últimos seis anos (2015-2020), os pesquisadores da instituição publicaram 58.811 trabalhos em áreas científicas. Conforme mostra a Figura 5, as cinco áreas mais destacadas nas publicações da UQ

são: Medicina, Bioquímica, Genética e Biologia Molecular, Ciências Agrárias e Biológicas, Ciências Sociais e Engenharia.

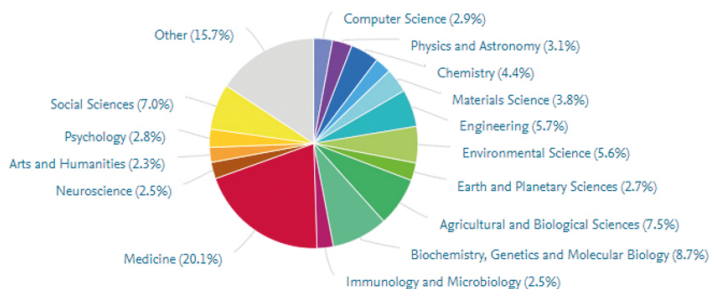


Figura 5. Publicações da UQ por área temática

Fonte: Elsevier (n.d.).

A produção acadêmica da UQ apresentou um impacto de citação ponderado por campo de 1,87, com o acesso aberto representando 46,2% da produção – cerca de 54,5% das publicações foram realizadas com parceiros internacionais. Aproximadamente, 18,6% dos artigos foram publicados em publicações que estão entre as 10% mais citadas em todo o mundo (The University of Queensland, n.d.).

3 Estratégias de internacionalização e abordagens bilaterais

Esta seção apresenta um resumo das estratégias de internacionalização das duas universidades abordadas neste estudo e indica porque o Brasil e a Austrália foram identificados como oportunidades para o desenvolvimento de uma colaboração de alto impacto.

3.1 Estratégia e interesse da UNESP nas parcerias com o ensino superior australiano

O atual Plano Estratégico de Internacionalização (PEI) da UNESP (2018) foi aprovado em 2018 e, como apresentado na Figura 6, fundamentou-se em três pilares:

1. Talentos globais: desenvolver as competências globais dos estudantes, redefinindo os resultados de aprendizagem para um mundo interconectado, e ajudar acadêmicos e funcionários a se tornarem indivíduos com talentos globais e com vontade de compreender e atuar em questões de importância global;
2. Pesquisa: melhorar, com foco nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), a internacionalização, a qualidade e o impacto da ciência produzida na instituição e aumentar a produção de ideias inovadoras relacionadas aos desafios globais, levando-as ao progresso social e econômico e melhorando a reputação da instituição;
3. Parcerias: estabelecer parcerias no centro da estratégia de internacionalização, atuando na consolidação de parcerias e não na expansão, a fim de facilitar uma cooperação mais aprofundada e significativa e catalisar esforços na busca da excelência, fomentando o aprimoramento institucional.



Figura 6. Elementos do PEI da UNESP

Fonte: UNESP (2018, p. 25).

No desenvolvimento do PEI, os três pilares são sustentados por dois outros elementos. O primeiro está relacionado a diferentes tópicos transversais envolvidos na implementação de uma estratégia de internacionalização. Neste contexto, as questões transversais ganham cada vez mais importância, devido ao caráter multifacetado da internacionalização. Idiomas e acolhimento de estrangeiros são naturalmente considerados no SIP. No entanto, temas como formação de recursos humanos, desburocratização e interação com os agentes externos da universidade também devem fazer parte da proposta.

O desenvolvimento ideal desse SIP se baseia no monitoramento e na avaliação constantes. Para garantir seu sucesso, a implementação deve fundamentar-se em processos, resultados e indicadores de impacto que apresentem indícios de evolução e auxiliem na medição de seu impacto. Portanto, o quinto elemento do SIP é representado pelos indicadores, na base da Figura 5.

Em 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência federal de avaliação e fomento do sistema de pós-graduação brasileiro, lançou o edital PrInt para fomentar a internacionalização das IESs brasileiras, e a UNESP apresentou uma proposta. O projeto foi aprovado e recebeu o segundo maior orçamento (cerca de US\$ 17 milhões). O SIP foi fundamental para a aprovação desse projeto, em 2018, pois indicava caminhos e estratégias que a universidade pretendia seguir para expandir seu processo de internacionalização. Na operacionalização de sua proposta, as ações sugeridas nos pilares de pesquisa e parcerias inspiraram a adoção de duas abordagens para o desenvolvimento da proposta de PrInt da UNESP.

A primeira, denominada “Redes Internacionais de Pesquisa”, introduziu uma abordagem de baixo para cima e foi caracterizada pelo fato de o corpo docente ter que propor a criação de redes internacionais com parceiros internacionais já estabelecidos para o desenvolvimento de pesquisas colaborativas. Para essa iniciativa,

a UNESP destinou 60% do subsídio. A segunda, intitulada “Global Research Alliances”, apresentou uma abordagem de cima para baixo, considerando os interesses e as potencialidades institucionais. Os acadêmicos foram convidados a desenvolver vínculos com parceiros que ainda não faziam parte de sua rede. Essa iniciativa, que recebeu 40% do subsídio, teve como principal objetivo alterar o enfoque da internacionalização de um processo individual (os pesquisadores) para um processo institucional, centrado em parceiros identificados pela universidade.

Considerando os aspectos do SIP apresentados acima e a implementação de alguns pontos ao longo do projeto CAPES-PrInt, fica claro que o principal interesse da UNESP era construir e desenvolver parcerias institucionais para aumentar a qualidade da ciência e da tecnologia produzida pela universidade.

Porém, mesmo com o Brasil posicionado como a 13ª nação entre as que mais publicam artigos científicos no mundo (Web of Science Group, 2019), a maioria das missões acadêmicas que visitaram o país a cada ano não veio em busca de parceiros acadêmicos. Tinha como prioridade o recrutamento de alunos, mesmo sem saber que as instituições públicas visitadas (responsáveis pela maior parte das publicações científicas mencionadas), por oferecerem ensino gratuito e manterem um programa de acesso massivo via cotas, são alvos pouco adequados para ações de recrutamento. O verdadeiro motivo é que a maioria de seus alunos não poderia arcar com os custos de um programa internacional, precisando contar com um financiamento público que era e ainda é muito restrito no país.

Com essa situação identificada e em busca de alternativas que permitissem à UNESP construir parcerias institucionais simétricas, a universidade passou a olhar para outras partes do mundo. Essa busca foi facilitada pelo já citado programa CsF. Se essa iniciativa aumentou o número de “missões de recrutamento”, também mostrou que algumas instituições internacionais viram possibilidades

de construir parcerias concretas com boas universidades do país – especialmente, depois de terem recebido alunos de excelente nível para períodos de intercâmbio.

Além disso, durante o programa CsF, várias “missões de reconhecimento” foram organizadas para IESs em diversos países, e a UNESP esteve sempre presente. A Austrália foi um dos países visitados. Para explorar as possibilidades de colaboração no país, foram marcadas visitas a instituições membros de duas alianças existentes, o Group of Eight (Go8) (Web of Science Group, 2019) e a Australian Technology Network of Universities (ATN, n.d.). Nessas visitas, representantes de universidades brasileiras perceberam que as instituições visitadas estavam muito abertas à busca de parcerias. Além de apresentar excelente desempenho acadêmico, estavam abertas ao desenvolvimento de novas colaborações com parceiros brasileiros.

Estabelecida essa situação, a UNESP começou a construir uma estratégia que pudesse criar oportunidades para o desenvolvimento de tais parcerias. A estratégia será descrita na próxima seção. Cabe observar que a escolha da Austrália como país para o desenvolvimento de parcerias estratégicas estava intimamente ligada ao interesse e entusiasmo de várias das melhores instituições australianas em trabalhar com instituições brasileiras.

A estratégia deu certo. Nos últimos cinco anos (2015-2020), o corpo docente da UNESP foi coautor de 719 publicações, com pesquisadores da Austrália de 102 instituições colaboradoras (Elsevier, n.d.). A instituição mantém, atualmente, oito acordos com sete IESs na Austrália, incluindo um acordo trilateral com a UQ e a Technical University of Munich para desenvolver uma aliança global de Bioeconomia. Há também um acordo com a rede ATN, mencionada anteriormente.

3.2 *Estratégia da UQ e construção de parcerias e perfil no Brasil*

Estreitamente alinhada à sua visão de liderança do conhecimento para um trabalho melhor, bem como ao desejo de ser a universidade mais conectada globalmente da Austrália, em 2015, a UQ lançou um novo quadro de estratégia global, sustentado por cinco objetivos principais:

1. Fortalecer o perfil do UQ para oferecer um impacto globalmente significativo;
2. Criar uma rede e presença global estratégica;
3. Atrair os melhores funcionários e alunos;
4. Contribuir para a diversificação dos fluxos de renda;
5. Promover experiências internacionais transformadoras para desenvolver graduados que transformam o mundo.

A chave para essa estrutura foi a identificação de uma série de países prioritários para o engajamento direcionado, e o Brasil se apresentou como um país ideal com o qual construir ampla colaboração acadêmica e em pesquisa. Nos últimos cinco anos, a UQ estabeleceu um forte relacionamento com o Brasil, impulsionado pelo envolvimento com academia e indústria, abrangendo setores nos quais a UQ e o Brasil têm prioridades mútuas e *expertise* complementar (incluindo Agricultura e Ciências Veterinárias, Ciências Ambientais e da Terra, Biotecnologia, Bioenergia, Planejamento Urbano e Sistemas Alimentares, Doenças Tropicais e Infecciosas e Psicologia).

A UQ mantém, atualmente, onze convênios com dez institutos de pesquisa e ensino superior no Brasil, incluindo a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), para promover a colaboração em pesquisa e a mobilidade entre as instituições de pesquisa da UQ e de São Paulo.

4 Estratégias para o desenvolvimento da parceria (UQ e UNESP)

A UNESP e a UQ compartilham um histórico de colaborações e engajamento, com diversas ações de cooperação acadêmica e em pesquisa. Conforme mostra a Figura 7, várias atividades foram realizadas para construir a parceria, com os primeiros passos sendo dados em outubro de 2013. Esta seção detalha o histórico e as abordagens.

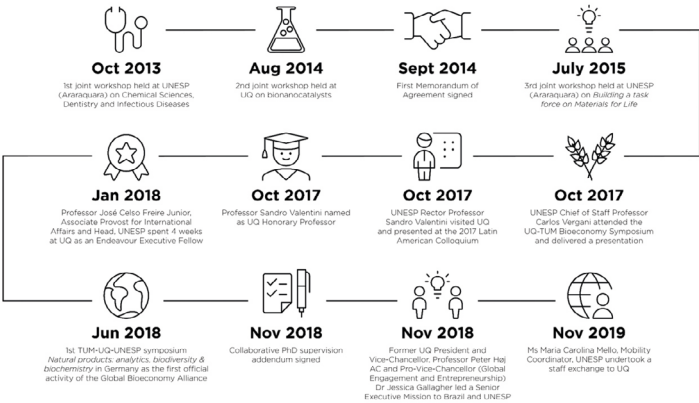


Figura 7. Caminho de construção da parceria
Fonte: UNESP (2019).

4.1 Abordagem da UNESP

Para a realização das missões exploratórias na Austrália, foi realizado um estudo para identificar possibilidades e áreas para o desenvolvimento de ações de cooperação em pesquisa. O estudo consistiu em uma detalhada análise 168iencométricas, para determinar com quais parceiros a UNESP estava obtendo resultados científicos positivos e quais, devido às suas competências, poderiam oferecer interesse acadêmico a ela.

Após as missões exploratórias (junho de 2014), docentes da UNESP foram enviados a onze IESs na Austrália. A delegação incluiu oito professores representantes das áreas da Medicina, Geografia, Física, Odontologia, Farmácia, Ciências Agrícolas e Veterinárias, Engenharia e Geociências, que foram identificados como tendo elevado potencial para o estabelecimento de parcerias. Encontros com membros da delegação da UNESP e locais foram organizados por universidades australianas em cada área de atuação dos membros da delegação.

Após o sucesso da iniciativa, o ex-vice-reitor da UNESP enviou carta a todos os vice-reitores das universidades visitadas durante a missão e os convidou a colocar em prática um novo esquema de cooperação. Este se baseava na realização de *workshops* de pesquisa cofinanciados, no Brasil ou na Austrália, para interação entre grupos de pesquisadores interessados em aprofundar a colaboração. A instituição organizadora do evento seria responsável por todos os custos de hospedagem, transporte local, alimentação e espaço físico. A instituição que enviaria os pesquisadores ficaria responsável pelos custos associados a passagens aéreas internacionais.

Essa proposta apresentou um desafio, visto que instituições de prestígio foram convidadas a investir no aprofundamento ou no desenvolvimento de um novo projeto colaborativo baseado em pesquisa conjunta. Apesar de ser bastante desafiadora, a proposta foi muito bem-sucedida.

Logo após a missão institucional, em 2014, foram realizados dois *workshops*. Um em parceria com a UQ, na área de nanobiocatalisadores, e outro com colegas da Monash University sobre resistência a medicamentos. No mesmo ano, pesquisadores da Australian National University (ANU) chegaram à UNESP e passaram a trabalhar juntos em projetos sobre a diabetes.

Em 2015, foram realizados cinco *workshops*. O primeiro na área de biofilmes bucais, na Faculdade de Odontologia, e outro sobre biomateriais, no Instituto de Química – ambos no *campus* de Araraquara da

UNESP e em parceria com UQ, University of New South Wales (UNSW), Queensland University of Technology (QUT) e Macquarie University. O mesmo grupo de instituições também enviou pesquisadores para um *workshop* sobre doenças infecciosas, na Faculdade de Ciências Farmacêuticas, também em Araraquara.

No *campus* da UNESP da cidade de Bauru, a Faculdade de Ciências organizou um *workshop* em ciências dos materiais, com pesquisadores da UNSW e da University of Melbourne. O último *workshop* daquele ano foi realizado no *campus* da UNESP em Rio Claro, no Instituto de Geociências e Ciências Exatas, onde pesquisadores da Macquarie, ANU, QUT e Curtin University discutiram a colaboração em ciências da terra e ambientais. Em 2016, a Escola de Agricultura e Veterinária do *campus* da UNESP em Botucatu realizou um *workshop* sobre produção de alimentos, com acadêmicos da UQ.

Como uma das consequências desse engajamento, pode-se citar o volume de publicações conjuntas, que tem crescido significativamente. De acordo com a base de dados Scival (Elsevier, n.d.), o aumento foi de 74,7% em quatro anos, com o número de publicações passando de 42, em 2015, para 166, em 2019. Mais importante do que o número de publicações é o seu FWCI. Se o FWCI de pesquisadores brasileiros e australianos for respectivamente 0,9 e 1,6, a publicação conjunta chega a 4,91. Esse resultado contribuiu para o fortalecimento da reputação internacional da UNESP, principalmente com o aumento do acesso a financiamento externo. Desde 2013, a universidade paulista teve 18 propostas cofinanciadas pela FAPESP e IESs da Austrália, introduzindo um novo grupo de parceiros nas relações tradicionais da universidade.

4.2 Abordagem da UQ

Como parte da implementação da estrutura de Estratégia Global da UQ, a UNESP foi identificada como um parceiro de primeira linha emergente, com base em uma série de fatores, incluindo:

- Amplitude existente e potencial de engajamento e sinergias de pesquisa;
- Vínculos fortes e interesse mútuo em nível acadêmico e administrativo sênior;
- Oportunidades tripartidas com parceiros globais compartilhados;
- Potencial de alavancagem de recursos, por meio do convênio da UQ com a FAPESP e do programa PrInt, financiado pela CAPES;
- *Ranking* e posicionamento da UNESP no Brasil e na América Latina.

Um plano de parceria abrangente foi desenvolvido para impulsionar o engajamento e garantir uma compreensão clara dos indicadores-chave de desempenho. Como parte do desenvolvimento do plano de parceria, foi realizada uma avaliação de interesses disciplinares convergentes e foram identificados os vínculos acadêmicos existentes. Então, ocorreu uma consulta com pesquisadores, em uma série de faculdades e instituições, para garantir a adesão e identificar líderes acadêmicos para impulsionar atividades em parceria. Por meio dessa diligência, foi determinado que as seguintes áreas representariam as prioridades iniciais para construção de colaboração:

- Bioeconomia;
- Ciências da Terra e Ambientais;
- Ciências Veterinárias;
- Agricultura e Ciências Alimentares;
- Química e Biociências Moleculares;
- Saúde;
- Biotecnologia.

O plano de parceria estabeleceu objetivos para o fortalecimento da mobilidade de funcionários e estudantes, as iniciativas de formação em pesquisa de grau superior e as atividades de copublicação e colaboração em pesquisa conjunta. Líderes institucionais, cronogramas para entrega e possíveis fontes de financiamento foram identificados para todas as principais iniciativas. Além disso, um financiamento inicial foi disponibilizado, para que o corpo docente pudesse expandir a rede de colaboradores entre a UQ e a UNESP e para desenvolver projetos conjuntos. O financiamento apoiou uma série de novas atividades, incluindo o *design* de um novo programa de Biotecnologia Agrícola e o estabelecimento de uma nova rede agrícola entre as duas instituições.

A chave para o sucesso da parceria foi o suporte de alto nível fornecido pelos membros da equipe de executivos seniores. A cada ano, a UQ coordena uma série de missões de executivos sênior para países prioritários em todo o mundo. O vice-chanceler chefiou uma delegação em visita ao Brasil em novembro de 2018. A delegação foi composta por um misto de funcionários executivos seniores e acadêmicos e participou de reuniões de alto nível, *workshops* e simpósios. As reuniões presenciais proporcionaram uma oportunidade de avaliar as iniciativas atuais de parceria e explorar as oportunidades de envolvimento futuro. Depois dessa delegação, um segundo grupo de pesquisadores da UQ retornou à UNESP, em 2019, para participar de mais uma série de *workshops*.

A UNESP também deu apoio institucional à parceria. Em 2017, a Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) enviou uma missão à Austrália com dirigentes de suas instituições associadas. O Prof. Sandro Valentini, que, então, estava iniciando seu mandato como reitor, representou a UNESP e visitou a UQ para discutir projetos em andamento e novas estratégias de colaboração. Como mencionado anteriormente, também recebeu uma delegação da UQ em 2018 e assinou o convênio de orientação

conjunta de doutorado – um passo importante para reunir pesquisadores e fomentar projetos e publicações colaborativas.

4.3 Alguns resultados da parceria

De 2016 a 2021, dois alunos da UNESP se inscreveram em programas de diplomação da Escola de Pós-Graduação e da Faculdade de Letras e Estudos Sociais da UQ. Além disso, de 2015 a 2020, a UQ e a UNESP copublicaram 86 artigos, com um impacto de citação ponderado por campo de 6,03. As copublicações envolveram 130 coautores da UNESP e 139 coautores da UQ. As áreas de pesquisa predominantes foram: Ciências Agrárias e Biológicas (20,6%), Medicina (16,3%) e Veterinária (6,4%) (Elsevier, n.d.).

Em setembro de 2017, 2018 e 2019, a UQ e a UNESP lançaram editais conjuntos de intercâmbio acadêmico para apoiar pesquisadores visitantes, incluindo aqueles em início de carreira, entre as duas instituições. O edital de 2017 foi direcionado a acadêmicos nas áreas de Agricultura e Ciências Veterinárias, Ciências Ambientais e da Terra, Química, Doenças Infecciosas e Biotecnologia. Os editais de 2018 e 2019 foram abertos a pesquisadores de todas as disciplinas. A ação apoiou até quatro acadêmicos de cada instituição para visitarem a instituição parceira por um período de duas a quatro semanas. Até o momento, cinco acadêmicos da UQ e 13 da UNESP já participaram do intercâmbio.

A UQ tem colaborado com a UNESP para participar de três Alianças Globais de Pesquisa CAPES-PrInt-UNESP nas áreas de Agricultura Tropical e Sistemas de Produção Florestal, Produção Animal e Bioeconomia. Estamos ansiosos para trabalhar com a UNESP e com as redes temáticas de instituições de ensino superior de diferentes países ao redor do mundo, para causar um impacto duradouro por meio das alianças.

A UQ assinou um Acordo de Cooperação em Pesquisa, em 2016, com o objetivo de implementar a cooperação científica e tecnológica entre pesquisadores da UQ e pesquisadores do estado de São Paulo, por meio do financiamento de iniciativas conjuntas de pesquisa. Até o momento, um projeto da UNESP-UQ tem contribuído com sucesso para um total de US\$ 9.990 em financiamento.

5 Lições aprendidas e boas práticas

Nesta seção, algumas das lições aprendidas com a construção da parceria serão detalhadas. Também, serão destacadas as boas práticas desenvolvidas pela UNESP e UQ em sua interação. Dessa forma, esperamos ajudar outras instituições a trilharem seus caminhos rumo à internacionalização do ensino superior.

5.1 Papel dos escritórios internacionais

Diferentemente das instituições australianas, no Brasil, os escritórios de relações internacionais das IESs normalmente não estão associados ao desenvolvimento de iniciativas direcionadas para a colaboração em pesquisa internacional, embora atuem como pontos de contato institucionais internacionais. Além disso, no país, a participação desses escritórios na proposição de programas que, por meio da internacionalização, possam aumentar o impacto científico e social de suas instituições é baixa ou inexistente. As atividades realizadas e apresentadas neste ensaio mostram que essa tendência pode ser modificada, uma vez que os escritórios de relações internacionais podem e devem estar envolvidos na construção de parcerias internacionais voltadas para o desenvolvimento de pesquisas conjuntas e de amplos vínculos acadêmicos. Escritórios de relações internacionais e engajamento global na Austrália frequentemente têm um papel fundamental na identificação de parceiros com

pontos fortes e sinergias de pesquisa complementares e trabalham em estreita colaboração com colegas na oferta de pesquisa, para permitir novas colaborações por meio do fornecimento de esquemas de financiamento inicial, da realização de *workshops* e simpósios conjuntos e da organização de missões de executivos seniores. Esse envolvimento pode ocorrer de várias maneiras. Algumas delas são detalhadas a seguir, mas, para tanto, dois outros pontos, também abordados nesta seção, devem estar presentes: trabalho baseado em dados, para identificar as prioridades e competências da instituição, e interação com outros setores da instituição.

5.2 Abordagens de cima para baixo e de baixo para cima

Para construir as parcerias internacionais mencionadas, cultivar o engajamento de cima para baixo e de baixo para cima se constitui como um mecanismo crucial para fomentar a colaboração e garantir a adesão da alta administração e do pessoal acadêmico. Por sua natureza, os escritórios de relações internacionais estão expostos a instituições que podem despertar algum interesse no desenvolvimento de parcerias acadêmicas. Embora as atividades de pesquisa internacional implementadas pelo corpo docente de uma instituição devam ser incentivadas e apoiadas, a construção de parcerias que possam ajudar no desenvolvimento estratégico da instituição não deve ser abandonada. Para tanto, pode-se adotar uma abordagem de cima para baixo, como a construção das Alianças Globais mencionadas neste texto.

Da mesma forma, a cooperação internacional desenvolvida por pesquisadores a partir de contatos pessoais (mais difundida nas IESs) deve receber apoio do escritório de relações internacionais, por meio de programas específicos para fomentá-la. A proposta das Redes Internacionais de Pesquisa, mencionada na estratégia da UNESP, contribui para essa abordagem, ao oferecer uma abordagem

de baixo para cima. Nela, professores da instituição formam redes com parceiros internacionais já consagrados, para o desenvolvimento de pesquisas colaborativas. O programa de intercâmbio de docentes entre UNESP-UQ, citado no texto, ao oferecer recursos para a construção ou o desenvolvimento de parcerias, a partir de missões de curto prazo, é outro tipo de iniciativa de baixo para cima.

Foi essencial identificar líderes acadêmicos, em ambas as instituições, que pudessem ver o valor da parceria e de uma variedade de perspectivas disciplinares e apoiar a criação de uma ampla rede de colaboradores. Esses líderes desempenharam um papel crucial na solicitação de bolsas de pesquisa, promovendo a parceria e contribuindo para as primeiras conversas e *workshops*.

5.3 Tomada de decisão baseada em dados e evidências

Não podemos subestimar a importância de usar uma abordagem baseada em dados e evidências para o planejamento. Para desenvolver estratégias de internacionalização com sucesso, seja usando abordagens de cima para baixo ou de baixo para cima, é fundamental que um planejamento meticuloso seja desenvolvido. Características, pontos fortes e áreas de interesse de pesquisa estratégica da instituição devem ser conhecidos e explorados. Da mesma forma, deve-se identificar as áreas em que a instituição ainda não desenvolveu massa crítica ou nas quais precisa crescer. Para isso, é fundamental o uso de uma estratégia de gerenciamento orientada a dados. Ferramentas que podem coletar dados de publicações, interação com a indústria e colaboração internacional, por exemplo, são essenciais para um planejamento eficaz. As duas instituições abordadas neste ensaio baseiam suas estratégias de internacionalização no uso de ferramentas desse tipo.

5.4 Começando com um desejo de colaboração multifacetada

A parceria UQ-UNESP buscou ser abrangente e englobar ações de uma grande variedade de atores (pós-graduação, pesquisa e assuntos internacionais). Outra característica fundamental dessa parceria foi que ações voltadas para o aprofundamento do processo de internacionalização das IESs deviam estar presentes na busca pela integração entre seus diversos setores, desde a coleta de dados até o planejamento e monitoramento das ações. Somente por meio da integração de competências e interesses diversos é que os resultados desejados podem ser alcançados. Os vice-reitores, responsáveis pelas atividades de pesquisa, ensino e extensão, devem compreender os benefícios que a internacionalização pode trazer para cada área que administram e estar dispostos a promover as iniciativas propostas. Mais do que isso, precisam se sentir parte do processo. O envolvimento, no entanto, não deve se restringir às vice-reitorias da instituição. O corpo docente e o pessoal não acadêmico também devem ser atores influentes no processo de planejamento das atividades de internacionalização. A experiência das instituições abordadas neste ensaio mostra uma relação direta entre o sucesso do processo e o envolvimento de diferentes atores.

5.5 Perspectiva geográfica em expansão

Do ponto de vista de uma universidade latino-americana que busca aumentar a qualidade de suas parcerias internacionais, se todos os pontos acima apresentados fazem todo o sentido no desenvolvimento de sua estratégia internacional, outro objetivo deve ser buscado: explorar “novas fronteiras”, ao buscar a evolução de suas parcerias internacionais. A experiência relatada pela UNESP, neste texto, levou ao desenvolvimento de ações que já haviam sido experimentadas sem sucesso, inúmeras vezes, com IESs de outras

partes do mundo. No entanto, a abertura com que muitas instituições australianas viram propostas e novas ideias de parceria, bem como a vontade de explorar uma cooperação estratégica e simétrica com a UNESP, tornam essa região perfeita para ampliar a internacionalização da UNESP.

Vetores semelhantes estiveram presentes no cenário educacional internacional australiano, pois muitas instituições buscavam melhorar sua reputação global pela ampliação e diversificação de suas parcerias globais. O histórico de envolvimento da UQ na América Latina forneceu bases sólidas para a busca de esforços de internacionalização mais amplos no Brasil, em particular com a UNESP.

5.6 Investir em um mecanismo para reunir funcionários

Por fim, gostaríamos de destacar uma das ferramentas comprovadamente eficazes para iniciar ou aprofundar parcerias internacionais: a organização de *workshops* de pesquisa cofinanciados por instituições parceiras. Por um lado, são um espaço de debate de ideias, de busca de interesses compartilhados e de oportunidades para discutir como avançar na descoberta de soluções para problemas de interesse comum. Eles também criam um espaço para o envolvimento de muitos participantes das instituições que os organizam, oferecendo, por exemplo, oportunidades para que alunos de pós-graduação tenham uma experiência internacional em casa. Por outro lado, demonstram confiança e vontade de construir uma parceria simétrica. As instituições envolvidas, por acreditarem na competência da parceira e investirem recursos na realização do evento, demonstram que se veem como uma dupla, e isso é fundamental para o sucesso da cooperação.

Da mesma forma, é essencial garantir que a liderança sênior tenha a oportunidade de se envolver na parceria e nas principais prioridades estratégicas. A organização de delegações de alto nível

permitiu que os reitores e vice-reitores vissem em primeira mão a energia por trás da parceria e estivessem em posição de falar com autoridade sobre o valor da colaboração.

Referências

Australian Trade and Investment Commission – Austrade. (n.d.). *Export markets: Brazil*. Recovered from: austrade.gov.au/Australian/Export/Export-markets/Countries/Brazil/Market-profile.

Elsevier. (n.d.). *Collaboration by Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*. Recovered from: <https://www.scival.com/collaboration/currentCollabMap?uri=Institution%2F602018>.

Elsevier. (n.d.). *Countries/regions collaborating with Brazil*. Recovered from: www.scival.com/collaboration/currentCollabMap?uri=Country/76.

Elsevier. (n.d.). *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: overall research performance*. Recovered from: www.scival.com/overview/summary?uri=Institution%2F602018.

Elsevier. (n.d.). *University of Queensland: overall research performance*. Recovered from: www.scival.com/overview/summary?uri=Institution/201029.

Elsevier. (n.d.). *What is field-weighted citation impact (FWCI)?* Recovered from: service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/14894/supporthub/scopus/~/what-is-field-weighted-citation-impact-%28fwci%29%3F/.

Freire Junior, José Celso et al. (2021). O Programa Ciência sem Fronteiras. In: Freire Junior, José Celso, & Panico, Vanessa França Bonini (eds.). *Programa Ciência sem Fronteiras: Idealização, Desenvolvimento e Resultados*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

The University of Queensland. (n.d.). *Knowledge leadership for a better world*. Recovered from: <https://about.uq.edu.au/>.

Universidade Estadual Paulista (UNESP). (2018). *Internationalization strategic plan 2018-2021: moving forward throughout excellence*. São Paulo: UNESP. Recovered from: drive.google.com/file/d/1t_MoujH6vUFnW5LKzncWjJMSQTVVGt4r/view.

Web of Science Group. (2019). *Research in Brazil: funding excellence: analysis prepared on behalf of CAPES by the web of science group*. Clarivate Report, 2013-2018. Recovered from: jornal.usp.br/wp-content/uploads/2019/09/ClarivateReport_2013-2018.pdf.

The Group of Eight Ltd. (n.d.). *The Group of Eight: Australia's Leading Universities, leading excellence, leading debate*. Recovered from: <https://go8.edu.au/>.

The Australian Technology Network of Universities (ATN). (n.d.). Recovered from: <https://www.atn.edu.au/>.

MODELOS PARA COOPERAÇÃO E PARCERIA BRASIL-AUSTRÁLIA NO ENSINO SUPERIOR: COMPREENDENDO AS OPORTUNIDADES PELA PERSPECTIVA AUSTRALIANA

Rafael Azeredo¹

Ben Fenton-Smith²

Robert Mason³

1 Introdução

Nos últimos anos, ocorreu uma mudança paradigmática para a educação internacional na Austrália: o surgimento do Brasil como um parceiro-chave para a cooperação e integração em instituições de ensino superior (IES) australianas. Essa mudança está relacionada

¹ Rafael de Azeredo é doutorando na Griffith University, com pesquisa concentrada na migração internacional e nas relações econômicas entre América Latina e Ásia-Pacífico. Sua tese de doutorado trata da migração brasileira para a Austrália. Rafael também tem mais de 5 anos de experiência trabalhando no setor de educação internacional da Austrália, principalmente com estudantes latino-americanos. E-mail: rafael.deazeredo@griffithuni.edu.au;

² Ben Fenton-Smith é Diretor Internacional da Faculdade de Artes, Educação e Direito da Griffith University. Também é professor sênior de linguística aplicada na Escola de Humanidades, Letras e Ciências Sociais da universidade. Trabalha em educação internacional há mais de 25 anos, como acadêmico e como professor de inglês. E-mail: b.fenton-smith@griffith.edu.au;

³ Robert Mason é presidente da Associação de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos da Australásia e professor sênior da Griffith University em Brisbane, Austrália. A pesquisa de Robert concentra-se nas conexões transpaciais entre América Latina, Ásia e Austrália, reconceituando colonialidade, mobilidade e violência nas fronteiras dos territórios de língua espanhola, portuguesa e inglesa. E-mail: r.mason@griffith.edu.au.

a duas tendências na educação internacional da Austrália. Por um lado, o Brasil destacou-se como uma expressiva fonte de estudantes internacionais na Austrália, mas esse movimento ocorreu em grande medida fora do setor de ensino superior. Por outro lado, reconhece-se cada vez mais que as IES australianas devem deslocar seu olhar da Ásia para outras regiões e priorizar formas sustentáveis de integração e cooperação com a América Latina.

Em relação ao intercâmbio estudantil internacional entre Brasil e Austrália, a Austrália se tornou um dos principais destinos internacionais dos estudantes brasileiros. A popularidade da Austrália fica atrás apenas de Canadá, Estados Unidos, Reino Unido e Irlanda (ICEF, 2019) e, em 2020, o Brasil foi a quinta principal fonte de estudantes internacionais para a Austrália, segundo o Departamento de Educação, Competências e Emprego: *Department of Education, Skills and Employment* (DESE, 2021a). De fato, a Austrália vivenciou um *boom* mais amplo de migração originária do Brasil nas duas últimas décadas, impulsionado principalmente por estudantes internacionais (Wulforth, 2014). Pesquisas nesta coorte indicam que são tipicamente jovens profissionais com alto nível educacional, pertencentes às classes média alta e média (Rocha, 2006, 2008, 2009). Esses estudantes frequentemente permanecem na Austrália por muitos anos, matriculando-se em diferentes tipos de cursos, muitas vezes em busca de formas mais definitivas de migração (Rocha, 2019).

Em contraste, o número de australianos que viajam ao Brasil para estudar é pequeno. Também parece que o envolvimento ativo das IES australianas com o Brasil encontra-se subdesenvolvido. Uma pesquisa pré-pandemia do Fórum de Diretores Internacionais de Universidades Australianas (*Australian Universities International Directors Forum*, 2019) relatou que um em cada quatro estudantes de graduação australianos participara de alguma experiência de aprendizagem no exterior durante sua graduação (por exemplo, viagem

de estudos, estágio, curso de verão ou programa de intercâmbio). Embora 49% deles tenham visitado a região do Indo-Pacífico, não havia estatísticas registradas para o continente sul-americano. Em contraste, 13,8% dos estudantes norte-americanos realizam seus estudos no exterior na América Latina (NAFSA, 2019).

Esses números apoiam as conclusões e recomendações de 2018 de um relatório sobre o envolvimento da Austrália com a América Latina em educação, publicado pelo Conselho para a Educação Internacional - Grupo de Trabalho da América Latina (CIE-LAWG). Embora 84% das instituições pesquisadas sugerissem que tinham envolvimento com a América Latina, isso era impulsionado por seus centros de ensino de inglês (dada a popularidade entre os brasileiros de estudar inglês na Austrália). Menos da metade (44%) das IES australianas relataram envolvimento com a região. As instituições que não tinham envolvimento com a América Latina citaram vários fatores: falta de demanda, falta de recursos e incapacidade dos alunos latino-americanos de pagarem as altas taxas cobradas pelas IES australianas (CIE-LAWG, 2018). Essas respostas apontam para a chamada “mentalidade transacional” das universidades australianas, ou seja, a percepção de que a Austrália é “focada no dinheiro” e tem “foco insuficiente na mobilidade bidirecional e em parcerias igualitárias” (CIE-LAWG, 2018, p. 40).

Parece que ocorre um efeito de “ovo e galinha” neste contexto. Embora muitos brasileiros tenham viajado para a Austrália para estudar (e, em alguns casos, migrar), relativamente poucos ingressaram no setor de ensino superior (em 2020, apenas 6% das matrículas de brasileiros na Austrália foram efetuadas em instituições de ensino superior). Como o número é baixo, as universidades australianas não priorizam o envolvimento com o Brasil. Em outras palavras, a baixa visibilidade dos estudantes brasileiros fora dos setores profissionalizante e de ensino de inglês indica que o próprio Brasil está

fora do radar das IES australianas. Baixos números indicam pouco envolvimento; porém, sem envolvimento, os números não aumentam. No entanto, há um entendimento maior de que “envolvimento” precisa significar mais do que “número de estudantes recebidos”. Como destaca o relatório do CIE-LAWG (2018, p. 33):

Há uma série de oportunidades para aumentar a mobilidade bidirecional de estudantes, pesquisadores e acadêmicos entre a Austrália e a região da América Latina. Os esforços atuais de mobilidade têm se concentrado principalmente em trazer estudantes latino-americanos para a Austrália, mas há um desejo significativo em muitos países latino-americanos de receber mais estudantes australianos.

O relatório também reconhece que “as relações entre a Austrália e os parceiros emergentes na América Latina estão em um estágio inicial de desenvolvimento” e que as novas iniciativas precisam ser de longo prazo, bidirecionais e consistentes, a fim de construir uma relação de confiança (CIE-LAWG, 2018, p.45).

Essas tendências representam uma mudança potencialmente paradigmática para as instituições de ensino superior australianas. Vemos a América Latina, e o Brasil em particular, como um dos principais focos de cooperação, integração e internacionalização do ensino superior australiano nos próximos anos. Ciente dessas tendências, este capítulo tem como objetivo identificar oportunidades para fortalecer a cooperação bilateral entre Brasil e Austrália no contexto do ensino superior. Fazemos isso do ponto de vista das IES australianas a fim de complementar as pesquisas desta coleção mais claramente concentradas na perspectiva brasileira. Baseamo-nos em tendências demográficas e no estudo de caso da Griffith University para identificar quatro oportunidades distintas, porém sobrepostas, de integração: fluxos internacionais de estu-

dantes, organizações interdisciplinares interinstitucionais, parcerias institucionais e cooperação acadêmica entre pares. Ao apresentar essas oportunidades, nos concentramos em como esta instituição australiana utiliza quatro estruturas implícitas de engajamento para promover a integração com o Brasil. Argumentamos que as IES da Austrália e do Brasil poderiam explorar essas oportunidades para alavancar a cooperação e a integração bilateral nos próximos anos.

Para fins de contextualização, começamos apresentando uma visão geral do setor de educação internacional na Austrália e de como ele deve mudar nos próximos anos. Dedicamos especial atenção ao estado de Queensland, onde estão localizados os *campi* da Griffith University. Em seguida, apresentamos a instituição, uma das maiores universidades públicas de Queensland, e o caso a partir do qual as conclusões deste capítulo foram tomadas. Depois disso, apresentamos as quatro oportunidades de cooperação identificadas e como as IES podem explorá-las para uma maior cooperação e integração.

2 O setor de educação internacional da Austrália

A Austrália é reconhecida como um exemplo de sucesso em termos de internacionalização da educação, especialmente quando avaliada de acordo com a métrica bruta de quantos estudantes estrangeiros atrai. Em 2019, havia 758.154 estudantes internacionais estudando na Austrália, de mais de 190 diferentes nacionalidades (DESE, 2021a). Esses estudantes internacionais estavam matriculados em uma variedade de cursos em diferentes setores da educação. O setor que consistentemente representou a maior parte das matrículas foi o Ensino Superior: **Higher Education** (incluindo cursos de graduação e pós-graduação ministrados por universidades), seguido por Educação e Formação Profissionalizante (EFP): *Vocational Education and Training (VET)*, que inclui cursos superiores gerais mais curtos ministrados por Organizações de Treinamento Registradas. Os

Cursos Intensivos de Língua Inglesa para Estudantes Estrangeiros: *English Language Intensive Courses for Overseas Students (ELICOS)* concentram-se exclusivamente na proficiência em língua inglesa e representaram 12% do total de matrículas em 2020. Escolas: *Schools* incluem matrículas em escolas primárias e secundárias, enquanto sem certificado: *Non-Award* é uma categoria ampla que abrange cursos não credenciados em diferentes áreas. O Gráfico 1 ilustra a evolução das matrículas em todos os setores para todos os estudantes estrangeiros com visto de estudante da Austrália.

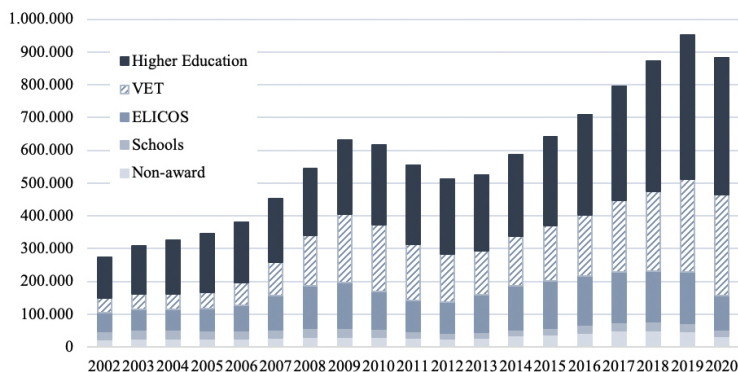


Gráfico 1. Matrículas de alunos internacionais na Austrália, 2002-2020

Fonte: Dados extraídos do DESE (2021b).

Como fica evidente a partir desses dados, a educação internacional na Austrália é vista como um setor estratégico pelo governo australiano. No exercício financeiro de 2018-19, as despesas de viagens relacionadas à educação foram a quarta maior exportação da Austrália, depois do minério de ferro, do carvão e do gás natural (DFAT, 2020). No exercício financeiro de 2019-20, mais de 50% das receitas de exportação de educação internacional do país foram

originárias de três países: China⁴, Índia e Nepal. Fundamentalmente, os estudantes internacionais desses três países estudaram predominantemente em universidades. O Gráfico 2 ilustra as principais fontes de estudantes internacionais na Austrália em relação às receitas de exportação no exercício financeiro de 2019-2020. Depois de China, Índia e Nepal, as receitas foram mais dispersas entre diferentes países; porém, é muito significativo que Brasil e Colômbia foram os únicos países não asiáticos a figurarem na lista.

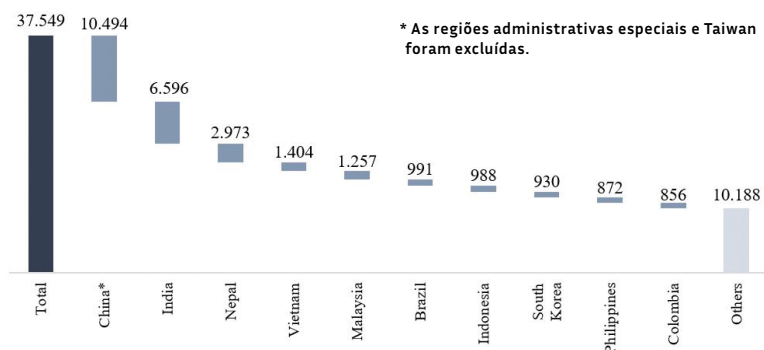


Gráfico 2. Exportações de educação internacional da Austrália pelos principais mercados no ano financeiro de 2019-20

Fonte: Dados extraídos do Escritório de Estatísticas da Austrália (ABS, 2020).

A educação internacional da Austrália está passando por grandes mudanças que provavelmente afetarão seu perfil nos próximos anos. O setor foi significativamente afetado pela crise de mobilidade gerada pela pandemia de COVID-19. Desde março de 2020, a Austrália implementou medidas de controle rigorosas, o que fechou quase completamente suas fronteiras para o recebimento de estudantes

⁴ As estatísticas da Austrália sobre educação internacional consideram a China excluindo as regiões administrativas especiais e Taiwan.

internacionais. Os números começaram a cair drasticamente no segundo semestre de 2020, e a tendência se manteve desde então. Como resultado, o setor de educação internacional da Austrália teve de contar com matrículas *on-shore* (alunos que já estão na Austrália) e, no momento em que este artigo foi escrito, não está claro quando as fronteiras australianas serão reabertas para estudantes internacionais.

Nem todos os setores da educação foram afetados da mesma forma por esta crise. O setor de EFP, em função de seus períodos de inscrição mais curtos e taxas mais baixas, em verdade cresceu em 2020 devido à demanda *on-shore*, embora as ELICOS e Escolas tenham sofrido um impacto mais severo (ver Gráfico 3).

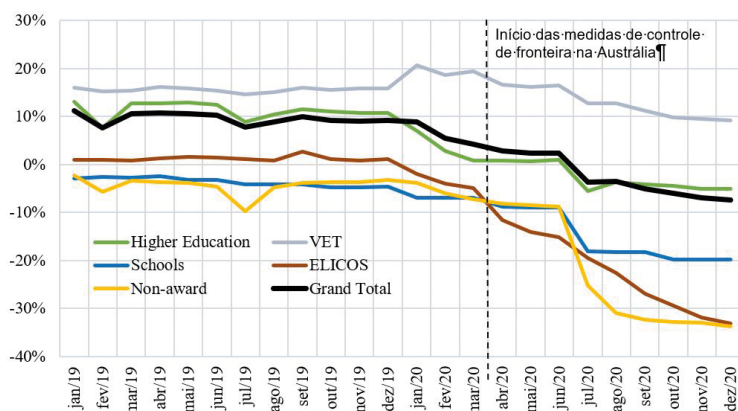


Gráfico 3. Matrículas de EI na Austrália por setor de educação, variação % ano a ano

Fonte: Dados extraídos do DESE (2021b).

Ficou claro que a educação internacional na Austrália pós-COVID será bastante diferente do que era antes. O Governo Federal reconheceu isso já em maio de 2020, quando anunciou que a *Estratégia*

Nacional para Educação Internacional existente (*Department of Education and Training*, 2016) não passaria pela “atualização” planejada, mas seria substituída por uma nova estratégia (com lançamento previsto para 2021 ou 2022). Esta estratégia será sustentada por uma “compreensão [dos] impactos e desdobramentos da COVID-19, apoiada por pesquisas e análises realizadas durante o restante de 2020 e no início de 2021”, bem como por “consultas formais às partes interessadas” (Council for International Education, 2020, n.p.).

Em março de 2021, O Ministro da Educação da Austrália, Alan Tudge, anunciou a abertura de consultas para esta estratégia e estabeleceu novos rumos para a educação internacional australiana. O Ministro Tudge declarou em primeiro lugar que os provedores de ensino superior da Austrália provavelmente se concentrarão na diversificação de seu corpo discente internacional em um ambiente pós-COVID:

Atualmente, mais de 55% de todas as matrículas de estudantes internacionais em universidades originam-se de apenas dois países. A concentração não apenas limita a diversidade de perspectivas nas salas de aula, mas também reduz a resiliência do setor de educação internacional às mudanças na demanda global, como demonstrou-se com a queda no número de estudantes indianos após 2009. (Tudge, 2021)

Em vez de se concentrar preponderantemente em China, Índia e Nepal, as universidades australianas são orientadas a diversificar em um contexto pós-pandemia. Outras regiões do mundo – como a América Latina e, principalmente, o Brasil – estão agora na vanguarda do pensamento e do planejamento do ensino superior. Argumentamos que essa reorientação estratégica global do governo australiano apresenta oportunidades de cooperação que transcendem a natureza comercial dessas relações. As universidades da Austrália e do Brasil devem acompanhar de perto a evolução dessas discussões, pois elas

provavelmente criarão novas oportunidades de pesquisa e parcerias acadêmicas. Como argumentamos, há um potencial significativo em muitas universidades, resultante do alinhamento orgânico no foco da pesquisa e em uma quantia limitada de apoio institucional. Esse contexto cria a pré-condição para redes acadêmicas mais amplas no futuro.

2.1 O contexto de Queensland

Os estudos de internacionalização do ensino superior na Austrália tendem a se concentrar nos dois maiores estados do país, New South Wales e Victoria, que abrigam as cidades de Sydney e Melbourne. Os dois estados englobam uma pluralidade de universidades australianas e abrigam as populações com maior diversidade cultural do país. Com uma variedade de oportunidades educacionais e de emprego, esse foco não surpreende. Neste capítulo, entretanto, apontamos as oportunidades que existem fora de New South Wales e Victoria. O estado de Queensland possui dez universidades e um grande número de instituições de educação, a maioria delas em suas cidades costeiras do Sudeste, que são densamente povoadas. Como discutiremos posteriormente neste capítulo, os estudantes brasileiros na Austrália estão desproporcionalmente concentrados no estado de Queensland, de modo que as iniciativas de cooperação bilateral não podem ignorar essa localização geográfica.

A educação internacional em Queensland compartilha algumas das características observadas em toda a Austrália. No entanto, as matrículas internacionais neste estado são menos concentradas do que em outros lugares. A Tabela 1 mostra a representação proporcional de cada nacionalidade nas matrículas de alunos internacionais de New South Wales, Victoria, Queensland e Austrália em 2020. Isso demonstra que Queensland é mais diversificado do que outros estados. É importante ressaltar que Brasil e Colômbia, as únicas

nacionalidades não asiáticas no ranking, são notavelmente mais representativos em Queensland do que em outros estados.

Tabela 1. Participação por nacionalidade nas matrículas em cada estado em 2020, em percentual

| <i>Nacionalidade</i> | <i>NSW</i> | <i>VIC</i> | <i>QLD</i> | <i>Austrália</i> |
|----------------------|------------|------------|------------|------------------|
| China | 27 | 26 | 22 | 26 |
| Índia | 11 | 24 | 14 | 17 |
| Nepal | 13 | 4 | 5 | 8 |
| Brasil | 5 | 1 | 8 | 4 |
| Colômbia | 3 | 4 | 6 | 4 |
| Vietnã | 3 | 4 | 2 | 3 |
| Malásia | 2 | 4 | 2 | 3 |
| Filipinas | 3 | 3 | 4 | 3 |
| Coreia do Sul | 3 | 2 | 5 | 3 |
| Tailândia | 4 | 2 | 2 | 3 |
| Outras | 26 | 25 | 32 | 27 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fonte: DESE (2021b).

Considerando essas tendências, argumentamos que o estado de Queensland deve ser visto como líder potencial na promoção de iniciativas de cooperação no ensino superior entre o Brasil e a Austrália.

2.1.1 *Griffith University*

As oportunidades de cooperação identificadas neste capítulo vêm em grande parte das práticas de gestão implementadas e previstas pela Griffith University, uma instituição de ensino superior pública australiana. A Griffith University é a maior universidade na área de captação direta de estudantes brasileiros, dada a alta concentração de residentes brasileiros no sudeste de Queensland. A Griffith é uma universidade abrangente que conta com aproximadamente 50.000 alunos, com *campi* interconectados espalhados por toda a região, e tem a maior presença em ensino superior em duas cidades do sudeste de Queensland.

Apesar da forte presença latino-americana na região, a Griffith University tradicionalmente se posiciona no contexto do sudeste asiático. Nesse sentido, não é diferente da maioria das universidades australianas. O relatório do CIE-LAWG (2018) afirma que uma das barreiras à internacionalização mútua do ensino superior entre a Austrália e o Brasil tem sido a relutância das IES australianas em priorizar a América Latina em suas estratégias de internacionalização. Isso ocorre porque “[m]uitas instituições não têm os recursos necessários para priorizar várias regiões e muitas têm se concentrado no Indo-Pacífico em suas estratégias, impedindo-as de intensificar seus esforços de engajamento na América Latina” (CIE-LAWG, 2018, p. 39).

No entanto, mesmo antes da COVID-19, a universidade deixava claro que a região da Ásia-Pacífico não era seu único foco internacional. Sua *Estratégia de Internacionalização 2018-2020* afirma: “Com a visão de ser uma universidade de influência na Ásia-Pacífico, grande parte da internacionalização da Griffith está focada nessa região, mas isso não significa que a universidade não tenha também um alcance mais global” (Griffith University, 2020, n.p.). Essa estratégia ecoa explicitamente o apelo do Governo Federal para a diversificação apresentado na seção anterior deste capítulo e demonstra

que o envolvimento com a Ásia não impede o envolvimento com a América Latina.

A demografia dos alunos da Griffith University aponta para a América Latina como um potencial parceiro significativo. A diversidade cultural da universidade é indicada pelo fato de que o inglês é a língua falada em casa por apenas 67% do corpo discente (ou seja, incluindo até mesmo os alunos domésticos “australianos”). Os cinco principais idiomas falados em casa (além do inglês) são todos asiáticos, mas os cinco principais idiomas não asiáticos são espanhol, árabe, africâner, francês e português. A coorte de língua espanhola é quase toda sul-americana, e 86% dos falantes de português são do Brasil (que provavelmente entrará entre os dez primeiros países de origem de estudantes nos próximos anos). Essas estatísticas reforçam a clara importância da América Latina para o crescimento da universidade. Dada a atual reinvenção da educação internacional em toda a Austrália, o grande número de estudantes latino-americanos e residentes na Austrália (e particularmente em Queensland) demanda uma maior atenção ao relacionamento entre os dois países. No entanto, como mencionamos, é importante que essa relação seja estabelecida como uma troca bidirecional, e não por meio de uma lente transacional ou “concentrada no dinheiro”.

3 Oportunidades de cooperação

Nesta seção, identificamos quatro estruturas para a cooperação e integração bilateral entre o ensino superior do Brasil e da Austrália. Nosso argumento é que as IES do Brasil e da Austrália devem considerar esses fatores como oportunidades na elaboração de estratégias de internacionalização e cooperação. Enquanto a primeira oportunidade se origina dos resultados preliminares de um projeto de pesquisa sobre brasileiros na Austrália conduzido

na Griffith University, as outras oportunidades são derivadas de modelos atualmente em vigor na instituição.

Para ilustrar as oportunidades identificadas, fornecemos exemplos de estudos de caso da Griffith University. Esses exemplos, no entanto, não são exaustivos e, por motivos de confidencialidade, nem todos os detalhes podem ser divulgados neste capítulo. No entanto, acreditamos que ao explorar essas oportunidades, podemos fornecer percepções suficientes para ajudar na reflexão de outras instituições.

3.1 Fluxos de estudantes internacionais

A primeira oportunidade de integração que identificamos é avançar o já elevado número de estudantes brasileiros que estudam atualmente na Austrália. Desde o início dos anos 2000, a Austrália vem se tornando cada vez mais um dos destinos preferidos dos estudantes internacionais brasileiros. Como mencionamos, a popularidade da Austrália como destino internacional para estudantes brasileiros só é superada por Canadá, Estados Unidos, Reino Unido e Irlanda (ICEF, 2019). Do ponto de vista australiano, os brasileiros são o principal grupo não asiático de estudantes internacionais *on-shore*. Em 2020, o Brasil era a quinta maior fonte de estudantes internacionais na Austrália em termos de número de alunos (DESE, 2021a) e a quarta maior fonte em termos de matrículas internacionais (DESE, 2021b).

Essas tendências podem ser compreendidas no contexto da segunda onda de migração brasileira para a Austrália, iniciada no final da década de 1990. Esta foi constituída preponderantemente por profissionais jovens com alto nível educacional, originários de cidades do sul do Brasil como São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre (Rocha, 2014), que muitas vezes chegavam à Austrália como estudantes internacionais (Wulforth, 2014). Esses migrantes agora fazem parte das diversas e bem-sucedidas comunidades brasileiras na Austrália. Muitos são proprietários de empresas, com redes

que conectam os dois países. A maioria desses estudantes chegou à Austrália com visto internacional, mas nunca frequentou uma universidade australiana.

Os estudantes brasileiros estão geograficamente concentrados em relativamente poucos locais na Austrália. Eles são um grupo demográfico único, pois, proporcionalmente, tendem a residir mais em Queensland do que estudantes de outros países – particularmente em cidades do sudeste, como Brisbane, Gold Coast e Sunshine Coast. Ao passo que apenas 15% de todas as matrículas de estudantes internacionais em 2020 ocorreram em Queensland, 30% do total de matrículas de brasileiros ocorreu neste estado. A Tabela 2 mostra a proporção de cada estado nas matrículas originárias das principais fontes de estudantes internacionais na Austrália em 2020. Os números demonstram que o Brasil tem a maior concentração de matrículas de Queensland. Na Gold Coast e na Sunshine Coast, o Brasil representa a principal fonte de matrículas de estudantes internacionais, com números ainda mais altos do que China, Índia e Nepal (DESE, 2021b).

Tabela 2. % de matrículas por estado em 2020, principais fontes de estudantes internacionais na Austrália

| <i>Nacionalidade</i> | <i>NSW</i> | <i>VIC</i> | <i>QLD</i> | <i>SA</i> | <i>WA</i> | <i>TAS</i> | <i>NT</i> | <i>ACT</i> |
|-------------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| Todas as nacionalidades | 38 | 32 | 15 | 5 | 6 | 2 | 1 | 2 |
| China | 40 | 32 | 13 | 6 | 3 | 2 | 0 | 4 |
| Índia | 24 | 47 | 12 | 8 | 6 | 2 | 0 | 1 |
| Nepal | 61 | 17 | 8 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Brasil | 49 | 11 | 30 | 3 | 6 | 1 | 0 | 0 |
| Colômbia | 33 | 35 | 23 | 2 | 5 | 1 | 0 | 0 |

| <i>Nacionalidade</i> | <i>NSW</i> | <i>VIC</i> | <i>QLD</i> | <i>SA</i> | <i>WA</i> | <i>TAS</i> | <i>NT</i> | <i>ACT</i> |
|----------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| Vietnã | 34 | 40 | 9 | 7 | 5 | 2 | 1 | 1 |
| Malásia | 27 | 46 | 8 | 5 | 10 | 2 | 0 | 1 |
| Filipinas | 37 | 30 | 19 | 5 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| Coreia do Sul | 48 | 1 | 24 | 4 | 4 | 1 | 0 | 1 |
| Tailândia | 56 | 28 | 11 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| Indonésia | 54 | 31 | 5 | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 |

Fonte: DESE (2021b).

Essas tendências sugerem oportunidades de parceria e cooperação entre o Brasil e a Austrália (principalmente Queensland) no que diz respeito ao ensino superior. No entanto, uma análise mais aprofundada revela uma situação paradoxal: apesar do aumento substancial em seu número, os estudantes brasileiros geralmente estão fora do sistema de ensino superior da Austrália. Em 2020, apenas 6% das matrículas brasileiras ocorreram em IES, enquanto EFP e ELICOS representaram 93% das matrículas (ver Tabela 3). Com base nesses dados, podemos argumentar que, junto com os colombianos, os estudantes brasileiros são a coorte mais sub-representada nos *campi* universitários da Austrália. A pesquisa que estamos desenvolvendo mostra que mesmo entre os estudantes brasileiros que permanecem na Austrália por anos e têm diplomas de ensino superior do Brasil, muitos ainda não estão integrados ao ensino superior da Austrália.

Tabela 3. Distribuição de matrículas por setor em 2020, países selecionados, em percentual

| <i>Nacionalidade</i> | <i>Ensino Superior</i> | <i>EFP</i> | <i>Escolas</i> | <i>ELICOS</i> | <i>Sem certificação</i> |
|-------------------------|------------------------|------------|----------------|---------------|-------------------------|
| Todas as nacionalidades | 47 | 35 | 2 | 12 | 4 |
| China | 70 | 9 | 4 | 11 | 6 |
| Índia | 53 | 43 | 0 | 3 | 0 |
| Nepal | 48 | 46 | 0 | 6 | 1 |
| Brasil | 6 | 63 | 1 | 30 | 0 |
| Colômbia | 6 | 48 | 0 | 46 | 0 |
| Vietnã | 53 | 21 | 13 | 10 | 3 |
| Malásia | 44 | 45 | 1 | 8 | 3 |
| Filipinas | 18 | 79 | 0 | 2 | 1 |
| Coreia do Sul | 22 | 57 | 5 | 15 | 2 |
| Tailândia | 10 | 60 | 1 | 28 | 0 |

Fonte: DESE (2021a).

Nossa atual pesquisa, que está sendo conduzida na Griffith University, explora as razões subjacentes e as consequências desse paradoxo. Nos parágrafos abaixo, apresentamos algumas das conclusões preliminares que consideramos essenciais para compreender as possibilidades futuras de cooperação no ensino superior entre Austrália e Brasil.

3.1.1 Estudantes brasileiros na Austrália representam uma oportunidade crucial para a cooperação no ensino superior

O número significativo de estudantes brasileiros na Austrália representa uma oportunidade não só para a internacionalização do ensino superior na Austrália, mas também para o desenvolvimento de parcerias bilaterais em ensino superior entre Brasil e Austrália. O fato de estarem fora do ensino superior da Austrália muitas vezes indica que estes são negligenciados por instituições e formuladores de políticas no Brasil e na Austrália, e é hora de essa oportunidade de cooperação ser reconhecida.

3.1.2 Esse paradoxo revela alguns dos desafios subjacentes às iniciativas de cooperação entre Austrália e Brasil no setor de ensino superior

A razão pela qual os estudantes brasileiros não são integrados ao ensino superior da Austrália nunca foi totalmente explorada. No entanto, a pesquisa que estamos desenvolvendo aponta para uma direção que representa um grande desafio para a integração e cooperação: as disparidades socioeconômicas entre os países. A maior parte dos estudantes brasileiros decide matricular-se no setor de EFP, e não no ensino superior, não por preferência pessoal, mas em função dos custos associados a essa decisão. As taxas mais altas associadas ao ensino superior são frequentemente listadas como fatores determinantes das decisões de matrícula, juntamente com a falta de bolsas de estudo financiadas pela Austrália e pelo Brasil. A breve experiência com bolsas do governo brasileiro de 2011 a 2016 sugere que isso pode ser mitigado por meio de investimentos estratégicos.

3.1.3 Melhorar a participação dos brasileiros no setor de ensino superior da Austrália também poderia melhorar as condições de vida dos migrantes brasileiros na Austrália

Por fim, entendemos que melhorar a participação dos estudantes brasileiros no setor de ensino superior não só fomentaria a cooperação institucional entre Brasil e Austrália, mas também melhoraria as condições de vida dos migrantes brasileiros na Austrália, permitindo que progredissem nas carreiras iniciadas no Brasil e reduzindo a mobilidade social descendente associada à migração latino-americana para a Austrália.

3.2 Organizações interdisciplinares e interinstitucionais

A segunda oportunidade identificada neste capítulo refere-se a modelos que contribuem para a integração da Griffith University com o Brasil, a participação de acadêmicos e centros de pesquisa em organizações interdisciplinares internacionais e interinstitucionais que têm como foco a cooperação com a América Latina ou cujo escopo abrange ambas as regiões.

Um exemplo de organização interdisciplinar interinstitucional, atualmente sediada na Griffith University, é a Associação de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos da Australásia (Association of Iberian and Latin American Studies of Australasia, AILASA). A AILASA é a principal organização profissional da Austrália para pesquisa e engajamento em Ciências Sociais e Humanas em toda a região. A AILASA busca desenvolver uma concentração estratégica em áreas de capacidade de pesquisa na Austrália e na Nova Zelândia. Ela fornece um modelo de organização em rede por meio do qual o conhecimento e as conexões podem ser ampliados em várias instituições. Por ter indivíduos como membros (em vez de universidades com membros institucionais), fornece um meio de alcançar escala em equipes de pesquisa.

A AILASA tem um modelo rotativo de liderança, que passa de uma universidade para outra na Nova Zelândia e na Austrália a cada dois ou quatro anos. Com mais de três décadas de existência, a organização oferece um modelo de rede de *expertise* e resiliência. Esse modelo é particularmente importante na Austrália, onde o conhecimento acadêmico sobre a América Latina em geral (e sobre o Brasil em particular) é difuso e de baixa concentração em uma única instituição. As tentativas de aumentar a capacidade e as conexões sustentáveis de uma perspectiva australiana, portanto, são mais fortes quando as iniciativas vão além de uma única instituição. A interinstitucionalidade, por sua vez, reduz o risco de colaborações dispendiosas que dependem da atuação independente de um ou dois indivíduos-chave.

Como uma organização baseada em conhecimento e capacidade em rede, as atividades da AILASA se concentram em seminários, conferências, *workshops* de desenvolvimento de competências e orientação para pesquisadores em início de carreira. Trabalha com representantes do governo, parceiros da indústria e organizações comunitárias para ajudar os membros a desenvolver suas habilidades. Essas conexões com outras universidades são cruciais para desenvolver especialização futura em conhecimentos sobre a América Latina, mas não podem ser capturadas por meio de iniciativas lideradas institucionalmente, com foco em receitas de pesquisa, métricas e publicações em coautoria. No entanto, tais organizações disciplinares fornecem um meio de ampliar as iniciativas institucionais internas.

O mandato da AILASA inclui o fornecimento de apoio aos estudantes e promove a ligação com organizações estudantis junto com governos e departamentos universitários. Como em outros modelos de iniciativa, no entanto, há muito pouca conexão entre as instituições onde a maioria dos estudantes brasileiros está localizada e as iniciativas de pesquisa para conectar acadêmicos. Sob muitos aspectos, a AILASA replica a disjunção sistêmica entre iniciativas de pesquisa e intercâmbio de estudantes.

3.3 *Parcerias institucionais*

Esta oportunidade está relacionada a parcerias formais entre IES, muitas vezes criadas por meio de um Memorando de Entendimento (MoU, na sigla em inglês) entre universidades com um perfil semelhante, ou nas quais áreas de estudo de nicho ou interesses de pesquisa se sobrepõem. A Griffith University tem vários memorandos de entendimento com universidades em vários países da América Latina. E ela não é a única: muitas universidades australianas buscam tais acordos, muitas vezes facilitados por redes que conectam as universidades internamente (incluindo o Grupo dos Oito, mencionado em outros textos da coleção, mas também a Rede Regional de Universidades, a Rede Australiana de Universidades de Tecnologia e a Rede de Universidades de Pesquisa Inovadora). De acordo com o relatório do CIE-LAWG (2018), havia 110 acordos formais entre universidades australianas e brasileiras, representando 26% do total de acordos (ou seja, o maior número), entre a Austrália e a América Latina.

Alguns MoUs podem ser vistos puramente como um meio de aumentar a mobilidade dos alunos em áreas específicas de aprendizagem e alinhamento de ensino. Isso é especialmente procurado quando se pode prever um grande número de alunos ou quando existe uma oportunidade estratégica entre os programas acadêmicos. No entanto, MoUs dessa natureza são potencialmente vítimas da “mentalidade transacional” mencionada anteriormente neste capítulo. MoUs mais amplos geralmente se estendem a compromissos em desenvolvimento de currículo, aprendizagem colaborativa (on-line), intercâmbio de funcionários e estudantes de doutorado, correalização de conferências, publicações conjuntas e solicitações de subsídios. No entanto, o sucesso de tais iniciativas pode depender do compromisso contínuo de apenas um ou dois indivíduos em cada instituição. As instituições também correm o risco de assinar MoUs *demais*, excedendo os recursos que possuem para mantê-los de forma significativa. Isto é um problema, dada a tirania da distância entre a Austrália e o Brasil.

A Griffith University tem vários memorandos de entendimento com universidades em vários países da América Latina. Sua principal área de cooperação com o Brasil é em ciências ambientais. Isso não é surpreendente, visto que a Griffith foi a primeira universidade australiana a criar uma escola interdisciplinar de ciências ambientais e a oferecer um diploma em ciências ambientais em 1971. A universidade também abriga o Australian Rivers Institute, o melhor instituto de pesquisas de segurança hídrica do mundo, de acordo com o relatório Global Go To Think Tank Index de 2020 (McGann, 2021). O programa CAPES PrInt do governo brasileiro para a internacionalização do ensino superior gerou motivação e a oportunidade para a Griffith University se conectar com várias universidades brasileiras em colaborações relacionadas à pesquisa da água.

3.4 Cooperação acadêmica entre pares

A última oportunidade explorada neste capítulo refere-se à cooperação acadêmica entre pares, ou seja, a cooperação que existe entre acadêmicos de universidades na Austrália e no Brasil, não necessariamente por meio de conexões institucionais. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, tais conexões frequentemente resultam de congressos acadêmicos ou colaboração para a produção de artigos em coautoria. Nas universidades em geral, isso tende a ocorrer em áreas altamente especializadas entre instituições cujos acadêmicos compartilham um perfil internacional igualmente distinto. No caso da Griffith, isso ocorre em áreas como gestão de aviação, ciências ambientais, turismo e patrimônio, nas quais a universidade tem uma reputação global significativa e um diferencial.

Essas colaborações visam produzir publicações em coautoria e bolsas direcionadas, mas carecem da infraestrutura institucional para se manterem sustentáveis caso as bolsas venham a faltar. Elas podem não estar alinhadas com as áreas de crescimento dos

alunos; além disso, qualquer reciprocidade também depende muito do apoio contínuo de acadêmicos individuais. Anteriormente, os esforços das universidades para coletar dados institucionais sobre cooperação acadêmica entre pares foram iniciativas *ad hoc* ou tiveram de enfrentar vários desafios práticos devido ao enorme número de intercâmbios internacionais que ocorrem em qualquer grande universidade. Isso mudou recentemente, e todas as universidades australianas agora são obrigadas a manter um registro de parcerias com instituições estrangeiras para cumprir com a *Lei de Relações Exteriores da Austrália* e com o *Esquema de Transparência da Influência Estrangeira* (respectivamente, *Australian Foreign Relations Act* e *Foreign Influence Transparency Scheme*). Isso fornece novas informações com as quais identificar possíveis áreas de parceria existente, mas que ainda não podem ser identificadas em bolsas e publicações significativas.

4 Conclusão

Neste capítulo, exploramos o que parece ser uma mudança paradigmática no ensino superior da Austrália: o surgimento do Brasil e da América Latina em geral como parceiros-chave para a cooperação, integração e internacionalização. Essa mudança está ligada ao surgimento do Brasil como a principal fonte de estudantes internacionais na Austrália e ao entendimento de que as IES australianas precisam priorizar a América Latina em suas estratégias de internacionalização. Nosso artigo destacou o fato surpreendente de que, embora haja um grande número de estudantes internacionais brasileiros na Austrália, relativamente poucos deles estão em universidades australianas. Também mostramos que o fluxo de estudantes australianos para o Brasil ainda é pequeno. Como resultado, algumas oportunidades mutuamente benéficas para a internacionalização do ensino superior entre as duas nações não foram suficientemente exploradas. Damos

um passo adiante, sugerindo que o sudeste de Queensland, onde um número desproporcionalmente elevado de brasileiros reside e estuda, poderia ser um centro para tal desenvolvimento.

Cientes dessas tendências, neste capítulo exploramos quatro oportunidades para aprimorar a cooperação bilateral e a integração entre o Brasil e a Austrália no contexto do ensino superior. Enquanto a primeira oportunidade é derivada de resultados de um projeto de pesquisa sobre brasileiros na Austrália conduzido na Griffith University, a segunda, a terceira e a quarta oportunidades se originam dos modelos atuais em vigor na instituição. Argumentamos que IES do Brasil e da Austrália poderiam tomar medidas proativas em relação a essas oportunidades e usá-las como modelos para maximizar a cooperação e integração bilateral.

Referências

Australia Bureau of Statistics (ABS). (2020). *International Trade: Supplementary Information Financial Year*. Cat. no. 5368.0.55.003. Recovered from: <https://www.abs.gov.au/statistics/economy/international-trade/international-trade-supplementary-information-financial-year/latest-release>.

Australian Universities International Directors Forum. (2019). *Infográfico*. Recovered from: https://www.westernsydney.edu.au/data/assets/pdf_file/0003/1797006/AUIDF_LEARNING_ABROAD_INFOGRAPHIC_2019_FEB_2021.pdf.

Council for International Education. (2020). *Reunião de Membros Especialistas do Conselho de Educação Internacional*. Recovered from: <https://internationaleducation.gov.au/international-network/australia/InternationalStrategy/Council%20for%20International%20Education/Documents/Expert%20Members%20-%20Communique%20-%2022%20May%202020.pdf>.

Council for International Education – Latin America Working Group (CIE-LAWG). (2018). *An Educated Choice: Expanding Australia's Education, Training and Research Engagement with Latin America*. Recovered from: <https://internationaleducation.gov.au/international-network/latin-america/publications/Pages/Publications.aspx>.

Department of Education and Training. (2016). *National Strategy for International Education 2025*: Commonwealth Government. Recovered from: https://nsie.dese.gov.au/sites/default/files/docs/national_strategy_for_international_education_2025.pdf.

Department of Education Skills and Employment (DESE). (2021a). *Data and Research*. Department of Education, Skills and Employment: International Education Online. Recovered from: <https://internationaleducation.gov.au/research/pages/data-and-research.aspx>.

Department of Education Skills and Employment (DESE). (2021b). *Dados de estudantes internacionais*: tabelas dinâmicas de 2021. Recovered from: <https://international.education.gov.au/research/international-student-data/Pages/InternationalStudentData2021.aspx>.

Department of Foreign Affairs and Trade (DFAT). (2020). *Report: Composition of Trade Australia 2018-19*. Recovered from: <https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/cot-2018-19.pdf>.

Griffith University. (2020). *Internationalisation Strategy 2018-2020*. Recovered from: https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0038/169877/gu-internationalisation-strategy.pdf.

ICEF. (2019). *Brazil's Outbound numbers Surged in 2018*. Recovered from: <https://monitor.icef.com/2019/04/brazils-outbound-numbers-surged-in-2018/>.

McGann, J. (2021). 2020 Global Go To Think Tank Index Report. TTCSP Global Go To Think Tank Index Reports. Recovered from: https://repository.upenn.edu/think_tanks/.

National Association for Foreign Student Affairs (NAFSA). (2019). *Study Abroad Participation by State and Demographics Data*. Recovered from: <https://www.nafsa.org/policy-and-advocacy/policy-resources/trends-us-study-abroad>.

Rocha, C. (2006). Two Faces of God: Religion and Social Class in the Brazilian Diaspora in Sydney. In: Kumar, P. (ed.). *Religious Pluralism in the Diaspora* (pp. 147-160). Netherlands: Brill.

Rocha, C. (2008). The Brazilians in Sydney. *Sydney Journal*, 1(2), 2007-2008. <https://doi.org/10.5130/sj.v1i2.777>.

Rocha, C. (2009). A Globalização Do Espiritismo: Fluxos do Movimento Religioso de João de Deus entre a Austrália e o Brasil. *Revista de Antropologia*, 52(2), 571-603. <https://doi.org/10.1590/S0034-77012009000200004>.

Rocha, C. (2014). Triangular Circulation: Japanese Brazilians on the Move between Japan, Australia and Brazil. *Journal of Intercultural Studies*, 35(5), 493-512. <https://doi.org/10.1080/07256868.2014.944109>.

Rocha, C. (2019). "God Is in Control": Middle-Class Pentecostalism and International Student Migration. *Journal of Contemporary Religion*, 34(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/13537903.2019.1585097>.

Tudge, A. (2021). *Challenges and Opportunities in International Education*. Recovered from: <https://ministers.dese.gov.au/tudge/challenges-and-opportunities-international-education>.

Wulffhorst, C. (2014). The Other Brazilians: Community Ambivalences among Brazilians in Sydney. *Journal of Intercultural Studies*, 35(5), 475-492. <https://doi.org/10.1080/07256868.2014.944108>.

SEÇÃO 3 – ANÁLISES E DEBATES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A EXPERIÊNCIA AUSTRALIANA NA REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO DE CRITÉRIO MULTIDIMENSIONAL

Cristina Elsner de Faria¹

1 Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar o sistema regulatório australiano para instituições de Ensino Superior desde a implementação de uma Agência Reguladora Nacional – a Agência de Qualidade e Padrões para o Ensino Superior (*Tertiary Education Quality and Standards Agency*, TEQSA) – no dia 29 de julho de 2011. A TEQSA assumiu o papel de garantia de qualidade que antes era desempenhado pela Agência de Qualidade das Universidades Australianas (*Australian Universities Quality Agency*², AUQA) e pelos órgãos reguladores do Ensino Superior

¹ Gerente de Educação e Ciência do Departamento de Educação, Competências e Emprego do Governo Australiano – escritório do Mercosul. Cientista política, doutora em Desenvolvimento e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília. Especialista em Gestão Estratégica pela Fundação Dom Cabral. E-mail: cristina.elsner@gmail.com.

² A Agência de Qualidade das Universidades Australianas (AUQA) foi criada em 2000 como uma resposta do governo à criação de uma universidade privada na Ilha de Norfolk. A AUQA desenvolveu protocolos para definir as condições que deveriam ser atendidas por novas candidatas ao *status* de universidade, mas esses protocolos não consideravam uma avaliação de qualidade aprofundada quanto ao desempenho da instituição. Apesar de o processo de credenciamento ter sido elaborado pela AUQA, as preocupações internacionais expressas

anteriormente estabelecidos pelos estados e territórios. A análise da dinâmica das partes interessadas australianas para a criação de uma Agência Reguladora Nacional pode proporcionar uma oportunidade para o aprendizado sobre políticas, aprimoramento e compartilhamento de experiências.

A criação da TEQSA pelo governo australiano introduziu uma estrutura de garantia de qualidade baseada em padrões, utilizando um critério multidimensional para avaliação e uma avaliação baseada em risco das instituições provedoras de Ensino Superior em todo o país. Esses padrões são projetados para garantir que os serviços educacionais atendam às necessidades de alunos, empregadores e órgãos profissionais do setor, instituições de Ensino Superior, inovação e objetivos científicos³, bem como aos interesses da comunidade em geral. O resultado esperado com a introdução desse marco é o estabelecimento de uma instituição poderosa e independente, capaz de assegurar a melhoria do posicionamento da Austrália na competitiva economia global do conhecimento.

Ancorada em sua qualidade confiável e em padrões globais, a educação internacional no nível de Ensino Superior se tornou uma grande história de sucesso para a Austrália desde a década de 1980. Com enorme impacto no crescimento econômico, na competitividade e no desenvolvimento científico e tecnológico do país, além de suas contribuições para o comércio e a diplomacia em todo o mundo, o Ensino Superior é um bem valioso para o governo e para seu povo. Por isso, a criação de uma Agência Reguladora Nacional independente

na reunião de Ministros da Educação da OCDE, em 2006, levaram o governo australiano a priorizar a avaliação dos resultados de aprendizagem educacional (Massaro, 2013).

³ Lançada pelo governo australiano em 2015, a Agenda Nacional de Inovação e Ciência (*National Innovation and Science Agenda*, NISA) visa impulsionar as políticas de inovação do país e estimular os investimentos no desenvolvimento científico com potencial para gerar crescimento dos negócios, empregos locais e pesquisa com reconhecimento internacional. Mais informações sobre a NISA estão disponíveis no link <https://www.industry.gov.au/data-and-publications/national-innovation-and-science-agenda-report>.

se tornou um fator-chave para proteger e melhorar a reputação da Austrália e a competitividade no setor em âmbito internacional.

2 O processo de Revisão de Bradley

O estabelecimento de uma Agência Reguladora Nacional na Austrália foi resultado de uma Revisão do Sistema de Ensino Superior Australiano, liderada pelo governo australiano em 2008. Conhecida como “Revisão de Bradley do Ensino Superior” (*Bradley Review of Higher Education*), seus objetivos eram examinar e relatar a direção e as tendências futuras do setor, analisar a capacidade e orientação do setor para atender às necessidades da comunidade e da economia australiana, bem como recomendar vias políticas alternativas para o setor de Ensino Superior.

Conduzido por um painel independente de especialistas, um dos principais resultados da Revisão de Bradley foi a recomendação para o governo australiano criar uma Agência Reguladora Nacional nova e independente, que seria responsável por todos os tipos de Ensino Superior. O painel de especialistas justificou que um órgão nacional propiciaria uma abordagem mais eficaz e integrada para o setor, levando a uma arquitetura sustentável e responsável para o sistema de Ensino Superior. Nesse ponto, o papel de garantia da qualidade foi assumido pela AUQA e pelos órgãos/atividades reguladoras do Ensino Superior que operam nos estados e territórios.

Além disso, o relatório também recomendou: (1) estabelecer metas elevadas de participação no Ensino Superior, sugerindo uma meta de que, em 2020, a Austrália tivesse 40% dos jovens adultos (25-34 anos) com diploma universitário; (2) desenvolver melhores caminhos entre o Ensino Superior e os setores de educação e ensino profissionalizante, o que levou à revisão do Marco de Qualificações

da Austrália (*Australian Qualifications Framework, AQF*)⁴ – um marco político para qualificações regulamentadas em vigor desde 1995; (3) introduzir um sistema orientado pela demanda do aluno, ilimitado para o financiamento de vagas de graduação universitária e orientado pelo mérito e não pela capacidade de pagar, em substituição ao método tradicional de pré-acordo com universidades a respeito de um número definido ou limitado de vagas a serem oferecidas; (4) investir em uma melhoria massiva da infraestrutura de educação universitária e profissionalizante; e (5) revisar o apoio à renda dos alunos, a fim de promover a diversidade, especialmente entre os de baixo nível socioeconômico.

De acordo com as recomendações do relatório, um sistema orientado pela demanda permitiria a transferência de alunos e financiamento para as instituições que oferecem aos estudantes uma educação de melhor qualidade. Ao permitir que o financiamento passe de uma instituição a outra, o resultado é um sistema em que cada “financiamento da instituição é determinado dinamicamente pela qualidade de seu desempenho, e não por um sistema baseado em histórico de alocações de carga de alunos planejadas de forma centralizada” (Parliament of Australia, 2009, p. 156, tradução nossa). No entanto, a falta de regulamentação desse sistema orientado pela demanda gerou críticas significativas à recomendação, principalmente em função do risco de dividir o setor entre universidades de elite e universidades de segunda categoria ou mesmo pela concentração em cursos lucrativos com alta demanda – por exemplo,

⁴ O Marco de Qualificações da Austrália (AQF) consiste em um único Marco Nacional (política) abrangente de qualificações regulamentadas para educação e formação na Austrália em todos os setores. Incorpora qualificações do Ensino Secundário Superior, EFP e Ensino Superior, estruturado por níveis e tipos de qualificação, enfatizando a flexibilidade, e apoia conexões e percursos entre o EFP e os setores da educação acadêmica e o mercado de trabalho. Foi estabelecido em 1995, implementado integralmente em 1999, revisado pela primeira vez em 2013 e atualmente está em um novo processo de revisão. Informações sobre o AQF estão disponíveis em <https://www.aqf.edu.au/what-is-the-aqf>.

Direito e Administração –, o que poderia levar a um descompasso entre o que os alunos procuram e aquilo de que a economia precisa (Vidovich, 2012).

O governo australiano respondeu positivamente à maioria das recomendações do relatório da Revisão de Bradley ao anunciar, em 2009-2010, um pacote de reformas⁵ para o Ensino Superior. Várias questões fundamentais também foram consideradas e alteradas, por exemplo: o grau de desregulamentação de um sistema orientado pela demanda dos alunos, como proposto pelo painel de especialistas; as recomendações relacionadas à revisão do AQF e de seus percursos flexíveis; e o reexame do sistema de empréstimos dos alunos. O pacote concentrou-se nos componentes de ensino e aprendizagem do orçamento público, pois as universidades iam tomando o rumo de um portfólio de indústria, ciência e pesquisa. Entre os princípios-chave, a reforma política reforçou a importância de: garantir uma educação universitária de qualidade para a comunidade, com ênfase nos resultados e na experiência dos alunos; ampliar o acesso ao Ensino Superior, com base no mérito e não na capacidade de pagamento; e implementar uma Agência Reguladora Nacional.

Em vista do Relatório Bradley, a TEQSA foi estabelecida, em 2011, com o objetivo principal de garantir que as instituições de Ensino Superior atendam a padrões mínimos, promovam as melhores práticas e melhorem a qualidade do setor de Ensino Superior australiano.

⁵ Lançado em 17 de dezembro de 2008 sob o título *Transformando o Sistema de Educação Superior da Austrália*, o relatório da Revisão de Bradley foi apreciado pelo Parlamento australiano e o governo apoiou a maioria das recomendações. Em 2009-2010, um orçamento maior foi alocado para o setor de Ensino Superior, para que se começasse a implementar uma mudança estrutural significativa, além de iniciativas políticas com base nas recomendações do relatório. Detalhes do posicionamento do Parlamento em relação ao relatório de Revisão de Bradley estão disponíveis em https://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/BudgetReview200910/EducationHigher.

Sua criação entrou em vigor em 2012, quando a Agência assumiu poderes regulatórios no âmbito das Leis TEQSA e ESOS⁶.

Nesse novo cenário político, mudanças e reformas foram implementadas, primeiro em áreas com baixas implicações fiscais, mas com potencial para transformar a regulamentação e a governança do sistema de Ensino Superior australiano. Consideradas por muitos, naquela época, uma “Revolução da Educação” (Marginson, 2013), as metas do governo – acordadas entre os dois lados da política australiana e todos os governos estaduais e territoriais⁷ – miravam os padrões da OCDE, especialmente a reputação internacional do setor, no que diz respeito a investimentos de financiamento público, resultados e desempenho da educação, treinamento em pesquisa, políticas de internacionalização e estrutura regulatória. Uma estratégia política de longo prazo foi acordada nacionalmente e uma série de políticas de curto prazo foi planejada, com o compromisso de alcançar o resultado esperado.

3 A TEQSA e o panorama do Ensino Superior australiano

Desde a década de 1980, o sistema de Ensino Superior australiano cresceu rapidamente. Essa rápida expansão foi uma das principais razões pelas quais o relatório da Revisão de Bradley recomendou fortemente o estabelecimento de um sistema rigoroso para um marco de qualidade baseado em padrões, a fim de avaliar as instituições provedoras. De 1985 a 2009, a Austrália experimentou um *boom* na

⁶ Informações sobre a Lei TEQSA estão disponíveis em <https://www.legislation.gov.au/Details/C2021C00154>, e sobre a Lei ESOS (que significa Serviços de Educação para Estudantes Estrangeiros ou, em inglês, *Education Services for Overseas Students*) em <https://www.legislation.gov.au/Series/C2004A00757>.

⁷ O sistema federativo australiano é organizado por meio de um movimento de agregação, no qual estados e territórios concordam, individualmente, em devolver um poder político específico à comunidade britânica, o qual foi originalmente reservado aos entes federados. De acordo com Aroney (2016), o federalismo australiano é “centrípeto”, ou seja, formado por agregação de poderes.

área de educação internacional (Faria, 2020). Nesse período, o número de estudantes internacionais matriculados no país pulou de 16 mil para quase 600 mil, com cerca de 40 universidades credenciadas e 125 faculdades e universidades de especialização em 2009.

Diante desse novo cenário, a qualidade naturalmente se tornou um fator-chave para o sucesso do setor tanto em âmbito nacional quanto internacional (Faria, 2020). De acordo com a Lei TEQSA, os principais objetivos da Agência passaram a ser: i) proteger e melhorar a integridade acadêmica, proibindo serviços de trapaça acadêmica; ii) incentivar e promover um sistema de Ensino Superior adequado para atender às necessidades socioeconômicas do país com uma população com alto nível de escolaridade e qualificação; iii) proteger os alunos que frequentam ou se propõem a frequentar o Ensino Superior, exigindo a oferta de Ensino Superior de qualidade; e iv) garantir que os alunos tenham acesso a informações relacionadas a instituições de Ensino Superior na Austrália.

Considerando o alto grau de independência da TEQSA e o propósito de monitorar os padrões de ensino e aprendizagem e o desempenho das instituições provedoras de Ensino Superior da Austrália, além de credenciar instituições, foi desenvolvido um sólido mecanismo institucional para aumentar a responsabilidade e transparência das universidades, centralizado no Governo Federal – comunidade britânica. De acordo com Vidovich (2012), a principal preocupação levantada pelo setor educacional, antes que o TEQSA entrasse em operação, era que as políticas regulatórias criariam restrições burocráticas para as universidades, diminuindo sua autonomia. Além disso, várias outras críticas foram levantadas contra esse novo órgão regulador.

Nesse momento, preocupações a respeito da independência das universidades estão no cerne do debate, e alguns especialistas da academia temem que essa nova Agência Reguladora restrinja o

processo de tomada de decisão dentro das universidades, no que diz respeito à abordagem de ensino-aprendizagem, à gestão da pesquisa e inovação, à priorização de tendências tecnológicas para nichos específicos de conhecimento e até mesmo à estratégia de governança institucional. Contanto que as decisões tomadas estivessem de acordo⁸ com o marco de qualidade baseado em padrões nacionais, a TEQSA não deveria interferir na autonomia acadêmica de universidades e pesquisadores. A Lei TEQSA garantiu expressamente que a autonomia universitária seria protegida, e a questão-chave durante os debates sobre a reforma naquela época era “se a intromissão da regulamentação geraria uma probabilidade suficiente de levar a uma melhoria na qualidade e nos padrões” (Massaro, 2013, p. 52).

A garantia de qualidade é uma medida para determinar se os objetivos do ensino superior foram alcançados e se as ferramentas de medição precisam refletir isso. A promessa implícita de uma universidade é que ela transformará seus alunos em graduados com habilidades e qualidades que os habilitarão a um desempenho profissional de alto nível e que terão capacidades de pesquisa e pensamento crítico independente que lhes permitam atuar como membros produtivos da sociedade. O egresso, portanto, terá determinados atributos – conhecimento de uma área de especialização escolhida, capacidade de pensamento independente, capacidade de organizar e expressar pensamentos de forma eficaz, de distinguir fatos de opinião, de questionar o conhecimento recebido e de gerar novos conhecimentos. O grau em que uma universidade cumpriu sua função transformadora pode ser medido por testes de nível de entrada e por um exame superordenado de saída a

⁸ De acordo com a Lei TEQSA, a Agência possui poderes de investigação e fiscalização, estando os agentes autorizados qualificados para realizar essas tarefas na implementação do marco normativo.

respeito de habilidades genéricas. Embora a sociedade não esteja em posição de julgar a qualidade das universidades ou dos processos usados para medi-la, a expectativa é de que a garantia da qualidade seja rigorosa e focada em padrões e resultados. Isso servirá para garantir à sociedade que as qualificações outorgadas pelas instituições sejam de padrão reconhecido nacional e internacionalmente. (Massaro, 2013, p. 52)

Atualmente, depois de quase dez anos de operação, a TEQSA se consolidou como reguladora de todas as instituições de Ensino Superior da Austrália, inclusive daquelas que conferem certificados de ensino profissionalizante de nível superior, com menos questionamentos e resistências quanto ao seu desempenho e à abordagem de *compliance*. Os poderes de regulamentação da TEQSA são aplicados não apenas à avaliação de instituições e programas de graduação e pós-graduação, mas também a provedores de ensino profissionalizante que concedem certificados de nível superior. Isso se refere especificamente a diplomas, *associate degrees* e diplomas avançados conferidos no âmbito dos níveis 5 e 6 do AQF. Nesse caso, a TEQSA trabalha em conjunto com a Autoridade Australiana de Qualidade das Habilidades (*Australian Skills Quality Authority*, ASQA), que é a Agência Reguladora de todo o setor de educação e formação profissionalizante.

Em março de 2021, 185 instituições de Ensino Superior foram registradas pela TEQSA, desde grandes universidades até pequenas faculdades de nicho, e aproximadamente metade delas atua no setor de educação e formação profissionalizante de nível superior. Essas são as chamadas “instituições de duplo setor” (*dual-sector providers*), que estão em crescente expansão na Austrália, como um meio de garantir que as necessidades de alunos e empregadores sejam atendidas. O aumento da demanda na economia por traba-

lhadores qualificados e programas de aprendizagem contínua para a qualificação da força de trabalho levou a uma multiplicação das instituições privadas que oferecem pacotes de formação nesses níveis de certificação. Daí a importância de se adotar e implementar um Marco Regulatório de Qualidade que envolva os setores privado e público de educação, em especial as instituições de duplo setor.

Ao longo de sua trajetória, muito conhecimento foi adquirido, no que diz respeito à aplicação de marcos de padrões para cadastros iniciais, renovações – que ocorrem em um ciclo de sete anos – e credenciamento, tanto para as instituições públicas quanto para as privadas que não se autocredenciam. O processo de credenciamento é desenvolvido por um comitê misto de especialistas que inclui funcionários da TEQSA e membros registrados, além de representantes da indústria e de associações de empregadores. Esse mecanismo não só reforça a relevância atribuída às parcerias universidade-empresa, mas também proporciona uma oportunidade para que esses representantes colaborem na concepção do currículo do Ensino Superior em universidades e faculdades.

4 O marco de qualidade baseado em padrões e o critério multidimensional

A criação da TEQSA reconheceu que a educação de qualidade tem sido amplamente reconhecida como um fator competitivo crucial para o desenvolvimento comunitário e o crescimento econômico do país e que, então, precisa ser protegida e aprimorada. Para esse fim, um sistema regulamentado orientado pela demanda e um escopo mais amplo de empréstimos estudantis também devem ser amadurecidos e desenvolvidos. O desafio seria, portanto, promover consistência nacional no Marco Regulatório para instituições de Ensino Superior de todo o país, até então acostumadas com marcos regulatórios estaduais e maior autonomia no processo de tomada

de decisão, mas agora enfrentando a questão da introdução de um marco comum de qualidade e de resultados de desempenho baseado em padrões, juntamente a princípios relacionados à necessidade, ao risco e à proporcionalidade.

A passagem da avaliação de qualidade tradicional implementada por universidades – utilizando medidas comparativas para avaliar a equivalência entre graus oferecidos por instituições preexistentes, como Bologna ou Oxbridge, ou os processos de revisão por pares no nível da disciplina ou do corpo docente (Massaro, 2013) – para um marco de qualidade acordado em nível nacional e baseado em padrões deu origem a todo um debate sobre qualidade e responsabilidade. O entendimento de “qualidade” pode variar entre as diferentes partes interessadas do setor, dependendo de suas circunstâncias particulares e dos resultados esperados. Por exemplo, os pontos de vista de instituições de Ensino Superior e indivíduos (como professores, pesquisadores e estudantes) podem facilmente diferir dos objetivos declarados por um formulador de políticas (Thompson-Whiteside, 2013).

Por exemplo, uma visão institucional de qualidade e de desempenho de qualidade se refere aos objetivos institucionais, seja em termos de mensalidade, pesquisa ou atividades de extensão junto à comunidade. Por outro lado, para os indivíduos, pode estar relacionada à empregabilidade ou a outro produto de “valor agregado” para os estudantes, ou, ainda, à capacidade individual de pesquisa e ao reconhecimento internacional dos projetos de pesquisa dos professores. Para os formuladores de políticas, a qualidade pode dizer respeito a padrões globais e fatores de competitividade, como relevância do setor, financiamento privado para pesquisa aplicada ou parcerias internacionais no âmbito dos programas para docentes.

A introdução de um marco nacional de qualidade baseado em padrões de Ensino Superior chamou atenção para a necessidade de se chegar a um acordo sobre medidas e ferramentas de verificação,

considerando um maior nível de transparência e responsabilidade. O marco normativo implementado pela TEQSA resulta de um trabalho colaborativo desenvolvido por um Painel de Padrões do Ensino Superior (*Higher Education Standards Panel*)⁹, que funciona como órgão consultivo. Estabelecido sob a Lei TEQSA de 2011, o painel reúne 11 especialistas oriundos de grupos de partes interessadas importantes, como agências governamentais, instituições de Ensino Superior, empregadores, órgãos profissionais da indústria, bem como representantes de estudantes que são membros do Grupo Consultivo Discente Especializado (*Student Expert Advisory Group*) da TEQSA.

O marco de qualidade baseado em padrões¹⁰ recomendado pelo painel foi construído em torno do ciclo de vida do aluno. Nesse ciclo de vida, foram identificados sete domínios amplos e seus respectivos subdomínios, que articulam cada um dos domínios e as evidências que se espera que sejam implementadas por uma boa instituição de ensino.

⁹ As informações sobre o Painel de Padrões do Ensino Superior podem ser acessadas pelo link <https://www.directory.gov.au/portfolios/education-skills-and-employment/tertiary-education-quality-and-standards-agency/higher-education-standards-panel#:~:text=The%20Higher%20Education%20Standards%20Panel,for%20tertiary%20education%20and%20research>.

¹⁰ Detalhes do marco de qualidade baseado em padrões implementado pela TEQSA podem ser acessados pelo link <https://www.teqsa.gov.au/higher-education-standards-framework-2015>. O último marco disponível se refere ao ano de 2015. No entanto, em 2019, uma chamada foi aberta para as partes interessadas, a fim de revisar e atualizar o marco normativo, e seu resultado deverá ser divulgado ao longo de 2021.

Quadro 1. Domínios do Marco Regulatório para o Ensino Superior

| Domínios | Escopo e intenção do domínio |
|--|--|
| Domínio 1. Participação e sucesso dos estudantes. | Ingressos, crédito e reconhecimento de aprendizagem anterior, orientação e progressão, resultados de aprendizagem e avaliação, qualificações e certificações. |
| Domínio 2. Ambiente de aprendizagem. | Instalações e infraestrutura, diversidade e equidade (criação de oportunidades para o sucesso acadêmico), bem-estar e segurança, queixas e reclamações dos estudantes. |
| Domínio 3. Ensino. | Projeto do curso, perfil do pessoal e suporte acadêmico, recursos de aprendizagem e suporte educacional. |
| Domínio 4. Pesquisa e treinamento em pesquisa. | Pesquisa básica, apoio financeiro de órgãos de financiamento nacionais australianos (ARC etc.), treinamento em pesquisa orientado e realizado de acordo com a política aprovada institucionalmente, grupos de pesquisa liderados pela comunidade de acadêmicos que levam a publicações relevantes. |
| Domínio 5. Garantia de qualidade institucional. | Aprovação e credenciamento de cursos, com rigoroso escrutínio acadêmico, integridade acadêmica e de pesquisa, monitoramento periódico, revisão e melhoria. |
| Domínio 6. Governança e responsabilidade. | Governança corporativa estabelecida por instrumento legal, monitoramento e prestação de contas corporativas, governança acadêmica, com comprovação da efetiva implementação dessas ferramentas. |
| Domínio 7. Representação, informação e gestão da informação. | Divulgação do projeto e estrutura dos cursos, obrigações e responsabilidades com os alunos, suporte e instalações, informações publicamente disponíveis, incluindo a situação financeira da instituição. |

Fonte: Traduzido e adaptado de TEQSA (2015).

Por exemplo, no primeiro domínio, que se concentra na participação e no sucesso dos estudantes, o escopo da sua intenção abrangerá questões como ingressos, como os alunos são orientados ao longo de seu curso de estudo, quais oportunidades de emprego são oferecidas, qual o nível de sucesso alcançado, independentemente do histórico individual do aluno ou de seu modo de participação (*on-line* ou presencial), entre outros (PUCRS, 2021). Outro exemplo é o Domínio 6, que se concentra em governança e responsabilidade, em que a expectativa da TEQSA é avaliar evidências que demonstrem que os gestores da instituição de Ensino Superior sabem o que estão fazendo, que há governança acadêmica efetivamente implementada e que um ciclo de garantia de qualidade com base no marco normativo nacional está estabelecido.

Na prática, ao avaliar as evidências para cada domínio, a TEQSA certificará se a instituição de Ensino Superior tem um histórico consistente de entrega, sem histórico de não conformidade com os padrões e baixo risco de não conformidade futura, bem como se ela tem uma situação financeira sólida. Como resultado, e considerando uma abordagem baseada no risco, a Agência pode implementar uma estratégia de engajamento adaptada, junto à instituição, que “verifique” todos os itens de avaliação, nesse caso envolvendo menor ônus de evidência de conformidade; como alternativa, pode levar a uma situação de engajamento total se a TEQSA considerar necessário assegurar um maior nível de garantia para que a instituição cumpra os padrões. Conhecido como o modelo de avaliação “core+”, esse mecanismo pode ser adaptado em torno do ciclo de vida operacional da instituição e visa reduzir a carga regulatória sobre as instituições em conformidade, tanto nos processos de registro quanto nos de credenciamento de cursos.

De acordo com Karen Treloar, diretora da TEQSA (PUCRS, 2021, n.p.):

[...] toda avaliação regulatória realizada – registro, acreditação de custos, investigação ou revisão temática – resultará em um “empurrão” formal e confidencial. Ela não será publicada, apenas um resumo das informações regulamentares será disponibilizado a respeito de cada instituição no registro nacional.

Dessa forma, a TEQSA desempenha seu papel de reguladora com discrição, ao mesmo tempo que assume uma posição de responsabilidade e transparência diante da comunidade, a respeito dos resultados do processo de avaliação.

5 A estrutura de avaliação de riscos

O Marco Regulatório de Riscos define a política e os processos da TEQSA para identificar e avaliar o risco no setor de Ensino Superior. Esse mecanismo desempenha um papel fundamental na abordagem baseada no risco, utilizada pela Agência para garantir que as instituições provedoras de ensino cumpram os padrões. Embora as informações sejam semelhantes às fornecidas ao governo nos retornos estatísticos anuais, essas são mais extensas, pois fornecem um instantâneo de todas as instituições do setor, com relatórios e análises mais aprofundados. O processo de avaliação de risco é implementado anualmente, abrangendo todas as instituições de ensino registradas, e os resultados ajudam a Agência a priorizar quais instituições precisam ser monitoradas e apoiadas de perto.

Com base no pressuposto de que as informações coletadas demonstram a capacidade de uma instituição de atender aos padrões e demonstrar resultados, o marco de avaliação de riscos coleta dados sobre o desempenho da instituição. Isso inclui a experiência e os resultados de empregabilidade dos alunos, os perfis e o desempenho do corpo docente, a viabilidade financeira e a sustentabilidade, bem

como o histórico e a situação regulatória da instituição. Também requer informações sobre o provimento de espaço *per capita*, a fim de avaliar se ele é adequado para ensino e formação em pesquisa¹¹. Ao estabelecer um *benchmark* válido em relação àquele por meio do qual as instituições podem ser avaliadas e mensuradas, a Agência oferece um incentivo político para que as provedoras melhorem gradualmente suas práticas, que são medidas a partir dos resultados alcançados, passando do planejamento ideal para um padrão real.

Os resultados da avaliação de risco são estruturados como riscos gerais para os alunos e para a posição financeira. Uma vez sistematizados, os resultados são discutidos com a respectiva instituição. No início desse novo sistema regulatório nacional, a TEQSA desenvolveu um extenso material que ajudaria as instituições a alcançar os padrões desejados e forneceria suporte para aumentar a capacidade ao longo do tempo. Para esse efeito, a Agência implementou várias atividades para capacitar as instituições de ensino que precisam cumprir as normas, inclusive com módulos de formação *on-line*, tutoria e reuniões regulares, guias de regulamentação de boas práticas, entre outros. Considerando que, inicialmente, algumas instituições poderiam enfrentar dificuldades para se adaptar aos padrões propostos, a TEQSA retorna um ano depois para avaliar quais mudanças foram implementadas. Se a instituição ainda não estiver em conformidade com as normas, o credenciamento pode não ser renovado.

De acordo com Karen Treloar (PUCRS, 2021), após 10 anos de atuação, a Agência passou a ter *“uma boa ideia do que nossas instituições estão fazendo no setor”*, uma vez que os resultados das avaliações anuais de risco têm se mostrado bastante estáveis ao longo do tempo. Portanto, quando a avaliação de risco é combina-

¹¹ A referência usada pela TEQSA para determinar a adequação dos espaços são as diretrizes de planejamento de espaço da TEFMA.

da com o marco normativo, a atuação regulamentadora da TEQSA se mostra bastante eficaz para garantir uma educação de melhor qualidade no país.

Por fim, é importante ressaltar que, independentemente da forma de realização – cursos híbridos ou presenciais –, as instituições de ensino são avaliadas com base em padrões semelhantes, mantendo prazos e processos separados. Os cursos *on-line* não são avaliados com base em padrões diferentes (embora a TEQSA tenha desenvolvido orientações extensas para o setor de Ensino Superior, no que concerne à oferta de ensino *on-line*), pois o entendimento da Agência é que o marco de qualidade baseado em padrões deve ser aplicado universalmente, a fim de garantir a reputação internacional adquirida pelo setor de Ensino Superior da Austrália.

6 Envolvimento com órgãos profissionais da indústria

Órgãos de credenciamento profissional da indústria com ligações ao setor do Ensino Superior têm grande interesse em manter e melhorar a qualidade nesse setor. Promover a colaboração e o envolvimento com representantes da indústria se tornou um elemento-chave para a TEQSA, uma vez que fornece uma base sólida para avaliar a experiência dos estudantes e os seus resultados de empregabilidade. Também facilita o reconhecimento e a valorização pela indústria das qualificações em toda a Austrália, independentemente de onde o estudante vive e trabalha, de qual instituição emitiu a qualificação e do nível de qualificação emitido de acordo com o AQF.

Servindo como um canal entre indústria, governo (inclusive a TEQSA) e instituições de ensino, os órgãos profissionais da indústria desempenham um papel relevante no desenho dos currículos acadêmicos, fornecendo informações importantes sobre o mercado e as tendências tecnológicas para o setor. Essas informações servem de insumo para os *designers* de aprendizagem, que apoiam o

desenvolvimento de currículos inovadores dentro das universidades australianas, por meio da contextualização do conhecimento, de processos de ensino e aprendizagem, do uso de tecnologias em ambientes educacionais e da avaliação das competências dos alunos. Além disso, esse envolvimento¹² também ajuda a criar vínculos entre os currículos elaborados e os órgãos com responsabilidade estatutária pela regulamentação das profissões e pelo credenciamento dos programas profissionais relacionados.

Com o objetivo de estruturar a permanente consulta e articulação com os órgãos profissionais do setor, a TEQSA desenvolveu princípios (SEMESP, 2020, PUCRS, 2021) para orientar suas atividades de engajamento: (1) implementar uma abordagem complementar aos processos e requisitos de credenciamento de cursos; (2) usar órgãos profissionais como fonte de aconselhamento especializado; (3) compartilhar informações com órgãos profissionais, para informar sobre atividades regulatórias e proteger os interesses dos estudantes e do setor de Ensino Superior; (4) estimular o alinhamento dos resultados profissionais com os requisitos de resultados de aprendizagem do AQF; e (5) promover a comunicação entre a TEQSA e os órgãos profissionais em relação às respectivas funções, com referência aos padrões de mapeamento, e avaliá-las de acordo com as expectativas profissionais práticas.

O papel dos governos, particularmente dos órgãos reguladores, é crucial para o sucesso no engajamento e nas parcerias universidade-indústria, não apenas investindo em facilitadores como educação, ciência e pesquisa e infraestrutura, mas também incentivando o investimento empresarial e removendo obstáculos regulatórios, como restrições à propriedade compartilhada de pesquisa e ao

¹² Informações detalhadas sobre a estratégia da TEQSA para o envolvimento com órgãos profissionais da indústria estão disponíveis no link <https://www.teqsa.gov.au/engagement-professional-bodies>.

cofinanciamento de projetos conjuntos de pesquisa aplicada. Os incentivos políticos adequados também ajudam a promover a inovação e a ciência em ambientes acadêmicos, permitindo o desenvolvimento de uma cultura de empreendedorismo e pesquisa orientada para o mercado.

7 Considerações finais

De modo geral, pode-se afirmar que a TEQSA desempenha um papel importante no marco institucional das políticas de Ensino Superior australianas, fornecendo os meios para o desenvolvimento e a implementação de um marco de qualidade baseado em padrões acordados nacionalmente (Australian Government, 2018). Avaliações do desempenho da TEQSA e consultas realizadas pelo Departamento de Educação, Competências e Emprego do Governo Australiano, conduzidas pela Deloitte Access Economics, com o objetivo de avaliar os primeiros cinco anos de operações da Agência, revelaram uma perspectiva positiva sobre o estabelecimento da TEQSA e a eficácia de suas atividades.

Embora o relatório tenha demonstrado que a qualidade na educação, de modo geral, não mudou muito após a implementação da TEQSA, ele apontou questões relevantes (Deloitte Access Economics, 2017): (1) um Marco Regulatório nacional unificado auxiliou na construção de parcerias em nível nacional e internacional, uma vez que forneceu uma base comum para colaboração e *benchmarking*; (2) uma avaliação baseada em evidências forneceu maior consistência e transparência na regulamentação do Ensino Superior; (3) um órgão regulador nacional permitiu um melhor conhecimento do setor e maior capacidade de compartilhamento de melhores práticas entre as instituições; e (4) um único órgão regulador nacional facilitou as redes regulatórias internacionais, o que é fundamental para o re-

conhecimento dos diplomas e graus australianos em todo o mundo, melhorando a reputação e a competitividade do setor.

Quanto à melhoria da qualidade na oferta do Ensino Superior, as principais conclusões do relatório da Deloitte se referem a uma mudança significativa no modelo de avaliação, passando de um método de revisão por pares (anteriormente, implementado pelo AUQA) para uma avaliação de conformidade baseada em padrões. Esse novo modelo de avaliação não só protegeu contra resultados de qualidade inferiores, como também promoveu o cumprimento de padrões de alto nível, repelindo naturalmente as instituições oportunistas ou pouco qualificadas que operavam no setor. Além disso, o Painel de Padrões do Ensino Superior estabelecido para a determinação dos padrões permitiu a melhoria contínua da qualidade das ferramentas e dos mecanismos de avaliação de conformidade.

Por fim, uma recomendação fundamental resultante desse processo de consulta diz respeito à importância de assegurar a separação de funções e papéis entre o órgão responsável pela formulação das normas e a Agência Reguladora, que tem a função de executar as avaliações de conformidade com base nessas normas. Essa recomendação – entre outras – foi bem recebida por proteger a reputação do Ensino Superior australiano, em nível nacional e internacional, sendo fundamental para garantir a continuidade do sucesso experimentado pelo setor educacional.

Referências

- Aroney, N. (2016). *Types of Federalism*. Oxford: Max Planck Encyclopaedia of Comparative Constitutional Law.
- Australian Government. (n.d.). *Federal Register of Legislation*. Recovered from: <https://www.legislation.gov.au/>.

Australian Government. (n.d.). *Higher Education Standards Panel*. Recovered from: <https://www.directory.gov.au/portfolios/education-skills-and-employment/tertiary-education-quality-and-standards-agency/higher-education-standards-panel#:~:text=The%20Higher%20Education%20Standards%20Panel,for%20tertiary%20education%20and%20research>.

Australian Government. (2018). *Review of the impact of the TEQSA Act on the higher education sector: Australian Government Response*. Recovered from: <https://www.dese.gov.au/higher-education-reviews-and-consultations/resources/review-impact-teqsa-act-government-response>.

Australian Qualifications Framework (AQF). (n.d.). *What is the AQF?* Recovered from: <https://www.aqf.edu.au/what-is-the-aqf>.

Deloitte Access Economics. (2017). *Review of the impact of the TEQSA Act on the higher education sector*. Recovered from: <https://www.dese.gov.au/higher-education-reviews-and-consultations/resources/review-impact-teqsa-act-final-report>.

Faria, C. E. (2020). Internacionalização da educação: uma análise política baseada no benchmark australiano. *Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia*, 14(2), 43-62.

Marginson, S. (2013). *Tertiary Education Policy in Australia*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education at the University of Melbourne, Melbourne.

Massaro, V. (2013) TEQSA and the holy grail of outcomes-based quality assessment. In: Marginson, S. (2013). *Tertiary Education Policy in Australia* (pp. 49-58). Melbourne: Centre for the Study of Higher Education at the University of Melbourne.

National Innovation and Science Agenda Report. (n.d.). Recovered from: <https://www.industry.gov.au/data-and-publications/national-innovation-and-science-agenda-report>.

Parliament of Australia. (2009). *Education Higher Education*. Recovered from: https://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/BudgetReview200910/EducationHigher#_edn6.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). (2021). *Webinar 1: Quality Assessment for Higher Education Institutions – a public policy perspective* (video file). Recovered from: <https://www.youtube.com/watch?v=gfzm3fwj8g>.

Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP). (2020). *Série de Webinares: Políticas Públicas: Dinâmica e Organização do Ensino Superior – Episódio 3* (video file). Recovered from: <https://www.youtube.com/watch?v=zwh5s-5FHWLs>.

Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). Recovered from: www.teqsa.gov.au.

Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). (2021). *Engagement with professional bodies*. Recovered from: <https://www.teqsa.gov.au/engagement-professional-bodies>.

Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). (2015). *Higher Education Standards Framework 2015*. Recovered from: <https://www.teqsa.gov.au/higher-education-standards-framework-2015>.

Thompson-Whiteside, S. (2013) Assessing academic standards in Australian higher education. In: Marginson, S. (2013). *Tertiary Education Policy in Australia* (pp. 39-48). Melbourne: Centre for the Study of Higher Education at the University of Melbourne.

Vidovich, L. (2012) Transforming Australia's Higher Education System: New Accountability Policies for a Global Era? In: Schuetze, H. G., Bruneau W., & Grosjean G. (eds.). *University Governance and Reform: International and Development Education*. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137040107_16.

GARANTIA DE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO BRASIL E DOS ESTADOS UNIDOS

Robert E. Verhine¹

1 Introdução

Embora as instituições de ensino superior existam há mais de mil anos, a grande maioria das instituições atuais são relativamente novas, tendo sido estabelecidas na segunda metade do século XX. Mais recentes ainda são as avaliações em larga escala do ensino superior, destinadas a promover e a garantir a qualidade institucional em escala nacional e/ou internacional, avaliações essas realizadas de uma forma sistemática, que permita comparações interinstitucionais.

O interesse mundial por esse tipo de avaliação remonta às décadas de 1970 e 1980 e se deve a vários fatores inter-relacionados. Um deles se refere à relativa massificação do ensino superior, impulsionada por uma demanda crescente, decorrente de mudanças nas

¹ Professor Titular na Universidade Federal da Bahia. Parte da pesquisa apresentada no capítulo foi conduzida pelo autor como pesquisador visitante no Centro Lemann de Empreendedorismo e Inovação Educacional da Universidade de Stanford no Brasil. O autor agradece a Lys Vinhaes Dantas, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), por suas valiosas contribuições para o manuscrito. E-mail: verhine@ufba.br.

exigências do mercado de trabalho e também da rápida expansão do ensino médio. Entre os anos 1980 e 2000, as matrículas no ensino superior quadruplicaram internacionalmente; como resultado, o pressuposto de qualidade – que antes se derivava da exclusividade das instituições de ensino superior – perdeu força. O crescimento do ensino superior também levou ao aumento dos custos da educação, devido a uma maior competição por recursos escassos. Ao mesmo tempo, muitos governos buscaram reduzir seus gastos com o ensino superior, dando a instituições da esfera pública maior autonomia administrativa e financeira e adotando uma política denominada “direção a distância” (Vidovich, 2002). Como consequência, os governos foram forçados a responder à crescente demanda da sociedade por responsabilidade e transparência com relação à manutenção dos estabelecimentos públicos.

Além disso, o fato de haver uma maior quantidade de alunos no ensino superior fez com que aumentasse a diversidade dos alunos, e isso, por sua vez, levou a uma maior variedade nas ofertas de ensino superior. Portanto, os alunos em potencial tinham uma maior variedade de opções a escolher, e essas escolhas exigiam mais informações sobre a natureza e a qualidade das opções de ensino superior. Essas opções incluíam empresas com fins lucrativos e o uso de educação a distância, o que representava desafios adicionais para a avaliação e para a manutenção dos padrões de qualidade do ensino superior. Ao mesmo tempo, em razão do aumento da mobilidade transnacional, surgiu uma maior preocupação quanto à equivalência de diplomas entre os países². Essa preocupação era especialmente relevante na então recém-criada União Europeia, que reduzira as restrições de fronteira entre os países membros. A questão passou a receber mais atenção a partir de 1999, quando 29 nações assinaram a chamada

² Para uma discussão sobre os fatores inter-relacionados destacados acima, ver, por exemplo, Brennan e Shah (2001), Lim (2017) e Thune (1998).

Declaração de Bolonha para promover a convergência do ensino superior no continente europeu³.

Como resultado de tais pressões para a garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino superior, os países em todas as regiões do mundo criaram agências nacionais de garantia de qualidade, no contexto do que foi denominado “estado de avaliação” (Neave, 1998). As abordagens de garantia de qualidade serão discutidas a seguir, tanto em termos das tendências gerais quanto das características mais específicas observadas no Brasil e nos Estados Unidos. A análise comparativa das duas experiências nacionais tem por objetivo revelar as variações nas estruturas adotadas e as implicações das diferenças entre elas. A compreensão dessas variações e dessas implicações pode oferecer uma perspectiva de como melhorar os mecanismos para garantir a qualidade das instituições de ensino superior.

2 Garantia de qualidade institucional do ensino superior

A preocupação mundial com a garantia da qualidade do ensino superior está fortemente associada à década de 1990. No entanto, embora recente, a avaliação sistemática e externa das universidades tem suas origens no final do século XIX, quando as universidades nos Estados Unidos, de forma descentralizada e autônoma, criaram pela primeira vez associações regionais de credenciamento, que elas próprias financiavam e incumbiam de conferir legitimidade institucional. Essas associações não governamentais foram pioneiras na utilização de visitas de comissões externas compostas por pares da comunidade acadêmica para conduzir o processo de avaliação. A abordagem baseada em visitas foi formulada, porque se observou, pela experiência, que os acadêmicos aceitavam avaliações externas

³ Para obter maiores informações sobre os Acordos de Bolonha, ver, por exemplo, Gaston (2010).

apenas quando elas eram conduzidas por outros acadêmicos (Gaston, 2014, Rhodes & Sporn, 2002).

Ao contrário dos Estados Unidos, na maior parte do mundo, as universidades apresentam um histórico de serem altamente seletivas e de administração pública. De modo geral, essas duas características (seletividade e controle público) eram vistas como suficientes para garantir níveis adequados de qualidade. No entanto, a massificação, a diversificação e os processos econômicos, resumidos acima, fomentaram a necessidade de estratégias nacionais para garantir o cumprimento de padrões mínimos. Em 1990, apenas a França, a Holanda e o Reino Unido haviam criado uma agência nacional de garantia de qualidade (European Commission, 1995); porém, no início dos anos 2000, todas as nações europeias e a maioria das nações da Ásia e da América Latina haviam seguido o exemplo desses países (Billings, 2004, Harvey & Askling, 2003, Sobrinho, 2003). Embora essas agências não sejam iguais em todos os países, pesquisas revelam que prevalece um modelo geral, com cinco características básicas: (1) coordenação por uma entidade nacional especializada, legalmente constituída; (2) ênfase na autoavaliação institucional; (3) avaliação externa por pares acadêmicos, realizada posteriormente ao processo de autoavaliação; (4) publicação dos resultados da avaliação; e (5) pouca ou nenhuma relação entre os resultados da avaliação e a alocação de recursos públicos (Van Vught & Westerheijden, 1993).

Muitos estudos comparam as aplicações das iniciativas de garantia de qualidade entre os países europeus (Brennan & Shah, 2001, Thune, 1998). Entretanto, são menos comuns as comparações entre os marcos adotados em outros países. Os casos do Brasil e dos Estados Unidos são particularmente instrutivos, porque, embora sigam, em grande medida, o chamado modelo geral, esses países apresentam diferenças significativas em aspectos importantes.

3 O caso do Brasil

Há dois sistemas de ensino superior no Brasil. O Sistema Federal inclui instituições financiadas pelo governo federal e por instituições privadas, com e sem fins lucrativos⁴. O Sistema Estadual é composto por instituições financiadas pelos governos estadual e municipal. Cada sistema é responsável pela avaliação e pela regulamentação das instituições que estão sob sua jurisdição (Verhine & Dantas, 2020a, 2020b). O quadro torna-se ainda mais complicado pelo fato de os programas de pós-graduação serem entendidos como constituintes de um único sistema de ensino de pós-graduação. Esse sistema, que transcende os sistemas federal e estadual, tem desenvolvido, desde 1980, sua própria estrutura de avaliação separada (Verhine, 2008). Como será observado na conclusão deste capítulo, a complexidade geral da avaliação e da regulamentação do ensino superior no Brasil gera problemas no que diz respeito à manutenção, em escala nacional, de padrões mínimos de qualidade consistentes.

Como o foco do presente capítulo está na avaliação das instituições de ensino superior em nível nacional (e não dos programas), nos debruçaremos sobre o componente de avaliação institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O marco do SINAES se aplica somente ao Sistema Federal – portanto, não às instituições do Sistema Estadual – e foi instaurado em 2004, por meio de uma lei nacional⁵. Tendo como objetivos primordiais a melhoria da qualidade acadêmica institucional e a da contribuição social do ensino superior, o modelo foi construído a partir de experiências nacionais anteriores, iniciadas na década de 1990, incluindo um esforço para promover a autoavaliação institucional, a criação de

⁴ O Sistema Federal de Ensino Superior no Brasil é responsável por mais de 95% de todas as instituições de ensino superior e por mais de 90% de todas as matrículas no ensino superior (INEP, 2021).

⁵ Ver Brasil (2004).

um teste nacional para medir a aprendizagem dos alunos concluintes e a implementação de visitas *in loco* por comissões de pares, para julgar a adequação dos programas de graduação em termos de infraestrutura humana e física (Gouveia *et al.*, 2005, Polidori & Morosini, 2009). No entanto, a abordagem do SINAES foi além das iniciativas anteriores, buscando vincular a avaliação formativa e somativa à regulamentação governamental, de forma integrada (Brasil, 2009).

O sistema geral é estruturado de acordo com três componentes, lidando, respectivamente, com o desempenho das instituições, dos cursos e dos estudantes. O SINAES é operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), fundação diretamente vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Esse sistema é coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão com treze membros, o qual elabora a política de avaliação, formula diretrizes e aprova as práticas adotadas pelo INEP, incluindo os procedimentos e os instrumentos utilizados no processo de implementação⁶.

Os aspectos externos e internos da avaliação institucional desenvolvida pelo SINAES enfocam as dimensões de: (1) planejamento e avaliação; (2) desenvolvimento institucional; (3) políticas acadêmicas; (4) políticas de gestão; e (5) infraestrutura física. Todas as três funções básicas de uma instituição – ensino, pesquisa e extensão – são avaliadas. O SINAES considera instituições de graduação de todos os tipos que estejam inseridas no Sistema Federal de Ensino, conforme descrito acima. Assim, devido à estrutura federal determinada pela Constituição do Brasil, o SINAES não é verdadeiramente nacional, pois não inclui instituições públicas mantidas pelas esferas inferiores do governo federal (Verhine & Dantas, 2018).

⁶ Para mais informações sobre a estrutura, a organização e o funcionamento do SINAES, ver MEC (2009). Para uma visão geral do modelo em inglês, ver Pedrosa, Amaral e Knoble (2013), Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018) e Verhine e Dantas (2020a).

No Brasil, exige-se legalmente das universidades pelo menos uma avaliação de credenciamento a cada dez anos; das não universidades, a exigência é de pelo menos uma avaliação a cada cinco anos⁷. O uso do termo “pelo menos” é significativo, porque, como será explicado em breve, o credenciamento pode ser realizado antes do período exigido por lei, em caso de desempenho insatisfatório. Para fins de credenciamento ou de credenciamento, as instituições recebem visitas de comissões de pares, compostas por membros (geralmente três) da comunidade acadêmica, que são selecionados aleatoriamente em um *pool* nacional de mais de cinco mil avaliadores aprovados pelo INEP. A visita normalmente dura três dias, ao final dos quais os membros da equipe preenchem uma ficha de avaliação eletrônica com 50 indicadores distribuídos de acordo com as cinco dimensões identificadas acima. Cada indicador é classificado em uma escala de cinco pontos, e a combinação das notas resulta em uma nota para a instituição, nota essa que vai de um a cinco. Embora a maioria dos indicadores se aplique a todos os tipos de instituições, alguns não são aplicáveis em casos específicos. Por exemplo, as faculdades (diferentemente das universidades e dos centros universitários) não são obrigadas a realizar pesquisas e, por isso, esse aspecto é avaliado para uma faculdade somente se houver alguma referência à pesquisa no plano estratégico da instituição.

O credenciamento, conferido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), requer uma nota igual ou superior a três na escala de classificação. Caso a instituição que busca o credenciamento não alcance o nível exigido, ela é submetida a um período probatório (geralmente de dois anos), durante o qual um plano de aprimoramento institucional deve ser aprovado pelo MEC e implementado sob sua supervisão. Se

⁷ Do ponto de vista jurídico, as instituições de ensino superior no Brasil são “credenciadas”, em vez de “acreditadas” (accredited). O termo “accredited” é usado aqui para facilitar a comparação entre os países.

os padrões mínimos de qualidade não são atingidos até o final do período probatório, sanções são aplicadas, como o encerramento de cursos acadêmicos, a substituição da autoridade institucional superior (normalmente chamada de reitor), ou o descredenciamento total. Nesse último caso, nenhum novo aluno pode ser admitido, mas os já inscritos podem concluir seus estudos. Embora tais sanções aparentemente violem o princípio da autonomia universitária estabelecido na Constituição Federal do país, elas estão de acordo com um mandato legal imperativo que exige que as instituições de ensino superior atendam ao bem público (Verhine, 2015). Deve-se notar que a nota do SINAES tem um efeito muito pequeno sobre o financiamento público. Ela representa um dos muitos indicadores que o MEC usa para distribuir verbas orçamentárias entre as instituições subsidiadas pelo governo federal.

Um aspecto único do modelo do SINAES é que, além do processo de credenciamento com base em visitas de comissões de pares, uma nota institucional (que também varia de um a cinco) é calculada anualmente para compor um índice baseado em dados de fonte secundária. O índice, conhecido como Índice Geral de Cursos (IGC), é formado por uma média das notas atribuídas aos programas acadêmicos de uma instituição (graduação e pós-graduação). Ele leva em consideração a qualificação dos professores (com base na titulação mais alta obtida e no vínculo empregatício), bem como a qualidade do ensino e a da infraestrutura física (conforme relatado pelos alunos em um questionário nacional)⁸.

A nota do curso e, portanto, a pontuação geral do IGC, também inclui os resultados de um exame nacional, conhecido como ENADE, que é aplicado aos alunos concluintes de todas as áreas acadêmicas ao longo de um ciclo de três anos. A ideia do exame foi introduzida

⁸ Para obter detalhes sobre o cálculo das notas do programa e sobre a pontuação geral do IGC, ver Verhine (2018).

no Brasil em 1995 e foi legalmente consolidada com a aprovação da legislação do SINAES, em 2004. O teste consiste em 30 itens, e, com base no desempenho médio dos alunos de determinado curso, uma pontuação de 1 a 5 é calculada para dois indicadores: um deles é baseado no número de respostas corretas, e outro fornece uma medida do valor agregado do programa, com controles do histórico do aluno e do seu nível de conhecimento no momento do ingresso na faculdade⁹.

O IGC foi originalmente criado para tornar as classificações baseadas em visitas *in loco* mais objetivas, pois, sempre que houver uma discrepância significativa entre a classificação do IGC e aquela feita pela equipe visitante, os membros da equipe são convidados a repensar sua avaliação e, caso a nota original seja mantida, justificar a discrepância observada. Com o tempo, porém, o IGC foi assumindo implicações regulatórias, uma vez que uma nota inferior a três resulta nos processos de supervisão e de sanção mencionados acima (Verhine, 2015)¹⁰.

Por fim, é importante observar que, como em muitos outros países, o credenciamento por meio da estrutura do SINAES considera a autoavaliação institucional como o elemento central do processo geral de avaliação. Cada instituição do sistema federal de ensino superior deve enviar anualmente ao MEC um relatório de autoavaliação elaborado por uma comissão de avaliação institucional, que é obrigatória por lei. O relatório, que deve contemplar as dimensões da qualidade estabelecidas pela legislação do SINAES, é utilizado como ponto de partida para os trabalhos da equipe externa de avaliação. É amplamente reconhecido que o componente de autoavaliação do

⁹ O nível de conhecimento no momento do ingresso na faculdade é determinado por um exame nacional (o ENEM), que é feito pelos concluintes do ensino médio e que é exigido para a admissão na maioria das instituições de ensino superior.

¹⁰ O INEP anunciou em 2016 que o IGC seria substituído por um novo conjunto de indicadores. No entanto, até 2020, os novos indicadores ainda não haviam sido implementados.

SINAES ainda não foi totalmente consolidado em muitas instituições, em parte devido à ausência de uma cultura de avaliação e em parte por consequência de inadequações administrativas (Verhine, 2018).

Para melhor compreender os pontos fortes e fracos da avaliação do ensino superior no Brasil, é útil comparar o modelo do SINAES aos processos de credenciamento desenvolvidos nos Estados Unidos. Nesse país, assim como no Brasil, as instituições de ensino superior são numerosas, diversas e regidas por princípios de autonomia institucional.

4 O caso dos Estados Unidos

Nos Estados Unidos (EUA), onde a autoridade governamental tende a ser limitada e descentralizada, o controle da qualidade do ensino superior ocorre em três níveis. O primeiro nível envolve os governos estaduais, que são responsáveis pela concessão de autorização legal para o funcionamento das instituições. O processo de autorização varia de acordo com o estado: às vezes, ele envolve visitas institucionais; em alguns casos, é baseado apenas na análise dos documentos apresentados; em outros casos, usa os critérios aplicados para a autorização de outros tipos de negócios no estado.

O segundo nível trata especificamente do credenciamento. Ele é conduzido por agências não governamentais que podem ter escopo regional ou nacional. As agências são muito diversas e, na maioria dos casos, são criadas e financiadas pelas próprias instituições, atuando em consórcio. Em alguns estados, a primeira etapa depende da segunda, pois é necessário o credenciamento para a autorização. Quase todos os estabelecimentos de ensino superior nos EUA exibem um selo de credenciamento, mas nem todos os selos de credenciamento garantem a qualidade. O número geral de credenciadoras é elevado, mas muitas delas não adotam padrões de avaliação rigorosos.

Como resultado, existe um terceiro nível, implementado na década de 1960, em que o Departamento de Educação dos Estados Unidos (USDE, na sigla em inglês) determina a legitimidade das agências de credenciamento, com base no rigor de seus processos de avaliação. É importante observar que os EUA não têm um Ministério da Educação ou outra autoridade centralizada que exerça controle sobre a qualidade da educação pós-secundária. A principal tarefa do USDE envolve a distribuição de fundos públicos, especialmente na forma de bolsas de auxílio a estudantes matriculados no ensino superior. Apenas instituições credenciadas por agências que são formalmente “reconhecidas” pelo USDE podem se qualificar para o recebimento de tais fundos. Em 2020, havia um total de 17 organizações aprovadas pelo USDE responsáveis por credenciar universidades e faculdades seniores (com cursos de quatro anos de duração). Essas organizações consistiam em seis agências regionais e onze organizações nacionais, com as últimas divididas em dois grupos: um deles lidava com empresas baseadas em carreira (a maioria delas com fins lucrativos), e o outro lidava com instituições religiosas (USDE, 2021).

O segundo nível, o de credenciamento institucional, é o que está mais intimamente associado à garantia da qualidade do ensino superior. Ele constitui, portanto, o foco deste trabalho¹¹. Conforme observado anteriormente, as primeiras agências não governamentais de credenciamento foram criadas na década de 1880¹². Atualmente, quase todas as ditas faculdades e universidades “tradicionais”, que oferecem cursos de graduação de quatro anos, são credenciadas por uma agência regional. Na maioria das vezes, a instituição credenciada

¹¹ A menos que especificado de outra forma, a descrição do credenciamento do ensino superior nos EUA fornecida neste documento é baseada em Easton (2012) e Gaston (2014), sendo complementada por informações coletadas dos sites do USDE e de agências credenciadoras regionais, bem como de entrevistas com funcionários das credenciadoras, conduzidas pelo autor em 2016.

¹² Segundo Gaston (2014), quatro das seis organizações regionais de credenciamento existentes hoje foram criadas entre 1885 e 1895.

paga uma anuidade à associação credenciadora. A instituição que se inscreve para o credenciamento inicial geralmente paga uma taxa de inscrição. Na maioria dos casos, as visitas de avaliação *in loco* são pagas pela instituição avaliada.

As seis credenciadoras regionais baseiam-se em protocolos semelhantes, que agora são comuns em todo o mundo. A instituição que busca credenciamento recebe primeiramente uma confirmação de que a sua solicitação está adequada. O processo continua com um relatório de autoanálise produzido pela instituição, o qual, juntamente com outros documentos, é revisado por avaliadores treinados que trabalham externamente, internamente ou das duas formas. As recomendações apresentadas pelo comitê de revisão são examinadas por um conselho de administração, que decide se o credenciamento deve ou não ser concedido. Depois que a instituição é credenciada, ela permanece sujeita a supervisão e a revisões adicionais, de acordo com um ciclo regular. Embora as organizações de credenciamento promulguem padrões para garantir e para promover a qualidade na educação, elas não têm controle legal sobre as instituições que avaliam. Portanto, essas organizações não representam mecanismos de “fiscalização” para a promoção do aperfeiçoamento institucional. Seu objetivo é gerar mudanças positivas, ao conferirem uma legitimação amplamente aceita e ao fornecerem percepções úteis para as instituições participantes.

As visitas de pares *in loco*, assim como as que ocorrem em muitos outros países, geralmente incluem quatro elementos. Primeiramente, antes de fazer uma visita, a equipe de revisão avalia os resultados da autoavaliação e as informações complementares à luz dos padrões de qualidade estabelecidos pela organização credenciadora e da missão e dos objetivos da instituição em questão. A equipe muitas vezes discute esses materiais em teleconferências, tanto entre si quanto com autoridades representantes da instituição anfitriã. Em

segundo lugar, já no local de revisão, os membros da equipe realizam tarefas específicas, conduzem entrevistas com atores relevantes e planejam discussões periódicas de equipe. As visitas geralmente duram de dois a quatro dias. Em terceiro lugar, a equipe se reúne para comparar as constatações de cada membro, a fim de chegar a um consenso e delinear ou redigir o relatório que será apresentado à agência de credenciamento. Por fim, a equipe, ou parte dela, reúne-se com representantes da instituição para fornecer um resumo de suas conclusões e de suas recomendações. Estima-se que, em nível nacional, cerca de 55.000 administradores de faculdades e docentes se voluntariam anualmente para participar de processos de visita *in loco* (CHEA, n.d.).

Para que uma agência credenciadora seja reconhecida pelo USDE, o processo realizado é semelhante ao processo de credenciamento descrito acima, envolvendo uma inscrição formal, um relatório de autoavaliação e uma visita ao local. O reconhecimento geralmente é válido por um período de cinco anos. Para ser inicialmente reconhecida, a organização deve estar em funcionamento há pelo menos dois anos, credenciar instituições que buscam participar de programas governamentais e demonstrar que obteve ampla aceitação entre os líderes educacionais quanto a seus padrões, seus métodos de avaliação e suas decisões de credenciamento. A organização credenciadora deve ser separada e independente, o que significa que: (1) membros do órgão de tomada de decisão não podem ser selecionados por uma instituição afiliada; (2) pelo menos um sétimo do órgão de tomada de decisão deve ser composto por representantes do público em geral; (3) a agência deve ter diretrizes estabelecidas para evitar conflitos de interesse entre seus tomadores de decisão; e (4) a agência deve determinar seu próprio orçamento. Além disso, a agência deve ter padrões de qualidade que abordem dimensões como sucesso dos estudantes, currículo, instalações físicas, capacidade fiscal e admi-

nistrativa, serviços de apoio ao aluno e padrões de recrutamento e admissão, bem como a comprovação de ter atendido aos requisitos de empréstimo do USDE relativos, por exemplo, à taxa de inadimplência de empréstimos estudantis e aos níveis de emprego remunerado após a graduação (USDE, 2021).

Para uma melhor compreensão da garantia da qualidade do ensino superior nos EUA, é útil examinar mais cuidadosamente uma das seis agências regionais: a Senior College and University Commission (WSCUC), da Western Association of Schools and Colleges (WASC). A WSCUC foi criada em 1962 para credenciar faculdades e universidades na Califórnia, no Havaí e em cinco territórios das ilhas do Pacífico controlados pelos Estados Unidos. A missão oficial da WSCUC é garantir ao público que as instituições atuem com integridade, gerem resultados educacionais de alta qualidade e estejam comprometidas com a melhoria contínua. Entre os documentos disponíveis no *site* da WSCUC está um Manual de Credenciamento detalhado (WASC, 2013), criado para apresentar os principais compromissos e padrões da organização, orientar as instituições sobre o processo de revisão e auxiliar as equipes de avaliação em cada estágio da revisão. O conteúdo desse manual (de 54 páginas) fornece um código de boas práticas e de conduta ética e oferece informações sobre o significado do credenciamento, sobre os valores subjacentes ao processo de credenciamento e sobre os padrões usados para avaliar a qualidade institucional. O manual também oferece uma visão geral detalhada do processo de revisão, abordando o relatório de autoavaliação, a revisão externa e a visita *in loco*. Em seguida, ele discute as possíveis decisões que a agência pode tomar com base nas evidências coletadas. O manual termina com um glossário detalhado dos termos relacionados ao processo de credenciamento.

As Normas de Credenciamento da WSCUC consistem em quatro declarações abrangentes e holísticas que refletem as boas práticas

amplamente aceitas no ensino superior, respeitando a diversidade institucional e a autonomia. As quatro normas envolvem: a definição de propósitos e de objetivos institucionais; a consecução de objetivos educacionais por meio de funções centrais; o desenvolvimento e a aplicação de recursos para garantir qualidade e sustentabilidade; e a criação de uma organização comprometida com as garantias da qualidade, do aprendizado institucional e da melhoria contínua. Trinta e nove critérios para a revisão são distribuídos pelas quatro Normas; eles devem ser usados pelas instituições, em seus relatórios institucionais; pelos revisores, na avaliação da instituição; e pelos tomadores de decisão da WSCUC, na determinação final. Apresenta-se a definição de cada norma e uma diretriz para possibilitar que a instituição e que os revisores avaliem se a norma foi atendida.

O processo de avaliação envolve a apresentação de um relatório da instituição, o qual deve apresentar de 12.000 a 18.000 palavras; esse relatório deverá ser apresentado 10 semanas antes da revisão externa, que incluirá uma videoconferência com representantes institucionais (1 dia), um relatório preliminar da equipe, uma visita institucional realizada 6 meses após a revisão externa (3 dias) e um relatório final e uma recomendação confidencial da equipe, os quais serão transmitidos ao conselho que rege a WSCUC. A WSCUC fornece informações e orientações, a fim de preparar a instituição para o processo de revisão, incluindo conferências, consultas e instrumentos específicos de autoaprendizagem, como uma planilha informativa e um inventário de indicadores de eficácia. O relatório de autoavaliação deve abordar, entre outros componentes, o contexto institucional, o aprendizado dos alunos, a sustentabilidade financeira e as políticas internas para a garantia e para a melhoria da qualidade. Para cada componente, são fornecidas instruções na forma de perguntas no manual da WASC/WSCUC, de modo a promover uma reflexão no nível institucional.

A diretoria da WSCUC toma a decisão de credenciamento com base no relatório da equipe e em documentos complementares. Ela pode reafirmar o credenciamento por 6, 8 ou 10 anos, sendo que o credenciamento inicial geralmente é concedido por 6 anos e que a renovação do credenciamento normalmente tem validade de 10 anos. A comissão também pode negar ou retirar o credenciamento, adiar a ação, emitir uma notificação formal de preocupação ou estabelecer uma sanção na forma de uma advertência, de um período probatório (geralmente de dois anos), ou de um requisito para que a instituição “justifique” por que motivos ela não deve ser descredenciada. Todas as decisões, inclusive as sanções, são publicadas no *site* da WASC.

5 Comparação dos modelos de garantia de qualidade do Brasil e dos Estados Unidos

Os modelos de garantia de qualidade do ensino superior no Brasil e nos Estados Unidos têm sido vistos tanto positiva quanto negativamente pelos especialistas em avaliação institucional. Esses aspectos positivos e negativos são destacados, quando comparamos os dois marcos. Ambos são muito semelhantes aos modelos de garantia de qualidade adotados em outras partes do mundo, no sentido de que valorizam a autoavaliação institucional e as visitas *in loco* de comissões externas compostas por pares acadêmicos. Em cada caso, determina-se se foi alcançado um nível mínimo de qualidade, e o resultado é divulgado publicamente. Há, porém, algumas diferenças importantes, que serão revisadas e criticadas nos parágrafos a seguir.

Como observado, o credenciamento nos Estados Unidos não determina o direito legal de existência de uma instituição. Além disso, esse credenciamento é conduzido por uma série de diferentes organizações não governamentais, que operam em nível nacional ou regional. A qualidade do órgão credenciador é avaliada pelo Departamento de Educação do governo federal para decidir quais

instituições merecem receber recursos públicos. Em última análise, as agências tomam uma decisão binária (sim/não) em relação ao credenciamento, verificando se os padrões mínimos (conforme definidos pelas próprias agências) foram atendidos.

Já no Brasil, a avaliação da qualidade da grande maioria das instituições de ensino superior é realizada pelo governo federal, de acordo com um modelo legalizado, conhecido como SINAES. As instituições avaliadas só podem funcionar legalmente se receberem uma avaliação positiva. Além de buscar garantir o cumprimento de padrões mínimos de qualidade, o modelo do SINAES busca promover a melhoria da qualidade das instituições, por meio da sua classificação de acordo com uma escala de qualidade de cinco pontos.

A abordagem dos EUA é muito criticada¹³. De acordo com os detratores, o modelo é excessivamente complexo e fragmentado; além disso, ele não segue padrões uniformes em escala nacional. A decisão binária não fornece incentivos para o aprimoramento institucional nem permite comparações interinstitucionais. As instituições não precisam ser credenciadas para operar, mas, como observado, o credenciamento por uma organização reconhecida pela USDE é um requisito para que a instituição receba fundos do governo federal. A vinculação do credenciamento ao financiamento federal levou a uma maior padronização das normas nacionais, padronização essa que responde a algumas críticas, mas que acaba por gerar outras, pois alguns críticos argumentam que a uniformidade prejudica o reconhecimento da diversidade regional e da autonomia institucional. Outras críticas amplamente documentadas ao credenciamento do ensino superior nos Estados Unidos enfatizam a necessidade de uma maior transparência (as decisões de avaliação são relatadas,

¹³ As críticas acima aparecem em vários textos e também emergem da experiência do autor como pesquisador na Universidade de Stanford, em 2016. Publicações relevantes incluem ACE (2012), ACTA (2007), Dickeson (2006) e Guillen, Bennett e Vedder (2010).

mas os relatórios de avaliação raramente são disponibilizados), de um melhor custo-benefício e de um maior uso de representantes públicos (em vez de acadêmicos) em conselhos e em equipes de avaliação. Muitos detratores pedem uma maior ênfase nos produtos em vez dos insumos recebidos e também defendem uma diferenciação mais clara entre instituições fortes e fracas (sem o uso de *rankings*).

O modelo do SINAES também é amplamente criticado¹⁴. Em primeiro lugar, não se trata de uma abordagem verdadeiramente nacional, uma vez que as instituições estaduais não são incluídas no processo de avaliação. Além disso, o fato de o INEP não ser independente do MEC representa uma falha grave, especialmente considerando que, por razões políticas, o INEP teve cinco presidentes diferentes entre o início de 2020 e meados de 2021. A certa altura, o presidente do Brasil ameaçou exigir que os exames do INEP fossem pessoalmente aprovados por ele, a fim de garantir que esses exames não transmitissem aos jovens ideias que estivessem em desacordo com a ideologia de direita do governante. Ele não cumpriu a ameaça, mas o fato de ela ter sido feita revela que a autonomia do INEP é precária, na melhor das hipóteses (Matoso, 2019).

Por outro lado, o credenciamento governamental no Brasil, com implicações legais importantes, geralmente é visto como um modelo de grande relevância para um país onde três quartos de todas as matrículas no ensino superior estão no setor privado, o qual, por sua vez, é dominado por empresas com fins lucrativos. Numerosos trabalhos da literatura internacional revelam que o lucro e a qualidade na educação nem sempre andam lado a lado, um fator que torna a supervisão e a regulamentação do ensino superior legalizado essenciais para se garantir que os alunos e que o público em geral

¹⁴ As críticas ao SINAES estão resumidas em Polidori e Morosini (2009), Schwartzman (2013), Sguissardi (2008) e Weber (2010) e são sustentadas por observações feitas pelo autor, enquanto ex-presidente da CONAES.

sejam atendidos adequadamente (Knoble & Verhine, 2017). O desafio de avaliar e de regulamentar as instituições com fins lucrativos será abordado mais detalhadamente na seção final deste capítulo.

Outra comparação útil entre os dois modelos diz respeito ao modo como cada um deles avalia o aprendizado do aluno. Nesse sentido, deve-se observar que, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, o credenciamento do ensino superior tem sido criticado, em razão de ele se concentrar mais nos insumos do que nos produtos. Todas as dimensões da avaliação institucional definidas pela legislação brasileira dizem respeito aos fatores de insumos, e o mesmo vale para 38 das 39 normas estabelecidas pela WSCUC. De fato, os insumos são mais fáceis de avaliar do que os produtos, embora, em ambos os países, a centralidade dos resultados de desempenho dos alunos seja amplamente reconhecida. Os modos de medir o aprendizado, por outro lado, são alvo de intenso debate em toda a comunidade internacional de avaliação. Como mencionado, o Brasil avalia o aprendizado dos alunos aplicando um exame nacional aos inscritos no último ano, exame esse que, ao longo de um período de três anos, abrange todas as áreas do programa. Muitos alunos já resistiram ao exame (e às vezes o boicotaram), ao passo que diversos especialistas em avaliação argumentam que o aprendizado do ensino superior é amplo demais para ser medido por um exame, especialmente por um exame curto (com apenas 30 itens), não sujeito a pré-teste e não referenciado por critério (a classificação é baseada na curva normal) (Verhine, Dantas & Soares, 2006). Por outro lado, o ENADE brasileiro foi avaliado positivamente por alguns estudiosos. Isso levou a Colômbia, por exemplo, a adotar um exame semelhante e, além disso, chamou a atenção internacional para essa avaliação, em razão de seu cálculo sofisticado de uma pontuação que mede o valor agregado e que tem controles para fatores externos, como

a origem social do aluno e o seu nível de conhecimento antes da admissão (Shavelson *et al.*, 2016).

Alguns acadêmicos dos Estados Unidos também propuseram um exame nacional para medir o aprendizado no ensino superior (Gillen, Bennett & Vedder, 2010). No entanto, a posição predominante por parte dos envolvidos no credenciamento do ensino superior é fortemente contrária ao uso desse tipo de medida. A OCDE abandonou recentemente um grande esforço internacional para criar um teste semelhante ao PISA para alunos do ensino superior, em parte devido às dificuldades técnicas associadas a comparações entre países e em parte devido a desavenças políticas entre as nações participantes (Altbach, 2015). Nos Estados Unidos, há atualmente uma série de exames de ensino superior no mercado, mas o seu uso por instituições ou por programas é voluntário. Os exames tendem a se concentrar em competências gerais, como pensamento crítico, raciocínio analítico e capacidade de resolução de problemas, em vez de conteúdos de conhecimento. Esse foco é derivado de evidências que indicam que, em um mercado muito dinâmico, os empregadores tendem a valorizar a “capacidade de aprender”, uma habilidade que requer as competências gerais mencionadas acima (Shavelson, 2009).

Nos últimos anos, as agências credenciadoras dos EUA têm procurado tornar o desempenho de aprendizagem do aluno um componente-chave do processo de autoavaliação institucional. O Manual da WASC/WSCUC, por exemplo, indica que os relatórios institucionais de autoestudo devem dedicar dois capítulos à aprendizagem do aluno: um deles deve lidar com as competências essenciais e com o desempenho na graduação, e o outro deve fornecer medidas de sucesso do aluno (WASC, 2013). Para atender às demandas das agências de credenciamento, as instituições costumam avaliar o aprendizado indiretamente, usando indicadores como a taxa de progresso, retenção e conclusão dos estudantes; a satisfação de

alunos, ex-alunos e empregadores; e sucesso dos graduados após o término do curso, seja no mercado de trabalho, seja nos exames de licenciatura, seja nos estudos futuros (Shavelson, 2009). Algumas instituições adotam indicadores de aprendizagem mais diretos, incluindo a análise de observações em sala de aula, de ensaios e projetos seniores dos alunos, de produtos de grupos de trabalho orientados para tarefas e de vídeos de argumentação dos estudantes (Roksa, Arum & Cook, 2016). Quase todas enfatizam as avaliações dos alunos sobre os seus professores, por meio de questionários, entrevistas e/ou grupos focais. No Brasil, por outro lado, é rara a utilização de avaliações dos docentes pelos alunos, tanto pela resistência dos professores a serem avaliados quanto por dúvidas sobre a validade das opiniões dos alunos. De fato, a importância dos resultados da aprendizagem não é mencionada nas recomendações do INEP referentes aos processos de autoavaliação institucional.

Uma visão geral dos dois modelos indica que a abordagem dos EUA é mais flexível e interativa do que a abordagem altamente estruturada adotada no Brasil. Isso fica evidente no que diz respeito à natureza dos instrumentos de avaliação *in loco*, que tendem a ser abertos nos Estados Unidos, mas que são muito rígidos no Brasil, exigindo uma pontuação numérica para cada indicador da avaliação. Isso também é evidenciado pela forma como os membros da comissão são selecionados e por sua subsequente relação com a instituição de acolhimento. No Brasil, eles são escolhidos aleatoriamente por computador em um *pool* de mais de 5.000 candidatos. Devem ser de fora da região da instituição, muitas vezes não podem se conhecer, e são incentivados a minimizar as interações pessoais com as autoridades institucionais. Além disso, até o momento, membros não acadêmicos da comunidade não foram convidados a participar.

Já nos Estados Unidos, os avaliadores são principalmente da região da instituição e são selecionados de acordo com as neces-

sidades e com as características da instituição a ser visitada. Uma instituição que busca (re)credenciamento pode sugerir os nomes de possíveis membros da equipe. A interação entre os avaliadores e a instituição de acolhimento prolonga-se frequentemente por vários meses; essa interação inclui um período considerável, que decorre tanto antes quanto depois da visita. No caso da WSCUC, por exemplo, um período de dez semanas separa as fases de avaliação externa e presencial, e, durante esse intervalo, a equipe de avaliação costuma manter contato com a instituição, solicitando esclarecimentos e justificativas com base nas informações coletadas.

Deve-se notar que a abordagem altamente objetiva do Brasil pode ser explicada como uma resposta ao personalismo e ao corporativismo que historicamente permeiam a sociedade brasileira (Plank & Verhine, 2002). Por outro lado, a tendência personalista adotada nos Estados Unidos tem sido criticada na literatura, por criar um sistema baseado em um cartel de reciprocidade entre pares, o qual mantém os padrões baixos, desestimula a inovação e atende aos interesses das instituições de ensino superior, em detrimento dos interesses do público em geral (Gillen, Bennett & Vedder, 2010). Evidentemente, os pontos fortes e os pontos fracos das abordagens brasileira e americana devem ser avaliados à luz das realidades sócio-históricas de cada país.

6 Considerações finais

Embora Brasil e Estados Unidos participem de uma comunidade internacional na qual os processos de garantia da qualidade do ensino superior têm se tornado cada vez mais homogeneizados ao longo do tempo, muitas diferenças significativas podem ser observadas com relação aos modelos de credenciamento adotados nos dois países. Este capítulo é baseado na suposição de que a consciência de tais diferenças fornece uma base para reflexões úteis sobre como os

marcos nacionais de melhoria da qualidade podem ser aprimorados. As análises comparativas aqui apresentadas oferecem várias recomendações, que podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) O credenciamento deve concentrar-se nos resultados e não nos insumos, enfatizando o que o aluno aprende com sua experiência no ensino superior;
- b) O credenciamento deve operar de forma eficiente e econômica, simplificando os relatórios institucionais e reduzindo o tempo entre o início do processo e a decisão final;
- c) O credenciamento deve respeitar a diversidade e a autonomia das instituições, fazendo todos os julgamentos à luz da missão declarada de cada instituição;
- d) O credenciamento deve incentivar a inovação, especialmente no que diz respeito à descoberta de novas formas de promoção da aprendizagem dos alunos que conduzam à cidadania, ao empreendedorismo, à empregabilidade e ao comportamento ético;
- e) O credenciamento deve ser mais transparente, disponibilizando relatórios de avaliação ao público e incentivando fortemente as instituições a fornecerem informações sobre os resultados da autoavaliação e sobre os indicadores relativos ao sucesso dos alunos;
- f) O credenciamento deve estimular o aumento do número de membros não acadêmicos, de ambos os setores (público e privado), que participam dos processos de avaliação e de tomada de decisão, o que faz com que também aumente a probabilidade de tais processos atenderem ao público em geral;
- g) O credenciamento deve priorizar a autoavaliação institucional, a fim de fortalecer uma cultura interna participativa que estimule a inovação, que aprimore o desempenho acadêmico

e que promova a prestação de contas à comunidade atendida pela instituição;

- h) O credenciamento deve buscar constantemente atualizar e expandir seus padrões de avaliação, para incluir, por exemplo, os resultados empregatícios dos estudantes, a internacionalização dos currículos, os níveis de financiamento de pesquisas e as parcerias com a indústria, o que garante, assim, que as instituições respondam adequadamente às constantes mudanças em seu ambiente mais amplo;
- i) O credenciamento deve reconhecer e basear-se em normas de nível internacional, para que as comparações de qualidade possam ser feitas a partir de uma perspectiva global (e não apenas nacional).

Para implementar efetivamente a recomendação acima, duas questões merecem consideração especial. Uma delas diz respeito à conveniência de unificar os sistemas nacionais de avaliação e a regulamentação do ensino superior, e a outra relaciona-se com os desafios específicos associados à avaliação da qualidade das instituições de ensino superior com fins lucrativos. Com relação ao primeiro tópico, a criação de normas nacionais consistentes para a qualidade no ensino superior foi dificultada em ambos os países, em razão da existência de vários sistemas de avaliação que funcionam em paralelo. O Brasil tem estruturas separadas de avaliação/regulamentação que fazem distinção entre instituições do sistema federal e do sistema estadual e entre programas de graduação e de pós-graduação. Nos Estados Unidos, a rede de avaliação/credenciamento é ainda mais heterogênea, composta por uma grande variedade de agências regionais e nacionais, separadas por tipo de instituição e por área de ensino e também divididas pelo critério de serem ou não oficialmente reconhecidas pelos governos federal e/ou estadual. Em ambos os países, a fragmentação dos procedimentos

de avaliação e de regulamentação foi fomentada por um federalismo governamental forte e constitucionalmente obrigatório; nos Estados Unidos, essa fragmentação ainda é apoiada por um etos histórico que valoriza a descentralização do governo. Embora esforços tenham sido empreendidos para gerar uma maior unidade nas avaliações em cada um dos dois países, o sucesso de tais iniciativas foi limitado por barreiras sociais, culturais e políticas profundamente enraizadas. Desse modo, para que se obtenha uma maior unidade nas avaliações do ensino superior, é necessário um grande compromisso por parte do Ministério da Educação do Brasil e do Departamento de Educação dos Estados Unidos, os quais deverão englobar o uso de incentivos (financiamento e outros), a criação de comissões nacionais apropriadas e o uso de suas posições privilegiadas para conscientizar as partes interessadas relevantes do ensino superior sobre as vantagens de uma rede nacional unificada de avaliação/regulamentação¹⁵.

Quanto à segunda questão, a avaliação/regulamentação das instituições de ensino superior com fins lucrativos tem sido tratada de forma diferente nos dois países aqui estudados. Devemos observar que o setor com fins lucrativos é muito maior no Brasil do que nos Estados Unidos, compreendendo, respectivamente, cerca de 45% e 5% dos estudantes brasileiros e estadunidenses de graduação. Além disso, é importante entender que as experiências históricas das instituições com fins lucrativos no Brasil e nos Estados Unidos são muito diferentes, pois a separação desses estabelecimentos das chamadas instituições tradicionais sempre foi muito mais rígida e distante nos Estados Unidos do que no Brasil. Enquanto as instituições com fins lucrativos existem nos EUA desde o século XIX, elas foram permitidas no Brasil apenas a partir de 1997, e muitas

¹⁵ Para conhecer os argumentos em favor da criação de um sistema nacional único de ensino superior no Brasil, ver Verhine e Dantas (2018). Para argumentos semelhantes em relação aos EUA, ver Gaston (2014).

instituições brasileiras com fins lucrativos eram entidades sem fins lucrativos no passado recente. Além disso, parece que, até o momento, os setores com fins lucrativos diferem entre os dois países no que diz respeito à qualidade da educação e ao comportamento ético, uma vez que nos Estados Unidos o setor foi amplamente denunciado por práticas inadequadas, inclusive, por um prestigioso Comitê do Senado¹⁶, enquanto no Brasil, embora existam denúncias semelhantes, não há evidências que indiquem que essas acusações sejam mais frequentes nas instituições privadas com fins lucrativos do que nas sem fins lucrativos. Assim, nos EUA, o Departamento de Educação adotou uma série de requisitos específicos que devem ser atendidos por instituições particulares para que elas se qualifiquem para participar do programa federal de empréstimo estudantil, no que diz respeito a, por exemplo, transparência operacional, publicidade e recrutamento, empregabilidade de graduados e níveis de endividamento dos alunos. No Brasil, por outro lado, as instituições com fins lucrativos são avaliadas e regulamentadas como todas as outras instituições de ensino superior, de acordo com as descrições fornecidas anteriormente neste capítulo. No entanto, dados os problemas identificados mundialmente com relação ao setor com fins lucrativos, seria útil considerar a adoção no Brasil de normas regulatórias semelhantes às aplicadas nos Estados Unidos. De qualquer modo, de acordo com um artigo recente de Verhine e Dantas (2020a, 2020b), essas regras deveriam ser aplicadas a todo o ensino superior brasileiro, e não apenas ao setor com fins lucrativos. Os autores defendem ainda que, devido ao predomínio

¹⁶ O chamado Relatório Harken do Senado dos Estados Unidos produziu uma acusação contundente contra o ensino superior com fins lucrativos nos Estados Unidos, relatando vários casos de fraude, irresponsabilidade e baixa qualidade entre os muitos estabelecimentos investigados. O relatório fez uma série de recomendações para garantir uma maior transparência e uma maior proteção aos estudantes no setor com fins lucrativos. Ver Senado dos EUA (U.S. Senate, 2012).

do setor de ensino superior com fins lucrativos no Brasil, o modelo do SINAES deveria ser alterado, a fim de: (1) tornar mais exigentes os critérios atuais, expressos nos instrumentos utilizados para as visitas institucionais; (2) dar maior atenção à qualidade dos serviços aos estudantes em relação à assistência acadêmica e à colocação profissional; (3) aumentar a relevância do ENADE, dando uma ênfase muito maior a competências acadêmicas gerais, como pensamento crítico, raciocínio analítico e resolução de problemas; e (4) ajustar os itens de indicadores-chave, como CPC e IGC, para que respeitem os diferentes objetivos dos diversos tipos de instituições (Verhine & Dantas, 2020b).

As discussões e as recomendações suscitadas pela comparação entre Brasil e Estados Unidos desenvolvida neste capítulo podem, sem dúvida, ser ampliadas e aprofundadas por outras comparações binacionais e multinacionais. Embora a garantia da qualidade no ensino superior seja um tema importante há mais de 30 anos, fica claro que essa questão ainda carece de aprimoramentos. Análises comparativas internacionais, como a que propomos aqui, podem ser úteis para promover uma visão coletiva e para identificar lições valiosas que conduzam a mudanças positivas.

Referências

American Council on Education (ACE). (2012). *Assuring academic quality in the 21st century: self-regulation in a new era*. Washington: ACE. Recuperado de: <https://www.acenet.edu/Documents/Accreditation-TaskForce-revised-070512.pdf>.

American Council of Trustees and Alumni (ACTA). (2007). *Why accreditation doesn't work and what policy makers can do about it*. Washington: ACTA. Recuperado de: https://www.goacta.org/wp-content/uploads/ee/download/why_accreditation_doesnt_work.pdf.

Altbach, P. G. (2015). AHELO: The Myth of Measurement and Comparability. *International Higher Education*, 82(2-3), 1-2. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.82.8861>.

Billing, D. (2004). International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: Commonality or Diversity? *Higher Education*, 47(1), 113-137.

Brasil. (2004). *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.

Brennan, J., & Shah, T. (2001). *Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: OECD, SRHE and Open University Press.

Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (n.d.). *CHEA Almanac on-line*. Washington: Council for Higher Education Accreditation. Recuperado de: <https://www.chea.org/chea-almanac-online#figure4-2>.

Dickeson, R. C. (2006). *The need for accreditation reform*. Washington: USDE.

Easton, J. (2012). *U.S. accreditation and the future of quality assurance*. Washington: Council for Higher Education Accreditation.

European Commission. (1995). *Initiative of Quality Assurance and Assessment of Higher Education in Europe*. Luxembourg: Office of the Official Publications of the European Commission.

Gaston, P. L. (2014). *Higher education quality assurance: how it is changing, why it must*. Sterling: Stylus.

Gaston, P. L. (2010). *The challenge of Bologna*. Sterling: Stylus.

Gillen, A., Bennett, D. L., & Vedder, R. (2010). *Inmates running the asylum*. Washington: Center for College Affordability and Productivity.

Gouveia, A. B., Silva, A. A., Silveira, A. A. D., Jacomini, M. A., & Braz, T. B. (2005). Trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16(31), 101-132. <https://doi.org/10.18222/ea163120052144>.

Harvey, L., & Askling, B. (2003). Quality in higher education. In: Begg, R. (ed.) *The dialogue between higher education theory and practice* (pp. 69-84). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Brasília: INEP.

Recuperado de: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf.

Knobel, M., & Verhine, R. E. (2017). Brazil's For-Profit Higher Education Dilemma. *International Higher Education*, 89, 23-24. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9843>.

Lim, D. (2017). *Quality assurance in Higher Education: a study in developing countries*. Oxfordshire: Routledge.

Matoso, F. (2019). Bolsonaro critica questão do Enem e diz que em 2019 vai 'tomar conhecimento da prova antes'. *G1*. Recuperado de: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/09/>.

Ministério da Educação (MEC). (2009). *SINAES: da concepção à regulamentação*. 5. ed. Brasília: INEP. Recuperado de: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_edicao_ampliada.pdf.

Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.

Pedrosa, R. E., Amaral, E., & Knobel, M. (2013). Assessing higher education learning outcomes *Higher Education Management and Policy*, 24(2), 55-71. <https://doi.org/10.1787/hemp-24-5k3w5pdwk6br>.

Pereira, C. A., Araújo, J. F., & Machado-Taylor, M. L. (2018). The Brazilian higher education evaluation model: "SINAES" sui generis? *International Journal of Educational Development*, 61, 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.007>.

Plank, D. N., & Verhine, R. E. (2002). Flight from freedom: resistance to institutional autonomy in Brazil's federal universities. In: Chapman, D. W. & Austin, A. E. (eds.). *Higher education in the developing world: changing contexts and institutional responses*. Westport: Greenwood Press.

Polidori, M., & Morosini, M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(2), 439-452. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>.

Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the U.S.: professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education*, 43(3), 355-90. <https://doi.org/10.1023/A:1014659908601>.

Roksa, J., Arum, R., & Cook, A. (2016). Defining and assessing learning in higher education. In: Arum, R., Roksa, J., & Cook, A. *Improving quality in American Higher Education: learning outcomes and assessments for the 21st century* (pp. 1-36). San Francisco: Jossey-Bass.

Schwartzman, S. (2013). The uses and abuses of educational assessment in Brazil. *Prospects*, 43, 269-288. <http://dx.doi.org/D0I:10.1007/s11125-013-9275-9>.

Sguissardi, V. (2008). Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 857-862. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300016>.

Shavelson, R. J. (2009). *Measuring College Learning Responsibility: accountability in a new era*. Stanford: Stanford University Press.

Shavelson, R. J., Dominique, B. W., Mariño, J. P., & Mantilla, A. M. (2016). On the practice and challenges of measuring higher education value added: the case of Colombia. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(5), p. 695-720. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1168772>.

Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.

Thune, C. (1998). The European systems of quality assurance: dimensions, harmonization and differentiation. *Higher Education Management*, 10(3), 9-26.

U.S. Senate. (2012). *For profit higher education: the failure to safeguard the federal investment and ensure student success*. Washington: Health, Education, Labor and Pensions Committee. Recovered from: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/CPRT-112SPRT74931/pdf/CPRT-112SPRT74931.pdf>.

U.S. Department of Education (USDE). (2021). *Accreditation in the United States*. Washington: USDE. Recuperado de: https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg2.html# U.S.

Van Vught, C., & Westerheijden, D. F. (1993). *Quality management and quality assurance in European higher education: methods and mechanisms*. Luxembourg: Office of the Official Publications of the European Commission.

Verhine, R. E. (2008). Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. In: Machado, D., Silva, J. R. & Oliveira, J. F. (org.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil* (pp. 165-188). Campinas: Alínea.

Verhine, R. E. (2015). Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(3), 603-619. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300003>.

Verhine, R. E. (2018). O sistema nacional de avaliação da educação superior após 14 anos: avanços e desafios. In: Franco, S., Franco, M., & Leite, D. *Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes* (pp. 79-97). Porto Alegre: UFRGS.

Verhine, R. E., & Dantas, L. V. (2018). Brazil: problematics of the tripartite federal framework. In: Carnoy, M., Froumin, I., Leshukov O., & Marginson, S. *Higher Education in Federal Countries: A Comparative Study* (pp. 212-257). New York: Sage.

Verhine, R. E., & Dantas, L.V. (2020a). Higher education evaluation and regulation in Brazil. In: David, M. E., & Arney, M. J. *Sage Encyclopedia of Higher Education* (pp. 84-85). New York: Sage.

Verhine, R. E., & Dantas, L. V. (2020b). The evaluation and regulation of for-profit higher education in Brazil: implications for SINAES. *Praxis Educacional*, 16(28), 265-282. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6001>.

Verhine, R. E., Dantas, L. V., & Soares, J. F. (2006). Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(52), 291-310. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000300002>.

Vidovich, L. (2002). Quality assurance in Australian higher education: globalization and 'steering at a distance'. *Higher Education*, 43(3), 391-408.

Western Association of Schools and Colleges (WASC). (2013). *Handbook of Accreditation Revised*. Burlingame: Senior College and University Commission.

Weber, S. (2010) Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1247-1269. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400011>.

ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA PERSPECTIVA BRASILEIRA

Concepta McManus¹
Abílio Afonso Baeta Neves²

Neste capítulo, abordamos a questão das políticas públicas e institucionais da perspectiva brasileira para a Internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) em termos de Pós-Graduação e Pesquisa, examinando como elas podem ser construídas nas agências de financiamento e, em seguida, observando como as universidades respondem a essas políticas. O sistema de pós-graduação no Brasil,

¹ Bacharelado em Ciências Agrícolas na Univ. College Dublin, mestrado em Genética e Melhoramento Genético pela University of Edinburgh e Doutorado em Filosofia pela University of Oxford, com pós-doutorado na University of Sydney. Professora titular da Universidade de Brasília, com bolsa de produtividade 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Atualmente, é membro titular do CONCEA (MCTIC). É revisora de 38 revistas nacionais e internacionais, de 11 agências de fomento, bem como editora associada do Tropical Animal Health and Production e conselho consultivo editorial do Small Ruminant Research. É membro da Academia Brasileira de Ciências, Academia Mundial de Ciências para o Mundo em Desenvolvimento (TWAS) e Comendadora da Ordem Nacional de Mérito Científico. Foi Diretora de Relações Internacionais da Capes (2016-2019). E-mail: conniemcmanus@gmail.com.

² Graduado em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e doutor em Ciência Política pela Westfälische Wilhelms Universität – Münster, Alemanha. Exerceu o cargo de Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Fundação vinculada ao Ministério da Educação, duas vezes. Foi Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Ordem do Rio Branco; a Ordem do Mérito Educacional; a Ordem do Mérito Científico, Cruz de Ferro da República Federal da Alemanha e Membro da Academia Brasileira de Ciências. No momento ele é Cátedra Paschoal Senise na Universidade de São Paulo. E-mail: abilio.neves@puccs.br.

responsável por cerca de 95% da produção científica do país (McManus & Baeta Neves, 2020), tem cerca de 400 mil alunos (59% na rede pública federal, 25% na rede estadual e 1% na rede municipal, com 14 % em instituições privadas) e 100.000 docentes distribuídos em quase 500 instituições. Destes, 36% são estudantes de doutorado, 48% estudantes de mestrado acadêmico e 16% estudantes de mestrado profissional. O doutorado profissional começou em 2018 e tem poucos alunos inscritos. Há um grande número de pequenas instituições privadas com poucos alunos e cursos. A produção desses cursos é medida a cada 4 anos. De 2013 a 2016 (última avaliação disponível), houve 4 milhões de produtos, dos quais cerca de ¼ eram artigos científicos (McManus & Baeta Neves, 2021; McManus et al., 2021a).

Até recentemente, a Internacionalização no ensino superior brasileiro era considerada sinônimo de mobilidade (McManus & Nobre, 2017). Isso mudou devido à globalização dos mercados e à necessidade de atender a desafios culturais, bem como à demanda para que instituições de ensino superior apresentem retornos para os investimentos realizados (McManus et al., 2021b). A internacionalização agora passa a ser vista como um meio de melhorar a qualidade da ciência e da educação e para a inserção das IES brasileiras nas funções culturais e educacionais internacionais, relegando os benefícios individuais em prol de benefícios institucionais e sociais.

Quando falamos em políticas de ciência, tecnologia e inovação (CTI, incluindo ciências sociais e humanidades) no Brasil, a colaboração internacional pode ajudar a melhorar o impacto da ciência produzida (Figura 1). O uso de medidas bibliométricas de citações é amplamente difundido para avaliar a qualidade da pesquisa (Chi & Glänzel, 2017; McManus et al., 2021c), embora refinamentos tenham sido sugeridos (Aksnes et al., 2019). A cooperação internacional, os impactos e a quantidade de artigos produzidos variam conforme as áreas do conhecimento (Figura Suplementar A), mudando a classificação dos países. O Brasil tem um nível relativamente baixo de colaboração

internacional em comparação com os países mais desenvolvidos, embora apresente níveis mais elevados de alguns dos países do BRICS (McManus et al., 2021a).

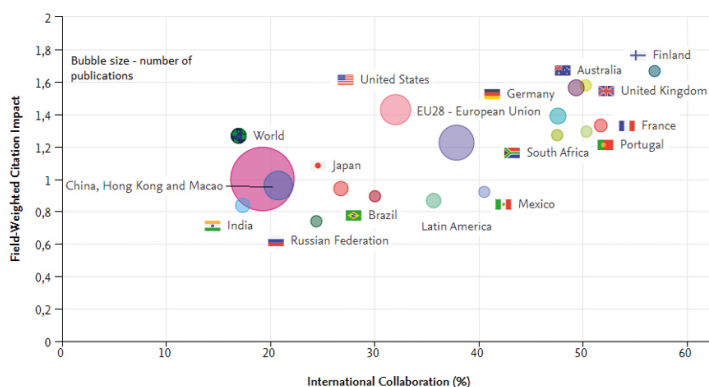


Figura 1. O efeito da colaboração internacional sobre o Impacto de Citação Ponderada por Campo (médica mundial = 1) para países selecionados (2010-2021).

Fonte: Os Autores a partir do SciVal®

Há boa e má ciência nesta avaliação, pois estamos apenas olhando para a média (McManus et al., 2021a). A questão é: como podemos reduzir o que é ruim, aproveitar o que é bom e torná-lo ainda melhor para que possamos competir no cenário global? O Brasil precisa produzir em quantidade e qualidade. É um país do tamanho da Europa e, portanto, tem necessidades de desenvolvimento, inovação e educação. Suas diferentes regiões evoluem em ritmos diferentes. Por exemplo, embora o número de programas de pós-graduação tenha quase dobrado nos últimos dez anos, a maioria deles está em regiões menos tradicionais ou economicamente emergentes, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste. É necessário examinar como podemos fazer o melhor uso possível dos recursos limitados para garantir que todos os participantes do sistema sejam contemplados.

Estudos demonstram uma forte correlação entre a qualidade da ciência produzida em um país e o desenvolvimento desse país (Meyer et al., 2010). Portanto, por meio da colaboração internacional, o país pode se tornar mais competitivo no cenário global. Quando os estrangeiros olham para o Brasil, eles não pensam necessariamente na qualidade do país em termos de ciência, tecnologia e educação. O impacto da ciência produzida no Brasil está geralmente abaixo da média mundial e vem diminuindo, principalmente nos últimos anos (Figura 2). Várias razões foram apontadas para isso, incluindo cortes drásticos nos orçamentos federais, falta de financiamento para pagar Taxas de Processamento de Artigos (APCs) em periódicos de acesso aberto (OA) de alto impacto, financiamento baseado em cotas em vez de projetos de desenvolvimento para cursos de pós-graduação, entre outros (Baeta Neves et al., 2020). A falta de financiamento também afeta diretamente a Internacionalização e a mobilidade (Lima et al., 2020). Portanto, devemos avaliar o modo como estamos financiando a ciência e o que queremos obter com esse financiamento (McManus et al., 2020a; McManus & Neves, 2021b).

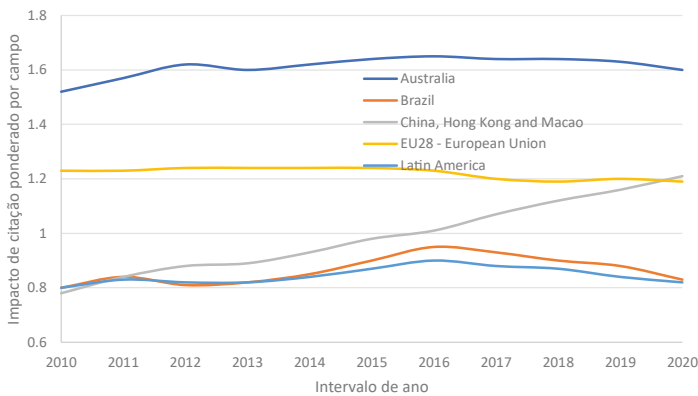


Figura 2. Impacto de Citação Ponderado por Campo (média mundial = 1) para os países selecionados (2010-2020). Fonte: os autores a partir dos dados de SciVal®.

A maior parte do financiamento para pesquisa no Brasil vem de fontes públicas (<http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/>) Os governos adaptam as soluções políticas aos seus sistemas e consideram as condições políticas e sistêmicas sob as quais as mudanças podem ser implementadas (Auranen & Nieminen, 2010). Aqui, examinamos os problemas brasileiros e suas possíveis soluções usando a Internacionalização como um componente crítico.

Leis de internacionalização

O sistema de ensino superior no Brasil é resumido em Renda dos Santos & Okazaki (2016), com uma demora das instituições brasileiras em adotar mudanças como as tecnologias digitais. De acordo com Litto (2002), isso se deve aos altos níveis de centralização e regulamentação. As universidades brasileiras e o sistema de pós-graduação têm sido considerado conservadores em sua perspectiva. Isso fica evidente quando avaliamos a adaptação dos cursos de mestrado e doutorado profissional (Baeta Neves, 2020) ou a oposição às propostas de mudanças na avaliação dos cursos de pós-graduação (McManus et al., 2020b).

Um livro de Steven Pinker (2018), intitulado *Enlightenment Now* (ou *O Novo Iluminismo*, em português), traz percepções essenciais sobre a questão da ciência e do desenvolvimento. Ele parte das perguntas atuais, conforme explicamos acima, e olha para elas de maneira positiva. Podemos, portanto, ver a pandemia de COVID-19 como uma oportunidade. O impacto desta pandemia é enorme (Nicola et al., 2020), mas podemos tirar proveito dela como uma oportunidade de aprendizagem para mudar coisas que talvez já estivessem no horizonte de mudança, mas não foram realizadas até agora. Podemos considerar a rápida transição para a educação online e híbrida, o uso de diferentes plataformas de comunicação, ensino e aprendizagem

(não apenas local, mas nacional e internacionalmente), bem como a integração de grupos de pesquisa via internet como consequências significativas desta pandemia.

Com a COVID 19, percebemos que muitas mudanças e avanços podem ser feitos sem a mobilidade, que foi a mais afetada pela COVID 19. Agora, deveríamos estar tentando descobrir como podemos tornar essas ações mais funcionais com a COVID-19. Podemos fazer isso on-line com conferências científicas, por exemplo (Heyang & Martin, 2020). Podemos perder parte do contato humano e do *networking* (Gottlieb et al., 2020), mas precisamos experimentar novas maneiras de fazer isso. Novas tecnologias de informação digital podem ser utilizadas (por exemplo, *gather.town*), investimentos podem ser feitos em plataformas digitais, e devemos estudar meios eficazes de atender às necessidades da universidade como um todo, não apenas dos alunos que estariam em mobilidade acadêmica. A oportunidade de fazer avançar as políticas de Internacionalização em Casa, neste caso, é enorme.

Em seu livro, Pinker fala sobre três leis da termodinâmica. Mas o que isso tem a ver com a Internacionalização?

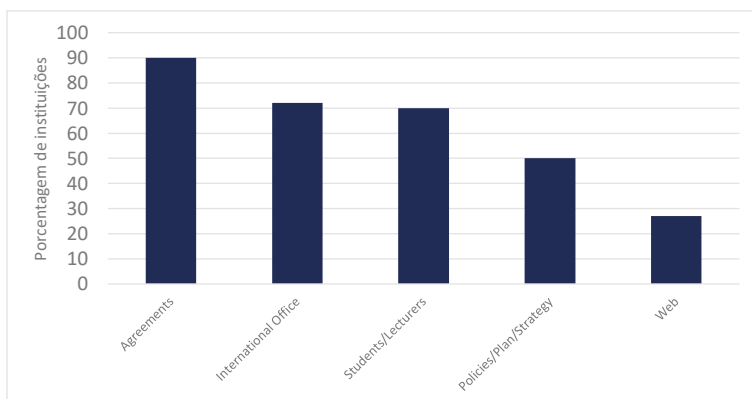
- A) A energia é conservada. Se você não adicionar nada de novo ao sistema, o sistema permanecerá o mesmo. Portanto, temos que fazer um esforço para internacionalizar nossos programas de pesquisa e pós-graduação.
- B) Não se pode empatar. Se o sistema permanecer fechado, aumentará a entropia. Portanto, ele ficará em desordem e poderemos perder aquilo que passamos anos construindo.
- C) E se você quiser continuar no jogo, sempre haverá novos desafios. Devemos estar atentos a eles e saber quais desses desafios queremos enfrentar e quais desses desafios deixaremos para outras pessoas/instituições.

Políticas públicas e universitárias para a Internacionalização

Um questionário foi enviado a todas as instituições de ensino superior com programa de pós-graduação no Brasil (Capes, 2017; McManus et al., 2021b). Aproximadamente 75% responderam e, entre estas, cerca de metade não tinha qualquer tipo de internacionalização. Oito instituições avaliaram-se como altamente internacionalizadas e 88 tinham nível médio de Internacionalização. Metade dessas instituições não tinha um plano de Internacionalização, com 110 pedindo ajuda, e 71% não tinham um escritório específico para assuntos de Internacionalização. Portanto, fica evidente que a Internacionalização não estava realmente no radar dos cursos de pós-graduação do Brasil.

O questionário também perguntava sobre as prioridades de internacionalização definidas pelas áreas de conhecimento, pela instituição ou por país, mas não por excelência ou fortalecimento de parcerias científicas, que tinham baixíssima prioridade. Outra questão dizia respeito à apropriação do conhecimento adquirido no exterior. Poucas pessoas responderam que desejavam criar parcerias ou envolver-se em projetos de pesquisa. As universidades não estavam sendo proativas no processo de internacionalização. Estavam mais ou menos “deixando acontecer”, sem de fato tomar as rédeas do processo. Quando questionados sobre os objetivos das ações de financiamento, os entrevistados responderam que eram principalmente incentivos para os docentes irem para o exterior ou que não sabiam. Ao mesmo tempo, alguns voltaram-se para alunos de graduação (o questionário foi aplicado apenas no nível de pós-graduação). O programa de doutorado sanduíche (no qual os alunos vão para o exterior por um período de 6 meses a um ano) também era muito popular.

A mobilidade no passado foi muito forte, especialmente durante o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), (McManus & Nobre, 2017), resultando na assinatura de diversos acordos de cooperação entre IES brasileiras e estrangeiras. Outros fatores como atração de estudantes internacionais, dupla diplomação ou realização de eventos internacionais tiveram prioridade muito baixa. Além disso, com as prioridades de mobilidade, havia necessidade de um melhor planejamento. As instituições afirmaram que precisam de melhores condições para receber visitantes. Poucas instituições comentaram sobre a Internacionalização do Currículo ou sobre estruturas internacionais, como Escolas de Pós-Graduação. Portanto, a proatividade dentro das universidades não era muito alta, com um desejo de manter o *status quo*. Quando questionados sobre o que estava acontecendo em sua universidade em termos de Internacionalização (Capes, 2017), as respostas incluíram informações sobre acordos internacionais (Figura 3 A) e o que os alunos e professores estavam fazendo. Ainda assim, os entrevistados não sabiam quais políticas estavam em vigor e apenas 30% dos programas de pós-graduação ou universidades tinham páginas em outro idioma. A comunicação é um desafio quando não toma medidas para que a universidade tenha visibilidade para o resto do mundo.



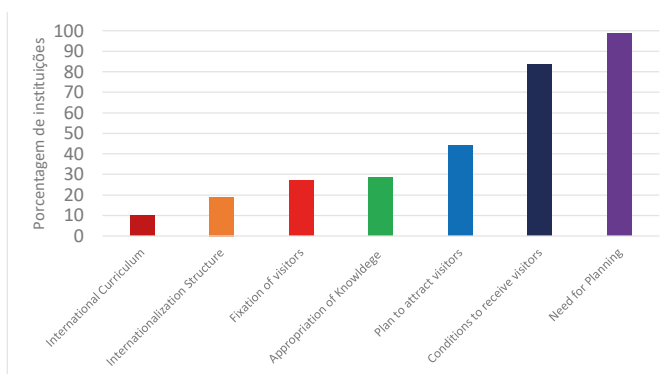


Figura 3. Infraestrutura para Internacionalização em Instituições de Ensino Superior Brasileiras (A) e importância da apropriação da mobilidade nas instituições de ensino superior brasileiras (B). Fonte: os autores com base em dados da Capes, 2017 e McManus et al., 2021b.

Também é necessário implementar programas específicos com cláusulas de caducidade, uma vez que a maioria dos programas brasileiros não as possui. Aqui é possível parar e considerar o impacto do programa e cumprir seus objetivos. Se não estiver atendendo a esses objetivos, o programa pode ser modificado e suas regras, alteradas. O programa PrInt³ (Programa Institucional de Internacionalização) foi um desses programas, estabelecidos ao final do programa Ciência sem Fronteiras (CsF). O CsF constatou que 50% dos alunos não tiveram nenhum crédito reconhecido no Brasil, ou que precisavam de um curso preparatório de inglês de seis meses totalmente pago no exterior para que conseguissem assistir às aulas. O curso desses alunos no Brasil foi atrasado. O programa custou muito mais do que o planejado inicialmente, tirando recursos de esforços de ciência e tecnologia no Brasil (McManus & Nobre 2017), com foco em programas de mobilidade na graduação e não na pós-graduação. De modo geral, as universidades não eram

³ <https://www1.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>

responsáveis pela escolha dos alunos em mobilidade, nem a instituição parceira que os acolhia sendo a seleção realizada pela CAPES e pelo CNPq, ou, em alguns casos, por instituições no exterior contratadas por agências brasileiras, como o *Institute for International Education* dos Estados Unidos. Quando questionadas sobre o retorno exigido no país por enviar um professor ao exterior (McManus et al., 2021b), a maioria das universidades respondeu que exigiam apenas um relatório ou um seminário. Isso é adequado em vista dos investimentos realizados? As universidades e agências de fomento precisam ser mais proativas em exigir um maior retorno e, em seus métodos de planejamento, prever maiores retornos para a instituição e para o país a partir de esquemas de mobilidade. As universidades e agências de fomento devem trabalhar juntas para garantir que os investimentos sejam usados de forma eficiente, com o máximo retorno para o país. Deve-se esperar muito mais do que se esperou até o momento.

Pesquisas podem ser realizadas em laboratórios usando redes digitais. Os pesquisadores podem fazer login em seus computadores domésticos e realizar o trabalho de laboratório pelo computador. Com uma pandemia que nos força a ficar em casa, muitas oportunidades podem ser exploradas, sendo a tecnologia uma ferramenta importante para aproximar pessoas e produtos de distâncias remotas (Nava-Aguirre et al., 2019). Um fator essencial para que isso ocorra é o conceito de Internacionalização à Distância (IaD) e a incorporação de tecnologias de aprendizagem combinada (Mittelmeir et al., 2020). Isso também inclui mídias sociais como Facebook (Deng et al., 2017), fóruns de discussão e parcerias em sala de aula para aprendizagem de idiomas (Lee, 2018). Para tanto, são necessárias ações proativas por parte das instituições de pesquisa e dos governos em termos de prioridades de infraestrutura e capacitação, bem como políticas de incentivo à internacionalização de nossos pesquisadores e cursos de pós-graduação.

Problemas identificados

Ao olhar para os problemas enfrentados atualmente pela pós-graduação brasileira em ciências e educação (lembrando que mais de 90% das publicações científica do Brasil vem de universidades públicas; McManus et al., 2020b), podemos citar o financiamento sustentável (McManus & Neves, 2021), a Covid (Chaves, 2020), ataques à ciência produzida (Andrade, 2019), seu impacto social percebido, bem como a relevância das ciências sociais e humanidades (McManus & Baeta Neves, 2020). Falta também um planejamento estratégico, tanto no nível institucional quanto nas políticas públicas, com objetivos claros de curto, médio e longo prazo (Szapiro et al., 2016). Auranen & Nieminen (2010) demonstram como a falta de comprometimento e apoio de longo prazo de todas as partes pode afetar negativamente a implementação desses planos e, como resultado, instituições e governos poderão deixar de cumprir seus objetivos. Isso leva à descrença no processo e no sistema, tanto no Brasil como com parceiros estrangeiros. Para que esses problemas sejam superados, é necessário um esforço coordenado de governos e instituições nacionais, estaduais e locais e dos próprios pesquisadores. Exemplo disso é com a principal agência de fomento à pós-graduação no Brasil (Capes), que recentemente nomeou seu 4º presidente desde dezembro de 2018.

Mudanças necessárias

i) Definição de prioridades

Nossas instituições de pesquisa precisam reconhecer a necessidade de parar de fazer mais do mesmo e repetir o que outras instituições estão fazendo. A regulamentação da pós-graduação no Brasil leva a uma grande homogeneidade entre instituições e cursos. As instituições precisam se perguntar: Por que alunos de pós-graduação deveriam vir para meu curso em vez de ir para outro

lugar? Por que outras instituições deveriam querer firmar um acordo de cooperação comigo? O que me torna única? Se uma instituição não puder responder a essas perguntas, como poderia esperar que outros entendam sua missão, sua visão e suas excepcionalidades? Ninguém mais vai encontrar um senso de individualidade e identidade.

O círculo dourado de Sinek (Buchheit, 2020) pode ser usado para examinar esta questão. O processo começa com “por que existo?” e, em seguida, “como faço o que faço?” e depois “o que faço?”. Estas perguntas podem ser difíceis de responder até incluirmos uma primeira pergunta: “A quem servimos?”, “Quem é o nosso público?”, “Quem são nossos clientes?”. Se levarmos isso e suas expectativas em consideração, o planejamento estratégico torna-se muito mais fácil e significativo.

Para ser diferente, para ser única e atraente, a instituição ou o programa de pós-graduação têm de pensar fora da caixa, pensar que tem algo a oferecer que ninguém mais está oferecendo naquele sistema de ensino, região ou cidade. Se pensarem como todos os outros, não atrairão profissionais, estudantes ou parceiros internacionais da forma que talvez desejassem.

A estratégia internacional deve ser de nível institucional e de longo prazo. Até 2016, havia recursos abundantes no sistema de pesquisa, mas essa situação mudou drasticamente (Marques & Andrade, 2020). Se um plano de pesquisa não é de longo prazo, ele não é adaptável e, portanto, deve ser redefinido com frequência. Isso requer a mobilização de todos os setores da universidade e deve ser considerado na tomada de decisões. As estratégias precisam levar em conta o que faz as operações acontecerem, avaliando o currículo, o ensino, a aprendizagem, a pesquisa, a educação transnacional, as atividades extracurriculares, e também a organização, no que diz respeito às operações e aos serviços de apoio do governo, e desenvolvendo os recursos humanos necessários para fazer isso.

Dado o baixo percentual de alunos que podem estudar no exterior, é essencial destacar que aqueles que permaneceram em seus países merecem ter a oportunidade de aprender algo com a experiência de internacionalização. Se a instituição envia alguém para o exterior, o que esta pessoa traz consigo que deveria ser compartilhado com o restante da universidade, algo mais do que um único seminário?

Esta pandemia mostra que as instituições não têm feito muito pela questão da Internacionalização em Casa. Muitas possibilidades estavam disponíveis até o momento (mobilidade, congressos ou palestrantes convidados), por isso a questão do uso das tecnologias digitais foi deixada em segundo plano. Ao olharmos para grandes universidades, como Harvard (<https://www.edx.org/school/harvardx>) ou Yale (<https://oyc.yale.edu/>), entre muitas outras, estas oferecem cursos livres on-line gratuitos (Massive Open Online Courses, MOOCs), para todos. Por que não temos o mesmo para falantes de português em outros países ou regiões de nosso próprio país? As instituições brasileiras podem se juntar a outras em países do hemisfério sul e começar a conversar sobre fazer coisas juntas, em vez de tentar resolver os próprios problemas individualmente. As atividades de Aprendizagem Internacional Colaborativa On-line (Collaborative Online International Learning, COIL) também ganharam popularidade (Nava-Aguirre et al., 2019).

De acordo com Moreno et al. (2017), o uso de uma plataforma de aprendizagem digital depende da intenção do usuário em usar tal tecnologia. Isso, por sua vez, é influenciado por suas percepções sobre o nível de utilidade e facilidade de uso da tecnologia. Isso muda quando o uso se torna obrigatório, como ocorreu com a pandemia de COVID-19. O efeito desse aumento no uso de tecnologias digitais na internacionalização das universidades é destacado por Lima et al. (2020), criando oportunidades de ligação entre nações e culturas e oportunidades de aprendizagem.

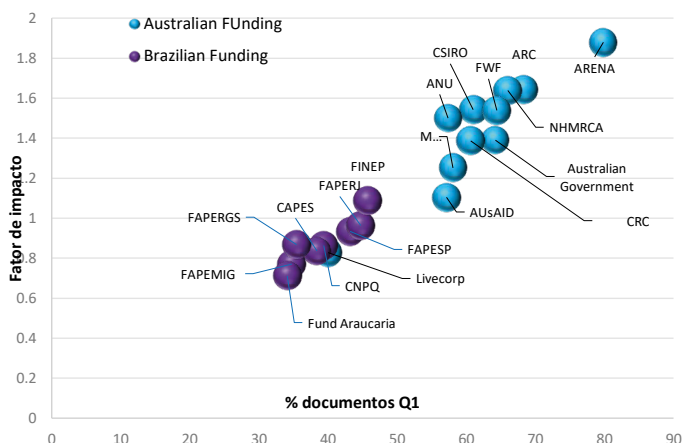
ii) Integração de áreas de conhecimento

Os estudos interdisciplinares são onde encontramos as maiores mudanças no sistema de pós-graduação (Mackinnon et al., 2013), pois reúnem cientistas de diferentes formações. De acordo com Kønig et al. (2017), o anagrama TRUST (Transparência, Robustez, Gestão de incertezas, Sustentabilidade e Transdisciplinaridade) é essencial para o futuro da ciência. Isso é especialmente importante quando mais está em jogo. Considera a necessidade de uma “ciência para políticas” robusta em todas as áreas do conhecimento. No entanto, essa abordagem encontra várias barreiras, pois todos os campos têm conflitos e lutas pelo poder. São problemas a serem superados para que a “integração” aconteça (Panofsky, 2010). Este autor afirma que a heterogeneidade entre as áreas pode trazer diversas estratégias de seus membros para que encontrem soluções. No Brasil, a tendência é avaliar e financiar dentro de uma área de conhecimento específica, em vez de tentar entender como a inter- e a transdisciplinaridade podem resolver com eficácia as demandas de pesquisa do país.

iii) Financiamento nacional X cofinanciamento internacional

As agências de fomento têm um papel essencial a desempenhar na internacionalização da pós-graduação no Brasil. Quando a Capes lançou o programa PrInt, foi praticamente a primeira vez que as universidades foram convidadas a desenvolver um plano estratégico. Se tivermos um plano estratégico, quando o GPS disser “vire à esquerda agora” e houver um precipício à esquerda, saberemos que não devemos virar à esquerda. Se não tivermos esse plano, talvez viremos à esquerda. Quase 100% das universidades disseram reconhecer a necessidade desse plano estratégico. Normalmente, o que acontece é que o financiamento dos cursos típicos de pós-graduação é mais ou menos automático, e faltam financiamento e políticas universitárias ou outros incentivos para uma mudança. A cada ano, cada curso

recebe um determinado número de bolsas, e depois que o aluno sai dessa bolsa, outra pessoa é posta em seu lugar. Obviamente, com os recentes cortes no orçamento, talvez isto não seja tão seguro quanto costumava ser, mas isso significa que não há nenhum plano. Qual é o resultado disso? Qual será o efeito no futuro da ciência no Brasil com a desestabilização do sistema de pesquisa e pós-graduação? A expansão do sistema (número de alunos e programa), bem como a desvalorização das bolsas que estão nos níveis atuais há mais de oito anos, colocam pressão adicional no financiamento do sistema.



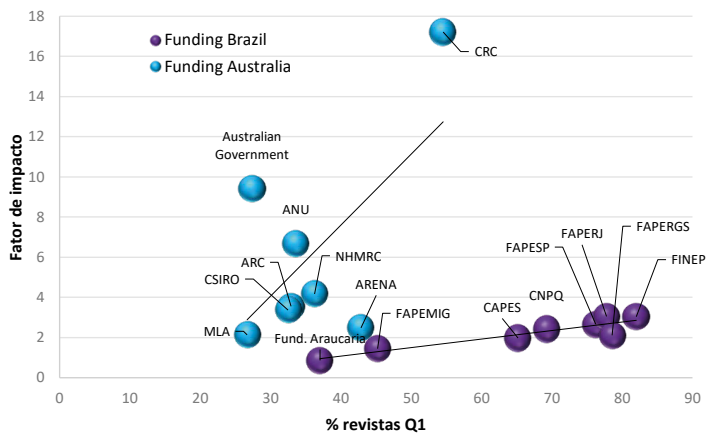


Figura 4. Efeitos do financiamento nacional no Brasil e na Austrália (A) e cofinanciamento internacional entre Austrália e Brasil (B). Fonte: Os autores a partir de dados do InCites[®].

As fontes de financiamento fazem a diferença no impacto da ciência. O financiamento por agências de financiamento individuais (Figura 4A) demonstra um impacto significativamente menor do que quando o financiamento ocorre em cooperação com outra agência internacional (Figura 4B). O gráfico mostra impactos próximos de 1 (média mundial) para as agências de financiamento brasileiras e cerca de 1,5 a 2 para as agências de financiamento australianas. Com o cofinanciamento (4B), o impacto aumenta para todos os envolvidos e, para CRC (Cooperative Research Centers Program/Australia), chega a quase 18. Para o Brasil, o impacto dobra com o cofinanciamento. Por exemplo, se compararmos as informações de 2011 a 2020, o Brasil teve um fator de impacto geral de 0,89, em comparação com 1,58 para a Austrália. Quando os dois países colaboraram, esse número aumentou para 4,60, beneficiando ambos. No mesmo período, houve um aumento de 285% no número de artigos entre os dois países. Isso vale para todas as áreas do conhecimento (Tabela 1).

Tabela 1. Impacto e número de artigos em diferentes áreas do conhecimento entre Brasil e Austrália de 2011 a 2020. Fonte: os autores a partir dos dados de SciVal®.

| | Brasil | | | Coautoria | | | Austrália | | |
|--------------------------|--------------------------------|------|--|-----------|----------------------------|------|-------------------------------------|-----------------------------|--|
| | Ranking colab. com a Austrália | FWCI | ↑ em número de autores com a Austrália | FWCI | ↑ em número de publicações | FWCI | ↑ em número de autores com o Brasil | Ranking colab. com o Brasil | |
| Total | 9 | 0,89 | 375% | 4,60 | 285% | 1,58 | 305% | 16 | |
| Agricultura | 9 | 0,77 | 354% | 2,03 | 268% | 1,41 | 233% | 11 | |
| Engenharia e Tecnologias | 13 | 0,92 | 322% | 2,46 | 205% | 1,57 | 294% | 24 | |
| Humanidades | 10 | 0,52 | 310% | 2,30 | 170% | 1,52 | 350% | 25 | |
| Ciências Médicas | 8 | 1,04 | 412% | 6,29 | 409% | 1,71 | 465% | 16 | |
| Ciências Naturais | 9 | 0,90 | 360% | 3,30 | 223% | 1,55 | 229% | 15 | |
| Ciências Sociais | 9 | 0,63 | 1167% | 2,70 | 558% | 1,43 | 563% | 25 | |

FWCI - Impacto de Citação Ponderado por Campo; ↑ - aumento de 2011 a 2020

Se analisarmos por área de estudo, mudanças de impacto e importância das mudanças de parceria (Tabela 1), a colaboração aumentou entre os dois países no período estudado. A área de Ciências Sociais teve o maior aumento de autores para os dois países, seguida pelas Ciências Médicas. Esta última apresentou o melhor impacto colaborativo, seguida pelas Ciências Naturais. A agricultura teve a maior classificação de colaboração para cientistas australianos, possivelmente em função de sua importância para a sustentabilidade alimentar mundial (Arias et al., 2017), enquanto que para as Ciências Naturais (Joly et al., 2019), o Brasil apresenta a maior biodiversidade em todo o mundo (15 a 20% da mundial). Nas Ciências Médicas, o Brasil é conhecido por avanços em cirurgia plástica (Edmonds & Leem, 2021), odontologia (Gracio et al., 2012), doenças tropicais como dengue, Chikungunya e Zika (Zanotto & Leite, 2018), entre outras. Já a Austrália apresenta impacto acima da média mundial em todas as áreas do conhecimento. Os autores brasileiros, ao longo desses anos, foram responsáveis por 1,5% dos artigos publicados por autores australianos em cooperação com outros países, enquanto os australianos foram responsáveis por 2,8% das publicações brasileiras em colaboração. Isso mostra a importância relativamente maior da Austrália para o Brasil (9º lugar na classificação geral) do que do Brasil para a Austrália (16º lugar na classificação geral), mas também indica possíveis oportunidades de colaboração que não estão sendo exploradas. Enquanto o Brasil gasta 1,3% do Produto Interno Bruto (PIB) em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) com 887 pesquisadores por milhão de habitantes, a Austrália gasta 2,2% e tem 4.532 pesquisadores por milhão de habitantes⁴.

Para o avanço da ciência no Brasil, e para que esta seja atrativa para a colaboração internacional, é preciso que haja políticas gover-

⁴ <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/>

namentais favoráveis, que forneçam uma rede de apoio. O governo pode dar autonomia ao sistema acadêmico, com liderança, visão estratégica e uma cultura de buscar a excelência, a qualidade em pesquisa, ensino, extensão e na própria governança, disponibilizando recursos para que isso aconteça. O Brasil tem um problema para efetivar essa visão, mas precisamos saber aproveitar ao máximo nossos recursos.

Embora muitas universidades cobrem mensalidades no exterior, isso não é possível para as universidades públicas no Brasil, mas recentemente foi publicada uma lei (2019⁵) que permite às universidades abrir fundos patrimoniais. Existem outras regulamentações que as universidades podem utilizar: por exemplo, Lei do Bem 11.196/2005 (Brasil, 2005); Lei 11.774/2008 (Brasil, 2008); Lei da Informática 13.674/2018 (Brasil, 2018); Lei da Inovação 10.973/2004 (Brasil, 2004) e Marco Regulatório da Inovação (Brasil, 2016). Uma citação brasileira custa a metade que uma citação portuguesa e 1/12^o de uma citação do Catar (Baeta Neves et al., 2020), então esse dinheiro está bem investido.

Porém, o entendimento do que essas leis permitem ou não está condicionado à orientação dos órgãos de controle de gastos públicos e às normas da administração pública em geral (Tribunal de Contas da União - TCU; Advocacia Geral da União - AGU; Poder Judiciário da União - PJU), bem como entidades representativas do judiciário responsáveis pela defesa de interesses, como o Ministério Público, que podem ser afetadas por atos dos gestores públicos. Essas entidades se comportam de maneira burocrática e com sensibilidade mínima às peculiaridades da gestão de pesquisa em universidades e outras instituições acadêmicas (Almeida et al., 2014), especialmente no que se refere às colaborações internacionais. Também operam

⁵ Lei Nº. 13.800, de 4 de janeiro de 2019

com maior foco no controle do que no resultado (Silva & Guimarães, 2015), concentrando-se em “o que é permitido é apenas o que a lei diz” (Meirelles, 2005).

Isso reduz a capacidade de discricionariedade para garantir o melhor resultado das pesquisas realizadas e torna difícil para as universidades criarem colaborações com indústrias ou parceiros internacionais em função da burocracia envolvida. Bolsas e subsídios para a pesquisa no Brasil são frequentemente de responsabilidade exclusiva do pesquisador líder (que muitas vezes não tem experiência em contabilidade ou prestação de contas ao governo federal/estadual). Além disso, geralmente não há recursos para pessoal de apoio administrativo, que as universidades também não fornecem. O pesquisador pode ser multado se as contas não forem aprovadas e, em caso de falecimento, a dívida passa para seus familiares. Para auxiliar nessas relações, foram criadas fundações de apoio universitário, para atividades como compra de material e apoio administrativo. Elas cobram um percentual do valor total do projeto, assim como a universidade, para realizar essa administração, e também são limitadas por leis federais e estaduais. Muitas bolsas de pesquisa não incorporam recursos para essas fundações.

É essencial não desistir do financiamento nacional. Devemos olhar não só para as agências de fomento; governos e empresas locais, estaduais e federais, bem como instituições como Serrapilheira, Natura, Petrobras, Vale etc. financiam projetos específicos. Alguns desses estudos financiados são direcionados ao cumprimento de legislações governamentais que exigem financiamento de P&D para empresas que possuem contratos com o governo brasileiro, com aplicação obrigatória de percentual do lucro em determinadas regiões do país. Um dos problemas significativos com esse sistema é que se dá muito mais atenção a onde o dinheiro é gasto do que ao impacto desses estudos. Por exemplo, percebeu-se que o financiamento da

Petrobras para universidades no Brasil teve impacto significativamente menor (Fator de Impacto-FI de 0,78 com sua maior universidade parceira no Brasil – em contraste com uma média mundial de 1,0) do que quando a empresa financiava estudos no exterior (2,04 com a Universidade de Oxford, por exemplo). No Brasil, existem diferenças significativas em impacto institucional dependendo da instituição parceira e da área de conhecimento (2,42 em Engenharia Química e 2,36 em Ciência Ambiental, para suas melhores parceiras). Também é inferior ao impacto da ciência financiada por empresas estrangeiras de Petróleo e Gás no Brasil, que chega a cerca de 2,0. As empresas estrangeiras demonstram um impacto maior com suas 10 principais instituições parceiras no Brasil (cerca de 30%) do que o FI de todas as suas parceiras juntas. A Petrobras não apresenta diferença de impacto se compararmos suas principais IES parceiras ou todas as parcerias do país, o que indica uma falta de seleção estratégica. Isso sugere que o financiamento de projetos em cooperação com grandes instituições de pesquisa no exterior ou com empresas internacionais pode contribuir para melhorar o impacto da ciência produzida no Brasil. Embora o uso de citações bibliográfica para avaliar a ciência produzida pelas empresas possa ser questionado, Hsu et al. (2021) mostraram que o conhecimento básico para o avanço tecnológico advém de periódicos científicos e que as publicações de empresas podem afetar seu valor comercial (Arora et al., 2018).

A colaboração internacional pode abrir muitas possibilidades de financiamento para pesquisadores e instituições brasileiras. Muitas agências de financiamento de todo o mundo financiam projetos estrangeiros (por exemplo, <http://www.ifs.se/>; <https://www.sciencemag.org/careers/where-search-funding>; <https://global.ncsu.edu/funding-agencies/>; <https://www.aje.com/arc/research-funding-agencies-international-collaboration/>). Muitas delas não oferecem financiamento para estrangeiros sem a colaboração de pesquisadores

do país de origem. Isso não só pode ser uma fonte de financiamento, mas também ajuda no impacto da ciência produzida (Figura 1).

Outra fonte pouco explorada no Brasil é a Ciência Cidadã (Bonney et al., 2014). Milhares de projetos de pesquisa envolvem milhões de indivíduos – muitos dos quais não são treinados como cientistas – na coleta, categorização, transcrição ou análise de dados científicos. Isso, junto com o financiamento coletivo (Belleflamme et al., 2014), abre novas perspectivas para a ciência e a aproxima do público.

Sistema Brasileiro de Pós-Graduação

O sistema de pós-graduação brasileiro deve ser competitivo. Ele precisa mostrar impacto e relevância, com foco em resultados e continuidade. Isto também leva à questão das diferenças de contexto. Há uma demanda no Brasil para que as instituições de ensino superior tenham um grande número de alunos, produzam pesquisas de excelência e sirvam como fonte de inovação (Rauen & Turchi, 2017). Muitas seguem a mesma estrutura de cursos, ainda que oriundas de diferentes regiões do país, com demandas sociais e econômicas distintas. A pesquisa deve ser financiada como “um pouco para cada um” ou com foco nos grupos melhores e mais produtivos? Como isso afeta o desenvolvimento social, cultural e regional do país? Deve haver programas específicos das agências de financiamento nacionais para lidar com problemas regionais específicos? As prioridades de pesquisa brasileiras estão suficientemente bem definidas? As agências estaduais de financiamento tendem a seguir as orientações nacionais de financiamento ou têm prioridades regionais?

Esse tipo de decisão só pode ser tomado dentro das agências de financiamento. Assim, as agências são vistas como um “bicho-papão”, com a mentalidade de que os cursos devem seguir rigorosamente regras centralizadas para serem bem avaliados (McManus et al., 2020c), e isto afeta negativamente a inovação e a experimentação

no sistema de pós-graduação. Por isso, em 2017/2018, as políticas de internacionalização foram separadas nos programas PrInt, destinado às instituições com algum grau de Internacionalização, e PlanEs⁶, para as universidades que precisavam aprender mais sobre planejamento de internacionalização.

O atual sistema de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil coloca cerca de 60% da avaliação em normas e regulamentos, ficando o restante para a qualidade e produção docente (técnica, artística, cultural, mas principalmente bibliográfica). Os programas de pós-graduação mais bem avaliados (notas 6 e 7) devem ter índices de produção comparáveis aos padrões internacionais, embora, por exemplo, o fator de impacto médio das publicações para os cursos 6 e 7 das áreas de Química, Produção Animal, Geologia, Ensino, entre outros, esteja abaixo de 1,0 (média mundial), enquanto em áreas como Engenharia e Ciências Sociais, programas com pontuação média 4 têm maior impacto do que outros com pontuação 6 ou 7. Essas pontuações afetam diretamente o financiamento dos programas.

A outra questão é: o impacto que queremos é apenas em termos de produção de nossos programas de pós-graduação? Publicações? Com um olhar para todas as áreas do conhecimento, McManus e Baeta Neves (2020) analisaram os serviços universitários à comunidade, observando que ¾ da produção dos cursos de pós-graduação no Brasil não provém de artigos de periódicos. Diferentes programas dentro da universidade atendem às necessidades de diferentes setores da comunidade, independentemente de serem estas públicas ou privadas, acadêmicas ou não acadêmicas, estrangeiras ou nacionais. Por exemplo, o serviço em educação foi considerado público-acadêmico, enquanto o direito foi considerado privado-não acadêmico. Este serviço prestado à comunidade muitas vezes não é reconhecido. As univer-

⁶ https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZCzMb/content/id/57600918/UCEQITzKXPyVi6cWuD3qoksQ

sidades e agências de fomento precisam perceber que este é outro papel essencial da pesquisa no Brasil. Se as universidades brasileiras doam bens e serviços ao domínio público, isso deve ser reconhecido. Este aspecto requer discussões políticas no âmbito da avaliação do sistema de pós-graduação do Brasil (McManus et al., 2020c).

Conclusão

Os aviões são construídos com peças individuais de todo o mundo, mas tudo isso junto o torna uma máquina funcional que transporta todos ao redor do mundo (Hidalgo, 2015). Talvez devêssemos pensar na Internacionalização da mesma forma. É preciso ter coragem para entrar no jogo da internacionalização porque ela muda as regras e aumenta a necessidade de qualidade. Mas devemos, nesta experiência, ver as coisas de uma perspectiva mais positiva. É fácil ficar desanimado pelo que estamos vivenciando. Se conseguirmos chegar do outro lado transformado, sendo mais eficientes, tendo planejado quem somos e aonde queremos chegar, será por uma boa causa. De acordo com Auranen & Nieminen (2010), vários fatores afetam a transformação no sistema universitário, tais como reações adversas dos atores (formuladores de políticas, universidades, pesquisadores) que integram o sistema, mudanças na retórica e nas metas políticas antes que mudem as práticas e até mesmo o efeito das decisões passadas. Portanto, é necessário que haja um planejamento estratégico de longo prazo e discussões francas sobre os temas aqui levantados para que o Brasil avance em termos de desenvolvimento científico e social de longo prazo.

Referências

Aksnes, D.W., Langfeldt, L. & Wouters, P. (2019). Citations, citation indicators, and research quality: An overview of basic concepts and theories. *Sage Open*, 9(1), p.2158244019829575.

Almeida, M., Lima-de-Oliveira, R., & Schneider, B. R. (2014). *Política industrial e empresas estatais no Brasil: BNDES e Petrobras: Texto para Discussão* n. 2013. Brasília: IPEA. Recuperado de: <https://www.econstor.eu/handle/10419/121585>.

Andrade, R. O. (2019). Resistência à ciência. *Pesquisa FAPESP*, 284. Recuperado de: <https://revistapesquisa.fapesp.br/resistencia-a-ciencia/>.

Arias, D., Vieira, P.A., Contini, E., Farinelli, B. & Morris, M. (2017). Agriculture Productivity Growth in BRazil. World Bank Group. 61p.

Arora, A., Belenzon, S., & Patacconi, S. (2018). The decline of science in corporate R&D. *Strategic Management Journal*, 39, 3-32. <https://doi.org/10.1002/smj.2693>

Auranen, O., & Nieminen, M. (2010). University research funding and publication performance: An international comparison. *Research policy*, 39(6), 822-834.

Baeta Neves, A.A. (2020). A pós-graduação no Brasil. *International Journal of Business Marketing*, 5(2), pp.23-29.

Baeta Neves, A.A., McManus, C. & de Carvalho, C.H. (2020). The Impact of Graduate Studies and Science in Brazil: an analysis in the light of the indicators. *Revista NUPEM*, 12(27), pp.254-276.

Belleflamme, P., Lambert, T., & Schwienbacher, A. (2014). Crowdfunding: Tapping the right crowd. *Journal of Business Venturing*, 29(5), 585-609.

Bonney, R., Shirk, J. L., Phillips, T. B., Wiggins, A., Ballard, H. L., Miller-Rushing, A. J., & Parrish, J. K. (2014). Next steps for citizen science. *Science*, 343(6178), 1436-1437.

Brasil. (2004). *Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm.

Brasil. (2005). *Lei n. 11.196, de 21 de novembro de 2005*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm.

Brasil. (2008). *Lei n. 11.774, de 17 de setembro de 2008*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11774.htm.

Brasil. (2016). *Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm.

Brasil. (2018). *Lei n. 13.674, de 11 de junho de 2018*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13674.htm.

Brasil. (2019). *Lei n. 13.800, de 4 de janeiro de 2019*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13800.htm.

Buchheit, M. (2020). Whom do we publish for? Ourselves or others?. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 15(8), 1057-1058. <https://doi.org/10.1123/ijspp.2020-0656>.

Chaves, L. R. (2020). O contra-ataque da pesquisa. *Pesquisa FAPESP*, 291. Recuperado de: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-contra-ataque-da-pesquisa/>.

Chi, P.S., Glänzel, W. (2017). An empirical investigation of the associations among usage, scientific collaboration and citation impact. *Scientometrics* 112, 403-412. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2356-4>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES. Brasília CAPES. Recuperado de: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>.

Deng, L., Chen, Y.-H., & Li, S. C. (2017). Supporting cross-cultural online discussion with formal and informal platforms: A case between Hong Kong and Taiwan. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0050-z>.

Edmonds, A. and Leem, S.Y., 2021. Making faces racial: how plastic surgery enacts race in the US, Korea and Brazil. *Ethnic and Racial Studies*, 44(11), pp.1895-1913.

Gottlieb, M., Landry, A., Egan, D. J., Shappell, E., Bailitz, J., Horowitz, R., & Fix, M. (2020). Rethinking residency conferences in the era of COVID-19. *AEM Education and Training*, 4(3), 313-317. <https://doi.org/10.1002/aet2.10449>.

Gracio, M.C.C., de Oliveira, E.F.T., de Araujo Gurgel, J., Escalona, M.I. & Guerrero, A.P. (2013). Dentistry scientometric analysis: a comparative study between

Brazil and other most productive countries in the area. *Scientometrics*, 95(2), 753-769.

Heyang, T., & Martin, R. (2020). A reimagined world: international tertiary dance education in light of COVID-19. *Research in Dance Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1780206>.

Hidalgo, C. (2015). *Why Information Grows: The Evolution of Order, from Atoms to Economies*. New York: Basic Books.

Hsu, D.H., Hsu, P.H. & Zhao, Q., (2021). Rich on paper? Chinese firms' academic publications, patents, and market value. *Research Policy*, 50(9), p.104319. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104319>

Joly, C.A., Scarano F.R., Seixas, C.S., Metzger, J.P., Ometto, J.P., Bustamante, M.M.C., Padgurschi, M.C.G., Pires, A.P.F., Castro, P.F.D., Gadda, T., & Toledo, P. (2019). 1º Diagnóstico Brasileiro de Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos. Editora Cubo, São Carlos pp.351. <https://doi.org/10.4322/978-85-60064-88-5>

Køinig, N., Børsen, T., & Emmeche, C. (2017). The ethos of post-normal science. *Futures*, 91, 12-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2016.12.004>.

Lee, K. (2018). Implementing computer-mediated intercultural communication in English education: A critical reflection on its pedagogical challenges. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 673-687. <https://doi.org/10.1111/jcal.12275>.

Lima, C.D., Bastos, R.C. & Varvakis, G. (2020). Digital learning platforms: an integrative review to support Internationalisation of higher education. *Educação em Revista*, 36. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232826>

Litto, F. M. (2002). "The Hybridisation of Distance Learning in Brazil – An Approach Imposed by Culture." *International Review of Research in Open and Distance Learning* 2 (2): 1–14.

MacKinnon, P. J., Hine, D., & Barnard, R. T. (2013). Interdisciplinary science research and education. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 407-419. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.686482>.

Marques, F. & Andrade, R.O. (2020) O tamanho da aposta na ciência. *Pesquisa Fapesp*, 294. <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-tamanho-da-aposta-na-ciencia/>

McManus, C. M., & Neves, A. A. B. (2020). Production Profiles in Brazilian Science, with special attention to social sciences and humanities. *Scientometrics*, 126(3), 1-23.

McManus, C. M., & Neves, A. A. B. (2021). Funding research in Brazil. *Scientometrics*, 126(1), 801-823.

McManus, C. M., & Nobre, C. A. (2017). Brazilian scientific mobility program-science without borders-preliminary results and perspectives. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*. <https://doi.org/10.1590/0001-3765201720160829>.

McManus, C. M., Neves, A. A. B., & Maranhão, A. Q. (2020). Brazilian publication profiles: Where and how Brazilian authors publish. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 92(2). e20200328 DOI:10.1590/0001-3765202020200328

McManus, C. M., Neves, A. A. B., Maranhão, A. Q., Souza Filho, A. G., & Santana, J. M. (2020a). International collaboration in Brazilian science: financing and impact. *Scientometrics*, 125(3), 2745-2772. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03728-7>.

McManus, C. M., Silva, A. M., Gimenez, J., Napimoga, M., Carvalho, M., Silva, R., & Audy, J. (2020b). Contribuição do FOPROP para a discussão sobre a operacionalização do modelo multidimensional da CAPES: Relatório do Grupo de Trabalho do Foprop sobre Operacionalização do Modelo de Avaliação, 38pp <https://www.foprop.org.br/Documentos>

McManus, C., Neves, A.A.B., Diniz Filho, J.A., Maranhao, A.Q. and Souza Filho, A.G., 2021a. Profiles not metrics: the case of Brazilian universities. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 93 (4). e20200261 <https://doi.org/10.1590/0001-3765202120200261>

McManus, C., Neves, A.A.B., Oliveira, C.S. & Castro, H.C. O. (2021b) Postgraduate Internationalisation in Brazil. *International Journal of Scientific Research and Management*. 9 (7), 1791-1805. DOI: 10.18535/ijssrm/vgi07.elo2

McManus, C., Baeta Neves, A.A. & Prata, A.T., 2021c. Scientific publications from non-academic sectors and their impact. *Scientometrics*, 126, 8887-8911 DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04159-8>

Meirelles, H. L. (2005). *Direito administrativo brasileiro*. São Paulo: Malheiros.

Meyer, M., Debackere, K., & Glänzel, W. (2010). Can applied science be 'good science'? Exploring the relationship between patent citations and citation impact in nanoscience. *Scientometrics*, 85(2), 527-539.

Ministério da Educação (MEC). (2018). *Portaria n. 292, de 28 de dezembro de 2018*. Brasília: MEC. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/>

materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2_Mb/content/id/57600918/UCEQITzKXPYvi6cWuD3qoksQ. Acesso em: 29 out. 2021.

Moreno, V., Cavazotte, F. & Alves, I. (2017). Explaining university students' effective use of e-learning platforms. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), pp.995-1009.

Nava-Aguirre, K.M., Garcia-Portillo, B.I. and Lopez-Morales, J.S., 2019. Collaborative online international learning (COIL): An innovative strategy for experiential learning and internationalization at home. In *The Palgrave Handbook of Learning and Teaching International Business and Management* (pp. 721-746). Palgrave Macmillan, Cham.

Neves, A. A. B., McManus, C., & Carvalho, C. H. (2020). The Impact of Graduate Studies and Science in Brazil: an analysis in the light of the indicators. *Revista NUPEM*, 12(27), 254-276.

Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus and COVID-19 pandemic: a review. *International Journal of Surgery*, 78, 185-193. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>.

Panofsky, A.L. (2010). A critical reconsideration of the ethos and autonomy of science. In *Robert K. Merton. Sociology of science and sociology as science*, ed. Craig Calhoun, 140-163. New York: The Columbia University Press.

Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now*. New York: Penguin Random House LLC.

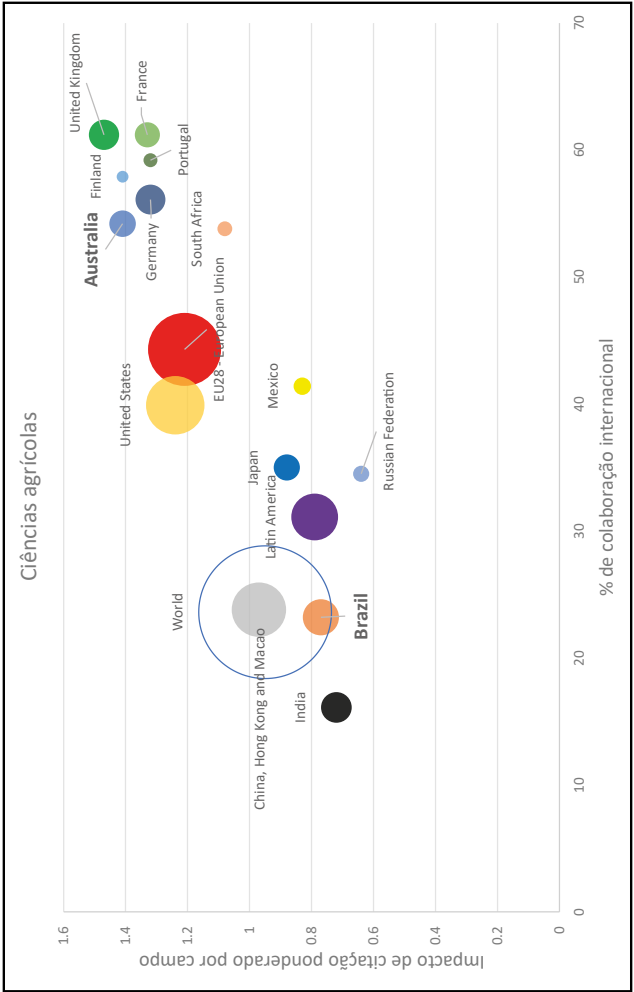
Rauen, C. & Turchi, L.M. (2017). Apoio À Inovação por Institutos Públicos de Pesquisa: Limites e Possibilidades Legais da Interação ICT-Empresa. In: Turchi, L.M.O. and Morais, J.M.D.O., 2017. Políticas de apoio à inovação tecnológica no Brasil: avanços recentes, limitações e propostas de ações. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8125>

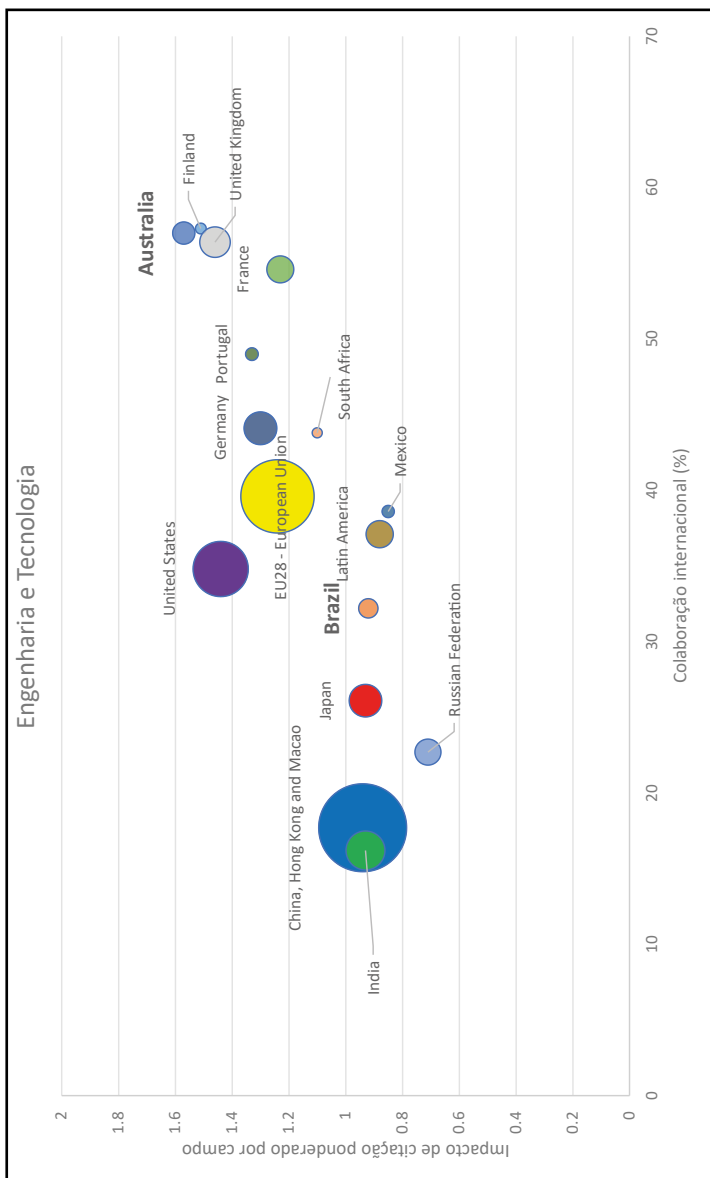
Renda dos Santos, L.M. & Okazaki, S. (2016). Planned e-learning adoption and occupational socialisation in Brazilian higher education. *Studies in Higher Education*, 41(11), pp.1974-1994.

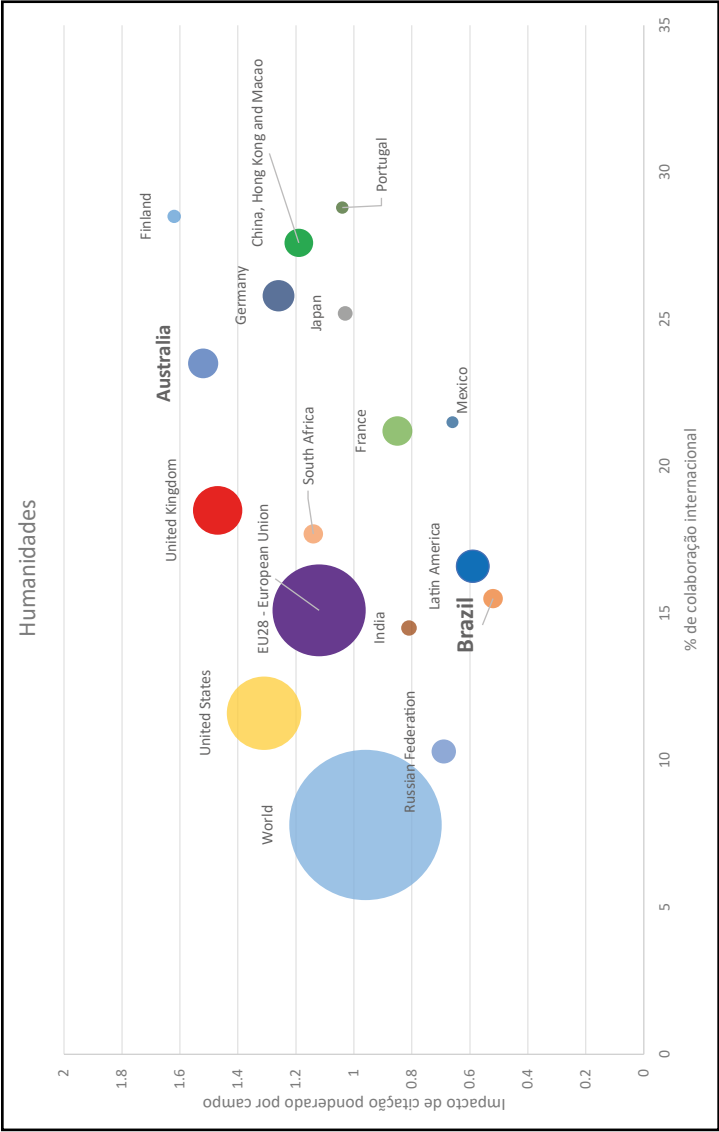
Silva, L.M., Guimarães, P.B.V. (2015). Law and innovation policies: an analysis of the mismatch between innovation public policies and their results in Brazil. *Law and Development Review*, 9(1) 1-57

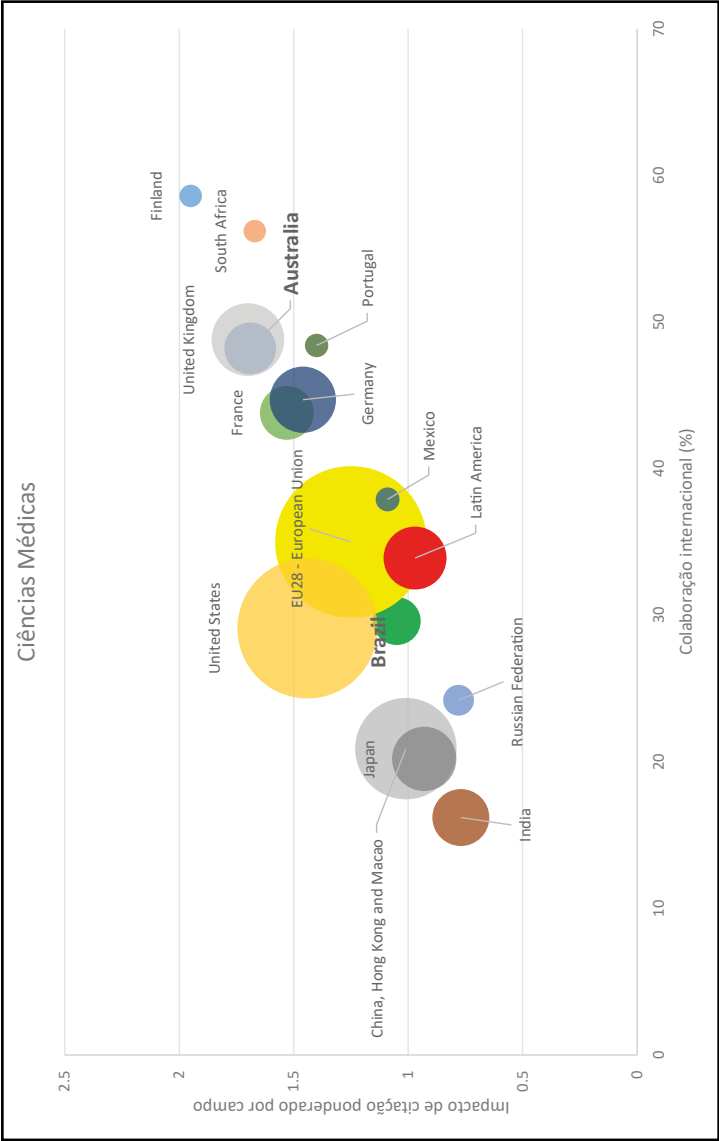
Szapiro, M., Vargas, M. A., & Cassiolato, J. E. (2016). Avanços e limitações da política de inovação brasileira na última década: Uma análise exploratória. *Revista Espacios*, 37(5).

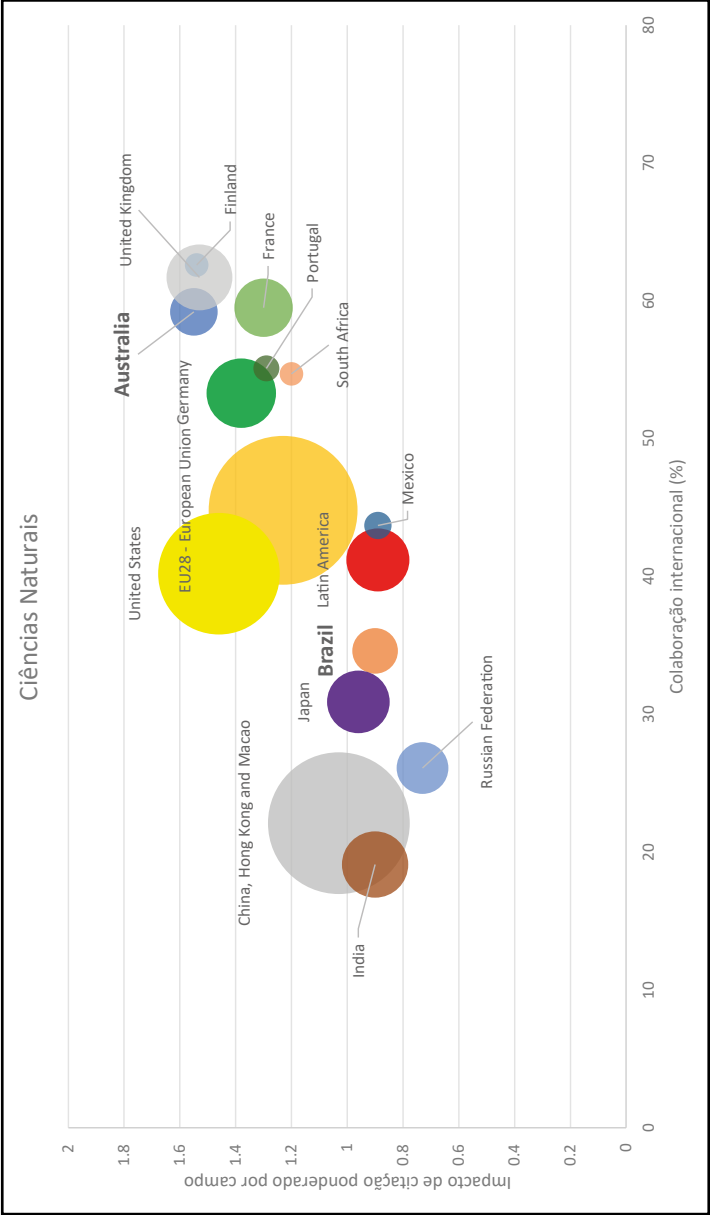
United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *How much does your country invest in R&D?* Recovered from: <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/>.
Zanotto, P.M.D.A. & Leite, L.C.D.C. (2018). The challenges imposed by Dengue, Zika, and Chikungunya to Brazil. *Frontiers in immunology*, 9, p.1964.











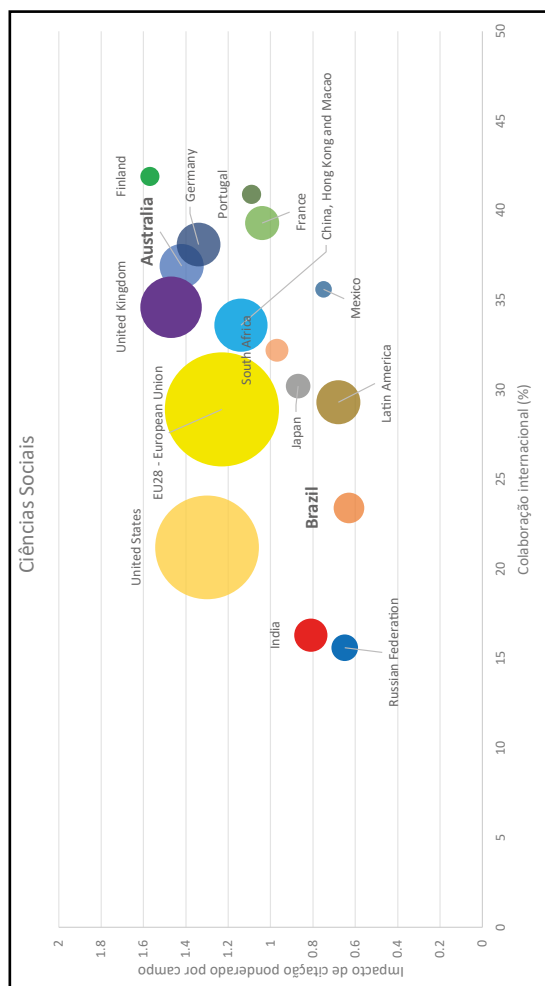


Figura Suplementar A. O efeito da colaboração internacional no Impacto de Citação Ponderado por Campo (média mundial = 1) por área de conhecimento (Ciências Agrárias, Engenharia e Tecnologia, Humanidades, Ciências Médicas, Ciências Naturais e Ciências Sociais) para países seleccionados (2010-2021). Fonte: SciVal®.

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O SINAES E SEU FUTURO¹

Paulo Meyer Nascimento²

Desde 2004, a regulação e a supervisão do sistema federal de educação superior brasileiro assentam-se nos resultados de um complexo sistema de avaliação, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Três são seus componentes: a avaliação do desempenho discente, a avaliação dos cursos e a avaliação das instituições de ensino. Este trabalho faz uma análise crítica dos indicadores de qualidade que norteiam o processo de avaliação do SINAES e que repercutem nos processos de regulação e de supervisão. A partir dessa análise, propõem-se reformas focalizadas no componente de avaliação de cursos, com vistas a torná-lo mais completo, mais simples de compreender, mais barato e mais afeito às tendências contemporâneas, tanto para assegurar qualidade quanto para estabelecer critérios regulatórios, ou ainda para fomentar

¹ O autor agradece aos comentários de dois pareceristas anônimos. O conteúdo deste capítulo é de exclusiva responsabilidade do autor e não necessariamente reflete posicionamentos das organizações com as quais tem vínculo.

² Técnico de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos e Pesquisas Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Professor do curso de graduação em Administração Pública da Escola de Políticas Públicas e Governo da Fundação Getúlio Vargas (EPPG/FGV). Pesquisa temas relacionados a política educacional e financiamento público. E-mail: paulo.nascimento@ipea.gov.br.

inclusão e diversidade, ou simplesmente para se prover a sociedade de informações relevantes sobre o sistema de educação superior.

A principal recomendação deste estudo passa pela descontinuidade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instrumento-chave na configuração vigente do SINAES, e pela substituição dos seus atuais indicadores de qualidade por um conjunto de indicadores baseados essencialmente em informações extraíveis de registros administrativos existentes no Brasil. Os indicadores apresentados são meramente exemplificativos, mas buscam alcançar quatro dimensões: eficiência, eficácia, efetividade e equidade. Sem desmerecer a importância do SINAES para a regulação da educação superior brasileira e para a consolidação, no país, de uma cultura de avaliação, argumenta-se que, na melhor das hipóteses, a contribuição trazida por esse sistema já se mostra insuficiente, que sua reformulação se faz necessária e que um novo sistema de avaliação mais avançado, barato e eficaz é possível.

1 Introdução

Nas páginas finais de seu livro *O jogo dos rankings*, a pesquisadora brasileira Sabine Righetti lança algumas reflexões confluentes às preocupações que motivaram o presente trabalho. Eis o que questiona Righetti (2019, p. 143):

Uma instituição que produz muitos e bons *papers* (amplamente citados por outros cientistas) é a mesma em que os alunos têm o melhor ensino na sala de aula? O melhor professor é aquele que mais publica artigos científicos? É aquele que tem mais prêmios? Ou aquele cujos alunos formados têm um índice maior de impacto, de liderança e de empregabilidade? As instituições de ensino superior tendem a ficar cada vez mais parecidas, como resultado das avaliações? Ou

futuras universidades passarão a se destacar justamente por serem diferentes da massa?

Certamente não há respostas definitivas a perguntas dessa natureza, como a própria autora conclui. Suas pesquisas discutem essas questões, ao analisarem as cada vez mais numerosas listagens que, por meio de parâmetros diversos, ranqueiam instituições de educação superior³. Essas questões, todavia, são também centrais, quando a avaliação é conduzida pelo Estado e apresenta desdobramentos regulatórios.

No Brasil, tanto a graduação quanto a pós-graduação são objeto de avaliação conduzida pelo Estado e com efeitos regulatórios. No limite, cursos e programas podem vir a ser descontinuados, quando sistematicamente apresentam nas avaliações resultados considerados insatisfatórios. Na outra ponta, cursos, programas e instituições bem-posicionados nesses processos ganham maior apelo na prospecção de novos estudantes, tendem a ser percebidos de maneira positiva por potenciais empregadores de egressos do sistema de ensino e captam recursos com maior facilidade. Portanto, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação, estamos falando, no caso do Brasil, de sistemas de avaliação de alto impacto (*high-stake assessments*).

A avaliação da pós-graduação é mais antiga e consolidada. Ela é conduzida desde 1980 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC)⁴. Barbosa (2019) apresenta as características gerais da avaliação

³ A própria Righetti (2019) estima que existem algo em torno de duas dezenas de listagens internacionais e seis dezenas de listagens periodicamente divulgadas em cerca de 40 países, com o intuito de ranquear instituições de educação superior.

⁴ A CAPES ficou responsável por avaliar os programas de pós-graduação brasileiros em 1976, mas só veio a instalar seu sistema nacional de avaliação, nos moldes do que existe até hoje, em 1980. Ver o relato dessa experiência em Castro (2006). Ver também Balbachevsky (2005). Para uma análise crítica do modelo, ver Gatti *et al.* (2003).

da pós-graduação no Brasil e aborda a fundo as recentes discussões que poderão vir a modificar substancialmente a maneira como a CAPES conduz essa avaliação. No presente trabalho, a discussão se centrará na avaliação dos cursos de graduação. Sua condução é feita por outro órgão vinculado ao MEC, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a coordenação e sob a supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)⁵.

Discutir a avaliação dos cursos de graduação no Brasil significa colocar em perspectiva o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Instituído por lei em 2004, o SINAES foi criado para funcionar como um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Embora a sua denominação faça menção à educação superior como um todo, ficam completamente de fora do alcance do SINAES os cursos sequenciais e os cursos de extensão – que também integram o escopo do que a legislação brasileira entende por educação superior –, e pouco significado têm os seus indicadores para a avaliação da educação a distância. Ademais, como, no Brasil, estados e municípios são unidades federativas autônomas, ficam também de fora do SINAES as instituições de ensino mantidas por entidades vinculadas a tais entes da Federação, para quem os instrumentos de avaliação aqui discutidos são de participação voluntária e não costumam trazer repercussões de caráter regulatório. O SINAES é obrigatório, portanto, somente para o sistema federal de educação superior, o qual compreende as instituições mantidas pela União e as instituições mantidas pela iniciativa privada.

⁵ A CONAES é um órgão colegiado formado por representantes do INEP, da CAPES, do MEC, das instituições de educação superior, de docentes e de discentes do ensino superior, além de alguns especialistas. Sobre a CONAES, ver: <https://bit.ly/3xgs87F>.

Na prática, o SINAES produz impactos regulatórios quase que exclusivamente para o segmento privado, para quem são periódicos os processos de reconhecimento e de renovação do reconhecimento de cursos e de instituições. Mesmo para as instituições federais de educação superior, o efeito prático, em termos regulatórios, é pequeno, dado que, em regra, essas instituições são criadas por lei e não dependem dos processos de regulação e de supervisão para permanecerem em funcionamento. No entanto, o fato de o SINAES concentrar os seus efeitos regulatórios no segmento privado não diminui a importância desse sistema, haja vista a dominância de cursos privados na oferta de graduação no Brasil. Em 2019 – último ano em que tais dados estavam disponíveis, quando este capítulo foi fechado –, o setor privado era responsável por 76% do total de matrículas em cursos de graduação (MEC, 2020).

Ressalta-se ainda que o SINAES é um processo completamente autônomo em relação ao da avaliação da pós-graduação. Apenas um dos seus indicadores tangencia a avaliação da pós-graduação: o Índice Geral de Cursos (IGC), supostamente uma medida de qualidade das instituições de ensino, medida essa que nasce de uma média ponderada de medidas da qualidade dos cursos de graduação e dos cursos de pós-graduação. A Figura 1 ilustra os variados tipos de curso que compõem o sistema de educação superior no Brasil e realça os que estão ao alcance do SINAES e da avaliação da CAPES.

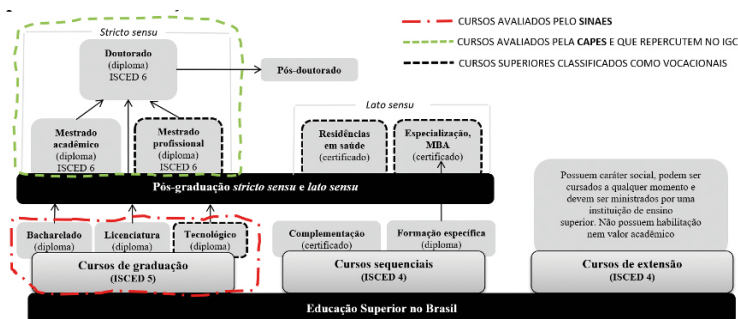


Figura 1. Estrutura de percursos acadêmicos da educação superior no Brasil e escopo dos processos de avaliação da CAPES e do SINAES6

Fonte: Adaptado de Gusso e Nascimento (2014).

Em sua origem, o SINAES partiu da experiência com um programa de avaliação institucional que existiu entre 1993 e 1995, denominado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Adornou-se essa experiência com elementos dos processos de avaliação da CAPES e de outros programas e outras iniciativas que pulularam no cenário da política de educação superior no Brasil antes e depois do próprio PAIUB⁷. Indo além, o SINAES exige como obrigatória a adesão a processos avaliativos para as instituições reguladas por normas federais. No PAIUB, a adesão era sempre voluntária (Ristoff & Giolo, 2006). Nesse aspecto, o SINAES aproxima-se mais do Exame Nacional de Cursos (ENC)⁸, seu predecessor imediato, no qual a participação dos estudantes era compulsória – o que levava, por conseguinte, à participação também compulsória das

⁶ Sobre a classificação internacional uniforme de educação (ISCED), consultar: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>.

⁷ Alguns exemplos desses programas e dessas políticas são o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em 1983, o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), instituído em 1985, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), implantado em 1995.

⁸ Chamado coloquialmente de “Provão”.

instituições avaliadas, como destaca Gomes (2003). Sob a égide do SINAES, as instituições federais e as instituições privadas de educação superior do país necessariamente precisam observar critérios nacionais para a avaliação institucional, para a avaliação de cursos de graduação e para a avaliação de desempenho de estudantes. É nesses processos avaliativos que se assenta o sistema de regulação da educação superior.

A vinculação direta entre o processo avaliativo e o processo regulatório advém da própria Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). A primeira condiciona à aferição de qualidade pelo poder público o reconhecimento de cursos e de instituições de ensino mantidos pela iniciativa privada. A segunda atribui à União a prerrogativa de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos e instituições de educação superior, sejam suas mantenedoras subordinadas à União, sejam suas mantenedoras subordinadas a entidades privadas. Já entre instituições públicas de ensino mantidas por estados ou por municípios, tanto a participação em avaliações nacionais quanto o uso dos resultados dessas avaliações para fins regulatórios dependem do grau de adesão de suas respectivas unidades federativas à política nacional.

É nesse arcabouço legal que se insere o SINAES. Na concepção original, o seu elemento central seria a avaliação institucional, com uma vertente de avaliação interna⁹ e uma vertente de avaliação externa (Verhine, 2010). Este capítulo não entrará nos meandros dessas ramificações da avaliação institucional. Seu escopo atém-se aos indicadores de qualidade que norteiam o processo de avaliação como um todo e que repercutem nos processos de regulação. Finda esta introdução, na seção 2, ocorre uma análise crítica desses indi-

⁹ Especificamente sobre o elemento de avaliação interna, ver Melo (2021).

cadres. Na seção 3, são explorados possíveis caminhos para uma reestruturação substancial de tais indicadores, o que implicaria modificar a própria lei que criou o SINAES. Por fim, na seção 4, são tecidas as considerações finais e são apontados outros temas para discussões futuras.

2 Análise crítica dos indicadores do SINAES

Como visto na seção anterior, o SINAES é um complexo sistema de avaliação cujos resultados têm implicação regulatória, inclusive, para o reconhecimento de cursos e de instituições de ensino. Seus principais instrumentos são assim resumidos por Griboski (2012, p. 182):

Tudo se inicia com a avaliação do estudante (ENADE), que possibilita o cálculo dos insumos para compor o conceito preliminar de curso (CPC). Com a média dos CPCs, realiza-se o cálculo do indicador de qualidade da instituição (IGC) e, em seguida, realizam-se as avaliações *in loco*, que podem ou não confirmar os resultados alcançados na avaliação e dar uma visão plena do padrão de qualidade da oferta da educação superior. Trata-se de um ciclo *avaliativo* que permite ao avaliador e ao avaliado traçarem rumos, metas e inovação na busca da qualidade.

O ciclo avaliativo que Griboski (2012) resume no trecho acima engloba três dimensões: avaliação do desempenho de estudantes, avaliação dos cursos e avaliação das instituições de ensino. O componente do desempenho estudantil parte dos resultados aferidos em uma prova, que recebe a alcunha de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁰. O desempenho dos estudantes no ENADE

¹⁰ Como esclarece Griboski (2012), é pelo ENADE que cada ciclo avaliativo se inicia. O exame avalia o desempenho de estudantes como parte da avaliação de cursos – seu objetivo não

junta-se a uma medida relativa do valor agregado pelo curso a seus estudantes¹¹, a informações sobre titulação e regime de trabalho do corpo docente¹² e a informações sobre a percepção discente acerca das condições do processo formativo¹³, para compor o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Os conceitos obtidos pelos cursos de graduação são agregados por instituição, para – juntamente com os conceitos obtidos pelos seus cursos de pós-graduação – formar mais um indicador composto, o Índice Geral de Cursos (IGC)¹⁴. Avaliações *in loco* confirmam ou revisam os conceitos dos cursos de pior desempenho, por serem esses cursos passíveis de sanções

é avaliar discentes individualmente. O ENADE acontece todo ano, mas cada área tem seus concluintes avaliados apenas a cada três anos. Gera-se, a partir das notas dos estudantes na prova, o conceito ENADE, indicador que segue distribuição normal para alocar os cursos avaliados em uma escala que vai de 1 (menor conceito) a 5 (maior conceito). Para detalhes sobre o cálculo do conceito ENADE, ver INEP (2020b).

¹¹ Essa medida é denominada Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e leva em conta tanto o desempenho do corpo discente do curso no ENADE quanto seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que concluintes do ensino médio fazem e que é parte do processo seletivo para o ingresso em muitos dos cursos de graduação em funcionamento no Brasil. Sobre o ENEM, ver Travitzki (2013). Para detalhes sobre o cálculo do IDD, ver INEP (2020c). Ressalta-se que o ENADE inicialmente era aplicado também para estudantes no final do primeiro ano do curso de graduação. Nessa época, o IDD era calculado a partir dos resultados das provas dos concluintes e dos primeiranistas. A mudança de metodologia adveio de estudos como o de Zoghbi, Oliva e Moriconi (2010); essa mudança permitiu descontinuar a aplicação a primeiranistas, reduzindo custos e melhorando o *baseline* usado para o cálculo do valor agregado.

¹² Essas informações são obtidas a partir de registros administrativos sob a tutela do INEP. Esses registros administrativos são coletados anualmente com as instituições de ensino. Depois de tratados, eles são divulgados no *site* do INEP, sob o título *Censo da Educação Superior (CES)*. As informações sobre titulação e regime de trabalho docente que compõem o CPC são extraídas do CES referente ao ano de aplicação da prova do ENADE.

¹³ Essas informações são obtidas a partir do questionário aplicado aos estudantes junto com a prova do ENADE. Aproveitam-se, nesse indicador, respostas às perguntas relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e às instalações físicas, bem como às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

¹⁴ Para ser mais preciso, o IGC é uma média ponderada dos conceitos obtidos pelos cursos de graduação e dos conceitos obtidos pelos cursos de pós-graduação oferecidos pela instituição de ensino. Como visto, os conceitos dos cursos de graduação são aferidos no âmbito do próprio SINAES, que é gerenciado pelo INEP. Já os conceitos dos cursos de pós-graduação advêm da avaliação da CAPES, que segue ritos próprios e que não apresenta qualquer tipo de relação hierárquica com o INEP. Detalhes do cálculo do IGC estão explicados em INEP (2020e).

administrativas do órgão regulador¹⁵. As avaliações *in loco* podem ainda ser solicitadas por cursos que, a despeito de terem obtido resultados aceitáveis do ponto de vista regulatório, entenderem merecer um conceito final mais alto do que o preliminar.

Em tese, o IGC sintetiza o desempenho da instituição de ensino como um todo, enquanto o conceito do curso afere a qualidade de cada curso. Na visão de Verhine (2010), o SINAES buscou estabelecer procedimentos objetivos para a operacionalização de contínuos ciclos avaliativos que, em certa medida, reconhecem a diversidade do sistema e refletem múltiplas dimensões do processo educativo. Esse espírito fez com que, na época da promulgação da lei que o instituiu, o SINAES tenha sido recebido pela comunidade acadêmica em geral como um sistema capaz de articular a avaliação formativa com os processos regulatórios, supostamente indo além da mera verificação de desempenho que teria caracterizado o ENC (vulgo “Provão”), avaliação em larga escala que antecedeu o ENADE e que desempenhou um papel central na avaliação e na regulação dos cursos de graduação durante o período que vai de 1995 a 2003. Contudo, à medida que seus indicadores operacionais foram sendo apresentados, críticas foram emergindo. Vale conferir, por exemplo, as análises de Barreyro (2008), de Dias Sobrinho (2008), de Polidori (2009), de Tavares *et al.* (2011), de Pedrosa, Amaral e Knobel (2013), de Schwartzman (2013), de Barreyro e Ristoff (2015) e de Lacerda (2020) – ressalta-se, inclusive, que Dias Sobrinho e Ristoff participaram da concepção do próprio SINAES.

¹⁵ As avaliações *in loco* são compulsórias para cursos cujo conceito preliminar tenha sido 1 ou 2, em uma escala que vai até 5. Tal qual no conceito ENADE, a distribuição dos cursos de uma mesma área pelos conceitos de 1 a 5 segue uma distribuição normal, de forma que cerca de 25% dos cursos avaliados em cada ciclo obtêm CPC 1 ou 2 e, por conseguinte, são obrigados a passar por avaliação *in loco*. No trecho citado nesta seção, Griboski (2012) trata CPC como sinônimo de conceito final do curso porque assim é de fato para a grande maioria dos cursos avaliados em cada ciclo. Para detalhes sobre o cálculo do CPC, ver INEP (2020d).

Com efeito, a despeito de sua importância histórica e de sua tentativa de integrar avaliação e regulação, o SINAES não escapou de se constituir como a mera verificação de desempenho que buscou superar. O conceito ENADE, o CPC e o IGC são frequentemente utilizados para ranquear cursos e instituições, assim que são divulgados pelo INEP. Por mais que essa prática não parta do próprio órgão regulador, a lógica de conceitos ascendentes estimula o ranqueamento, perdendo-se nisso a riqueza de informações pretendida com os diversos componentes que integram esses indicadores. Se um punhado de ranqueamentos torna-se o principal produto de um sistema de avaliação e de regulação tão complexo, talvez seja hora de se rediscutir o sistema em si¹⁶. Afinal, competir com os ranqueamentos existentes não era o propósito do SINAES – e nem deveria mesmo ser, pois, se assim fosse, rapidamente se mostraria, como estratégia mais custo-efetiva, aproveitar as listagens existentes do que tentar competir com elas. De qualquer modo, o ponto fulcral é que os indicadores do SINAES são fartamente passíveis de críticas, seja qual for a utilização que se faça deles. Analisemos, então, cada um desses indicadores.

O conceito ENADE é calculado a partir de notas dos estudantes em uma prova cujos itens não são padronizados – o que faz com que o nível de dificuldade não seja equivalente em anos diferentes – e para a qual não há indicação clara de patamares de desempenho e de significado pedagógico das notas (OECD, 2019). Além disso, a prova é insuficiente, em extensão e em qualidade, para avaliar o que ela supostamente se propõe a avaliar: a formação geral e a formação específica dos egressos dos cursos (Schwartzman, 2005). O CPC, do

¹⁶ Vale ressaltar que há modelos de avaliação multidimensionais em utilização em outros países, modelos esses que ponderam, no processo avaliativo, uma série de fatores para além de um sistema de notas e de ranqueamentos. Ver, por exemplo, a apresentação que Elsner (2021) e Verhine (2021) fazem, respectivamente, dos modelos de avaliação e de regulação da educação superior em voga na Austrália e nos Estados Unidos.

qual o IGC é uma mera extensão, mistura indicadores de processo com indicadores de resultado e com uma medida de valor agregado – elementos diferentes demais entre si para serem informativos, quando condensados em um único parâmetro. Por fim, como simplesmente refletem, em conceitos de 1 a 5, a distribuição de cursos e de instituições pela curva de Gauss, nenhum desses indicadores permite que sejam comparados a contento cursos e instituições em um mesmo ciclo avaliativo, muito menos que seja traçada a evolução de um determinado curso ou de uma determinada instituição entre diferentes ciclos avaliativos. Esses indicadores tampouco permitem que a instituição de ensino opte por se especializar em um conjunto específico de critérios sem necessariamente perder a qualidade. A título de exemplo, a diversificação poderia implicar o desenvolvimento de cursos com foco em aumentar a empregabilidade de seus egressos; outros cursos, ainda, poderiam se diferenciar pela pesquisa aplicada que docentes e discentes produzem; e também poderia haver cursos e instituições de ensino que se destacassem por inovar em alguma metodologia de ensino-aprendizagem. Um sistema de avaliação e de regulação muito engessado e cujos indicadores-chave dependem de um único instrumento de avaliação (como acabou se tornando o SINAES) não reconhece segmentações desse tipo.

Há que se considerar, ademais, que, como em todo sistema de *accountability*, as regras do SINAES estão sujeitas a manipulações por parte dos agentes avaliados/regulados. Comportamentos que se valem das próprias regras e dos próprios procedimentos de um sistema para manipulá-lo em benefício do próprio agente são denominados, em inglês, “*gaming the system*” (jogando com o sistema, em uma tradução literal). Com efeito, cursos e instituições mais sensíveis aos resultados – quer por seus efeitos regulatórios, quer por seus efeitos mercadológicos – tendem a buscar estratégias para maximizar os seus desempenhos nos componentes do CPC e, por

extensão, do IGC. Dada a natureza dos indicadores do SINAES, um bom desempenho estará refletindo, de fato, uma melhoria efetiva da qualidade do sistema de educação superior brasileiro, ou somente uma adaptação das instituições de ensino ao jogo de regras e de procedimentos em vigor?

Carece-se de estudos que avancem na resposta a essa pergunta, o que não nos impede de tecer alguns comentários. De um lado, há as próprias limitações de se valer de uma prova como medida única dos resultados de uma formação que é, por natureza, multidimensional. Não entraremos na discussão acerca dessas limitações, que estariam presentes mesmo se o instrumento de avaliação fosse padronizado, comparável nos diferentes anos de sua aplicação e com limiares de desempenho interpretáveis do ponto de vista pedagógico. De outro lado, há, contudo, questões referentes às limitações dos indicadores do SINAES em si: esses indicadores são manipuláveis, no sentido de que podem ser, com relativa facilidade, maximizados pelas instituições avaliadas, sem que isso decorra de uma efetiva melhoria dos cursos?

Ao menos duas das medidas que compõem esses indicadores – especificamente, a titulação e o regime de trabalho docente – advêm de processos totalmente endógenos às instituições e, portanto, facilmente otimizáveis nos anos de avaliação, a qual que se repete apenas de três em três anos, para cada curso. Como um bom desempenho nesses indicadores depende da proporção de professores com doutorado e com dedicação exclusiva¹⁷, basta que mais profissionais com esse perfil sejam contratados nos anos em que o curso é avaliado (ainda que parte deles seja dispensada no ano seguinte¹⁸). Os

¹⁷ Vale lembrar a citação de Righetti (2019), presente na abertura da introdução deste capítulo. Com isso, cabe a reflexão: um critério como esse induz, de fato, à melhora da qualidade?

¹⁸ Vale ressaltar que o regime de contratação vigente para as instituições públicas de ensino não permite a mesma flexibilidade que o regime de contratação privado. Assim, a otimização

componentes relacionados ao desempenho na prova do ENADE, por sua vez, incentivam uma preparação específica, além de premiações, para que os estudantes respondam adequadamente às questões da prova e aos questionários que a acompanham¹⁹. Têm sido recorrentes, inclusive, denúncias de uso de artifícios diversos, por parte de algumas instituições de ensino, para que apenas os concluintes mais comprometidos com o curso efetivamente participem da prova²⁰.

É questionável, portanto, o quanto os atuais indicadores do SINAES – basicamente centrados em uma prova e em medidas de insumos e de processos – realmente sinalizam a qualidade dos cursos e a qualidade das instituições de ensino, como se propõem a sinalizar. O que poderia ser colocado no seu lugar?

3 Em direção a um SINAES 2.0: caminhos para uma reforma

Mudar substancialmente o SINAES implica modificar a Lei do SINAES, Lei n. 10.861 (Brasil, 2004), que o institui. Essa mudança envolve, pois, tanto o Executivo quanto o Legislativo. Propostas de reformulação surgem e são debatidas com frequência tanto no INEP quanto por grupos de trabalho instituídos pelo MEC, com a missão de apresentar transformações. Sem se mudar a lei, contudo, essas iniciativas se limitam à proposição de ajustes nos indicadores.

Alterações na Lei do SINAES são particularmente necessárias para se encerrar a obrigatoriedade de aplicação do ENADE. Esse exame está previsto na lei, que o define como instrumento-chave da avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

a que se faz referência aqui é uma estratégia possível apenas para as instituições privadas (não para as instituições públicas).

¹⁹ Vale lembrar que as respostas às questões da prova e às questões do questionário afetam o CPC e o IGC. Além do problema da distorção de incentivos em si, o foco em uma prova meramente conteudista negligencia a formação global do estudante, bem como a sua capacidade de resolução de problemas e de aplicação do conteúdo aprendido.

²⁰ A título de exemplo, ver: <https://glo.bo/3gbzHEa>.

Vale lembrar que são três as dimensões a serem consideradas pelo SINAES: a avaliação do desempenho dos estudantes, a avaliação dos cursos e a avaliação das instituições de ensino. A Lei do SINAES atrela o ENADE, necessariamente, apenas à primeira dimensão, mas essa exigência já torna a sua realização obrigatória, mesmo que toda a regulamentação infralegal fosse modificada para substituir o CPC e o IGC por novos indicadores que não incorporassem os resultados da prova em seus cálculos.

No momento em que foi instituído o SINAES, a aplicação em larga escala de um instrumento de avaliação talvez fosse o mecanismo mais prontamente disponível para aferir o desempenho dos estudantes de graduação no Brasil. A despeito de já serem conhecidos, à época, os problemas e as limitações de reduzir o engajamento e a aprendizagem discente às respostas que os estudantes fornecem a uma prova e a um questionário que a acompanha, dois fatores podem ter influenciado o governo na decisão de seguir recorrendo a esse tipo de instrumento. Primeiramente, havia a experiência adquirida nos sucessivos anos de realização do ENC, por mais incisivas que fossem as críticas da comunidade acadêmica ao chamado “Provão” – ver, por exemplo, Dias Sobrinho (2010) e Tavares *et al.*, (2011). Em segundo lugar, ainda não havia no Brasil registros administrativos disponíveis que permitissem minimamente aferir a eficiência e a efetividade dos cursos, de forma a captar, por exemplo, as taxas de evasão, as taxas de empregabilidade e a proporção de egressos que dão prosseguimento aos estudos em nível de pós-graduação.

Registros administrativos de qualidade já não representam um problema, a fim de superar a dependência do ENADE. Um eventual SINAES 2.0 pode recorrer a registros administrativos para montar tanto um sistema de avaliação com implicações regulatórias quanto um sistema de avaliação separado dos indicadores e dos procedimentos de reconhecimento e de regulação.

A experiência internacional pode trazer insumos úteis para a reformulação do SINAES. Elsner (2021) e Verhine (2021), por exemplo, trazem, respectivamente, elementos dos modelos adotados pela Austrália e pelos Estados Unidos que podem perfeitamente servir de referências, se uma eventual reforma do SINAES o transformasse em um modelo de garantia de qualidade. Em um relatório encomendado pela CONAES e pela CAPES, a OECD (2019) faz uma análise crítica do SINAES e, embasada na experiência internacional, recomenda modificações, com vistas a torná-lo um sistema mais diferenciado de garantia de qualidade. Há, ainda, a possibilidade de combinar esses modelos com mecanismos centrados em autoavaliação institucional. Entre eles, o do *U-Multirank*, apresentado por Van Vught e Ziegele (2013), vem sendo discutido como uma alternativa na CAPES, para uma possível reestruturação da avaliação da pós-graduação no Brasil (Barbosa, 2019). Apesar disso, os próprios propositores do *U-Multirank* o concebiam como um modelo de autoavaliação institucional sem implicações regulatórias, ao passo que o processo conduzido pela CAPES é focado na avaliação externa de programas de pós-graduação, prioritariamente para fins de regulação e com consequências na alocação de recursos públicos.

Até mesmo listagens destinadas a ranquear instituições de ensino podem trazer subsídios úteis para uma reformulação do SINAES. Nos últimos anos, algumas listagens inspiradas em modelos globais vêm surgindo no Brasil, adaptando os indicadores ao contexto do país e à realidade das instituições de ensino brasileiras. Somente a título de exemplo, a listagem que vem se consolidando como a principal, denominada *Ranking Universitário da Folha* (RUF), avalia cinco aspectos: pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação (Folha de S. Paulo, 2019). Listagens desse tipo trazem suas próprias limitações, e nenhuma delas oferece, isoladamente, um retrato completo da excelência científica e acadêmica – até porque a própria

ordenação nas listagens costuma ser bastante sensível a pequenas variações nos critérios utilizados para o ranqueamento (Marques, 2011, Righetti, 2019, Verhine, 2009). Ressalta-se, porém, que todo e qualquer modelo que venha a ser utilizado será incompleto; o ponto fundamental é que esse modelo seja capaz de oferecer mais do que o SINAES atual consegue oferecer e que os critérios adotados sejam claramente comunicados.

Tanto os modelos de listagens (como o RUF) quanto os modelos de avaliação multidimensional (como o *U-Multirank*) são particularmente úteis para a avaliação institucional. Esse também parece ser o foco dos sistemas apresentados em Elsner (2021) e em Verhine (2021). Outras experiências internacionais podem trazer aportes importantes para a avaliação de cursos e para a aferição de desempenho discente. Em uma eventual decisão de se manter a centralidade do SINAES no ENADE, possíveis rumos para o seu aperfeiçoamento podem advir da experiência de outros países²¹ ou de organismos internacionais²².

Outro caminho possível passa fundamentalmente pela utilização de registros administrativos para o cálculo dos indicadores de avaliação dos cursos e dos estudantes. Nessa trilha, o ENADE poderia ter lugar apenas na formulação do indicador de valor agregado. No entanto, como será visto mais adiante, não haveria necessidade de seguir com a dispendiosa aplicação de um instrumento de avaliação em larga escala que, como já discutido, traz mais defeitos que qua-

²¹ Há, por exemplo, o *Collegiate Learning Assessment* (CLA), utilizado nos Estados Unidos – sobre o CLA, ver Shavelson (2020). Metodologias e variadas experiências nacionais e internacionais no campo da avaliação dos resultados de aprendizagem no ensino superior são reportadas na coletânea organizada por Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2018).

²² Ver, por exemplo, a iniciativa denominada *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO). Trata-se de um projeto da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual envolve um teste internacional de avaliação do desempenho, a ser aplicado a estudantes recém-formados de graduação. O objetivo é desenvolver metodologias e padrões técnicos para a avaliação dos resultados de aprendizagem em cursos de nível superior. O projeto AHELO é descrito por Tremblay (2013). Ver também as críticas feitas por Altbach (2015).

lidades ao processo. Adota-se, aqui, o espírito do próprio SINAES: o componente de avaliação estudantil não existe para avaliar o estudante em si, mas como um subsídio à avaliação do curso e à avaliação da instituição. Essa lógica reforça que o exame pode perfeitamente ser substituído por indicadores que captem aspectos do desenvolvimento discente a partir de informações presentes em registros administrativos ou em outras fontes de dados.

Mantendo-se a linha de se avaliarem cursos e instituições e, dessa avaliação, extrair elementos para a regulação e, eventualmente, para a distribuição de recursos públicos, exemplificaremos nosso ponto de vista com uma sugestão que recorre essencialmente a informações extraíveis de cinco instrumentos: o ENEM; o Censo da Educação Superior (CES); o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GeoCAPES); os registros de patentes do Instituto Nacional de Propriedade Intelectual (INPI); e a Declaração Anual de Ajuste do Imposto sobre a Renda da Pessoa Física (DIRPF). Sugere-se ainda a utilização de outros indicadores facilmente calculáveis, ainda que eles não sejam oriundos de registros administrativos – como é o caso, por exemplo, dos indicadores bibliométricos de ampla aceitação internacional. Chega-se, assim, a um conjunto de indicadores, o qual pode ser classificado em quatro categorias: (i) eficiência; (ii) eficácia; (iii) efetividade; e (iv) diversidade e inclusão.

A Figura 2 resume o formato que um sistema de indicadores desse tipo poderia assumir.

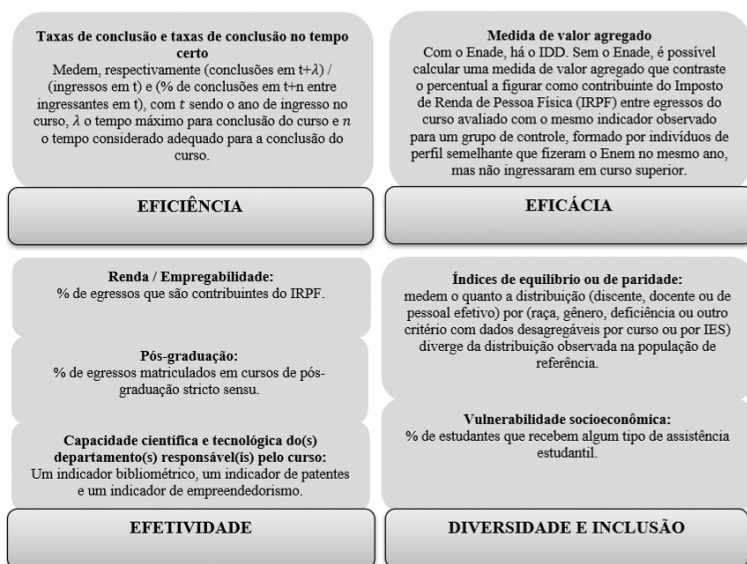


Figura 2. Sugestão ilustrativa de sistema de indicadores para avaliação de cursos de graduação utilizando registros administrativos existentes no Brasil e bases de dados de fácil acesso

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Na dimensão *eficiência*, maximizar a taxa de conclusão e minimizar o tempo de conclusão do curso são os objetivos buscados pelos dois indicadores que aparecem na Figura 2 e que remetem a:

$$\text{Taxa de conclusão} = \frac{(\text{n}^\circ \text{ de concluintes em } t + \lambda)}{(\text{n}^\circ \text{ de ingressantes em } t)}$$

$$\text{Taxa de conclusão no tempo adequado} = \frac{(\text{n}^\circ \text{ de concluintes em } t + n \mid \text{ingressou em } t)}{(\text{n}^\circ \text{ de ingressantes em } t)}$$

Nesses cálculos, corresponde ao ano de ingresso no curso, corresponde ao tempo máximo para a conclusão do curso, e corresponde ao tempo considerado adequado para a conclusão do curso. Vale ressaltar que e não se confundem: enquanto remete ao limite

de tempo aceitável para que o curso seja concluído, refere-se ao tempo considerado adequado para a conclusão do curso. O primeiro aproxima-se do limite superior para a conclusão, enquanto o último aproxima-se do tempo estabelecido como necessário para completar todos os créditos exigidos, sem acelerar nem atrasar o percurso acadêmico. A adoção desses indicadores exige regulamentação prévia de e de para cada curso, tarefa que, no arranjo institucional em vigor, caberia ao Conselho Nacional de Educação (CNE)²³. A coexistência dos dois indicadores incentiva: (a) a adoção de estratégias para que ingressantes sigam o fluxo normal do curso; e (b) a matrícula de estudantes que ingressem já em etapas intermediárias do curso (transferidos de outras instituições de ensino ou com créditos acadêmicos aproveitáveis de outros programas cursados anteriormente).

Tanto a taxa de conclusão quanto a taxa de conclusão no tempo adequado podem ser aferidos pelo CES, que, desde a sua edição de 2009, permite identificar cada estudante matriculado no sistema e em que curso(s) ele mantém matrícula(s) ativa(s). É possível, inclusive, adicionar a eles dois outros indicadores, igualmente passíveis de obtenção a partir do CES: taxa de desistência e taxa de permanência. A taxa de conclusão, a taxa de permanência e a taxa de desistência já são rotineiramente calculadas e divulgadas pelo INEP²⁴. Essas

²³ O CNE é um órgão de assessoramento do MEC, que acumula atribuições normativas e de supervisão em matéria de educação. Na interpretação de Saviani (2010, p. 773), a legislação brasileira faz do CNE uma “instância com funções deliberativas no âmbito da educação, análogas àquelas exercidas pelo Legislativo e Judiciário no âmbito da sociedade como um todo”. O CNE sucedeu o Conselho Federal de Educação (CFE), que, por sua vez, já era sucessor de estruturas análogas instituídas e descontinuadas ao longo da história do Brasil. O CNE foi criado em 1994, por meio de medida provisória (instrumento com força de lei que a CF/1988 permite ao presidente da República editar). No ano seguinte, após sucessivas reedições do ato do Presidente da República, o Congresso Nacional o transformou em lei propriamente dita.

²⁴ Na versão calculada pelo INEP, a taxa de conclusão refere-se ao percentual acumulado de ingressantes em um curso em um determinado ano que vem a concluí-lo em qualquer momento dentro de um horizonte de dez anos. Não é, pois, nem o que chamamos neste trabalho de taxa de conclusão, nem o que chamamos de taxa de conclusão no tempo adequado. Seguindo a mesma lógica de acompanhar uma coorte de ingressantes ao longo de dez anos a partir de seu ingresso no curso, a taxa de permanência divulgada pelo INEP refere-se ao

três taxas compõem o Indicador de Trajetória dos Estudantes de cursos de graduação (ITE). Trata-se de um indicador suplementar do SINAES, introduzido em 2016, mas que ainda não tem sido utilizado para fins de regulação. Ressalta-se, no entanto, que atrelar esse tipo de informação a políticas regulatórias exige que o levantamento anual feito pelo INEP para o CES passe a ser acompanhado de uma rigorosa política de checagem das matrículas reportadas pelas instituições de ensino, a fim de evitar fraudes, tais como subnotificação de ingressos e supernotificação de conclusões.

Na dimensão *eficácia*, uma medida de valor agregado informa à sociedade e ao regulador se e em que alcance o curso avaliado está associado a ganhos adicionais maiores ou menores para os seus egressos do que para os egressos dos demais cursos da mesma área. Como já mencionado, o SINAES adota uma medida de valor agregado, o IDD, que considera resultados do ENADE e do ENEM. Como a ideia da Figura 2 é sugerir um modelo em que o ENADE pode deixar de existir, sugere-se uma medida que utiliza simplesmente a DIRPF para gerar o indicador. O CES é utilizado apenas para levantar a relação de ingressantes no ano de ingresso no curso avaliado. O ENEM, para mapear pessoas que fizeram o exame e não entraram em cursos de graduação nos anos seguintes. Assim, é possível gerar um grupo de controle comparável à coorte de ingressantes do curso avaliado. O passo seguinte é verificar, em anos seguintes à conclusão do curso de graduação, se e em que medida os egressos do curso avaliado estavam mais presentes entre os declarantes de imposto de renda do que seus pares que não chegaram a cursar uma graduação. Por

percentual de estudantes que segue com vínculo ativo no seu curso de ingresso, enquanto a taxa de desistência remete à proporção de estudantes que, ao longo dos dez anos de análise, desiste do seu curso de ingresso, por meio de desvinculação do curso ou de transferência. Ver INEP (2020a).

fim, comparam-se os cursos da mesma área, observando-se as diferenças de desempenho entre eles nesse indicador²⁵.

Como os dados fiscais são sigilosos no Brasil, eles não poderiam ser cedidos para o cálculo de indicadores educacionais. Vale notar, no entanto, que a sugestão aqui colocada demanda uma mera informação geral, que não põe em risco os sigilos fiscais: recebendo do INEP uma relação de registros no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), a Receita Federal do Brasil (RFB) retorna ao órgão do MEC a informação sobre a proporção desses registros encontrada na base da DIRPF. A legislação brasileira não proíbe que a RFB remeta esse tipo de informação não individualizada a outros órgãos públicos, como restou claro em exposição de Linhares de Melo (2019), em discussão sobre possíveis contribuições das escriturações fiscais digitais para a automatização das cobranças das parcelas de reembolso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa federal de empréstimos para estudantes de graduação. Como o registro no CPF é uma das informações levantadas tanto pelo questionário do ENEM quanto pelo CES, já está atendida a condição necessária para que a RFB possa prestar ao INEP a informação para o cálculo do indicador de valor agregado e de um dos indicadores que a Figura 2 enumera na dimensão *efetividade*.

Entre os indicadores propostos para a dimensão *efetividade*, o que envolve a DIRPF busca informar sobre a posição dos egressos na distribuição de renda²⁶. Para tanto, esse indicador apura a proporção

²⁵ Vale notar que, para que esse indicador seja razoavelmente informativo a respeito do valor agregado pelo curso, é importante considerar o rol de ingressantes de cada curso como uma coorte separada, para daí buscar um conjunto de indivíduos que lhe sejam comparáveis em todos os atributos mensurados a partir do questionário que acompanha a prova do ENEM, diferenciando-se deles apenas pelo fato de que não vieram a ingressar em cursos de graduação nos anos seguintes. Provavelmente, ajustes seriam necessários nos itens e talvez na forma de aplicação do questionário do ENEM, para bem adequá-lo a tal finalidade e, assim, permitir que o indicador leve em conta, em alguma medida, as diferenças de perfil de ingressante nos variados cursos de graduação avaliados.

²⁶ Serve também, indiretamente, como indicador de empregabilidade.

deles que, nos anos seguintes à conclusão do curso em avaliação, seja encontrada na base da DIRPF. A formação superior é associada a rendimentos maiores no mundo todo, mas a pertinência, no contexto brasileiro, de se utilizar, como indicador de desempenho de um curso de graduação, o percentual de seus egressos que se torna contribuinte do IRPF²⁷ é reforçada por dois fatos adicionais: 1) menos de um quinto da População em Idade Ativa (PIA) do Brasil é contribuinte do IRPF²⁸; 2) o limiar de renda que torna a pessoa contribuinte do IRPF no Brasil é bastante baixo (em 2021, esse limiar foi apenas 1,7 vezes maior do que o valor do salário-mínimo nacional). Acende-se o sinal amarelo para o regulador, pois, quando baixas proporções de egressos são encontradas na base da DIRPF.

O segundo indicador proposto para a dimensão efetividade remete à proporção de egressos que, nos anos seguintes à conclusão do curso em avaliação, é encontrada entre os matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Esse indicador permite captar outra trajetória relevante dos egressos nos anos imediatamente subsequentes à conclusão do curso. As informações necessárias para gerá-lo já são levantadas pela CAPES, por meio do GeoCAPES.

Ainda na dimensão efetividade, propõe-se um conjunto de indicadores destinados a sinalizar a capacidade científica e tecnológica do(s) departamento(s) responsável(is) pelo curso. Nesse grupo, haveria um indicador que retratasse o desempenho do(s) departamento(s) em termos de publicações científicas, e outros

²⁷ Alternativamente, poder-se-ia pensar em um indicador que calculasse as *chances* de um egresso do curso avaliado vir a ser contribuinte do IRPF, em comparação com indivíduos de perfil semelhante que não chegaram a ingressar em cursos de graduação. Indicadores dessa natureza podem ser estimados a partir de regressões logísticas – ver Wooldridge (2010).

²⁸ Dados divulgados pela RFB na imprensa – ver, por exemplo, G1 (2021) – totalizam 34,1 milhões de declarações de imposto de renda entregues em 2021. Brasil (2021) estima que, em fevereiro do mesmo ano, o total da PIA era de 176,7 milhões. Calculando-se a proporção, chega-se a 19,3 declarações entregues para cada 100 pessoas em idade ativa.

que retratassem a(s) sua(s) capacidade(s) para a inovação e para o desenvolvimento tecnológico. Há variados indicadores bibliométricos disponíveis e analisados pela literatura especializada (ver revisão de García-Villar & García-Santos, 2021), inclusive, para a utilização com a finalidade de avaliar o desempenho científico de departamentos (Gautam, 2019, Lazaridis, 2009). O mais disseminado é o *fator H*, índice que assume o valor de \sqrt{h} , com h igual ao número de publicações que obtiveram ou mais citações – sobre o fator *H*, ver Hirsch (2005). Além de um indicador bibliométrico, outros indicadores que analisassem esse aspecto poderiam incluir o número de *startups* incubadas (informação que poderia ser incorporada futuramente nos levantamentos anuais feitos pelo INEP para o CES) e o número de patentes depositadas no INPI.

Por fim, a dimensão *diversidade e inclusão* poderia incluir uma série de indicadores. A Figura 2 remete a um indicador de vulnerabilidade socioeconômica e a um conjunto de indicadores de equidade.

O indicador de vulnerabilidade socioeconômica sugerido vale-se da proporção de matriculados que recebem algum tipo de assistência estudantil. Esse indicador poderia ser desmembrado em dois: proporção que recebe assistência estudantil federal e proporção que recebe assistência estudantil de outras fontes. Isso exigiria, contudo, que o MEC aperfeiçoasse os seus sistemas de acompanhamento e de controle em relação aos diversos tipos de assistências estudantis disponíveis, inclusive, quando elas são concedidas pelas próprias instituições de ensino, por financiadores privados, ou por governos estaduais ou municipais. Se esse aperfeiçoamento não fosse realizado, o indicador estaria limitado a informações sobre programas federais de assistência estudantil, o que o tornaria insuficiente. Trata-se de um esforço válido, pois resultaria em um sistema de informações sobre a disponibilidade de fontes de financiamento, sistema esse útil tanto para auxiliar os estudantes a mapearem as opções disponíveis

de assistência estudantil quanto para ajudar o regulador a aferir o quão inclusivo tem sido o curso avaliado²⁹.

Já índices de paridade/equilíbrio são bastante utilizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o acompanhamento dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) – ver os indicadores brasileiros de acompanhamentos dos ODS em IBGE (2021). Righetti (2019) aponta que esses índices também já começam a servir de parâmetros adicionais para algumas listagens internacionais de universidades. Em geral, eles medem o quanto uma distribuição envolvendo uma população de interesse diverge de outra distribuição observada em uma população de referência. No contexto do SINAES, os índices mediriam o quanto a distribuição discente, docente ou de pessoal efetivo por raça, gênero, deficiência ou outro critério com dados desagregáveis por curso ou por instituição diverge da distribuição observada na população que fosse estabelecida como referência. A formulação desses índices poderia ser espelhada no Índice de Equilíbrio Racial proposto por Firpo, França e Rodrigues (2020), tendo o CES e o questionário socioeconômico do ENEM como prováveis fontes de dados.

Um sistema de indicadores como o apresentado nesta seção poderia servir, por um lado, para avaliar os cursos de graduação e, por outro lado, para nortear a regulação do sistema de educação superior e até a distribuição de recursos públicos para diversas finalidades específicas (do ensino à pesquisa, passando pelo fomento à inclusão e à diversidade nos *campi*). Esse sistema poderia ainda ser complementado por um sistema próprio de avaliação institucional,

²⁹ Sem prejuízo para o indicador de vulnerabilidade socioeconômica aqui sugerido, há casos em que é recomendável estabelecer limites máximos para o acesso a programas governamentais de financiamento estudantil, a fim de evitar excessiva dependência de estudantes e de instituições (em especial as com fins lucrativos) a esse tipo de política. Ver uma discussão a respeito em Verhine e Dantas (2020).

para o qual a literatura relacionada ao tema e a experiência de outros países podem ser ainda mais informativas.

4 Considerações finais e questões de futuro

Este trabalho buscou discutir as limitações dos indicadores de qualidade do SINAES e aventar possíveis caminhos para a sua transformação. A principal recomendação passa pela descontinuidade do ENADE e pela substituição do CPC e do IGC por um conjunto de indicadores baseados essencialmente em informações extraíveis de registros administrativos existentes no Brasil. Argumenta-se que, por esse caminho, é possível construir um conjunto de indicadores muito mais completo e afeito às tendências contemporâneas, para assegurar qualidade, para estabelecer critérios regulatórios, para fomentar inclusão e diversidade ou simplesmente para se prover a sociedade de informações relevantes sobre o sistema de educação superior. Sem deixar de reconhecer o valor histórico do SINAES, o objetivo é contribuir para discussões sobre um sistema de informações cuja compreensão seja mais fácil, cujo gerenciamento seja mais barato e que se adeque melhor à diversidade de tipos de instituições de ensino em atuação no sistema de educação superior brasileiro.

Apresentou-se, a título de exemplo, um conjunto de indicadores capazes de avaliar o desempenho de cursos e de estudantes a partir de quatro categorias: (i) eficiência; (ii) eficácia; (iii) efetividade; e (iv) diversidade e inclusão. Não se trata de reduzir o processo formativo a um conjunto limitado de indicadores. Havendo dados, é salutar que outros sejam propostos, quer seja em lugar dos indicadores sugeridos neste trabalho, quer seja em complementação a eles. Tanto os indicadores já existentes quanto os aqui propostos ainda são insuficientes, por exemplo, para avaliar os cursos sequenciais, a

educação a distância³⁰ e as atividades de extensão³¹. Haveria ainda a necessidade de se discutir o papel da avaliação institucional; a literatura relacionada ao tema e a experiência de outros países podem contribuir para essa discussão de maneira substancial.

O relatório da OCDE sobre o SINAES (OECD, 2019) buscou tratar desse ponto. Ele recomendou que se desse mais ênfase à avaliação de instituições, tanto do ponto de vista dos indicadores de qualidade quanto do ponto de vista dos processos internos das próprias instituições para o controle de qualidade. Na ótica da OCDE, uma vez reconhecidas, as instituições de ensino deveriam ter autonomia para fazer as suas próprias avaliações internas. Essa recomendação merece uma reflexão mais detida; uma reflexão que, inclusive, analise a fundo o componente atual de avaliação interna do SINAES (que não foi objeto deste trabalho), assim como o modo de funcionamento de processos que, no arranjo institucional em vigor no Brasil, são particularmente caros ao segmento privado de ensino: de um lado, o papel de reconhecimento de instituições, hoje a cargo do CNE; de outro, o papel de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como o de supervisão de cursos e de instituições, contemporaneamente desempenhado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do MEC.

Deve-se considerar também que a diversidade institucional e estudantil pode levar à necessidade de se incorporarem indicadores para contextos específicos, além de ser importante não dispensar alguma política de visitas *in loco*, a fim de corrigir eventuais distor-

³⁰ A insuficiência de indicadores de avaliação que captem as especificidades da educação a distância foi um dos pontos destacados em OCDE (2019).

³¹ Ressalta-se que a Portaria Normativa n. 8/2016 (MEC, 2016) propõe a adoção de um Índice de Desempenho da Extensão (IDEX), a ser calculado com base em informações do CES e dos relatórios de avaliação externa *in loco* do SINAES (Pereira, Araújo & Machado-Taylor, 2020).

ções³². Ademais, o provável uso dos indicadores para fins de regulação tornaria necessária a atualização dos mecanismos de checagem e de controle das informações levantadas pelos registros administrativos, informações essas que viessem a compor os cálculos de novos indicadores de avaliação da educação superior no Brasil.

Merece ainda discussão à parte a própria distribuição de competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior. No arcabouço institucional em vigor, essas tarefas são exercidas pelo MEC, por meio de variados órgãos a ele vinculados. Como mencionado na introdução deste capítulo, o SINAES em si é capitaneado pelo INEP, sob a coordenação e sob a supervisão da CONAES. A regulação em si, contudo, é dividida entre o CNE e a Seres. Enquanto ao CNE compete deliberar sobre pedidos de reconhecimento de instituições privadas de educação superior, bem como produzir pareceres e propostas de atos normativos, à Seres competem os processos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento de cursos, além da supervisão de cursos e de instituições de educação superior e do planejamento e da coordenação da formulação de políticas para a regulação e para a supervisão da educação superior. Por fim, ao ministro de Estado da educação recai o posto de autoridade máxima da regulação da educação superior no sistema federal de ensino; cabe a ele homologar as deliberações do CNE, os instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP e os pareceres da CONAES (Cabral, 2019).

³² Cabe aqui um exemplo hipotético para ilustrar esse ponto. Imaginemos uma pequena instituição de ensino localizada em uma região com significativa concentração de população indígena, a oferecer um limitado número de cursos voltados a atender justamente a essa população. Em casos assim, talvez alguns dos indicadores propostos neste trabalho, particularmente os de eficácia e de efetividade, não fizessem muito sentido. Indicadores específicos poderiam captar melhor o impacto daquela instituição para a formação superior do público que nela estuda. Haverá casos, inclusive, em que o contexto no qual o curso e a instituição de ensino estão inseridos não será bem compreendido sem visitas *in loco*. Ainda que minoritários, contextos muito específicos demandam abordagens customizadas, sobretudo, quando ciclos avaliativos afetam o próprio reconhecimento de cursos e de instituições.

O fato de haver tamanha constelação de órgãos governamentais que repartem competências complementares e frequentemente sobrepostas aumenta a complexidade do sistema. Essa constatação já levou o próprio governo federal a encaminhar ao Congresso Nacional, em 2012, um projeto de lei destinado a implementar uma agência que unificasse as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior. O projeto nunca foi convertido em lei, e a sua discussão produziu, de efeito prático, apenas a criação da Seres. Incorporada ao organograma do MEC em 2011, a Seres surgiu como um embrião do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), autarquia federal com atribuições de órgão regulador a qual se pretendia implantar a partir de um projeto de lei encaminhado em 2012 ao Congresso Nacional (Lopes & Castro, 2019). Discussões sobre a pertinência ou não de se concentrar, em uma única agência reguladora, competências hoje capitaneadas pelo MEC e pulverizadas em distintos órgãos a ele vinculados são retomadas por alguns autores – ver, por exemplo, Verhine (2015), Cabral (2019) e Lopes e Castro (2019). Embora o escopo deste trabalho não tenha alcançado essas questões, elas precisam estar presentes no debate sobre reformas do SINAES.

Para além das questões de avaliação, regulação e supervisão, estudos futuros poderiam aprofundar discussões sobre outros temas relevantes para o sistema de educação superior brasileiro e que, até o momento, pouco povoaram a produção acadêmica da área. Uma delas passa pela estruturação de um sistema brasileiro de transferência e de acumulação de créditos acadêmicos, com vistas a facilitar os processos de reconhecimento, por uma instituição de ensino, de disciplinas e de outras atividades didático-pedagógicas concluídas em outra instituição. Isto facilitaria a mobilidade estudantil, assim como uma eventual adoção futura de um sistema de financiamento com pagamentos vinculados à renda futura, siste-

ma esse bem-sucedido na Austrália desde 1989 e discutido para o Brasil em Chapman e Nascimento (2019) e em Nascimento (2021). A Austrália tende a ser um *benchmark* importante também para um eventual sistema brasileiro de transferência e de acumulação de créditos acadêmicos, assim como o mecanismo conhecido como Processo de Bolonha, que envolve o sistema de educação superior da Europa (Brunner, 2009, Zahavi & Friedman, 2019).

Também cabe uma discussão sobre a tipologia das instituições de ensino superior. Nesse diapasão, Schwartzman, Silva Filho e Coelho (2021) retomam uma reflexão trazida por Steiner (2006), abordada por Gusso e Nascimento (2014) e que merece aprofundamentos subsequentes: a limitada diferenciação institucional que, na prática, é permitida pela classificação fundada na natureza administrativa e na organização acadêmica das instituições de ensino. Esses autores sugerem recorrer a sistemas internacionais de classificação, especificamente, à classificação conhecida como “Carnegie Classification”, como um mecanismo para facilitar, a partir de indicadores objetivos, a identificação de nichos diferenciados de educação superior.

Vale ainda discutir futuramente o desenvolvimento de plataformas *online* que disponibilizem informações úteis a potenciais estudantes e à sociedade em geral. Isso inclui mais do que desenvolver, como sugerido em OECD (2019), uma plataforma amigável para estudantes e familiares consultarem informações confiáveis sobre o *status* da instituição de ensino e sobre o *status* do curso.

Indo além da recomendação da OCDE, seria possível, por exemplo, recorrer às informações sobre o mercado formal de trabalho, atualmente consolidadas na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), para divulgar informações sobre a empregabilidade e sobre a média salarial por região do país, por ocupação e entre egressos dos

cursos³³. Esse tipo de informação não é apropriado para a avaliação e para a regulação dos cursos, pois o alcance da RAIS limita-se a postos formais de trabalho. Ela não capta, por exemplo, o fenômeno conhecido no Brasil como *pejotização*, bastante difundido entre algumas profissões liberais (Fernandes, Campolina & Silveira, 2018). A atuação desses profissionais como pessoas jurídicas (em vez de pessoas físicas) transforma, à luz dos registros administrativos, os seus rendimentos majoritariamente em renda de capital, não em renda do trabalho. A despeito da invisibilidade da renda de capital na RAIS e em outros registros do mercado formal de trabalho, essas fontes de dados desempenhariam uma função importante na disponibilização de informações para a sociedade. Os próprios indicadores propostos neste trabalho poderiam também compor o mosaico de dados que ajudassem a informar melhor as pessoas sobre os variados nichos de diferenciação e de qualidade referentes aos cursos e às instituições de educação superior.

Outra plataforma poderia partir do Sistema de Seleção Unificada (SISU), atualmente utilizado pelo governo federal para organizar o acesso às universidades e aos institutos federais. A sua reformulação poderia incorporar o acesso a instituições privadas e a instituições estaduais e municipais que aderissem à plataforma. O SISU expandido poderia ainda incorporar o processo seletivo a programas federais de assistência estudantil, informar o candidato sobre outras oportunidades de financiamento disponibilizadas por outros entes da União e por organizações privadas e facilitar o próprio processo de confirmação de elegibilidade aos programas governamentais de assistência estudantil. A viabilização desse último ponto passa por interligar os sistemas do MEC ao Cadastro Nacional de Informações Sociais (CNIS), sistema de informações mantido por uma empresa

³³ Um possível *benchmark* para essa plataforma é o *Occupational Outlook Handbook*, do *Bureau of Labor Statistics* (BLS), dos Estados Unidos. Ver: <https://www.bls.gov/ooh/>.

pública e que congrega diversos registros administrativos. Comunicar os sistemas do MEC ao CNIS permitiria, por exemplo, a geração de novos e melhores indicadores de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, assim como a redução da burocracia para a comprovação de elegibilidade a programas de assistência estudantil.

Enfim, abundam questões de relevo a serem discutidas no âmbito da educação superior no Brasil. Olhar para o que fazem outros países pode trazer soluções pouco pensadas pelo governo e pela academia, além de trazer outras questões porventura negligenciadas no debate doméstico. Espera-se, sem embargo, que o conteúdo deste artigo possa, de alguma forma, contribuir para o debate das perguntas colocadas por Righetti (2019), citadas na seção de abertura deste trabalho, ou que ele, ao menos, ajude a refletir sobre o SINAES e sobre os seus ciclos avaliativos. Sem questionar a sua importância para a regulação da educação superior brasileira e para a consolidação, no país, de uma cultura de avaliação, em que medida os indicadores do SINAES contribuem de fato para que – na linha do que sustenta Griboski (2012, p. 182) – o avaliador e o avaliado tracem “rumos, metas e inovação na busca da qualidade”? Os seus indicadores informam bem a sociedade sobre a qualidade dos cursos e sobre a qualidade das instituições de ensino? Buscou-se aqui argumentar que, na melhor das hipóteses, a contribuição trazida pelo SINAES já se mostra insuficiente, que a sua reformulação se faz necessária e que um novo sistema de avaliação mais avançado, barato e eficaz é possível.

Referências

Altbach, P. G. (2015). AHELO: The myth of measurement and comparability. *International Higher Education*, 82, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.82.8861>.

Balbachevsky, E. (2005). A pós-graduação no Brasil: Novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Brock, C. & Schwartzman, S. (eds.). *Os desafios da educação no Brasil*. (pp. 285-314). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Barbosa, G. R. (2019). *Relatório Técnico DAV: Avaliação multidimensional de programas de pós-graduação*. Brasília: CAPES. Recuperado de: <https://bit.ly/3jPTZFc>.

Barreyro, G. B. (2008). De exames, rankings e mídia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 13(3), 863-868. <https://doi.org/10.1590/S141440772008000300017>.

Barreyro, G. B., & Ristoff, D. I. (2015). Os bastidores do SINAES. *Revista Diálogo Educacional*, 15(44), 295-344. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.DC01>.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil. (2004). *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.

Brunner, J. J. (2009). The Bologna Process from a Latin American perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 417-438. <https://doi.org/10.1177/1028315308329805>.

Cabral, R. C. (2019). A estrutura da regulação da educação superior no Brasil: O debate sobre a criação de uma agência. *Revista de Direito Setorial e Regulatório*, 5(1), 17-38.

Castro, C. M. (2006). A CAPES na visão de um ex-diretor. *Análise: Revista de Administração da PUCRS*, 17(2), 360-376.

Chapman, B. J., & Nascimento, P. M. (2019). Financiamento do ensino superior: As vantagens dos empréstimos com amortizações contingentes à renda (ECR). In: Nascimento, P. M. (ed.) *Financiamento com pagamentos vinculados à renda futura: A produção do Ipea até 2018* (pp. 249-256). Brasília: IPEA. Recuperado de: <https://bit.ly/3xExest>.

Dias Sobrinho, J. (2008). Qualidade, avaliação: Do SINAES a índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 13(3), 817-825. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300011>.

Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 15(1), 195-224. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.

Elsner, C. (2021). Quality assessment for higher education institutions: A public policy perspective. In: Cassol, C. & Elsner, C. (ed.). *Internationalisation of Higher Education: Reflections and practices of Brazil and Australia*. Porto Alegre: PUCRS, Embaixada da Austrália no Brasil.

Fernandes, R. C., Campolina, B., & Silveira, F. G. (2018). *The distributive impact of income taxes in Brazil* (Working Paper # 171). Brasília: International Policy Centre for Inclusive Growth (IPC-IG). Recuperado de: <https://bit.ly/3go8Rzo>.

Firpo, S., França, M., & Rodrigues, L. C. (2020). *Índice de equilíbrio racial: Uma proposta de mensuração da desigualdade racial entre e dentro das categorias ocupacionais* [Texto para discussão do INSPER]. Recuperado de: <https://bit.ly/3CKFLYw>.

Folha de S. Paulo. (2019, October). *Como é feito o Ranking Universitário Folha*. RUF: Ranking Universitário Folha. Recuperado de: <https://bit.ly/3ADUGYP>.

G1. (2021, June). *IR 2021: Receita recebeu 34,1 milhões de declarações, acima da expectativa*. Recuperado de: <https://glo.bo/3go6M6Q>.

García-Villar, C., & García-Santos, J. M. (2021). Bibliometric indicators to evaluate scientific activity. *Radiología (English Edition)*, 63(3), 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.rxeng.2021.01.002>.

Gatti, B., André, M., Fávero, O., & Candau, V. M. F. (2003). O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 137-144. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100012>.

Gautam, P. (2019). A Bibliometric Approach for Department-Level Disciplinary Analysis and Science Mapping of Research Output Using Multiple Classification Schemes. *Journal of Contemporary Eastern Asia*, 18(1), 7-29. <https://doi.org/10.17477/jcea.2019.18.1.007>.

Gomes, A. M. (2003). Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 129-149. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300007>.

Griboski, C. M. (2012). O ENADE como indutor da qualidade da educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(53), 178-195. <https://doi.org/10.18222/ea235320121920>.

Gusso, D. A., & Nascimento, P. A. M. M. (2014). Evolução da formação de engenheiros e de profissionais técnico-científicos no Brasil entre 2000 e 2012. In: Oliveira, M, Nascimento, P. A. M. M., Schneider, E., Caruso, L. A., & A. N. Maciente (eds.) *Coletânea da rede de pesquisa "Formação e Mercado de trabalho"*. (pp. 17-60). Brasília: IPEA, ABDI. Recuperado de: <https://bit.ly/3AE0v70>.

Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 102(46), 16.569-16.572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2021). *Indicadores brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: ODS Brasil. Recuperado de: <https://odsbrasil.gov.br/>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020a). *Censo da Educação Superior: Notas estatísticas 2019*. Brasília: INEP. Recuperado de: <https://bit.ly/2SLiZE1>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020b). *Nota Técnica n. 5/2020/CGCQES/DAES*. Brasília: INEP. Recuperado de: <https://bit.ly/3ypQsTL>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020c). *Nota Técnica n. 34/2020/CGCQES/DAES*. Brasília: INEP. Recuperado de: <https://bit.ly/3hvtRyf>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020d) *Nota Técnica n. 58/2020/CGCQES/DAES*. Brasília: INEP. Recuperado de: <https://bit.ly/3dYmtun>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020e). *Nota Técnica n. 59/2020/CGCQES/DAES*. Brasília: INEP. Recuperado de: <https://bit.ly/3hfWXma>.

Lacerda, L. L. V. (2020). *SINAES: Sistema de Avaliação ou Verificação de Desempenho?* Curitiba: Appris.

Lazaridis, T. (2009). Ranking university departments using the mean h-index. *Scientometrics*, 82(2), 211-216. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0048-4>.

Linhares de Melo, A. (2019, July). *Possíveis contribuições das escriturações tributárias digitais para automatização da cobrança do FIES*. Brasília: Receita Federal, Ministério da Economia. Recuperado de: <https://bit.ly/2lGl8A4>.

Lopes, P. I. X., & Castro, A. M. D. A. (2019). Avaliação, regulação, supervisão e acreditação da educação superior: Análise do Projeto INSAES. *Cadernos de Pesquisa (Universidade Federal do Maranhão)*, 26(3), 127-144. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p127-144>.

Marques, F. (2011, April). O fascínio dos rankings. *Pesquisa FAPESP*, 182, 40-42.

Melo, A. A. S. (2021). A avaliação interna do SINAES: Gestão da informação e melhoria da qualidade. In: Silva, A. J. N., Vieira, A. R. L., & Souza, I. S. (eds.). *Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais* (pp. 82-92). Ponta Grossa: Atena.

Ministério da Economia. (2021). *Panorama Macroeconômico*. Brasília: Secretaria de Política Econômica (SPE); Secretaria Especial da Fazenda. Recuperado de: <https://bit.ly/3xggzMC>.

Ministério da Educação (MEC). (2016). *Portaria Normativa n. 8, de 28 de abril de 2016*. Brasília: MEC. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-normativa-n-8-de-28-de-abril-de-2016-21512174>.

Ministério da Educação (MEC). (2020). *Censo da Educação Superior (CES): edição 2019*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Recuperado de: <https://bit.ly/39Q9gR7>.

Nascimento, P. M. (2021). *O estudante de hoje financiado pelo profissional do amanhã: Proposta de um sistema nacional de financiamento estudantil com pagamentos vinculados à renda futura: funcionamento e fonte de recursos* (Texto para Discussão n. 2.648). Brasília: IPEA.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Rethinking quality assurance for Higher Education in Brazil*. <https://www.oecd.org/brazil/rethinking-quality-assurance-for-higher-education-in-brazil-9789264309050-en.htm>.

Pedrosa, R. H. L., Amaral, E., & Knobel, M. (2013). Assessing higher education learning outcomes in Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 24(2), 55-71. <https://doi.org/10.1787/hemp-24-5k3w5pdwk6br>.

Pereira, C. A., Araújo, J. F. F. E., & Machado-Taylor, M. de L. (2020). Remendo novo em roupa velha? SINAES de maturidade ou de saturação do modelo de avaliação do ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250020>.

Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 14, 439-452. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>.

Righetti, S. (2019). *O jogo dos rankings: Como surgiram e o que medem as principais classificações de universidades do mundo?* São Paulo: Estante Labjor, Nudecri, Unicamp. Recuperado de: <https://metricas.usp.br/o-jogo-dos-rankings/>.

Ristoff, D., & Giolo, J. (2006). O SINAES como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3(6), 193-213. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2006.v3.106>.

Saviani, D. (2010). Organização da educação nacional: Sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 769-787. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>.

Schwartzman, S. (2005). O enigma do ENADE. Recuperado de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/ENADE.pdf>.

Schwartzman, S. (2013). Uses and abuses of education assessment in Brazil. *Prospects*, 43(3), 269-288. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9275-9>.

Schwartzman, S., Silva Filho, R. L., & Coelho, R. (2021). Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: Teste de conceito. *Estudos Avançados*, 35(101), 153-186. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.011>.

Shavelson, R. J. (2020). The Collegiate Learning Assessment. In *Measuring college learning responsibly* (pp. 44-69). Palo Alto: Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804773515-007>.

Steiner, J. E. (2006). Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In: Steiner, J. E., & Malnic, G. (eds.). *Ensino superior: Conceito e dinâmica* (pp. 327-358). São Paulo: EDUSP.

Tavares, M. G. M., Meneghel, S. M., Robl, F., Barreyro, G. B., Rothen, J. C., & Sousa, J. V. (2011). Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/96: Desafios para a avaliação. *Revista Inter Ação*, 36(1), 81-100. <https://doi.org/10.5216/ia.v36i1.15029>.

Travitzki, R. (2013). *ENEM: Limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-28062013-162014>.

Tremblay, K. (2013). OECD assessment of higher education learning outcomes (AHELO): Rationale, challenges, and initial insights from the feasibility study. In: Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Zuhn, C. & Fege, J. (eds.). *Modeling and measuring competencies in higher education* (pp. 113-126). Leida: Brill Sense.

Van Vught, F., & Ziegele, F. (2013). U-Multirank: A user-driven and multi-dimensional ranking tool in global higher education and research. In: Marope, P. T. M., Wells, P. J., & Hazelkorn, E. (eds.), *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses* (pp. 257-279). Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220789>.

Verhine, R. E. (2009). Ranqueamento no contexto da educação brasileira. *Anais da V Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)*, Salvador, Brasil.

Verhine, R. E. (2010). O novo alfabeto do SINAES: Reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: Dalben, A., Diniz, J., Leal, L. & Santos, L. (eds.), *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 632-650). São Paulo: Autêntica.

Verhine, R. E. (2015). Avaliação e regulação da educação superior: Uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(3), 603-619. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300003>.

Verhine, R. E. (2021). Higher education quality assurance: A comparative perspective. In: Cassol, C. & Elsner, C. (eds.). *Internationalisation of Higher Education: Reflections and practices of Brazil and Australia*. Porto Alegre: PUCRS, Embaixada da Austrália no Brasil.

Verhine, R. E., & Dantas, L. M. V. (2020). The evaluation and regulation of for-profit higher education in Brazil: Implications for SINAES. *Práxis Educacional*, 16(38), 265-282. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6001>.

Wooldridge, J. M. (2010). *Econometric analysis of cross section and panel data*. Massachusetts: The MIT Press.

Zahavi, H., & Friedman, Y. (2019). The Bologna Process: An international higher education regime. *European Journal of Higher Education*, 9(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1561314>.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Toepper, M., Pant, H. A., Lautenbach, C., & Kuhn, C. (2018). *Assessment of learning outcomes in higher education: Cross-national comparisons and perspectives*. Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7>.

Zoghbi, A. C. P., Oliva, B. T., & Moriconi, G. M. (2010). Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: A relação entre o ENEM e o ENADE. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(45), 45-65. <https://doi.org/10.18222/ea214520102024>.



E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: editora.pucrs.br



facebook.com/edipucrs



twitter.com/edipucrs



instagram.com/edipucrs