

INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS:

Trajetória histórica, tendências de políticas institucionais e desafios presentes

Ana Beatriz Maia Garcia

Instituto Federal de São Paulo (IFSP-Brasil)

RESUMO

Este ensaio teórico analisa a internacionalização das universidades públicas brasileiras entre 2000 e 2016, situando-a no processo de globalização e no contexto das reformas estatais que moldaram o ensino superior. O objetivo consiste em compreender as tendências hegemônica e contra hegemônica de internacionalização, suas bases históricas e institucionais, bem como desafios de pesquisa sobre o tema. A análise, fundamentada em revisão de literatura e documentos institucionais, parte do reconhecimento de que o sistema brasileiro apresenta características históricas de elitização, expansão pública tardia, privatização do ensino superior e diferenciação institucional, elementos que condicionam os alcances e limites da internacionalização. Os resultados indicam que a tendência hegemônica consolidou práticas no sentido Norte-Sul voltadas à competitividade global, à mobilidade física estudantil para países centrais da América do Norte e Europa, à priorização das áreas como ciências, tecnologias e inovação e à formação de professores. Programas como Ciência sem Fronteiras e iniciativas vinculadas ao Espaço Ibero-Americano do Conhecimento exemplificam essa orientação, ainda que com baixa reciprocidade e frágil impacto estrutural no ensino superior brasileiro. As instituições privadas, fortalecidas pelos processos de privatização e financeirização do ensino superior, passaram a ocupar posição relevante na recepção de estudantes estrangeiros, enquanto as universidades públicas enfrentam restrições decorrentes da austeridade pós-2016. Por outro lado, a vertente contra hegemônica demonstrou potencial para a integração regional e a cooperação Sul-Sul, especialmente por meio da criação da UNILA, UNILAB e do programa BRACOL. Essas experiências enfatizam a internacionalização orientada à justiça social, ao desenvolvimento regional e ao enfrentamento de desigualdades histórico-estruturais na América Latina, com vistas a seu fortalecimento por meio do ensino superior em uma perspectiva crítica. Foi apresentada a recente perspectiva da Internacionalização em Casa em universidades brasileiras como uma alternativa de democratização da internacionalização, focada no currículo e no ensino por meio digital. O estudo conclui que a internacionalização permanece marcada por assimetrias, baixa coordenação sistêmica e forte influência da lógica de mercado no sentido Norte-Sul, embora iniciativas de cooperação e integração indiquem caminhos alternativos no sentido Sul-Sul. O ensaio sugere pontos de inflexão para estudos sistematizados sobre os impactos dos programas e a democratização da internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização; Universidades públicas brasileiras; Espaço Ibero-americano de Conhecimento (EIC); Privatização do ensino superior; Políticas públicas do ensino superior.

INTERNATIONALIZATION OF BRAZILIAN UNIVERSITIES: Historical trajectory, institutional policy trends and current challenges

ABSTRACT

This theoretical essay analyzes the internationalization of Brazilian public universities between 2000 and 2016, placing it in the globalization process and in the context of state reforms that shaped higher education. The objective is to understand hegemonic and counter-hegemonic internationalization trends, their historical and institutional bases, as well as research challenges on the topic. The analysis, based on a review of literature and institutional documents, is based on the recognition that the Brazilian system presents historical characteristics of elitization, late public expansion, privatization of higher education and institutional differentiation, elements that condition the scope and limits of internationalization. The results indicate that the hegemonic trend consolidated practices in the North-South direction aimed at global competitiveness, student physical mobility to central countries in North America and Europe, the prioritization of areas such as science, technology and innovation and teacher training. Programs such as Science without Borders and initiatives linked to the Ibero-American Knowledge Space exemplify this orientation, albeit with low reciprocity and a fragile structural impact on Brazilian higher education. Private institutions, strengthened by the processes of privatization and financialization of higher education, began to occupy a relevant position in receiving foreign students, while public universities face restrictions resulting from post-2016 austerity. On the other hand, the counter-hegemonic aspect demonstrated potential for regional integration and South-South cooperation, especially through the creation of UNILA, UNILAB and the BRACOL program. These experiences emphasize internationalization oriented towards social justice, regional development and confronting historical-structural inequalities in Latin America, with a view to strengthening it through higher education from a critical perspective. The recent perspective of Internationalization at Home in Brazilian universities was presented as an alternative for the democratization of internationalization, focused on the curriculum and teaching through digital means. The study concludes that internationalization remains marked by asymmetries, low systemic coordination and the strong influence of market logic in the North-South direction, although cooperation and integration initiatives indicate alternative paths in the South-South direction. The essay suggests inflection points for systematized studies on the impacts of programs and the democratization of internationalization.

Keywords: Internationalization; Brazilian public universities; Ibero-American Knowledge Space (EIC); Privatization of higher education; Public policies for higher education.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS:

Trayectoria histórica, tendencias de política institucional y desafíos actuales

RESUMEN

Este ensayo teórico analiza la internacionalización de las universidades públicas brasileñas entre 2000 y 2016, ubicándola en el proceso de globalización y en el contexto de las reformas estatales que configuraron la educación superior. El objetivo es comprender las tendencias de internacionalización hegemónicas y contrahegemónicas, sus bases históricas e institucionales, así como los desafíos de la investigación sobre el tema. El análisis, basado en una revisión de

literatura y documentos institucionales, parte del reconocimiento de que el sistema brasileño presenta características históricas de elitización, expansión pública tardía, privatización de la educación superior y diferenciación institucional, elementos que condicionan los alcances y límites de la internacionalización. Los resultados indican que la tendencia hegemónica consolidó prácticas en el sentido Norte-Sur orientadas a la competitividad global, la movilidad física de los estudiantes hacia países centrales de América del Norte y Europa, la priorización de áreas como ciencia, tecnología e innovación y la formación docente. Programas como Ciencia sin Fronteras e iniciativas vinculadas al Espacio Iberoamericano del Conocimiento ejemplifican esta orientación, aunque con baja reciprocidad y un frágil impacto estructural en la educación superior brasileña. Las instituciones privadas, fortalecidas por los procesos de privatización y financiarización de la educación superior, comenzaron a ocupar una posición relevante en la recepción de estudiantes extranjeros, mientras que las universidades públicas enfrentan restricciones derivadas de la austeridad posterior a 2016. Por otro lado, el aspecto contrahegemónico demostró potencial para la integración regional y la cooperación Sur-Sur, especialmente a través de la creación de UNILA, UNILAB y el programa BRACOL. Estas experiencias enfatizan la internacionalización orientada a la justicia social, el desarrollo regional y el enfrentamiento de las desigualdades histórico-estructurales en América Latina, con miras a fortalecerla a través de la educación superior desde una perspectiva crítica. La reciente perspectiva de Internacionalización en Casa en las universidades brasileñas se presentó como una alternativa para la democratización de la internacionalización, centrada en el currículo y la enseñanza a través de medios digitales. El estudio concluye que la internacionalización sigue marcada por asimetrías, una baja coordinación sistémica y la fuerte influencia de la lógica del mercado en la dirección Norte-Sur, aunque las iniciativas de cooperación e integración indican caminos alternativos en la dirección Sur-Sur. El ensayo sugiere puntos de inflexión para estudios sistematizados sobre los impactos de los programas y la democratización de la internacionalización.

Palabras clave: Internacionalización; Universidades públicas brasileñas; Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC); Privatización de la educación superior; Políticas públicas para la educación superior.

Internacionalização do ensino superior no mundo globalizado

Conforme apontou Dale (2004), o fenômeno da globalização tem sido compreendido de forma confusa e pouco elaborada, dado à sua complexidade e amplitude, como um dado inexorável do progresso ou resposta chave para diversas questões da contemporaneidade. Para superar essa visão superficial, faz-se necessário realizar recortes temáticos e temporais para a melhor abordagem investigativa no campo educacional, no entanto, sem perder de vista suas ligações e implicações com os movimentos globais que perpassam decisões políticas e econômicas. Um desses recortes de análise é o fenômeno de internacionalização do ensino

superior, o qual nos propomos a pesquisar, no caso brasileiro, as universidades públicas entre os anos de 2000 e 2016, em especial, as universidades federais¹.

Diversos autores têm buscado desenvolver teorias que possam auxiliar na compreensão do processo de internacionalização da educação superior relacionado ao processo de globalização em seus aspectos econômicos, políticos e culturais (Knight, 2004; De Wit, 2002; Morosini, 2017; Altbach; Knight, 2007; Stallivieri, 2018; Laus; Morosini, 2005; Britain; Ortigão, 2021; Marginson, 2010).

Em consonância com a promoção de políticas públicas por agências internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apresenta-se uma linha interpretativa que considera a importância de definir a internacionalização do ensino superior como parte do fenômeno da globalização e do surgimento da Sociedade do Conhecimento, levando ao tratamento da educação superior como uma *commodity*, ou seja, como fator de desenvolvimento econômico do país (Maués; Bastos, 2017). No caso brasileiro, as políticas de reforma do estado pela vertente neoliberal foram implantadas a partir da década de 1990, levando a cabo novas diretrizes para o ensino superior brasileiro.

Na outra polaridade do debate, existem autores críticos a tal concepção de internacionalização da educação superior, assim como aos princípios neoliberais da ideia de Sociedade do Conhecimento, levando em conta a questão política, cultural e social do processo educativo e científico, podendo ser enquadrados em uma tendência humanística, voltados à consideração da internacionalização pela via da regionalização e cooperação. Dessa forma, classificam-se, respectivamente, a primeira tendência como a hegemônica e a segunda como contra hegemônica (Abba; Corsetti, 2016).

Com base na compreensão da existência dessas duas tendências, este artigo, enquanto ensaio teórico, tem por objetivo traçar, historicamente, as linhas gerais do processo de formação, expansão e de internacionalização do ensino superior brasileiro em sua forma prioritária - a universidade pública, apontando as principais questões estruturais, políticas, econômicas e culturais que direcionaram essas ações, dentro da lógica hegemônica de internacionalização das universidades, assim como os contrapontos propostos pela

¹ O recorte temporal se justifica pelas políticas institucionais de expansão e internacionalização do ensino superior concentradas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 2016, ascende ao poder um novo governo, de Michel Temer, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), impactando com intensas mudanças no Ministério da Educação e no ensino superior, sendo um crivo orgânico ao objeto pesquisado.

internacionalização da corrente contra hegemônica. Igualmente, pretende-se delimitar alguns pontos de desafios para o debate sobre a internacionalização do ensino superior público brasileiro.

Conforme Moreira e Ribeiro (2022), as pesquisas sobre a internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras no campo da Educação ainda são porosas, apontando para uma necessidade de estudos que possam contribuir para a sistematização de suas características de forma crítica.

Necessário destacar que, por se tratar de um estudo preliminar com objetivo de captar e refletir sobre as principais tendências de internacionalização do que consideramos serem representativas do conjunto das universidades federais brasileiras, temos consciência da importância dos estudos de caso para a compreensão das especificidades de cada instituição ou sistema (federal ou estaduais), sendo que alguns exemplos serão oportunamente apresentados como referências de determinados planos de ação de instituições de ensino superior da rede federal brasileira.

Com a ruptura política ocorrida com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o modelo neodesenvolvimentista que promovia incentivo estatal a internacionalização desacelerou, cuja evidência de maior destaque foi a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, conhecida como “Teto de gastos”. Tal política de austeridade fiscal se aprofundou com o governo de Jair Bolsonaro, entre 2019 e 2022, e se materializou, sobretudo, nos sucessivos contingenciamentos e cortes no orçamento, em particular para a Educação. Esse contexto impactou nas políticas de internacionalização, pois levando-a uma perspectiva que era tratada como política estatal para uma perspectiva que “a concebe como um bem privado, capaz de garantir diferenciação social num contexto de democratização do acesso nas instituições nacionais” (Moreira & Ribeiro, 2022, p.3-4).

Portanto, delinearemos as características históricas, estruturais e políticas institucionais das universidades federais brasileiras, temos por objetivo contribuir para a compreensão do processo de internacionalização do ensino superior durante a conformação das novas políticas neoliberais de educação, da expansão do ensino superior e do período de incentivo estatal a internacionalização, até as rupturas de 2016. Assim, exploraremos a temática da internacionalização comparando as duas tendências, e verificando aspectos centrais quanto a sua estrutura de concepção político institucional, com quais países o Brasil desenvolveu programas e quais suas áreas prioritárias.

Por meio desse estudo, pretendemos demonstrar que o foco dos programas de internacionalização no modelo hegemônico tem por concentração algumas áreas do conhecimento ligadas ao setor econômico internacional do norte global, a mobilidade de estudantes e pesquisadores para formação no exterior, em detrimento de uma política externa voltada ao estreitamento da cooperação internacional como estratégia de desenvolvimento regional e nacional, enfoque de uma perspectiva crítica da tendência contra hegemônica voltada a América Latina e países lusófonos africanos. Esse estudo, portanto, contribui para o conhecimento das políticas desenvolvidas de internacionalização do ensino superior brasileiro, e pode amparar o aprofundamento de ações de pesquisa futuras sobre o tema, por apresentar suas principais tendências e desdobramentos até 2016.

Marcas históricas, questões do presente: elitismo *versus* massificação

Historicamente, o modelo de instituição de ensino universitário brasileiro teve uma formação distinta dos outros países latino-americanos. Enquanto nas colônias espanholas de Santo Domingo, Peru e México as primeiras universidades tiveram sua fundação no século XVI pela Igreja Católica, moldadas sob a tradicional universidade espanhola de Salamanca, no Brasil as primeiras universidades - Universidade do Rio de Janeiro, Universidade de Minas Gerais e Universidade de São Paulo - somente foram criadas nas segunda e terceira décadas do século XX, inspiradas no modelo francês e alemão com a criação das faculdades de filosofia, ciências e letras, agregando-se as faculdades profissionais pré-existentes (Schwartzman, 2014; Mendonça, 2000; Cunha, 1980).

Enquanto no caso brasileiro as primeiras universidades surgiram em meio a debates políticos e da intelectualidade republicana sobre os modelos de universidade moderna francesa, alemã e norte-americana a serem seguidos e apropriados às condições nacionais (Maia, 2017), as universidades da América Hispânica acabavam de passar por um amplo Movimento de Reforma Universitária liderada pela classe estudantil, com seu ápice na Reforma da Universidade de Córdoba, em 1918.

Comparativamente, as universidades brasileiras despontaram como projetos políticos pedagógicos de formação de elites dirigentes republicanas para governar a nação (Mendonça, 2000) no momento em que as universidades do restante da América Latina vivenciavam um conjunto de reformas que visavam a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior quanto a sua função de formação, e especialmente, a ampliação do acesso à universidade a

“todos os estudantes que completassem o ensino médio, sem exames de seleção, e a gratuidade” (Schwartzman, 2014, p.28). Assim, nos países de origem colonial hispânica as universidades de iniciativa privada e confessional tornaram-se locais de concentração das elites econômicas.

Como consequência deste processo, as universidades públicas nacionais da América espanhola recebem centenas de milhares de estudantes, como a Universidade Nacional Autônoma do México (Unam) e a Universidade Nacional de Buenos Aires (UBA), enquanto as universidades públicas brasileiras mantiveram seu sistema com acesso restrito por meio de avaliações de conhecimento, sendo incapaz de absorver a crescente demanda de estudantes pelo ensino superior ao longo do século XX, decorrentes dos processos de urbanização e industrialização.

No Brasil, apesar dos movimentos sociais pela expansão das vagas nas universidades públicas que ocorreram durante os anos 1950 e 1960, a ampliação do acesso ao ensino superior público foi lento, em meio a Reforma Universitária, em 1968 e a implementação dos acordos MEC-USAID², durante um período de vinte anos de ditadura militar. Amparada no modelo e prerrogativas da universidade norte-americana, as universidades brasileiras realizaram sua reforma respondendo a décadas de críticas ao seu antigo modelo universitário, caracterizado pela predominância dos cursos profissionais em detrimento das ciências básicas, completando um processo de transformações internas que orientavam para uma modernização de sua estrutura, voltada à produtividade da pesquisa acadêmica, ao mesmo tempo que passaram por uma “depuração” política durante os anos ditatoriais (Cunha, 1988).

Internacionalmente, as economias capitalistas centrais, na virada das décadas de 1970 e 1980, entraram em um momento de esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, trazendo a baila a discussão sobre novas formas de reestruturação liberal do Estado – a política neoliberal – guiado com princípios ligados à globalização, a reestruturação produtiva, a financeirização da economia, minimização do papel do Estado em detrimento do mercado e do Terceiro Setor, tocando diretamente na concepção e na implementação de políticas

² O convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) propiciou diversos acordos na área educacional de ensino básico e superior durante a década de 1960 e 1970. Consultores norte-americanos estabeleceram acordos de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, que na prática não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, decisivo na reforma universitária (Lei nº 5.540) (Histedbr, s.d). Para detalhamento dos acordos voltados ao ensino superior, consultar Cunha (1988).

públicas dos chamados serviços sociais, como a educação, seja ela do nível básico ou superior (Pegoraro, 2006; Minto, 2006). No Brasil, o desenvolvimento do capitalismo tardio não impediu a adoção dos princípios e acordos neoliberais internacionais em sua reforma do Estado, mesmo com a recente retomada do regime democrático e instauração na Constituição Federal de 1988, de direitos e deveres do Estado em uma perspectiva social, como prerrogativa de um estado provedor dos direitos sociais básicos. Logo em seguida às conquistas dos movimentos sociais e políticos progressistas na década de 1980, o país passou por processos de privatizações dos serviços públicos, entre os quais esteve a educação.

Após a redemocratização, na década de 1990, a universidade brasileira passou por nova reforma, aos moldes dos princípios neoliberais. A iniciativa privada foi a saída política encontrada para a absorção da demanda de estudantes, caracterizando um processo de massificação do acesso ao ensino superior, ocorrido não necessariamente em universidades, mas preferencialmente em instituições como centros universitários, faculdades e institutos, concretizando dessa forma uma diversificação da estrutura universitária e um processo distinto da ideia de universalização do acesso ao ensino superior pela via da universidade pública (Schwartzman, 2014; Silva & Sguissardi, 1999).

Na contramão de uma proposta defensora da universalização do acesso ao ensino superior público enquanto ação de política pública democrática aos moldes ocorridos no México e na Argentina, as propostas internacionais e brasileiras neoliberais foram ao encontro da diferenciação do sistema de ensino superior: criação de instituições para a massa, como meros centros repassadores de conhecimento e a universidade para a elite, como centros de excelência, fundamentadas na pesquisa em ciência e tecnologia. Tal diferenciação do modelo prioritário do ensino superior, que deixou de ser centrado na universidade e passou a ser pulverizado em instituições menores como faculdades e institutos, se deu na direção da privatização do ensino superior, ditado pela lógica mercadológica (Silva & Sguissardi, 1999).

Diversos autores apontam que os anos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) resultaram em intensificação da privatização no ensino superior, cujo auge do crescimento se deu entre 1997 e 2003, com mudanças nos sistemas de avaliação e regulação das instituições, flexibilização da diversificação institucional, ampliação das formas de organização para além da universitária, restrições na autonomia universitária, com viés especialmente na questão financeira e forte onda expansionista do setor privado, beneficiado pela liberalização de instituições voltadas apenas ao ensino, dissociado da pesquisa e extensão universitária (Chaves, 2010; Ikuta, 2023, Lima, 2007).

O processo de privatização, mercantilização e financeirização do ensino superior brasileiro se configurou e intensificou ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010. Conforme Lima (2007), os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e o primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006) caracterizaram-se por consolidar a fase de reformulação do ensino superior pela política neoliberal iniciada com os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995). Ao tornar a educação superior um serviço público não-estatal, foi instrumentalizada uma crescente desresponsabilização do Estado por meio de suas reformas nas políticas voltadas a educação superior, como a redução das verbas públicas para seu financiamento e, simultaneamente, o estímulo ao empresariado deste nível de ensino, sob a aparência de democratização do acesso à educação, completados pelos incentivos fiscais com as parcerias público-privadas para a participação de empresas e grupos estrangeiros no setor, com estímulo a inserção de Tecnologias da Informação e Comunicações (TICs). Esse processo de privatização do ensino superior tem ligação direta com a criação de sistemas de avaliação e *rankings* internacionais de universidades, muito disseminados na globalização.

Citamos três indicadores internacionais que podem ser exemplos do mercado internacional de ensino superior, que se constituiu com o ranqueamento de universidades: *Scimago Institutions Ranking – SIR*, *QS World University Rankings – QS WUR* e o *Ranking Mundial de Universidades na Web*. Esses sistemas de avaliação fornecem indicadores de forma comparada acerca da pesquisa científica, da produção intelectual, da colaboração internacional, da reputação institucional, do perfil docente, do impacto na *web* das produções intelectuais, dentre outros aspectos, proporcionando, assim, diagnósticos de uma Instituição de Ensino Superior (IES), bem como análises comparativas frente a outras instituições internacionais (Andriola & Araújo, 2018). Além desses *rankings* serem utilizados como subsídios para tomada de decisões quanto a gestão das IES, observa-se que são realizados com base em aspectos que estão voltados a esfera da pesquisa, não sendo levados em conta os aspectos do ensino e da extensão universitária. Por isso, os autores (Andriola & Araújo, 2018) relatam que os estudos de *rankings* universitários são considerados por muitos pesquisadores como ligados a concepção tecnocrática da educação e têm caráter reducionista.

No estudo de Brunner (2014, p.68), a principal característica das transformações do ensino superior na América Latina seria a passagem de seu sistema de formação de elites para

os sistemas de massificação e universalização, com base na classificação de Martin Trow³, na qual os sistemas de ensino superior de forma geral, nas sociedades capitalistas, tenderam a passar por três etapas subsequentes: o sistema de elite, transicionando para o sistema de massas e por fim, para o sistema de acesso universal. Comparado aos países ibéricos e alguns latino-americanos, como Argentina, Chile e Venezuela, que atingiram um alto nível de massificação/universalização de seus sistemas de ensino superior (55% ou mais), o Brasil ainda se apresentava com médio a baixo nível (26% a 35%), apesar de ser um sistema considerado de tamanho grande, com mais de 2 milhões de matrículas em 2009, demonstrando ainda seu caráter elitista.

Corroborando os indicadores do estudo de Brunner (2014) quanto ao caráter elitista do ensino superior brasileiro, o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010 apontava para a necessidade de retomada de sua expansão, assim como a melhoria da qualidade da educação superior privada, que apresentava sinais de esgotamento quanto à expansão das matrículas, devido ao alto número de vagas ociosas, e às baixas condições financeiras da população em custear mensalidades. Para tanto, o governo federal induziu algumas medidas de fortalecimento: para o setor privado, implementou programas de bolsas de estudos, financiamento educacional, e criou a Lei de Inovação Tecnológica, de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica em parcerias público-privadas no ambiente produtivo; para o setor público, em especial as instituições federais, criou uma série de políticas com vistas ao aumento do número de matrículas e maior inclusão social nesse nível de ensino. Entre essas políticas, destacou-se o projeto de Reforma Universitária, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni), a criação de um sistema nacional de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁴, e de um sistema de seleção nacional, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O tema de realização de uma Reforma Universitária, aventado inicialmente no governo Cardoso e não efetivado, retornou à cena pública no primeiro governo Lula da Silva, debatido de forma ampla entre representantes da sociedade civil e a comunidade acadêmica. Entre os temas

³ Para compor esse padrão, estão elencados o ritmo e volume, que implicam no acompanhamento das formas de acesso e seleção, na qualidade do ensino, na organização do currículo, nas diretrizes de pesquisa, e na gestão das instituições de ensino superior universitárias e não universitárias (Gomes; Moraes, 2012).

⁴ Desde os anos 1990, medidas de avaliação do ensino superior, como o Exame Nacional de Cursos (ENC), no âmbito do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), de 1993, na tentativa de examinar a medida de contribuição das instituições para o desenvolvimento econômico do país, além de instrumento de prova de seu desempenho adequado para o uso dos recursos financeiros. Durante os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, nas duas primeiras décadas do presente século, o sistema de avaliação foi reformulado para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), examinando o desempenho das instituições, dos cursos e dos alunos, persistindo a lógica do mérito (Esther, 2012).

estava a autonomia universitária, o ensino superior privado e medidas para aumentar a pertinência social da educação superior, com a promoção de políticas de acesso e assistência estudantil⁵ (Gomes & Moraes, 2012; Ikuta, 2023; Mancebo, 2004).

Para Ikuta (2023), esses programas devem ser compreendidos dentro de um contexto amplo da agenda política para a educação superior pós anos 2000, marcada por um ciclo de transformações no âmbito público e privado, cujas ações mais destacadas foram a retomada de investimentos no segmento público federal, a instituição de políticas com o objetivo da facilitação do acesso e inclusão social, a instituição de uma lei de cotas nas instituições federais e a criação de um sistema nacional de avaliação.

O *boom* de expansão do setor privado do ensino superior brasileiro foi reforçado ao longo dos anos 2000 e 2010, nos dois governos de Lula da Silva, por meio do Programa Universidade Para Todos (ProUni), instituído em 2004, e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que embora originado em 1999, ganhou protagonismo na educação superior a partir de 2010, estimulando a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas do ensino superior. Ambos programas estimularam o acesso a um número crescente de estudantes em IES privadas, consolidando ainda mais sua presença no setor e reforçando sua tendência de financeirização e oligopolização (Lima, 2007, Ikuta, 2023).

Concomitante a expansão promovida via setor privado do ensino superior, em 2007, o governo federal implantou ações de crescimento do ensino superior público, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, vigente até 2012. O Programa, aderido por todas as universidades federais, possuía como objetivo a ampliação da rede pública de educação superior federal, em termos de número de vagas, redução da evasão, e de aperfeiçoamentos na infraestrutura acadêmica e pedagógica, com o objetivo de dotar as unidades universitárias federais de condições para a ampliação do acesso e permanência. Em diálogo com os reitores, este programa refletiu em boa medida as propostas das instituições, sem deixar de dar continuidade a medidas de orientação voltadas ao mercado, alvo de crítica por parcela da comunidade acadêmica (Esther, 2012).

Na primeira fase de expansão do ReUni, planejava-se a construção de novas instituições federais e o aumento e interiorização dos *campi* das já existentes, a realização de novos concursos públicos para o provimento de 7.668 vagas de docentes e 4.717 técnicos

⁵ As discussões sobre o projeto de lei, objeto de negociações entre a sociedade civil e políticos, tramitou na Câmara dos Deputados entre 2004 e 2006, configurando-se em quatro versões, sendo que a última nunca foi votada, devido à atmosfera polêmica do tema e o esvaziamento das análises (Ikuta, 2023; Mancebo, 2004).

administrativos, somados a políticas de reposição salarial, demonstrando uma volta da valorização dos funcionários públicos universitários, e a reformulação da rede de educação profissional e tecnológica pelo Decreto nº 5.225/2004, que previa a reorganização dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). No segundo governo, entre 2007 e 2010, ocorreu o aprofundamento do processo de ampliação de vagas e melhoria da infraestrutura no setor público federal. Em 2011, foi anunciada uma nova fase do ReUni, com o objetivo de abrir 250 mil vagas nas universidades federais, criação de quatro novas universidades da rede e a abertura de 47 *campi* universitários até 2014. Naquele ano, a ANDIFES⁶ realizou um seminário de pós-graduação, inovação e expansão das universidades federais, com a presença de autoridades do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre reitores e pró-reitores, ocasião em que as universidades públicas brasileiras foram evidentemente compreendidas em seu papel econômico, por meio de sua ação empreendedora (Esther, 2012).

O SiSU foi implementado nos marcos do aumento de matrículas causado pelo ReUni, e no governo Dilma Rousseff (2011-2016), o sistema ganhou bastante relevância ao ser utilizado para o ingresso dos candidatos, englobando a reserva de vagas por critérios de raça/cor e para egressos de escolas públicas, com a Lei de Cotas. O aumento de direcionamento orçamentário para a construção e reforma das universidades significou uma certa contenção do sucateamento das instituições e da desvalorização salarial e profissional de servidores e professores, caracterizada no governo de FHC. Outra política relevante do período foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)⁷, voltada a educação básica de nível médio, a formação de professores e a educação tecnológica (Ikuta, 2023).

⁶ Criada na década de 1990, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), é representante oficial das universidades federais de ensino superior (IFES) na interlocução com o governo federal e a sociedade.

⁷ A Lei nº 11.892/2008, redesenhou a rede federal a partir da maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), mas também Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), que se tornaram Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (IKUTA, 2023). No terceiro governo Lula projeta-se a construção de mais 102 unidades para a rede, por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), em todo o Brasil. A ação integra o Plano de Expansão dos IFs, com investimento de R\$ 2,5 bilhões. Os novos campi vão gerar, quando estiverem em pleno funcionamento, 142,8 mil novas vagas de educação profissional e tecnológica, majoritariamente de cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos de licenciatura, tecnólogos e pós-graduação, além de cursos profissionalizantes. Atualmente, existem 686 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país (Mec, 2025).

Portanto, a literatura sobre o ensino superior entre os anos 2000 e 2016 aponta para dois fenômenos fundamentais resultantes das políticas públicas: o ensino superior brasileiro passou por vetores de ampliação do acesso e de deselitização do perfil do estudante de graduação sobretudo no setor privado, com o ProUni e o Fies, mas também com políticas de democratização do acesso no setor público, decorrentes da ampliação da rede federal de institutos e universidades, pelo SiSU e pela Lei de Cotas. Essa democratização também foi acompanhada pelo processo de interiorização do ensino superior público por meio dos Institutos Federais, que oferecem cursos de licenciaturas, tecnólogos e de pós-graduação. Tanto o fenômeno da democratização do acesso quanto o fenômeno de interiorização do ensino superior estão alinhados às políticas que buscaram cumprir metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2014-2024) ligadas à expansão do ensino superior no país (Almeida & Silva, 2024; Macedo & Reis, 2021; Carvalho & Santos Júnior, 2020).

Com base nesses dados, apontaremos as principais políticas de implementação de internacionalização das universidades brasileiras no período estudado, que foram concomitantes aos processos de democratização (via privado e setor público) e interiorização do ensino superior brasileiro.

Implementação de políticas de internacionalização e o posicionamento da América Latina e das universidades brasileiras na Sociedade do Conhecimento

Em 2005, A UNESCO publicou o relatório “Rumo às sociedades do conhecimento”, na qual apresenta sua definição de sociedade globalizada que iria além da sociedade da informação. Nele, os autores apresentam a Sociedade do Conhecimento incorporando dimensões éticas, políticas, sociais e culturais da produção humana, enfatizando o compartilhamento do saber e a valorização da diversidade, por meio de noções como pluralidade, integração, solidariedade e participação. Ancorado na teoria do capital humano, em que o desenvolvimento econômico estaria diretamente ligado à estrutura capitalista financeira e tecnológica, os investimentos em educação, ciência e inovação acompanhariam a construção de uma sociedade balizada no conhecimento científico, na qual o ensino superior tem papel fundamental de produção, aplicação e compartilhamento social. Como uma das faces da Sociedade do Conhecimento por conta da circulação de ideias, pessoas e tecnologias, a internacionalização do ensino superior tem apresentado destaque crescente nas políticas institucionais por meio de programas de mobilidade de estudantes, docente e pesquisadores, e

pela construção de redes universitárias colaborativas de pesquisa e inovação internacionais e globais (Bindé, 2005).

No curso sobre a “Educação superior na América Latina e os desafios do século XXI” promovido pela Unesco no Memorial da América Latina, em 2014, diversos trabalhos apresentaram dados estatísticos da posição das universidades latino-americanas na perspectiva da internacionalização hegemônica. Para Schwartzman (2014), organizador da obra resultante do curso, as universidades latino-americanas ingressam no século XXI em dificuldades e aquém das expectativas defendidas pelo Processo de Bolonha iniciado a partir da Declaração de Bolonha, de 1999, que projetava como fundamentos a ênfase de investimentos em universidades de padrão internacional, a promoção de grandes fluxos de estudantes entre países, a internacionalização do mercado de talentos, as novas formas de parcerias entre as universidades e o setor produtivo, a consolidação de uma indústria de serviços educacionais e uso de novas tecnologias de educação individualizada e à distância.

Entre os tópicos da agenda política para a educação superior no período analisado estava, portanto, a internacionalização das universidades brasileiras e latino-americanas na chamada Sociedade do Conhecimento. O processo de incentivo à internacionalização do ensino superior nacional aconteceu de forma diversa, mas apareceu fortemente voltado a atender às demandas provenientes da inserção do país na nova ordem mundial do conhecimento, intimamente ligadas à produção das ciências, tecnologia e inovação e à formação de professores.

Conforme Cornut (2012), neste contexto aprofundou-se as discussões, diretrizes e políticas para a construção de um Espaço Ibero-americano de Conhecimento, na cooperação entre países ibéricos, a América Latina e Caribe, acordados na Declaração de Salamanca, em 2005. A declaração foi fruto do compromisso de 22 países (Espanha, Portugal e Andorra com 19 países latino-americanos, entre eles, o Brasil) com o objetivo de empreender uma série de reformas para favorecer uma maior uniformidade e integração entre os sistemas de ensino superior sem comprometer sua soberania e particularidades. As reuniões da cúpula seguiram com a ampliação do tema educacional, pondo em marcha alguns programas anteriormente criados, como o PIMA, Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica em redes temáticas⁸. Tal projeto conta com o apoio da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o Conselho Universitário Ibero-americano (CUIB),

⁸ O PIMA foi idealizado na Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, em 1995. Seu projeto piloto foi criado em 2000-2001 (Cornut, 2012; OEI, 2025).

encarregados de examinar o estado dos avanços das estratégias e propor iniciativas para a concretização do objetivo proposto: ter um peso a nível internacional como bloco competitivo dentro da dinâmica da economia do conhecimento por meio de uma maior abertura das universidades ao exterior e a melhoria de sua atração em escala mundial.

Como forma de desenvolver a estratégia da cooperação em ciência, tecnologia e inovação entre os signatários, foi criada o Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED), do qual o Brasil foi membro, com o objetivo de estimular uma estreita colaboração entre o desenvolvimento tecnológico e as empresas, no campo de investigação como instrumento do setor industrial e serviço para a sociedade.

Tendo como prioridade a mobilidade acadêmica, foi criado, em 2007, o Programa Pablo Neruda, estruturado em redes temáticas conformadas em instituições de ensino superior de pelo menos três países, entre as quais estavam Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, México, Portugal e República Dominicana. A mobilidade de estudantes, pesquisadores e docentes tem como ponto chave o favorecimento de um conhecimento mútuo, de experiência de trabalhos em contextos diversos e o estabelecimento de conexões permanentes entre instituições, como a criação de bases de dados supra regionais. Em 2011, o programa realizou sua primeira chamada pública com três redes temáticas que envolvem pesquisas em tecnologias, agronegócios e sustentabilidade. No sítio eletrônico do Programa Pablo Neruda, podemos verificar que participaram da iniciativa universidades da Argentina, Nicarágua, Costa Rica, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, México, Paraguai, Peru e Uruguai (Segib, 2010). Fica evidente, portanto, a ausência de representantes das universidades brasileiras neste programa, sendo uma das identidades serem países de origem colonial hispânica.

O Brasil destaca-se em outra iniciativa, o Programa Paulo Freire, de formação inicial de professores e o Programa Paulo Freire +, voltado a doutoramentos, em cooperação entre universidades do espaço ibero-americano (Oei, 2024).

O Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professores surge na XXIV Conferência Ibero-americana dos Ministros da Educação, promovida pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação e a Cultura (OEI), na Cidade do México, em agosto de 2014. Ele é proposto considerando-se os pressupostos de que a mobilidade acadêmica é um elemento fundamental no processo de internacionalização da educação superior, de que ela pode fomentar uma formação cultural, técnica, múltipla e diversificada aos graduandos que se tornarão professores da Educação Básica e de que ela se torna também uma maneira, entre outras, de enfrentarem-se os múltiplos desafios de integração da comunidade ibero-americana. Como objetivos, o Projeto visa a constituir uma rede de Instituições de Ensino Superior da Ibero-América com o intuito de valorizar social e intelectualmente a carreira

docente no ensino básico, priorizando-se a educação pública em seus diferentes aspectos e dimensões e o compromisso assumido pelas universidades públicas com a formação escolar. Para tal, o Projeto propõe-se a considerar programas semelhantes ou congruentes já existentes, como o Programa Pablo Neruda e/ou Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica (Pima), práticas de intercâmbio realizadas no Mercosul, bem como o Programa Erasmus (European Action Scheme for the Mobility of University Students), da União Europeia (Oliveira, 2018).

No site da Secretaria Geral Iberoamericana, na página sobre a cooperação entre os países que compõe os projetos de internacionalização no espaço ibero-americano, o Brasil é destacado como um dos principais membros, pois participou de 13 programas e iniciativas até o presente momento (Cooperacion, s.d).

Acrescentando ao fomento da internacionalização na área das licenciaturas, o Grupo de Cooperação Internacional das Universidades Brasileiras (GCUB) criou em 2009, em parceria com a CAPES, o Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI, que permitiu a estudantes de licenciatura de universidades brasileiras realizassem uma graduação sanduíche em instituições de ensino superior portuguesas parceiras do programa, resultando em dupla titulação. O intuito do programa era a elevação da qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, que levariam também a impactar a qualidade da Educação Básica brasileira (GCUB, 2010).

Ao fim da década de 2010, somava-se esforços na direção da internacionalização das universidades no espaço ibero-americano de conhecimento. No entanto, críticas também se somavam quanto ao seu aspecto elitista e sobretudo sua relação com a reprodução de desigualdades provenientes do capitalismo adotada como modelo de internacionalização hegemônico.

No documento “Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior”, de Bernheim e Chauí (2008), alertava-se sobre a necessidade das instituições universitárias tomarem medidas atentas que garantisse o ingresso e as ações das IES no processo de globalização prezando por uma perspectiva da sociedade do conhecimento ética e humanista, vinculada ao desenvolvimento humano sustentável, fugindo aos moldes neoliberais, que propiciavam o aumento das desigualdades em diversos aspectos. Entre os alertas, estava a produção de uma maior desigualdade digital entre os países e também o processo de mercantilização e financeirização do conhecimento, que rompem com sua natureza desinteressada e pública. Exemplo desse processo pode ser explicitado com os programas promovidos pelo Banco Santander. Embora nosso enfoque seja programas realizados entre instituições públicas fomentadas por órgãos

estatais, não podemos deixar de citar as iniciativas feitas pelo Banco Santander, desde 1996, no setor da educação, empregabilidade e empreendedorismo. Voltado ao ensino superior, o banco lançou o Santander Universidades, que entre outras ações concedia bolsas a instituições do espaço ibero-americano para mobilidade acadêmicas de estudantes e pesquisadores (Universidade de Brasília, 2016).

Para definir as bases do Espaço Ibero-americano de Conhecimento socialmente responsável, se reuniram no II Encontro Internacional de Reitores 957 representantes procedentes de 1029 universidades, em 2010, na Espanha. Na assinada Agenda de Guadalajara, constam 5 pilares, dos quais destacamos os seguintes: universidade sem fronteiras que fomenta a mobilidade e promove seu projeto internacional; e a universidade criativa, inovadora e empreendedora, apostando na geração e transferência de conhecimento por meio da excelência científica, a cultura inovadora que mobiliza seu capital científico, intelectual, cultural a serviço do progresso e bem estar social (Cornut, 2012). Traçadas as bases da cooperação solidária e unida, os países envolvidos, valendo-se do passado histórico comum, dos idiomas predominantes e conexões geográficas e culturais, definiram algumas estratégias, nas quais Cornut (2012) destaca a mobilidade acadêmica de estudantes e docentes de pós-graduação, a cooperação em ciência, tecnologia e inovação e a avaliação e acreditação da qualidade das instituições.

Figura 1 – Campus Ibero-América



Fonte: SEGIB, 2014.

Na década de 2010, com o acirramento das disputas em torno dos modelos de internacionalização das universidades brasileiras tivemos a criação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)⁹, que tinha em sua diretriz prioritária a concessão de bolsas para intercâmbio

⁹ O Programa Ciência Sem Fronteiras, vigente entre 2011 e 2017, buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional, desenvolvido pelos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC). Dentro do olhar da competitividade, o programa tem por objetivo “alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação”, “atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias” e “criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior”(Cnpq, 2022).

de professores e alunos de graduação e pós-graduação brasileiros em universidades de países da América do Norte, Europa e Ásia, assim como a atração de pesquisadores estrangeiros para o Brasil. Sobre o CsF, evidencia-se um debate entorno da diferença entre as áreas do conhecimento, colocando como prioritárias as ciências exatas e naturais, ligadas ao desenvolvimento econômico e competitividade nacional, em detrimento das ciências sociais e humanas, que não receberam incentivo nesse programa.

A comunidade acadêmica reagiu e se pronunciou em carta assinada por diversas associações de pesquisa no campo da Educação, em 2011, apontando a “ausência de oportunidades para estudantes do campo da educação e a exclusão de Universidades Latino-Americanas da lista de excelência”, o que expõe uma concepção de ciência e desenvolvimento restrita por parte dos articuladores do programa (Santos Júnior, 2012, p.346).

Outro ponto de crítica ao CsF foi na própria estrutura do programa, que teria apresentado equívocos desde a identificação do problema e a formação da sua agenda, criado e implementado de forma abrupta e mal desenhado para o cumprimento de seus objetivos, com altos custos e a ausência de avaliação que contemplasse seu ciclo completo, apontando uma falha sistêmica do ciclo de política pública (Granja & Carneiro, 2021). Corrobora com esse ponto de inflexão a hegemonia do fluxo de bolsistas para os países anglófonos no programa de intercâmbio. Ela evidenciou paradoxos nas políticas estratégicas do Brasil para integrar o mais recente fenômeno da internacionalização universitária, como a baixa proficiência em Língua Inglesa dos estudantes e pesquisadores, ao mesmo tempo que focou os esforços em mobilidade de estudantes de graduação especialmente para a América do Norte e pouco incentivou a vinda de pesquisadores estrangeiros para o país, mantendo-se em posição periférica na estrutura da Sociedade do Conhecimento globalizada (Borges & Garcia-Filice, 2016).

Figura 2 – Gráfico que apresenta a distribuição de bolsas do CsF por países

Gráfico 1: Principais destinos dos bolsistas do Ciência sem Fronteiras



Fonte: Painel de Controle do CsF. Dados atualizados até janeiro de 2016. Acesso em: 8 jan. 2016.

Fonte: Borges & Garcia-Filice, 2016, p.80.

Vemos que este programa não teve como prisma privilegiar as relações com os países latinos americanos e ibéricos, dentro da perspectiva da Sociedade Ibero-americana do Conhecimento, tampouco com as instituições de ensino superior da América Latina.

Em um programa mais abrangente quanto áreas de conhecimento, podemos citar o Programa de Mobilidade Acadêmica Brasil-Colômbia (BRACOL), parceria entre o GCUB e a Associação Colombiana de Universidades (ASCUN). O Programa consiste na mobilidade de estudantes de graduação de todas as áreas do conhecimento, abrangendo cursos disciplinares em exatas, humanas e saúde, pelo tempo de um semestre acadêmico. Entre 2014, data de seu lançamento, até 2020, tinham realizado 11 edições, atingindo mais de 210 estudantes ao total, entre brasileiros e colombianos (GCUB, 2020).

O Brasil como protagonista na internacionalização com a América Latina e África: uma tendência contra hegemônica

Em uma outra perspectiva considerada contra hegemônica, dentro das diretrizes do ReUni, algumas universidades federais que desejavam promover a internacionalização, em conjunto com ações de criação de universidades federais voltadas para integração política, econômica e cultural do Brasil com a América Latina e a África, foi observada uma política na vertente da regionalização e cooperação, seguindo a lógica da política externa dos governos Lula e Dilma, que buscou uma posição de destaque e comando brasileiro nas relações com os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e países lusófonos, na perspectiva de fortalecimento da construção desse espaço de conhecimento do sul global. Conforme pontua Souza (2018, p. 21):

para ampliar suas competências individuais, muitos Estados têm ainda investido na construção de redes regionais de educação superior, promovendo um modelo de internacionalização mais complexo, que possibilitaria o fortalecimento mútuo e a superação de problemas comuns. Na Europa, este tipo de configuração encontra-se em estágio avançado, com a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior, fórum supranacional no qual são definidas as políticas universitárias de 49 países signatários. Porém, na América Latina e Caribe (ALeC), esse tipo de arranjo, fundamentado na ideia de integração, encontra-se em estágio incipiente. As iniciativas localizadas no subcontinente têm sido organizadas a partir de uma ideia fragmentada de região – como é o caso dos projetos mobilizados no âmbito do Mercosul e da Comunidade Andina, que atingem um número restrito de países – e são, portanto, insuficientes para estabelecer o sentido de responsabilidade compartilhada pelo

desenvolvimento dos sistemas acadêmicos latino-americanos e caribenhos, como um todo.

Para Maués e Bastos (2017), as políticas governamentais hegemônicas voltadas à educação superior brasileira apontavam para uma grande onda na qual a internacionalização é tomada como um fim em si mesma, por meio do esforço de desenvolver programas que possam indicar a inserção do país no patamar considerado como de reconhecimento mundial. Entretanto, para além das experiências daqueles que foram contemplados nos programas de mobilidade, não se percebe objetivamente os resultados das ações desenvolvidas por meio das estratégias colocadas em prática pelos governos e órgãos de fomento, levando ao questionamento sobre a necessidade de estratégias de internacionalização que busquem formar pessoas voltadas às análises e soluções de problemas sociais, políticos e econômicos nacionais, com a finalidade de construir uma sociedade igualitária, como está apontado no documento produzido pelo ReUni.

Visando que o Brasil ocupasse uma posição estratégica de liderança e integração na região do Hemisfério Sul, o governo Lula criou, em 2010, a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), situada na cidade de Foz do Iguaçu-Paraná e gestada no âmbito do Mercosul, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), possuindo como proposta a integração entre as nações que compõem os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), uma universidade *multi-campi* nas cidades de Redenção-Ceará, Acarape-Ceará e São Francisco do Conde-Bahia, decorrente das relações históricas entre Brasil e África. Ambas universidades funcionariam como braços acadêmicos da política externa nacional para o estreitamento das relações diplomáticas, econômicas e culturais do Brasil como os outros países da América Latina e países africanos lusófonos.

Conforme apontou Santos (2017), a UNILA e a UNILAB têm como objetivo projetar o Brasil, por meio de uma liderança estratégica como protagonista entre os países da América Latina, Caribe e África, na Sociedade do Conhecimento globalizada, em uma lógica de cooperação regional diversa da defendida pelas agências internacionais centradas na hegemonia dos países do Hemisfério Norte, na qual o país ingressaria por meio de uma internacionalização passiva. Em um horizonte crítico, a UNILA e a UNILAB têm proporcionado uma reavaliação do modelo universitário moderno, colonial e eurocêntrico, ao propor uma universidade a partir da perspectiva decolonial, crítica à colonialidade, com uma orientação latino-americanista e afro-brasileira de superação do eurocentrismo no ensino superior (Maso & Yatim, 2014; Malomalo & Lourau, 2018).

Retomando princípios do Movimento da Reforma de Córdoba, a UNILA previa aproximação política entre os governos dos países sul-americanos na busca por um diálogo qualificado capaz de cooperar para a integração regional. Dentro dessa lógica, a UNILA tem sido qualificada como uma universidade socialmente relevante e comprometida com a integração regional pelas vias do conhecimento e da cultura. Sua identidade institucional é singular, pois é uma universidade bilíngue (espanhol e português como línguas maternas oficiais), adota uma abordagem interdisciplinar e fundamenta-se a interculturalidade como o valor e o foco da integração regional. Ela nasce gestada na concepção de ser internacional, à medida que se constitui como “um espaço de convivência intercultural, de produção e de difusão de conhecimento entre estudantes e professores oriundos de diferentes países latino-americanos”, promovendo uma mobilidade acadêmica internacional cooperativa solidária em contraponto aos programas de internacionalização de caráter assistencialista e mercantil (Prolo, Lima & Moniz, 2019, p.3).

Para Heleno (2014), a criação da UNILAB é parte da estratégia do Governo Lula de fortalecer os laços de cooperação com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Ela tem amparado avanços na integração e cooperação entre os países parceiros sendo o Brasil hegemônico nessas relações. Conforme Gomes e Vieira (2013), decorrente da luta histórica do movimento negro e dos debates em torno de ações afirmativas nos anos 2000, a UNILAB foi criada como uma instituição com vocação para a construção de vínculos estreitos com a realidade local, ao mesmo tempo em que promove o avanço da cooperação internacional com os países lusófonos, com vistas a superação de profundas desigualdades sociais e econômicas. Portanto, suas diretrizes estão voltadas as áreas prioritárias de desenvolvimento rural, saúde coletiva, formação de professores, gestão pública, tecnologias e desenvolvimento sustentável.

Apontamos igualmente como significativa outra experiência de internacionalização na rede federal de ensino superior ocorrida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio da criação do Centro de Estudos Latino-Americanos (CELA), criado como órgão estratégico da Diretoria de Relações Internacionais para a promoção da cooperação regional, e o curso de Doutorado Latino-Americano em Educação (DLA), realizado na UFMG em parceria com instituições estrangeiras (Souza, 2018).

Na figura 3, ressalta a crescente internacionalização das instituições nacionais como centros de recebimento de alunos estrangeiros, entre 2006 e 2016, por meio de matrícula de alunos. Na modalidade presencial (maior parte), apresentou-se 59% das matrículas em 2016,

enquanto na modalidade em Educação à Distância (que registrou crescimento significativo), fechou o ciclo em 41% das matrículas de alunos estrangeiros. O crescimento do número de matriculados em Educação à Distância pode ter relação com um movimento chamado Internacionalização em Casa (IeC), alinhada ao discurso da inclusão e desenvolvimento de competências globais, feita sobretudo virtualmente, por meio de experiências interculturais, currículos e cursos integrados entre instituições. Um programa que se destaca nessa perspectiva de internacionalização é o COIL (Collaborative Online International Learning) (Universidade Federal de Goiás, *n.d*; Universidade Federal de Minas Gerais, 2025, Souza & Freire Júnior, 2022).

Figura 3 – Dados do Censo do Ensino Superior de 2016 quanto a presença de matriculados estrangeiros no Brasil.



Fonte: ABMES, 2017.

Em dados gerais, a internacionalização das universidades brasileiras no decênio 2006-2016 contou com 15.803 estudantes estrangeiros matriculados, provenientes de 174 países, dos quais 45% são provenientes de nações do continente americano, seguido de 28% do continente africano (ABMES, 2017). Em resultados divulgados do Censo da Educação Superior, de 2020, a UNILA e a UNILAB são as primeiras universidades públicas que mais possuem alunos estrangeiros, totalizando 2.858 de matriculados¹⁰. Não deve deixar de ser

¹⁰ Para uma análise mais detalhada desses números, inclusive entre 2000 e 2016, consultar os microdados divulgados pelo Inep sobre o Censo do Ensino Superior. A tabela de 2020, mesmo fora do período em questão do artigo, foi utilizada como amostra da expressividade da UNILA e UNILAB na internacionalização das universidades brasileiras, sobretudo nas públicas.

citado o fato de ser expressivo o número de estudantes estrangeiros em universidades e centros universitários privados, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Número de alunos estrangeiros matriculados em cursos de graduação no Brasil, em 2020.

Internacionalização da educação superior

68

Tabela 10. As 20 maiores Instituições de Educação Superior, em número de matrículas de estudantes estrangeiros, em cursos de graduação – Brasil 2020.

POSICÃO	SIGLA	INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	UF	NÚMERO DE MATRÍCULAS
1	UNILA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	PR	1.565
2	UNILAB	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	CE	1.293
3	UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	UNIVERSIDADE	SP	1.081
4	UNESA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	PRIVADA	UNIVERSIDADE	RJ	652
5	UNINOVE	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	PRIVADA	UNIVERSIDADE	SP	549
6	USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	ESTADUAL	UNIVERSIDADE	SP	406
7	UNICESUMAR	UNIVERSIDADE CESUMAR	PRIVADA	UNIVERSIDADE	PR	316
8	UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	ESTADUAL	UNIVERSIDADE	SP	296
9	UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SC	282
10	UNASP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	SP	242
11	UNB	UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA	FEDERAL	UNIVERSIDADE	DF	218
12	FMU	CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	SP	213
13	UNOPAR	UNIVERSIDADE PITÁGORAS	PRIVADA	UNIVERSIDADE	PR	201
14	UNICSUL	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	PRIVADA	UNIVERSIDADE	SP	191
15	ESTÁCIO RIBEIRO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	SP	187
16	UNIASSELVI	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	SC	169
17	UTFPR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	FEDERAL	UNIVERSIDADE	PR	168
18	UNICID	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	PRIVADA	UNIVERSIDADE	SP	158
19	UFFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	FEDERAL	UNIVERSIDADE	SC	154
20	UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	FEDERAL	UNIVERSIDADE	RS	151

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

INEP

Fonte: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2022.

Considerações finais

Com base neste ensaio teórico, podemos depreender algumas características centrais das tendências da internacionalização do ensino superior brasileiro, assim como algumas questões relacionadas as estratégias e repercussões dos programas de internacionalização verificados no período, buscando contribuir com o avanço do debate acadêmico sobre o tema.

Concluimos que a trajetória histórica do ensino superior brasileira apontou para, desde seu início, um projeto de formação elitista e expansão pública tardia. Essa característica continua presente na estrutura universitária do país, pois a massificação do ensino superior tem se dado, sobretudo, via instituições menores, voltadas especialmente ao ensino. A partir dos anos 1990, foi marcada pelo processo de expansão do número de matrículas e de instituições, no entanto, com uma concentração acentuada no setor privado, mesmo com os investimentos na reestruturação e expansão da rede federal de ensino superior e institutos federais, que caracterizou o fenômeno de ampliação do acesso, democratização e interiorização do ensino superior. Essas características da estrutura do ensino superior acabam por impactar, também, nas formas pelas quais se tem promovido a internacionalização do

ensino superior brasileiro: pela via universitária, públicas e particulares, onde se desenvolve pesquisa.

O processo de privatização do ensino superior necessita ser investigado com mais detalhamento quanto aos seus impactos na internacionalização das universidades brasileiras. Na tabela 1, vimos que a UNILA e a UNILAB, pelos seus próprios fundamentos institucionais de serem universidades organicamente internacionais, tem concentrado os primeiros lugares na lista de estudantes estrangeiros matriculados. Entretanto, é expressivo o número de alunos matriculados em instituições particulares, como Universidade Paulista, Universidade Estácio de Sá e Universidade Nove de Julho (3º, 4º e 5º lugares, respectivamente), antes mesmo de universidades públicas como Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade de Brasília.

Coloca-se, a partir disso, algumas questões: como essas instituições particulares participaram nos programas de internacionalização desenvolvidos pelo governo brasileiro entre os anos 2000 e 2016? Essa expressividade em comparação com instituições de ensino superior públicas é resultado da política pós 2016 ou representa uma tendência anterior? Quais relações essas universidades e centros universitários particulares mantêm com o recente fenômeno de financeirização e oligopolização do ensino superior brasileiro? Quais os impactos da austeridade financeira impostam pelo “Teto de gastos” de 2016 para o financiamento da internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras públicas?

Outra questão latente é compreender: há um processo em curso de expansão e democratização da internacionalização do ensino superior por meio do acesso a programas em instituições públicas e privadas, que acompanharam o processo de expansão e democratização do próprio ensino superior? O ato de brasileiros irem se formar e pesquisar no exterior não é uma ação inventada no mundo globalizado no final do século XX. Basta retomar a história das primeiras universidades brasileiras e pensar as relações que seus professores e alunos tiveram com instituições estrangeiras. Se a resposta for sim, desde quanto? E como tem sido feita? Por mobilidade acadêmica física, por parcerias institucionais, por cursos em modalidade à distância? Portanto, falarmos em expansão e democratização da internacionalização implica em pensar essa atividade de maneira sistêmica, pensar suas modalidades possíveis, o número de pessoas e instituições impactadas e as devolutivas dessas relações para as instituições universitárias brasileiras. Demanda, portanto, um estudo sistematizado.

Pelas diretrizes de internacionalização implementadas no período em estudo é possível perceber a tendência que seu incentivo atingiu uma parcela ainda restrita de estudantes e pesquisadores, por ter sido feita especialmente com mobilidade internacional física e financiamento público. Nos últimos anos, tem-se questionado essa lacuna das políticas de implementação da internacionalização ligada sobremaneira a tendência hegemônica neoliberal, sendo proposta como alternativa a Internacionalização em Casa (IeC), sobretudo por meio digital. Os casos da UNILA, UNILAB e BRACOL lançam luz sobre a potencialidade brasileira para a internacionalização por via da regionalização e cooperação solidária. Aqui reside um ponto que merece estudos mais aprofundados para o avanço do debate sobre democratização e acesso ao ensino superior e propriamente à internacionalização.

Constatamos que apesar da existência de projetos contra hegemônicos de internacionalização, mais autônomos e orientados para a cooperação, integração, justiça social e de solidariedade entre os pares no sul global, como os casos da UNILA e UNILAB, a política nacional de educação superior esteve alinhada a uma agenda globalmente estruturada para uma educação na qual se privilegia a interação com países centrais do Hemisfério Norte, para aprimorar a capacidade do sistema acadêmico brasileiro de produzir ciência e inovação dentro do circuito competitivo mundial. Essa lógica neoliberal colocou o Brasil entre os países do Espaço Ibero-Americano de Conhecimento, em conjunto com outros países da América Latina e Caribe, que buscam construir parcerias no sentido Norte-Sul, em uma posição de procura por instituições consideradas modelos. O caso mais evidente é o CsF, no qual a maioria os estudantes fizeram seu intercâmbio em países da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e Europa (França, Alemanha, entre outros). Valeria um aprofundamento sobre esse aspecto de movimento de “mão única” o Programa Paulo Freire, Paulo Freire +, PLI e CYTED. Se analisarmos, o Brasil integrou iniciativas de intercâmbio com instituições da Europa e Estados Unidos, mas são menos expressivas as matrículas de estudantes estrangeiros dessas localidades em universidades brasileiras, conforme a figura 3 (se considerarmos que o percentual de alunos americanos está identificado com a América Latina, já que sua maioria das matrículas estão concentradas na UNILA). A análise de microdados levaria a uma porcentagem mais aproximada quanto a taxa de reciprocidade entre os países que receberam os intercambistas brasileiros e enviaram intercambistas para as instituições brasileiras, parcerias entre instituições para pesquisas, publicações internacionais. Essa

relação aponta para qual posição o Brasil está no mercado de universidades globalizadas, corroborando a existência dos *rankings* universitários internacionais.

A literatura também aponta para falhas quanto ao retorno de investimentos dos programas feitos nessa perspectiva, especialmente por seu caráter desarticulado de um plano estrutural de desenvolvimento nacional. Os incentivos foram, em sua grande maioria, de bolsas para intercâmbio de graduandos e pós-graduandos, não se avaliando o ciclo de retorno dos estudos internacionais no setor produtivo ou no setor educativo, por exemplo. Carece-se de mais pesquisas analíticas sobre os reais efeitos e impactos gerados pelos principais programas de internacionalização, como o CsF e os programas Paulo Freire, Paulo Freire + e PLI.

Podemos igualmente observar que, apesar da existência de raízes históricas e culturais que nos ligam a Portugal e África, a própria história da fundação e consolidação das universidades brasileiras durante o século XX apontam para uma estreita relação com o modelo francês e germânico de universidade, e posteriormente a reforma de 1968, ao modelo norte-americano de ensino superior. Se estas características em si não constituem um impedimento à incorporação do Brasil no círculo do Espaço Ibero-americano de Conhecimento, tampouco ela deixa de ser um fator de identidade e reconhecimento institucional com um grupo supranacional. A literatura acadêmica brasileira sobre os programas e resultados gerados pela internacionalização com os países do Espaço Ibero-americano de Conhecimento é escassa e merece maior atenção. A heterogeneidade entre os países participantes também aponta ser um aspecto a ser colocado em relevo, pela diversidade existente entre as estruturas universitárias dos diversos países.

Outro ponto de destaque é a expressividade da internacionalização realizada na UNILA e UNILAB em relação ao número de alunos estrangeiros matriculados. Isso demonstra a estratégia de ambas universidades de promover, de forma orgânica, a vinda de estudantes estrangeiros para o centro brasileiro, ou seja, uma mobilidade que não é focada em enviar estudantes e pesquisadores para o estrangeiro de forma temporária, como foi realizada mais veementemente pela vertente hegemônica de internacionalização, da qual o exemplo marcante foi o CsF. Caberia nesse ponto uma continuação dos estudos sobre os efeitos e impactos gerados pela vertente contra hegemônica de internacionalização, e um estudo comparativo com o levantamento realizado sobre a vertente hegemônica acima sugerido.

O estudo conclui que a internacionalização permanece marcada por assimetrias, baixa coordenação sistêmica e forte influência da lógica de mercado no sentido Norte-Sul, embora

iniciativas de cooperação e integração indiquem caminhos alternativos no sentido Sul-Sul. O ensaio sugere pontos de inflexão para estudos sistematizados sobre os impactos dos programas e a democratização da internacionalização.

Referências

- Abba, M. J., & Corsetti, B. (2016). Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. *Educação Por Escrito*, 7(2), 181-200.
- ABMES. (2017). *Panorama do sistema educacional brasileiro. Notas Estatísticas com base no Censo da Educação Superior 2016*. <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/Censo-da-Educacao-Superior-2016-apresentacao-26-10.pdf#:~:text=estrangeiros%20estudando%20no%20Brasil.%20Gr%C3%A1fico%2012%20%2D,continente%20de%20origem%20%2D%20Brasil%20%E2%80%93%202016>.
- Almeida, D. C. L., & Silva, S. M. C. (2024). Expansão e interiorização do ensino superior no Brasil: Um estudo de caso de Minas Gerais. *Cadernos da FUCMP*, 27, 1–30. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3294>.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>.
- Andriola, W. B., & Araújo, A. C.. (2018). Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 26(100), 645–663. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601062>.
- Bernheim, C. T., & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: Cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163247>
- Bindé, J. (2005). *Rumo às sociedades do conhecimento: Relatório mundial da UNESCO*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908_por.
- Borges, R. A., & Garcia-Filice, R. C. (2016). *A língua inglesa no Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização*. *Interfaces Brasil/Canadá*, 16(1), 72–101. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/7516>.
- Britain, M. das G. de L. e C., & Ortigão, M. I. R. (2021). Internacionalização da educação superior: Contextos, caminhos e processos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 708-729. <https://doi.org/10.1590/S0104-4036202100290316>.
- Brunner, J. J. (2014). La idea de universidad: Tendencias y transformación. In S. Schwartzman (Org.), *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI* (pp. 67-87). Unicamp.

- Carvalho, F. J. D. D., & Santos Júnior, A. L. (2020). Políticas públicas para educação superior e criação de novas IFES: Revisão sistemática. *Planejamento e Políticas Públicas*, (55), 11–25.
Disponível em <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/download/940/549/5158>.
- Chaves, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: A formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, 31(111), 423-440.
- CNPq. (2022). *Ciências Sem Fronteiras*. <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- Cooperación Iberoamericana. (s.d.). *A cooperação ibero-americana em dados*. <https://www.cooperacioniberoamericana.org/pt?c=37>. Acesso em 29 ago. 2025.
- Cornut, V. (2012). La construcción del Espacio Iberoamericano de Conocimiento: Contexto, estrategia y desafíos para la enseñanza superior en América Latina y el Caribe. In J. M. H. Díaz (Coord.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)* (Vol. 2, pp. 427-437). Hergar Ediciones Antema.
- Cunha, L. A. (1980). *A universidade temporã: O ensino superior da colônia à era de Vargas*. Editora Civilização Brasileira.
- Cunha, L. A. (1988). *A universidade reformanda*. Francisco Alves.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação e Pesquisa*, 25(87), 423-460.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Press.
- Esther, A. B. (2012). A universidade federal brasileira no século XXI: Caminhos, atalhos e descaminhos. In J. M. H. Díaz (Coord.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)* (Vol. 2, pp. 411-417). Hergar Ediciones Antema.
- GCUB. (2020). *BRACOL: Programa de intercâmbio de estudantes Brasil–Colômbia*. <https://www.gcub.org.br/programas/programa-de-intercambio-de-estudantes-brasil-colombia-bracol/>.
- GCUB. (2010). *PLI: Programa de Licenciaturas Internacionais*. <https://www.gcub.org.br/programas/programa-de-licenciaturas-internacionais-pli/#>.
- Gomes, A. M., & Moraes, K. N. de. (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: Transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, 33(118), 171-190. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100011>.
- Gomes, N. L., & Vieira, S. L. (2013). Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso- Afro-Brasileira (UNILAB). *Revista Lusófona De Educação*, 24(24). Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4178>.

- Granja, C. D., & Carneiro, A. M.. (2021). O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 29(110), 183–205. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801962>.
- Heleno, M. G. B. (2020). O lugar da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) na política externa do governo Lula (2003-2010). *O Público E O Privado*, 12(23 jan.jun), 109–127. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2688>.
- HISTEDBR. (s.d.). MEC-USAID. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>. Acesso em 25 ago. 2025.
- Ikuta, C. Y. S. (2023). *A agenda de políticas da educação superior nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016-2022): Análise do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-21112023-152236>.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.
- Laus, S. P., & Morosini, M. C. (2005). Internacionalização da educação superior: Conceitos e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 10 (28), 65-78. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100006>.
- Lima, K. (2007). *Contrarreforma na educação superior: De FHC a Lula*. Xamã.
- Macedo, J. P., & Reis, S. T. (2021). Políticas educacionais dos governos PT (2003–2016): Impacto no perfil dos graduandos em Psicologia. *Educação em Revista*, 37, e234389. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234389>.
- Maia, A. B. F. (2017). *O apostolado de Ernesto de Souza Campos: Modelos, projetos e espaços universitários (1900-1937)* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
- Malomalo, B., Lourau, J., & Souza, O. R. (2018). A UNILAB na perspectiva da cooperação sul-sul: uma análise crítica decolonial africana. *Cadernos Do CEAS: Revista Crítica De Humanidades*, (245), 517–552. <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2018.n245.p496-531>.
- Mancebo, D. (2004). Reforma universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, 25(88), 845-866. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300010>.
- Marginson, S. (2010). Higher education in the global knowledge economy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6962-6980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.05.049>.
- Maso, T. F., & Yatim, L. (2014). A (de)colonialidade do saber: Uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *Paidéia – Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC*, 11(16), 31–53. <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2946/1641>.
- Maués, O. C., & Bastos, R. S. (2017). Políticas de internacionalização da Educação Superior: O contexto brasileiro. *Educação*, 40(3), 333-342.

- MEC. (s.d.). 100 novos IFs. <https://www.gov.br/mec/pt-br/100-novos-ifs>. Acesso em: 21 ago. 2025.
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 131-194. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>.
- Minto, L. W. (2006). *As reformas do ensino superior no Brasil: O público e o privado em questão*. Autores Associados.
- Moreira, C. R. B. S., & Ribeiro, M. P.. (2022). A internacionalização da Educação Superior: como o tema é tratado pelo campo da Educação?. *Pro-posições*, 33, e20210111. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0111>.
- Morosini, M. C. (Ed.). (2017). *Internacionalização na educação superior: Brasil e Finlândia*. EdPUCRS.
- OEI. (2025). *O Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica da OEI (PIMA 2025) está em andamento*. <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/arranca-el-programa-de-intercambio-y-movilidad-academica-de-la-oei-pima-2025/>.
- OEI. (2024). *Programa Paulo Freire* +. <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/programa/programa-paulo-freire-2/#edicoes-anteriores>.
- Oliveira, G. R. de. (2018). *Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica e a formação continuada de professores da rede estadual da Bahia*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(especial 2), 1374–1387. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619866756012/html/>.
- Pegoraro, L. (2006). O Terceiro Setor e o Ensino Superior no Brasil: O sistema fundacional catarinense. In V. Peroni, V. Bazzo, & L. Pegoraro (Orgs.), *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: Entre o público e o privado* (pp. 115-130). Editora UFRGS.
- Prolo, I., Lima, M. C., & Moniz, G. C.. (2019). UNILA: a universidade como vetor da integração regional. *Educação & Sociedade*, 40, e0189894. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189894>.
- Santos, E. (2017). Internacionalização da educação superior. A opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. *Laplage em Revista*, 3 (3), 30-51.
- Santos Júnior, J. L. (2012). Ciências sem Fronteiras e as fronteiras da ciência: Os arrabaldes da educação superior brasileira. *Revista de Políticas Públicas*, 16(2), 341–351. <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321129114006.pdf>.
- Schwartzman, S. (2014). A educação superior e os desafios do século XXI: Uma introdução. In S. Schwartzman (Org.), *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI* (pp. 15-45). Unicamp.
- Segib. (2014). *Campus Ibero-América*. <https://segib.org/pt/cooperacao-ibero-americana/conhecimento/campus-ibero-america/>.

- Segib. (2010). *Reunião do Comitê Técnico do Programa de Mobilidade "Pablo Neruda"*. <https://www.segib.org/pt-br/reuniao-do-comite-tecnico-do-programa-de-mobilidade-pablo-neruda/>.
- Silva Jr., J. dos R., & Sguissardi, V. (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil: Reformas do Estado e mudanças na produção*. EDUSF.
- Souza, J. F. (2018). *Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Souza, V. V. S., & Freire Junior, J. C. (2022). Internacionalização em casa como hub na educação superior: uma proposta de formação. *Revista Internacional De Educação Superior*, 9(00), e023037. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8668387>.
- Stallivieri, L. (2018). *Internacionalização na educação superior: Caminhos e perspectivas para a universidade no século XXI*. EDUC.
- Universidade de Brasília. Secretaria de Assuntos Internacionais. (2016). *Programa de Bolsas Ibero-Americanas Santander Universidades 2016*. <https://int.unb.br/br/184-convocacoes/687-programa-de-bolsas-ibero-americanas-santander-universidades-2016>.
- Universidade Federal da Integração Latino-Americana. (2022). *UNILA é a instituição brasileira de ensino superior que mais atrai estudantes estrangeiros*. <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-e-a-instituicao-brasileira-de-ensino-superior-que-mais-atrai-estudantes-estrangeiros#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20origem,nosso%20projeto%E2%80%9D%2C%20afirma%20Gleisson>.
- Universidade Federal de Goiás. (n.d.). *Internacionalização em casa*. <https://sri.ufg.br/p/52301-internacionalizacao-em-casa>.
- Universidade Federal de Minas Gerais, Diretoria de Relações Internacionais. (2025). *Internacionalização em casa*. <https://www.ufmg.br/dri/internacionalizacao-em-casa/>.

Submetido em agosto de 2025
Aprovado em dezembro de 2025

Informações autorais

Ana Beatriz Maia Garcia

Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho – Professora Substituta EBTT
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo – Professora do
Departamento de História

Nome do grupo de pesquisa ao qual pertence, vinculado ao NEPI: Grupo de Estudos e
Pesquisas em Política Educacional – GREPPE/SUL

Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6469-9314>

Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5693733401133815>

E-mail: anamaiahist@gmail.com