

**Internacionalização do Ensino Superior:
um contributo para o estudo das estratégias da UBI
e da UFJF**

VERSÃO FINAL APÓS DEFESA

**Clarissa Campos Figueirôa
M9341**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Relações Internacionais
2º ciclo de estudos

Orientador: Prof. Doutor João Manuel Messias Canavilhas
Co-orientador: Prof. Doutor Guilherme Marques Pedro

Novembro de 2021

Folha em branco

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram para que eu pudesse chegar ao fim do mestrado e entregar esta dissertação. Não tenho palavras para agradecer aos meus pais, à minha irmã e às minhas famílias. Sou muito grata aos meus amigos que me deram todo o apoio que poderia precisar, aos portugueses maravilhosos que conheci durante os 11 meses na Covilhã e aos brasileiros que tornaram meu ano vivido no exterior uma experiência fantástica e inesquecível. Agradeço também aos professores da UBI por todos os ensinamentos, em especial ao Prof. Dr. João Canavilhas por toda a paciência e orientação.

Devo, acima de tudo, agradecer imensamente à minha *alma mater*, a universidade que me proporcionou a maior parte das oportunidades que eu já tive, que me formou como profissional, acadêmica e cidadã, que me ensinou a importância da defesa irrestrita de uma universidade pública, gratuita e de qualidade e a qual eu espero poder retribuir à altura todo o investimento feito em mim e ser motivo de orgulho. À Universidade Federal de Juiz de Fora, todo o meu respeito e admiração.

Lumina Spargere

Folha em branco

Resumo

O presente trabalho investiga a política de Internacionalização do Ensino Superior concebida e implementada pela União Europeia, o Processo de Bolonha, em diferentes países membros – nomeadamente Alemanha, França e Portugal – e, em particular, as estratégias adotadas pela Universidade da Beira Interior (UBI), em Portugal, para incorporar as ações estabelecidas pelo Processo em suas práticas e estruturas institucionais. A pesquisa prosseguirá com um exame da experiência de internacionalização no ensino superior brasileiro, com foco na estrutura e nas ações implantadas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. Posteriormente, far-se-á uma análise comparativa das políticas nas duas universidades usando a matriz SWOT e entrevista, com o objetivo de determinar quais políticas foram bem-sucedidas e quais, dentre essas, podem ser adaptadas para a realidade da universidade brasileira, a fim de orientar um plano estratégico de internacionalização para a instituição.

Palavras-chave

Processo de Bolonha; Internacionalização do Ensino Superior; Universidade da Beira Interior; Universidade Federal de Juiz de Fora

Folha em branco

Abstract

This work investigates the policy of Internationalization of Higher Education conceived and implemented by the European Union, the Bologna Process, in different member countries – namely Germany, France and Portugal – and, in particular, the strategies adopted by the University of Beira Interior (UBI), in Portugal, to incorporate the actions established by the Process into its institutional practices and structures. The research will continue with an examination of the internationalization experience in Brazilian higher education, focusing on the structure and actions implemented at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), in Minas Gerais. Subsequently, a comparative analysis of the policies in the two universities will be carried out using the SWOT matrix and interview, in order to determine which policies were successful and which, among these, can be adapted to the reality of the Brazilian university, aiming to guide a strategic internationalization plan for the institution.

Keywords

Bologna Process; Internationalization of Higher Education; University of Beira Interior; Federal University of Juiz de Fora

Folha em branco

Índice

Introdução	1
1 Internacionalização do Ensino Superior	4
1.1 Conceito e significado de Internacionalização	4
1.2 Fases do processo de Internacionalização	10
2 Políticas europeias de internacionalização do ensino superior	16
2.1 Estratégias alemãs	21
2.2 Estratégias francesas	23
2.3 Estratégias portuguesas	26
3 Política brasileira de internacionalização do ensino superior	30
4 Metodologia	35
4.1 Objeto de estudo	35
4.1.1 A UBI	35
4.1.2 A UFJF	37
4.2 Métodos e Técnicas	38
4.3 Problema de investigação	41
5 Resultados e Discussão	47
5.1 Análise SWOT da internacionalização da UBI	47
5.1.1 Forças	47
5.1.2 Fraquezas	53
5.1.3 Oportunidades	55
5.1.4 Ameaças	55
5.1.5 Quadro esquemático e classificação	56
5.2 Análise SWOT da internacionalização da UFJF	59
5.2.1 Forças	59
5.2.2 Fraquezas	63
5.2.3 Oportunidades	65
5.2.4 Ameaças	66
5.2.5 Quadro esquemático e classificação	67
5.3 Análise comparativa dos diagnósticos	70
Conclusão	74
Referências bibliográficas	77
Anexo	83

Folha em branco

Lista de Figuras

Figura 1 – Panorama das tendências dos países no índice de inovação. Portugal é representado pela letra "P"

Folha em branco

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Etapas de divisão da internacionalização universitária segundo Stallivieri (2020)

Tabela 2 - Proposta de classificação de períodos de internacionalização de IES (autora)

Tabela 3 - Crescimento de IES brasileiras entre 2000 e 2019

Tabela 4 - Quadrantes da Matriz SWOT

Tabela 5 - Estruturação da matriz SWOT aplicada ao tema (autora)

Tabela 6 - Quadro esquemático da análise SWOT da internacionalização da UBI

Tabela 7 - Classificação da UBI dentro do processo de internacionalização proposto

Tabela 8 - Quadro esquemático da análise SWOT da internacionalização da UFJF

Tabela 9 - Classificação da UFJF dentro do processo de internacionalização proposto

Folha em branco

Lista de Acrónimos

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AERES	Agência de Avaliação da Pesquisa e do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BFUG	Bologna Follow-Up Group
BRACOL	Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia
BRAMEX	Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capes-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
CEPES	Centro Europeu para o Ensino Superior
Cgrifes	Conselho de Gestores de Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CsF	Programa Ciência Sem Fronteiras
CTeSPs	Cursos Técnicos Superiores Profissionais
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DFG	Comunidade Alemã de Pesquisa
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EAD	Educação à Distância
EAIE	European Association for International Education
ECTS	Sistema de Transferência e Acumulação de Créditos
EHEA	Espaço Europeu de Ensino Superior
EILC	Cursos Intensivos de Línguas Erasmus
EMI	Inglês como Meio de Instrução
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EQAR	Registro Europeu de Garantia de Qualidade
ESG	Padrões e Diretrizes para Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
GATE	Germany Internationale Hochschulmarketing
GCUB	Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras
GISP	Gabinete de Internacionalização e Saídas Profissionais
H2020	Horizon 2020
HCERES	Alto Conselho de Avaliação da Pesquisa e do Ensino Superior
HRK	Conferência de Reitores Alemães
IAESTE	Associação Internacional para Intercâmbio de Estudantes para Experiência Técnica
IaH	Internacionalização em Casa
Idex	Iniciativas de Excelência
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Labint	Laboratório de Internacionalização
LLP	Programa de Aprendizagem Permanente

MEC	Ministério da Educação
MOOCs	Massive Open Online Courses
NAFSA	Association of International Educators
NQF	Quadro Nacional de Qualificações
OEA	Organização dos Estados Americanos
OI	Organização Internacional
ONG	Organização Não-Governamental
Paec	Programa de Alianças para a Educação e Capacitação
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEI	Plano Estratégico de Internacionalização
PIA	Programa de Investimentos do Amanhã
PII-Grad	Programa de Intercâmbio Internacional de Graduação
Proades	Programa de Avaliação de Desempenho dos Técnico-Administrativos em Educação
ProAfri	Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos
PROMID	Programa de Mobilidade Internacional Docente
QF-EHEA	Quadro Europeu de Qualificações para o Ensino Superior
R&D	Pesquisa e Desenvolvimento
RI	Relações Internacionais
RUF	Ranking Universitário Folha
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
StraNES	Estratégia Nacional de Ensino Superior
SWOT	Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
THE	Times Higher Education
TNE	Educação Transnacional
UBI	Universidade da Beira Interior
UC	Unidade Curricular
UE	União Europeia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade de Campinas
UNITA	Universitas Montium
USP	Universidade de São Paulo

Folha em branco

Introdução

Durante todo o período de desenvolvimento do presente trabalho, pairou o questionamento se o tema proposto para esta pesquisa pertenceria de fato ao campo de estudo das Relações Internacionais. Certamente, não basta que se debruce sobre a pesquisa em internacionalização para que ela automaticamente seja classificada dentro da área. A similitude no nome não significa necessariamente uma proximidade epistemológica, no entanto é possível demonstrar que o tema pertence a esse campo de estudo e é indissociável das teorias e discussões sobre Relações Internacionais. Seja em razão dos atores envolvidos ou em função das relações que eles estabelecem, estaremos a todo o instante lidando com conceitos basilares das Relações Internacionais, como globalização, organizações internacionais, políticas nacionais e supranacionais, cooperação e integração internacional, incorporação de normas internacionais no ordenamento jurídico nacional ou *soft power*, entre outros.

Primeiramente, na sociedade internacional contemporânea passou a reconhecer-se a existência de outros atores internacionais para além dos Estados, até então os únicos atores das relações internacionais assentidos pelo modelo Vestfaliano. Em um primeiro momento, as organizações internacionais, formadas pelos Estados, foram alçadas a status de atores de RI, especialmente com a criação da Liga das Nações (e posteriormente a Organização das Nações Unidas) e a Organização Internacional do Trabalho. Após a II Guerra Mundial, múltiplas OIs surgiram, com diferentes propósitos e composições, e tornaram-se determinantes na condução da sociedade internacional. A esse fenômeno seguiu-se a crescente importância que ONGs internacionais foram ganhando em variados temas da agenda internacional, como migrações, meio ambiente, educação, direitos humanos, etc., e a proliferação de empresas transnacionais, cuja atuação e impacto econômico, social, ambiental e político atravessam fronteiras nacionais e são importantes na definição de políticas.

Mais recentemente, outros grupos foram ganhando espaço na mesa: entes sub-estatais governamentais e não governamentais, a mídia, partidos políticos, sindicatos, igrejas, agremiações esportivas, grupos terroristas internacionais e mesmo indivíduos. Apesar de não fazerem parte da ideia clássica de atores de relações internacionais e terem poder mais limitado do que o dos Estados, pode entender-se que eles têm capacidade de influenciar decisivamente o sistema internacional e esse potencial, que na prática sempre existiu, cresce cada vez mais à medida que as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais sofisticadas e abrangentes. Se em um primeiro momento poder-se-ia argumentar que a capacidade desses entes engajarem em relações internacionais entre

si ou até mesmo com o Estado (como por exemplo uma empresa multinacional que faz acordo com determinado governo para venda de seu produto) era derivada do poder de seu Estado, hoje parece inegável admitir que eles estão munidos de vontade, capacidade de atuação e influência próprias no cenário internacional. Essa visão heterodoxa das relações internacionais, em que “o estudo da política mundial deveria estar preocupado com processos políticos globais como um todo, e isso não pode ser entendido simplesmente em termos de política interestadual no sentido estrito” (Bull, 1977, p. 267)¹, permeia todo o desenvolvimento deste estudo.

O primeiro objetivo do presente trabalho é investigar as consequências que a política de internacionalização do ensino superior desenvolvida no âmbito da União Europeia, o Processo de Bolonha, teve nos países e instituições sob seu escopo. A partir do Processo de Bolonha, o bloco ambiciona melhorar a competitividade da economia nos Estados envolvidos com base no conhecimento, apoiado em uma “compreensão neoliberal da contribuição da educação superior para o bem-estar socioeconômico da região: a construção e a retenção do capital humano” (Robertson, 2009, p.410). Particularmente, observamos como essa política foi levada a cabo em uma de suas instituições sub-estatais, a Universidade da Beira Interior, em Portugal. Esse é um bom exemplo de como atores não-estatais, nesse caso uma organização internacional, podem determinar políticas estatais e abranger instâncias da sociedade.

Para além disso, vamos fazer um estudo da execução desse processo na universidade portuguesa comparando-o com a realidade da internacionalização na Universidade Federal de Juiz de Fora, no Brasil, que carece de organizações supranacionais e mesmo nacionais com planos sólidos de internacionalização do ensino superior. Ao fazer isso, estamos tratando de mais uma ideia das Relações Internacionais, qual seja a que a sociedade internacional não é somente um lugar de interação das comunidades humanas, mas também um lugar de compartilhamento de interesses e valores comuns, no sentido de discutir os fundamentos, normas e instituições que são a base da sociedade (Bull, 1977). Logo, comparar e contrastar políticas adotadas em diferentes partes do mundo nos leva a aprender quais políticas são bem-sucedidas na missão que entendemos ser comum a ambos: construir uma educação superior cada vez melhor e mais capaz de oferecer ensino, pesquisa e extensão de qualidade.

Por último, essa pesquisa pretende levar a um modelo próprio de internacionalização para a UFJF com base na experiência da UBI. Tomando como premissa o fato de a política europeia ser a experiência mais ambiciosa, mais consolidada

¹ As citações foram traduzidas pela autora. Versão original: “The study of world politics should be concerned with the global political process as a whole, and this cannot be understood simply in terms of interstate politics in the strict sense.”

e bem-sucedida no mundo no que tange a internacionalização da educação superior, mas também levando em consideração a sensível diferença entre as realidades econômicas, geográficas, políticas, sociais e culturais entre Portugal e Brasil, a conclusão deste trabalho não pretende ser, portanto, a mera incorporação da política na universidade brasileira, mas a adaptação do que deu certo na experiência da UBI para acelerar e melhorar o progresso das políticas no seio da UFJF. Quanto a isso, importa recuperar as ideias do neoliberal Joseph Nye (1990) sobre interdependência e *soft power*. A educação é um valor importante na atual sociedade, fortemente baseada na informação e no conhecimento. O fato de a União Europeia ter o poder de influenciar outros atores e servir de modelo na adoção de suas políticas educacionais demonstra que a organização detém em grande medida essa forma de poder intangível sobre os recursos culturais e pesa de forma significativa na balança de poder da sociedade interdependente atual.

Temos, então, que o estudo da política de internacionalização do Ensino Superior adotada pela União Europeia, sua aplicação nos países e instituições sob sua tutela, particularmente na UBI, a comparação com a situação brasileira e as estratégias usadas pela UFJF e a proposição de um plano que oriente a universidade brasileira baseado na experiência da universidade portuguesa é intrinsecamente parte do escopo da área de conhecimento das Relações Internacionais e tem potencial para contribuir com o campo. Esperamos que o presente trabalho possa fazer parte dessa contribuição.

O primeiro capítulo dissertará sobre o estado da arte da Internacionalização do Ensino Superior, seu conceito e as diferentes abordagens sobre as fases do processo de internacionalização. O segundo capítulo faz uma retrospectiva sobre a formulação do Processo de Bolonha e suas características principais. Em seguida, discorreremos sobre a aplicação dessa política formulada no seio da organização internacional nos ordenamentos e políticas nacionais de três dos países do bloco: Alemanha, França e Portugal. No terceiro capítulo faremos um estudo sobre a internacionalização do ensino superior brasileiro em uma perspectiva história até os dias atuais. O quarto capítulo explica a metodologia usada na investigação deste trabalho e o quinto capítulo se preocupa com a investigação em si, a aplicação da metodologia sobre os objetos de estudo a fim de responder à pergunta de investigação.

1. Internacionalização do Ensino Superior

Neste capítulo discursaremos sobre o estado da arte da Internacionalização do Ensino Superior, seus conceitos e significados e as visões de diferentes autores sobre as fases do processo de internacionalização em uma Instituição de Ensino Superior. Essa conceptualização tem a finalidade de apresentar o tema do trabalho nas suas diferentes vertentes, analisando a crescente importância dos processos de internacionalização no ensino superior.

1.1 Conceito e significado de Internacionalização

A globalização como processo de integração mundial de mercados, pessoas e processos, intensificado nos últimos 40 anos, fez surgir nas universidades a necessidade de racionalizar estratégias de internacionalização do ensino e pesquisa que, anteriormente, eram feitas de maneira *ad hoc* e descoordenadas, para adaptarem-se ao cenário de rápidas mudanças sociais, tecnológicas, econômicas e políticas (Bartell, 2003; de Wit, 2020; Hudzik, 2011; Knight & de Wit, 2018). Até então, pouca importância era atribuída a estratégias de cooperação internacional dentro de instituições de ensino superior – IES, ficando essa contribuição em grande parte restrita a ganhos individuais de professores e alunos e marginalizada dentro dos programas e unidades acadêmicas. Com essa mudança de paradigma, a abordagem da internacionalização tornou-se cada vez mais proativa, ampla, diversificada e inovadora na formulação das políticas dentro da academia (de Wit & Leask, 2015) e na própria organização espacial e funcional das instituições, primeiramente nos países desenvolvidos e, mais recentemente, também nos países em desenvolvimento.

O paralelo entre o processo de globalização econômico e a evolução da internacionalização na academia pode ser observado em fases, como divide Bartell (2003). A primeira, como consequência da II Guerra Mundial, centrava na perspectiva etnocêntrica norte-americana, com pouca competição internacional. A segunda fase compreendeu a necessidade de lidar com mercados internacionais individualmente, o que se traduziu nas universidades em programas de intercâmbio de alunos de graduação dos Estados Unidos para países na Europa, Ásia e América Latina. A terceira fase, nos anos de 1980, foi caracterizada no mercado pelas empresas multinacionais e na academia pelo modelo de reciprocidade nas relações entre instituições, ainda bastante centradas nos países desenvolvidos. Por último, a quarta fase da globalização dos mercados é composta pelas empresas transnacionais, multicêntricas, o que exige compreensão intercultural e alianças globais. Nas universidades assiste-se à proliferação das

tecnologias de ensino à distância e a adaptações institucionais para comportar essa realidade.

De fato, a constante evolução tecnológica enfraquece cada vez mais as fronteiras nacionais como barreiras ao compartilhamento de ideias, de conhecimento e de relacionamentos. Ela permite que o campus se expanda virtualmente para o mundo inteiro e essa globalização do ensino superior leva o foco do impacto da universidade de uma delimitação local para uma referência mundial. A comunicação global quase instantânea, a maior facilidade para viajar, legislações mais avançadas em relação à migração laboral, o crescimento global da capacidade de pesquisa e dos sistemas de educação superior reforçaram as trocas multilaterais de ideias (Hudzik, 2011).

Esse cenário que se impõe hoje é exemplificativo de como a internacionalização acadêmica é um conceito muito mais amplo do que o mero intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores entre instituições de diferentes países. Mas para que seja de fato eficaz, abrangente e inclusivo, o processo precisa compreender um sentido muito mais extenso de integração multicultural e multilinguística em dimensões globais dentro do ambiente de educação, de colaboração acadêmica transnacional, de formação de cidadãos globais em um mundo interdependente e de experiência da equipe administrativa (Soliman, Anchor, & Taylor, 2018; Hudzik, 2011).

A internacionalização do ensino, pesquisa e extensão em nível superior abarca não somente a troca de pessoas, mas a difusão de diferentes culturas dentro dos campi, os ganhos em aquisição e criação de novos conhecimentos a partir confluência de diferentes visões, metodologias e formações, e a formação de profissionais mais bem capacitados para lidar com um ambiente de trabalho e uma sociedade muito integrados com o resto do mundo. De Wit e Leask (2015) ressaltam o papel da internacionalização como condutora de qualidade e inovação, e capaz de estimular abordagens que mitiguem desigualdades de oportunidades educacionais. Bartell (2003) ratifica essa ideia ao defender que “a competência internacional em um mundo aberto de fronteiras permeáveis tornou-se uma necessidade generalizada, em vez de uma opção para o nível de elites sociais, como acontecia no passado”² (p. 49). Da confluência dessas definições surge o termo *comprehensive internationalization*, ou “internacionalização abrangente”, que entende que a internacionalização deve permear todos os aspectos da vida universitária pois ela está encravada em sua cultura e *ethos* (Hudzik, 2011).

Como define Ellingboe (1998 como citado em Bartell, 2003), internacionalização no âmbito universitário consiste em:

... integrar uma perspectiva internacional dentro de um sistema da faculdade ou da universidade. É uma visão contínua, orientada para o futuro,

² **Original:** “International competence in an open world of permeable borders has become a generalized necessity rather than an option for the tier of societal elites as was true in the past.”

multidimensional, interdisciplinar e dirigida para a liderança que envolve muitas partes interessadas trabalhando para mudar a dinâmica interna de uma instituição para responder e se adaptar adequadamente a um ambiente externo cada vez mais diversificado, focado globalmente e em constante mudança.³ (pp. 45-46)

Internacionalizar toda a cadeia de atividades em uma universidade é, portanto, não só essencial para uma internacionalização profunda, abrangente e transformativa (de Wit & Leask, 2015), como também crucial para a sustentabilidade e competitividade das instituições em face do mercado e da própria sociedade globalizada em que se vive. O que há cerca de 40 anos podia ser considerado prescindível, hoje é um processo imperativo para que qualquer universidade enfrente os desafios postos pelas forças de mercado (Hudzik, 2011). As instituições de ensino não podem mais limitar-se ao seu próprio núcleo, sob o risco de empobrecerem a produção científica, a formação profissional e acadêmica de seus alunos, limitarem a capacidade de financiamento e a resposta aos problemas que lhes são postos (Qiang, 2003). O tema tornou-se estratégico no planejamento estrutural das universidades, que passaram a executar planos de recrutamento de alunos internacionais, internacionalização do currículo, promoção da mobilidade internacional de pesquisadores, a abertura de campi em outros países projetados para atrair estudantes que não conseguem viajar para estudos (Soliman, Anchor, & Taylor, 2018) e ensino remoto (de Wit, 2020).

Apesar de a mobilidade acadêmica ser ainda o principal elemento de internacionalização das universidades, outras medidas começam a ganhar importância. Duas delas são a internacionalização dos currículos e a chamada internacionalização em casa. A primeira serve aos propósitos de facilitar e atrair a vinda de estudantes e pesquisadores internacionais para a instituição bem como a ida de estudantes domésticos para instituições internacionais, pois permite mais facilmente a transferência de créditos acadêmicos entre instituições e a compreensão da estrutura de ensino interna por agentes internacionais. A segunda é uma ferramenta essencial para potencializar os benefícios da internacionalização para o maior número possível de pessoas da comunidade acadêmica, visto que a mobilidade internacional é, por natureza, uma experiência ao alcance de uma pequena parcela do corpo discente e mesmo do docente (de Wit & Leask, 2015).

Segundo de Wit (2020), esses dois elementos em especial são importantes reações ao caráter competitivo, elitista e orientado ao mercado que a internacionalização possui, reorientando as atenções para um aspecto mais qualitativo, tais como o

³ **Original:** integrating an international perspective into a college or university system. It is an ongoing, future-oriented, multidimensional, interdisciplinary, leadership-driven vision that involves many stakeholders working to change the internal dynamics of an institution to respond and adapt appropriately to an increasingly diverse, globally focused, ever-changing external environment.

desenvolvimento da cidadania, a empregabilidade, a melhoria da qualidade de ensino, a pesquisa e a extensão. Ellingboe (1998, como citado em Bartell, 2003) identifica cinco componentes adicionais ao processo de internacionalização nas universidades que se encaixam nessas medidas: liderança dos colegiados; envolvimento internacional docente nas atividades com colegas, núcleos de pesquisa e instituições pelo mundo; disponibilidade, acessibilidade e transferência de programas de intercâmbio para estudantes; presença e integração de estudantes, acadêmicos e professores visitantes internacionais na vida do campus; e existência de unidades co-curriculares internacionais (como alojamentos estudantis e centros de imersão em culturas e línguas, por exemplo).

Mais do que um conjunto de ações, a internacionalização tornou-se num conjunto de critérios capazes de contribuir para a avaliação da performance e da reputação das IES, que respondem a uma crescente demanda mundial (Hudzik, 2011). Como consequência, o processo de internacionalização do ensino e pesquisa, que depende grandemente da integração entre as universidades, tornou-se também, e contraditoriamente, uma forma de competição entre instituições, seja na competição por atração de talentos, seja por colocações em *rankings* internacionais, seja no acesso a publicações de alto impacto, seja na busca por financiamento de suas atividades (de Wit, 2020). A “indústria” da internacionalização da educação superior atrai estudantes em busca de melhor formação profissional e acadêmica, pesquisadores em busca de centros de pesquisa de ponta em sua área, programas em busca de colaboração internacional na produção de publicações acadêmicas em conjunto, e universidades em busca de reconhecimento nacional e internacional para aumentar suas receitas.

Essa competição causou mudanças nos princípios norteadores da internacionalização do ensino superior. De acordo com de Wit (2020):

Os valores tradicionais que impulsionaram as atividades internacionais de ensino superior no passado, como intercâmbio e cooperação, paz e compreensão mútua, desenvolvimento do capital humano e solidariedade, embora ainda presentes no vocabulário da educação internacional, foram deixados de lado em um impulso para concorrência, receita e reputação / marca.⁴ (p. 3)

Uma das consequências dessa transformação gradual dentro das universidades foi a gradual adoção do inglês como língua franca da academia (Margić & Vodopija-Krstanović, 2015; Wilkins & Huisman, 2011), refletindo-se não somente como língua preferencial para publicações de pesquisas, mas também crescentemente como língua de ensino. A necessidade dos países que não têm como língua nativa o inglês de

⁴ **Original:** Traditional values that have driven international activities in higher education in the past, such as exchange and cooperation, peace and mutual understanding, human capital development, and solidarity, although still present in the vocabulary of international education, have moved to the sideline in a push for competition, revenue, and reputation/branding.

encaixarem-se nessa nova realidade gerou em si um novo subproduto da internacionalização do ensino superior: a formação em língua estrangeira dos corpos docente, discente e técnico-administrativo das instituições. Essa formação inclui a formação de cursos de línguas dentro das universidades, a proliferação de oferta de provas de proficiência, o surgimento de programas de intercâmbio para aperfeiçoamento de línguas estrangeiras (especialmente o inglês) para toda a comunidade acadêmica e pressão das instituições em relação aos governos para financiar essas ações.

Outra consequência foi a formação de “franquias” de universidades e institutos, a multiplicação de programas de dupla-diplomação e cotutelas de teses e o aumento de oferta de cursos online, dentre outras. Além disso, agravou-se o processo de “fuga de cérebros”, ou seja, migração de profissionais de alta formação de países e universidades com estruturas deficientes para grandes centros, nomeadamente na Europa Ocidental (especialmente Reino Unido, Alemanha e França), Estados Unidos, Canadá e Austrália (Kerr, Kerr, Ozden, & Parsons, 2016). Esse processo dá ensejo a teorias de neocolonização que, apesar de seu mérito, não serão objeto de estudo mais aprofundado neste trabalho. No entanto, esse movimento gera uma pressão ainda maior nas universidades e mesmo nos governos dos países em desenvolvimento para criarem atrativos que consigam reter seus talentos, mesmo em realidades com menor incentivo à pesquisa, menores salários e maiores problemas infraestruturais.

A internacionalização também é chave para alguns desafios à sociedade do futuro. Davey et al. (2018) afirmam o papel das universidades na formação dos trabalhadores do futuro, que tendem a ser cada vez menos intensivos em força e repetição (tarefas progressivamente substituídas pela automação) e cada mais intensivos em conhecimento, que demandam criatividade e pensamento cognitivo e crítico. Trabalhadores com formação superior serão cada vez mais demandados. Essa formação, por sua vez, deverá ser contínua, visto que a velocidade da transformação tecnológica obrigará a mudar diversas vezes de trabalho durante a vida. Dada essa nova realidade, a internacionalização é importante na formação desses novos profissionais, pois os desafios na sociedade e no mercado tendem a ser cada vez mais ubíquos e exigem soluções concertadas e em processo colaborativo. Essa definição de internacionalização como ferramenta é corroborada por Paige e Mestenhauser (1999, p. 506): “internacionalização, então, não é somente sobre adquirir conhecimento; é sobre o que fazemos com ela”⁵.

A internacionalização do ensino superior é, portanto, um meio para se atingir diversas finalidades. Ela gera melhor conexão entre instituições em um ambiente global

⁵ **Original:** “internationalization, then, is not just about acquiring knowledge; it is about what we do with it”.

em constante mudança; ela permite à universidade oferecer melhor serviço à sociedade e à comunidade acadêmica; ela ajuda a preparar profissionais para o mercado globalizado de produtos, serviços e ideias, bem como cidadãos mais conscientes e engajados; ela integra e potencializa capacidades de pesquisa em prol do desenvolvimento econômico, social e cultural (Hudzik, 2011). A internacionalização é ainda uma importante fonte para o desenvolvimento da educação superior em busca de um sistema compatível com padrões internacionais ao mesmo tempo que se mostra aberta e responsiva ao ambiente global (Qiang, 2003). Complementarmente, é também uma forma de integrar respostas ao impacto da globalização em um país ao mesmo tempo que respeita as identidades e culturas nacionais. As dimensões locais e globais não são um jogo de soma zero pois muitas das soluções para os desafios locais podem vir da cooperação internacional e respostas locais aos problemas podem ser úteis em outras partes do mundo (Hudzik, 2011).

A internacionalização do ensino superior pode assim ser considerada como “um processo de aprendizagem complexo e multidimensional que inclui as dimensões integrativa, intercultural, interdisciplinar, comparativa, de transferência de conhecimento-tecnologia, contextual e global da construção do conhecimento”⁶ (Paige & Mestenhauser, 1999, p. 504). Ela justifica-se em uma lógica política, de reforçar a posição do país em termos de segurança, estabilidade, diplomacia e *soft power*. Ela possui uma lógica econômica, como formação e atração de mão-de-obra qualificada que aumentem a competitividade internacional do país. Há também a lógica acadêmica, ao agregar valor à produção acadêmica e melhorar a qualidade da educação. Por fim, a lógica cultural e social, ao promover a compreensão e valorização da diversidade cultural e linguística (Qiang, 2003). Todos esses argumentos corroboram a ideia de Hudzik (2011) quando diz que “embora um compromisso com a internacionalização abrangente apresente desafios em termos de capacidade, custo e mudança institucional, não se comprometer com isso aceleraria as consequências do campo de jogo desiguais”.⁷ (p. 17)

1.2 Fases do processo de Internacionalização

Muito dificilmente um processo de internacionalização pode ser aplicável universalmente pelas instituições. Geralmente ocorrem diferentes processos entre universidades e mesmo dentro de uma única universidade podem existir unidades acadêmicas com dinâmicas diferentes. As variações são consequência da estrutura da

⁶ **Original:** “a complex, multidimensional learning process that includes the integrative, intercultural, interdisciplinary, comparative, transfer of knowledge-technology, contextual, and global dimensions of knowledge construction”.

⁷ **Original:** “although a commitment to CI presents challenges in terms of capacity, cost, and institutional change, not committing to it would accelerate the consequences of the unlevel playing field”.

instituição, das estratégias adotadas, das áreas de conhecimento e da cultura universitária, dentre outras (Bartell, 2003). Exemplos dessas diferenças estruturais são a importância dada a cada um dos pilares ensino-pesquisa-extensão dentro de cada universidade ou a diferença de prioridade atribuída à graduação e à pós-graduação ou, ainda, se determinada instituição possui uma área de concentração ou não. Mesmo o tamanho da universidade é determinante para a estratégia a ser adotada. A consequência desses diferentes caminhos para internacionalizar as IES são também respostas personalizadas aos desafios e oportunidades (Hudzik, 2011).

Há um grande risco, portanto, de assumir que exista o melhor processo de internacionalização. O mais sensato é identificar boas práticas e modelos que tenha produzidos bons resultados em determinada configuração universitária e que possivelmente podem ser adaptadas em outras instituições com realidades similares. Segundo Hudzik (2011), é provável que a lista de bons modelos cresça à medida que mais universidades passem por seus processos de internacionalização, pois não há limites para inovação nesse tema.

Além de não serem únicos, os processos de internacionalização também não podem ser considerados finitos, isto é, eles são contínuos, não têm um ponto de chegada. Da mesma forma que os planos estratégicos partem de realidades e níveis de internacionalização diferentes, sempre haverá novas formas de promover internacionalização e sempre será possível intensificar, aprofundar as formas já existentes. São, portanto, como defende Qiang (2003), processos dinâmicos, integrados e que se fundem para a sustentabilidade da dimensão internacional da instituição. Hudzik (2011) argumenta que são projetos de longo prazo, sujeitos a mudanças institucionais de liderança, prioridades, métodos e ambiente, o que exige contínua avaliação e adaptação das estratégias. O que parece ser certo, como acredita o autor, é a impossibilidade de que qualquer universidade se baste puramente em uma orientação local.

Um terceiro fator que dificulta a delimitação de um processo de internacionalização é o fato de que instituições de ensino são por natureza muito diferentes de empresas e, comparativamente, seus objetivos e metas são difusos e difíceis de mensurar. O ambiente universitário é caracterizado por diversidade cultural e disciplinar, com seus agentes em busca de objetivos diferentes (alunos, professores, pesquisadores e profissionais), e o produto resultante – boa formação profissional, pesquisa científica de alto nível, inovação, melhoria da sociedade, etc. – é primariamente intangível. De forma equivalente, a mensuração do nível de internacionalização de uma universidade procura ser feita por critérios objetivos – número de alunos em intercâmbio *in* e *out*, número de professores visitantes internacionais, número de publicações

acadêmicas em periódicos internacionais, montante de investimento em pesquisa advindo de órgãos internacionais, número de projetos de cooperação internacional, etc. –, mas o real impacto na cultura e na realidade da instituição é de difícil quantificação.

Por último, outro fator que pode dificultar o processo de internacionalização dentro de uma universidade é sua cultura organizacional, entendido como o conjunto de valores e crenças associados aos administradores, acadêmicos e funcionários e desenvolvidos ao longo do tempo. Esses valores têm muita influência na tomada de decisões nas universidades e podem, muitas vezes, impedir ou retardar mudanças estruturais e de políticas estratégicas. De Wit e Leask (2015) ratificam que a missão institucional, o *ethos*, as políticas e as prioridades influenciam as abordagens feitas sobre internacionalização. Eles também defendem que o contexto sociopolítico-econômico e cultural oferece tanto desafios quanto oportunidades para a sua implantação. Hudzik (2011) complementa que uma cultura efetiva de internacionalização abrangente é universal e resulta em uma visão compartilhada por todos e continuamente reforçada, estimulada e renovada. Isso leva ao desafio de tirar os docentes de sua zona de conforto e engajá-los efetivamente no processo, sob o risco de eles o encarem como uma inconveniência ou interferência na sua autonomia acadêmica.

É, portanto, desafiador delinear fases de um processo específico de internacionalização do ensino superior. Essa definição deve ser ampla o suficiente para permitir interpretações de acordo com o contexto e a área específica, mas ser detalhado o suficiente para garantir que os componentes-chave estejam contemplados e todos os alunos estejam incluídos (de Wit & Leask, 2015). Hudzik (2011) afirma, no entanto, que apesar de tudo existem características comuns às instituições quando elas se comprometem a um processo de internacionalização abrangente. O autor propõe que antes de estabelecer uma estratégia, deve-se explorar uma série de questões. Primeiramente, os formuladores de política devem identificar claramente quais são as motivações e expectativas para o processo. Isso é essencial para definir os parâmetros, contribui para justificar o investimento a ser feito e fornece as bases para a prestação de contas.

A segunda pergunta é o quão bem a internacionalização está integrada nas missões institucionais e no público da universidade. A ideia de uma universidade internacionalizada precisa ser abraçada integralmente na comunidade acadêmica. Depois, é necessário definir a “clientela” da estratégia – se alunos e professores, se ativos e egressos, se de todos ou alguns programas, se internos e externos (ex.: governos, empresas, etc.) à universidade. Em quarto lugar, é preciso saber a abrangência de liderança do agente que encabeçará o projeto, porque sem apoio institucional a criação e a sustentabilidade do plano estratégico ficam comprometidos. Das respostas a essas

perguntas provavelmente surgirão novos questionamentos que devem nortear a programação do plano estratégico, como a abrangência das dimensões programáticas, os interesses geopolíticos (determinação de países ou regiões prioritários) e temáticos (áreas do conhecimento), as pessoas responsáveis por liderar o processo e suas atribuições, e a disponibilidade de recursos.

Em linhas gerais, de acordo com Stallivieri (2020), a evolução da internacionalização no âmbito universitário pode ser dividida em três etapas:

1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
<ul style="list-style-type: none"> . Cooperação assistemática . Individual e esporádica . Fraca participação das instituições . Colaboração com foco em pesquisa . Poucos atores . Resultados mal divulgados . Sem infraestrutura . Só ida sem volta 	<ul style="list-style-type: none"> . Sistemático e organizado . Investimento governamental . Estruturas para gerenciamento de cooperações internacionais . Ajuste de orçamento . Multiplicação de acordos . Maior mobilidade . Numerosas redes . Multiplicação de eventos . Ida e volta 	<ul style="list-style-type: none"> . Amadurecimento de conceitos e relacionamentos . Menos acordos com melhor definição . Resultados concretos com mobilidade e cooperação para o desenvolvimento . Mais qualidade em projetos de pesquisa . Pessoal capacitado . Criação de escritórios para cooperação internacional

Tabela 1 - Etapas de divisão da internacionalização universitária segundo Stallivieri (2020)

Soliman et al. (2018) propõem uma divisão em três etapas, semelhante à de Stallivieri (2020). Nela, as fases de desenvolvimento são divididas em: uma primeira fase, em que as iniciativas não fazem parte da estratégia da universidade e são levadas a cabo por gestores operacionais; uma segunda fase, em que as ações aumentam e são mencionadas na estratégia, mas não são prioritárias, levadas a cabo por gestores médios (diretores, p.e.); e uma terceira fase, em que a internacionalização é ampliada para incluir outros elementos internacionais e se torna o centro das prioridades estratégicas, levada a cabo por gestores da alta administração (como pró-reitores).

Outra forma é proposta por Qiang (2003), que divide a internacionalização em diferentes tipos de abordagem. O primeiro é a “abordagem de atividades”, que promove atividades diversas como reforma curricular, mobilidade docente e discente e assistência técnica. Ela é compatível com a primeira etapa de Stallivieri (2020) e Soliman et al. (2018), no sentido de que constitui uma forma fragmentada e descoordenada de

internacionalização. O segundo é a “abordagem de competências”, que enfatiza o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores na comunidade acadêmica. O autor considera essa abordagem a mais orientada às necessidades do mercado, porém afirma haver lacunas na identificação de tais competências.

A “abordagem de *ethos*” enfatiza a criação de uma cultura que valoriza e apoia as perspectivas e iniciativas internacionais/interculturais. Ela é mais relacionada à estrutura organizacional da instituição e como ela pode dar sustentação ao desenvolvimento da sua dimensão internacional. Por último, a “abordagem de processos” destaca a integração da dimensão internacional nos pilares ensino/pesquisa/extensão a partir de uma grande combinação de atividades, políticas e procedimentos. Nela, a preocupação seria garantir a sustentabilidade da dimensão internacional da instituição.

Pode-se observar que as três propostas de processos de internacionalização universitária pressupõem uma ideia cronológica. As instituições começariam seu desenvolvimento na primeira etapa/fase/abordagem e evoluiriam para as seguintes à medida que seus planos e ações se tornassem mais consolidados. No entanto, essa presunção pode ser falaciosa. Em primeiro lugar, porque os processos não necessariamente seguem cada um dos passos, não é sempre uma evolução linear. É possível que uma IES tenha pontos nas diferentes etapas desses processos, por exemplo. Em segundo lugar, é preciso ter em mente que é possível que as instituições também retrocedam nas fases, a depender de diversos fatores, como mudanças na administração superior e suas políticas ou crises financeiras que impeçam a implantação de ações, programas e infraestrutura. Outra observação pertinente é que os três planos têm diferentes preocupações. Stallivieri (2020) foca seu processo em ações que devem ser cumpridas em cada etapa; Soliman et al. (2018) direciona a separação de fases baseado nas estratégias operacionais da universidade; e Qiang (2003) preocupa-se com a forma como os agentes lidam com a internacionalização.

Entendidas as ressalvas, delineia-se, portanto, uma construção de processo de internacionalização baseado nas três propostas acima. Mantém-se a ideia de cronologia e a divisão em três momentos (somente Qiang faz a divisão em quatro partes), sendo o primeiro o diagnóstico de ausência de estratégia de internacionalização e o último o processo consolidado. A intenção é conseguir condensar a essência de cada uma das propostas para chegar a um processo abrangente:

PERÍODO INICIAL	PERÍODO DE ESTRUTURAÇÃO	PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO
------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Professores e pesquisadores operam por conta própria	Professores e pesquisadores operam com auxílio da administração	Implantação de um plano estratégico que orienta professores, pesquisadores e a administração
Cooperações individualizadas e efêmeras	Cooperação interinstitucional e duradoura	Cooperação diversificada: áreas, programas, público-alvo, atores
Poucos acordos de cooperação internacional	Muitos acordos de cooperação internacional	Menos acordos, mas mais estratégicos
Instituição sem proatividade, reativa	Instituição propõe ações estratégicas e concertadas	Instituição prioriza a internacionalização nas atividades, políticas e procedimentos
Foco em cooperação em pesquisa, pouca ou nenhuma ação em ensino ou extensão	Maior importância das ações internacionais em ensino e extensão	Integração da dimensão internacional nos três pilares ensino/pesquisa/extensão
Pouca infraestrutura: <ul style="list-style-type: none"> • Muitos problemas • Poucos resultados • Má divulgação 	Estabelecimento de infraestrutura: <ul style="list-style-type: none"> • Menos problemas • Melhores resultados • Melhor alcance das ações 	Infraestrutura consolidada: <ul style="list-style-type: none"> • Poucos problemas • Resultados otimizados • Ampla divulgação
Mobilidade desequilibrada	Maior equilíbrio da mobilidade	Mobilidade equilibrada e diversificada

Tabela 2 - Proposta de classificação de períodos de internacionalização de IES (autora)

Stallivieri (2020) ainda delinea os fatores determinantes para a consecução dessas etapas, quais sejam:

- I. Determinantes conjunturais: situação geopolítica, políticas governamentais, reciprocidade na cooperação, localização geográfica, cooperação Sul-Sul, perfil socioeconômico da comunidade;
- II. Determinantes estruturais: disponibilidade de recursos financeiros, infraestrutura, cultura organizacional, qualidade do ensino e da pesquisa,

disponibilização da informação, setor específico para apoio às ações internacionais;

- III. Determinantes individuais: domínio de línguas estrangeiras, parcerias com pesquisadores estrangeiros, internacionalização de carreira, transformação da informação em conhecimento, capacidade de ministrar disciplinas em outros idiomas.

A autora também define os elementos-chave para aplicação do planejamento estratégico de internacionalização. Ela cita o investimento em formação de pessoal, em desenvolvimento de políticas específicas que atendam às demandas locais, planejamento, processos práticos e produtos. Delinear essas etapas não significa dizer que todas as IES seguiram essa trajetória nem que esse caminho seja sempre percorrido de forma linear e em determinado período. No entanto, esse quadro pode ser útil aos formuladores de políticas dentro das IES como um mapa, ajudando-as a entender em que ponto elas se encontram e onde elas pretendem chegar. Dessa forma, é mais fácil planejar e colocar em prática as estratégias de internacionalização (Soliman, Anchor, & Taylor, 2018).

Conclui-se que os processos de internacionalização são “um meio de melhorar a qualidade da educação, da pesquisa e das funções de serviço do ensino superior” (de Wit & Leask, 2015, p. 12). Os autores salientam ainda que o contexto em que se situa a Instituição de Ensino Superior influencia “a maneira como a internacionalização do currículo é interpretada e executada é semelhante e diferente entre as disciplinas e campos de estudo”⁸ (idem, p. 12). Não existindo modelos de internacionalização universais, no capítulo seguinte se faz uma análise factual do processo de internacionalização do ensino superior no âmbito da União Europeia e posteriormente as estratégias nacionais de três países do bloco – Alemanha, França e Portugal – para cumprir as diretrizes do plano europeu.

⁸ **Original:** it is a means to enhance the quality of the education, research, and service functions of higher education. The context influences the why, what, and the how of internationalization; therefore, the way in which internationalization of the curriculum is interpreted and enacted, is both similar and different across disciplines and fields of study.

2. Políticas europeias de internacionalização do ensino superior

A iniciativa da União Europeia em criar programas educacionais harmônicos que ofereçam sistemas comparáveis, compatíveis e coerentes foi uma resposta à necessidade de melhorar a atratividade e competitividade da educação superior na região e afirmar a capacidade competitiva do bloco em termos de economia baseada em conhecimento. Para além disso, procurou-se ainda acomodar melhor a expansão demográfica estudantil na educação superior europeia, que já havia começado a transitar para uma realidade de educação em massa. Esse foi o principal objetivo da criação do Processo de Bolonha, iniciado com a Declaração de Bolonha em 1999, que por sua vez inspirou-se na Declaração de Sorbonne de 1998. Os países signatários à época incluíram 15 membros da União Europeia, três membros da Associação Europeia de Livre Comércio e 11 países candidatos a entrar na UE. Também participaram da confecção do documento instituições como a Comissão Europeia, o Conselho da Europa, associações de universidades, reitores e estudantes europeus. Atualmente há 48 membros no Processo.

Com ele, as universidades e os sistemas educacionais nacionais trabalhariam para ter: uma estrutura de graus facilmente comparáveis e legíveis; a introdução de um sistema de crédito acadêmico comum; a implantação de um sistema baseado em dois principais ciclos de estudo; a implantação de um mecanismo de garantia de qualidade; a promoção da mobilidade de estudantes e pessoal acadêmico e administrativo entre as instituições e os países; e a promoção da cooperação interinstitucional. Atualmente, o Processo de Bolonha se destaca como possivelmente o maior e mais importante processo de reforma na educação superior no mundo, que desencadeou diversas reformas na educação superior dos países signatários e mesmo para além deles (Croisier & Parveva, 2013).

O Processo de Bolonha cumpre uma série de funções, mas central para elas é o espaço oferecido entre os países europeus e também com o resto do mundo para a discussão de políticas sobre a natureza das mudanças que os países estão experimentando. Também fornece uma estrutura que ajuda a compreender as relações entre as políticas institucionais, nacionais e supranacionais que estão sendo desenvolvidas e implementadas para atender às necessidades da sociedade do conhecimento.⁹ (Croisier & Parveva, 2013, p. 19)

⁹ **Original:** The Bologna Process fulfils a number of functions, but central to them is the space offered between European countries and also with the rest of the world for policy discussion regarding the nature of the changes that countries are experiencing. It also provides a framework that helps to make sense of the relationships among the institutional, national, and supranational policies that are being developed and implemented to meet the needs of the knowledge society.

O processo é a consequência de uma série de reuniões entre os responsáveis pela educação superior nos países, mas ele se estende para além do nível ministerial, envolvendo vários agentes e organizações nacionais e internacionais. Essas reuniões são feitas a cada dois ou três anos e têm como objetivo avaliar o progresso das metas acordadas e acordar as ações prioritárias para o período seguinte, em decisões consensuais. As primeiras sete conferências ministeriais centraram-se em desenhar as metas de curto e médio prazos do Processo de Bolonha e examinar a implantação em diferentes cidades europeias. Em 2010 foi lançada oficialmente o Espaço Europeu de Educação Superior, com ações previstas até 2020.

As decisões são tomadas pelo Grupo de Acompanhamento de Bolonha (Bologna Follow-up Group), que preparam as reuniões ministeriais, adotam o plano de trabalho do Processo de Bolonha, elege o Conselho de Bolonha (Bologna Board), cria grupos de trabalho oficiais, adota termos de referência para os grupos de trabalho e a Secretaria e organiza seminários para discutir grandes iniciativas. O BFUG é composto por todos os países signatários e funciona de maneira aberta e democrática. O Conselho de Bolonha, por sua vez, supervisiona o trabalho do BFUG e é composto por representantes dos países, a Comissão Europeia, o Conselho da Europa, a Associação Europeia de Universidades, a União Europeia de Estudantes e a Associação Europeia de Instituições de Educação Superior.

Uma característica essencial do Processo de Bolonha é a concordância e o comprometimento voluntários. Apesar de as decisões do BFUG e do Conselho serem extremamente importantes para o processo, elas não são compulsórias aos países. Em um primeiro momento, esse fator era visto como um obstáculo ao sucesso das reformas a serem implantadas, porém a concordância voluntária ajudou a criar consenso a nível nacional. Outro aspecto bem-sucedido do Processo é o envolvimento de diversas partes interessadas (*stakeholders*) no processo de tomada de decisão, como universidades, empresas, estudantes, sindicatos e organizações internacionais (p.e. UNESCO). A consulta com partes interessadas a nível nacional passou a ser frequente e aumenta a sua participação nos debates nacionais sobre educação superior.

Visando cumprir os objetivos traçados, o Processo de Bolonha criou diversos mecanismos. Para a formação de uma estrutura de graus facilmente comparáveis e compreensíveis entre os diferentes sistemas, foram criados o Sistema de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) e o Suplemento de Diploma.

O ECTS foi desenvolvido antes do lançamento do Processo para facilitar a transferência de créditos do programa Erasmus e estimular mobilidade estudantil. Ele tornou-se um dos pilares da implantação das reformas de Bolonha. O uso de ECTS para acumulação faz que os programas sejam mais transparentes e ampara o uso de resultados

de aprendizagem adquiridos em outras instituições e mesmo de fora do sistema educacional formal. O Suplemento de Diploma segue um modelo padronizado que contém a descrição da natureza, nível, contexto, conteúdo e status do estudo completado pelo indivíduo que possui o diploma original. O objetivo é aumentar a transparência na educação recebida, tornando mais fácil entender os conhecimentos, habilidades e competências adquiridos para que facilite a empregabilidade e o reconhecimento acadêmico para a continuação dos estudos.

A terceira ferramenta implantada no Processo foi o Quadro Nacional de Qualificações (NQF). Ele descreve as diferenças entre as qualificações em todos os ciclos e níveis de educação, baseadas nos resultados de aprendizagem, competências e créditos para o primeiro e segundo ciclos. O NQF deve ser compatível com o prevalente Quadro Europeu de Qualificações para o Ensino Superior (QF-EHEA), adotado em 2005 e que engloba os três ciclos. Este faz o reconhecimento de qualificações mais fácil, já que qualificações específicas podem ser relacionadas a um quadro comum (European Higher Education Area, s.d.). Essa correlação gera desafios para as políticas nacionais, pois elas têm que equilibrar as abordagens mais tradicionais de categorização das qualificações com a compatibilidade do Quadro Europeu.

O compromisso de implantação de um sistema baseado em três ciclos de estudo foi central ao Processo de Bolonha. Esse sistema estipula que o primeiro ciclo – bacharelado e licenciatura – deve durar no mínimo três anos (normalmente entre 180 e 240 ECTS) e o segundo ciclo – mestrado – deve ter entre 60 e 120 ECTS. São ainda adotadas outras combinações, como um sistema que combina os dois ciclos 180+120 ECTS (3+2 anos) e que em Portugal se denomina Mestrado Integrado. O terceiro ciclo – doutorado – tem suas regras estabelecidas autonomamente pelas universidades, mas na prática tem duração oficial de três a quatro anos (180 ou 240 ECTS).

Além disso, garantir e melhorar a qualidade da educação superior e estabelecer um sistema de garantia de qualidade foi uma grande prioridade para diversos países. Essa qualidade está refletida nas políticas, nos procedimentos e nas práticas que são projetados para alcançá-la, mantê-la e aprimorá-la. O tópico foi central para a criação da a implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EHEA). Para melhorar a transparência, a comparação e a compatibilidade dos critérios e procedimentos de garantia de qualidade foi criado os Padrões e Diretrizes para Garantia de Qualidade no EHEA (ESG). Essas diretrizes baseiam-se no interesse dos alunos, empregadores e sociedade no geral em ter uma educação de qualidade, na importância central da autonomia institucional, e na necessidade de garantia de qualidade externa. Atualmente, quase todos os países de Bolonha possuem sistemas de garantia de qualidade externos, normalmente por agências independentes, que atuam como supervisores, com poder de

permitir ou recusar programas ou de assessorar os governos para que o façam e mesmo sugerir melhorias.

Adicionalmente criou-se em 2008 o Registro Europeu de Garantia de Qualidade (EQAR). Ele registra as agências de garantia de qualidade que possuem credibilidade e confiabilidade perante o ESG. O EQAR destaca-se por ser controlado e sustentado por uma associação sem fins lucrativos que reúne todos os principais *stakeholders* em educação superior e os governos europeus. Ele também reflete a parceria próxima que se desenvolveu através do Processo de Bolonha e oferece modelos para outras regiões no mundo.

Em relação à promoção da mobilidade estudantil, a União Europeia criou em 1987 o programa que se tornou uma das iniciativas mais visíveis e populares da organização: o Erasmus. O Erasmus tornou-se ao longo dos anos o maior programa de mobilidade do mundo, promovendo somente em 2019 a mobilidade de aproximadamente 940 mil estudantes (para estudos, estágios e trabalhos voluntários), envolvendo cerca de 111 mil organizações e com um custo de 3,37 bilhões de euros (European Commission, s.d.). O programa foi um dos principais propulsores da criação do EHEA, do estabelecimento do ECTS, da internacionalização da educação e da melhoria geral do sistema de educação superior na Europa (Feyen & Krzaklewska, 2012).

Outras iniciativas ligadas à educação foram feitas durante esse período, mas nenhuma com o tamanho e importância do Erasmus, são elas: Petra, para treinamento de jovens; Língua, para promover aprendizado de línguas estrangeiras; Force, para estimular educação contínua; Eurotechnet, para incentivar inovação tecnológica; Comenius, para educação escolar; Grundtvig, para educação de adultos; e Minerva, para informação e tecnologia em educação. Em 1995 o Erasmus e esses sete programas tornaram-se parte do programa educacional Sócrates, ampliando o espectro de suas atividades para incluir mobilidade docente e cooperação interinstitucional.

Em 2007, o Sócrates foi substituído pelo Programa de Aprendizagem Permanente (LLP), que permitia pessoas a qualquer estágio da vida a participar de experiências de aprendizado e treinamento pela Europa. A partir de 2014 as ações do LLP continuaram sob o escopo do Erasmus+. Apesar de tamanha dimensão do programa, ele passou por diversas críticas. A primeira delas foi não conseguir atingir a meta estabelecida de mobilidade. Segundo o Relatório de Implementação do Processo de Bolonha (European Commission, 2020), a reunião ministerial de 2009 em Leuven/Louvain-la-Neuve colocou que em 2020 pelo menos 20% de todos os graduandos na EHEA teriam passado por um período de estudo ou treinamento no exterior¹⁰. No entanto, no ano acadêmico

¹⁰ Em 2012 foram estabelecidos critérios para delimitar esse objetivo. Seriam consideradas somente mobilidade física (a mobilidade online não contaria) em qualquer dos três ciclos por um período mínimo de

2016/2017 a taxa do total de alunos em mobilidade chegou a 9,4%, sendo 5,9% de intercâmbios e 3,5% de *full degree*. Somente Andorra, Luxemburgo, Chipre e os Países Baixos superaram a marca dos 20%.

Outra crítica relaciona-se aos muitos obstáculos que os alunos passaram durante a mobilidade, desde problemas para serem aceitos até falta de infraestrutura na universidade anfitriã. Isso levou a que as universidades tomassem providências para melhorar o acolhimento de alunos estrangeiros e mesmo autoridades locais e regionais envidaram esforços para resolver os problemas, cientes que a reputação internacional das suas universidades locais representa uma vantagem comparativa.

Outro benefício que o programa levou às universidades foi a promoção da cooperação interinstitucional. Diversas universidades criaram escritórios próprios para gerenciar o Erasmus e o estabelecimento de acordos de cooperação tornaram-se importantes para definir o financiamento dos intercâmbios (incluindo isenção de taxas), a transferência de créditos, resolver diferenças de calendário acadêmico, dentre outros. Em um período inicial, esse impulso ficou mais restrito à cooperação intraeuropeia, mas desde 2005 aumentou o interesse dos países do Processo em diálogo e concertações com sistemas de educação superior ao redor do mundo (Croisier & Parveva, 2013).

Além disso, um dos maiores objetivos da implantação desses programas de integração europeia via educação é a construção de uma identidade coletiva. Segundo Göksu (2016), o conceito de cidadania europeia e identidade europeia são indispensáveis para a realização da questão de legitimidade da própria União Europeia e para a sua integração política, e a conexão entre os mecanismos educacionais e de socialização política são essenciais no estímulo à sua formação. Através do intercâmbio estudantil entre os países do bloco promovido pelo Erasmus, cidadãos de diferentes Estados-membros aprendem mais uns sobre os outros e sentem-se mais próximos, quebrando barreiras de estereótipos e preconceitos e ajudando, assim, a moldar uma consciência e identidade europeia. Os projetos de educação europeus têm, portanto, um propósito ulterior de promover a cultura e herança comuns dos europeus enquanto respeita a diversidade regional e nacional.

Outros três elementos são notáveis mencionar dentro do contexto das estratégias de internacionalização do ensino superior na União Europeia: a internacionalização em casa (IaH), o inglês como meio de instrução (EMI) e a educação transnacional (TNE). Nenhum desses três pontos têm importância singular nos relatórios ministeriais e nem há pesquisas direcionadas a entender a implantação e o crescimento das estratégias nesses campos dentro das universidades participantes do Processo de Bolonha, porém é

três meses ou o equivalente a 15 ECTS com ou sem obtenção de diploma no exterior (European Commission, 2020).

possível observar um expressivo aumento de ações nas IES desde o início do Processo. Isso se dá especialmente em relação ao EMI, em consequência da necessidade de países falantes de línguas pouco faladas em atrair estudantes internacionais (European Commission, 2020).

Pode-se considerar, portanto, que a criação de todo esse aparato foi de fato um grande propulsor para implantação de reformas estruturais e sistemas de garantias de qualidade, gerando aumento de mobilidade e melhoria da qualidade e do reconhecimento da educação superior europeia não só entre os países membros da UE como fora dela. Não se mostra um processo sem defeitos ou falhas de condução e mensuração e nem é findo, sem espaço para melhorias e mudanças de políticas. No entanto, certamente trouxe benefícios imensuráveis para a integração regional, para a formação acadêmica e profissional, para a economia dos países e para a reputação internacional da educação europeia.

Apesar de os objetivos do Processo de Bolonha serem destinados a uma convergência nos sistemas educacionais dos países membros, há uma grande diversidade nas políticas nacionais adotadas para atingir tais objetivos, bem como na velocidade e nos graus de implantação das medidas. A seguir veremos as estratégias implantadas por três dos países membros do Processo de Bolonha: Alemanha, França e Portugal. Os três são signatários da Declaração de Bolonha e apresentam estágios muito avançados de reformas nacionais para adoção das propostas previstas no Processo de Bolonha.

2.1 Estratégias alemãs

O sistema de educação superior alemão é reconhecido, tradicional e de alta qualidade. Estruturado por Wilhelm von Humboldt, no século XIX, e baseado no valor de educação como uma necessidade social a ser provida gratuitamente pelo estado, de autorregulação acadêmica ligação inseparável entre ensino e pesquisa (Dobbins & Knill, 2017), o modelo alemão gerou instituições muito bem conceituadas em *rankings* internacionais – 21 instituições entre as 200 melhores do mundo no Ranking Times Higher Education (Times Higher Education, 2021) – e foi exportado para seus vizinhos Suíça e Áustria. Mesmo tão tradicional, a Alemanha foi um dos países signatários da Declaração de Bolonha e implementou grandes reformas estruturais para acelerar a globalização de suas IES, com o resultado de que “quase todas as instituições alemãs usam o sistema implantado pelo Processo e pode ser dito que o Processo de Bolonha é estabelecido na Alemanha”¹¹ (Altin, 2019, p. 239).

¹¹ **Original:** Almost all higher education institutions are using this system and it could be said that the Bologna process is established in Germany.

Segundo Altin (2019) e Gürtler e Kronewald (2015), essas reformas incluíram a transformação do antigo “Sistema de Diploma” para o sistema de três ciclos de Bolonha e adoção do ECTS. No antigo sistema, a graduação levava cinco anos, enquanto no novo sistema o bacharelado é concluído em três e o mestrado em um ano e meio. Eles também tiveram que se adequar aos padrões de qualidade da União Europeia. O país possui três tipos de instituição de gerenciamento de qualidade: escritórios internos, agências acreditantes privadas e o Conselho Alemão de Ciência e Humanidades. As universidades devem submeter seus programas a avaliações nos três níveis, tanto em suas estruturas acadêmicas como administrativas, e elas, por sua vez, tem a missão de manter as instituições alemãs acima do padrão exigido pela UE (Altin, 2019). Na prática, isso se traduz em uma alta taxa de empregabilidade dos recém-formados do país. A Alemanha é o segundo maior país da UE em empregabilidade dos graduados (somente atrás de Malta), com 92,7% dos jovens entre 20 e 34 anos conseguindo emprego até três anos após formados (Eurostat, 2020).

Outro fator relevante na estratégia alemã foi o financiamento de atividades de pesquisa por meio de instituições como a Comunidade Alemã de Pesquisa (DFG), a Fundação Alexander von Humboldt e a própria UE, que expandiram a capacidade de pesquisa das IES, contribuíram para suprir necessidades da indústria alemã e tornaram as instituições mais competitivas internacionalmente. Além disso, o financiamento dessas instituições – cujas fontes são o governo federal, os governos locais e empresas privadas – também é usado para intensificar a colaboração internacional, como a promoção de exposições internacionais de educação superior, seminários internacionais, publicidade, marketing e cooperação científica internacional. Essa verba adicional, de acordo com Altin (2019), foi fundamental para a aumentar a capacidade de pesquisa alemã, já que o financiamento estatal é somente suficiente para cobrir os gastos com ensino. Em números, as três regiões da União Europeia com maior gasto em Pesquisa e Desenvolvimento (R&D) em 2017 foram Stuttgart, Oberbayern e Darmstadt, todas na Alemanha. A Alemanha é também o país cujo governo mais investe em R&D, com meta de chegar a 1,15% do PIB alemão em 2025 (Eurostat, 2020).

Uma ferramenta relevante da internacionalização das IES alemãs foi o avanço do ensino em língua estrangeira, particularmente o inglês. Gürtler e Kronewald (2015) afirmam que o EMI expandiu rapidamente na Alemanha, de 65 cursos inteiramente em inglês disponíveis em 2001 para 214 programas em 2007 para 927 em 2014. Em 2021, de acordo com o Higher Education Compass (German Rectors' Conference, 2021), foram oferecidos 1.660 programas em inglês por IES alemãs. A Alemanha é o país da UE com maior número absoluto de programas em EMI, apesar de perder a posição quando medido em proporção ao número de programas oferecidos na língua materna. A

manutenção de muitos programas em alemão e conjunção à criação de programas em inglês é importante para conservar a herança científica e acadêmica alemã, dado que grande parte dos cientistas são servidores públicos com estabilidade e, portanto, a renovação dos quadros é bastante gradual.

Quanto a promoção da educação superior alemã internacionalmente, o GATE (Germany Internationale Hochschulmarketing) é uma das iniciativas mais importantes, segundo Altin (2019). Fundado pela Conferência de Reitores Alemães (HRK) em cooperação com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), o GATE é o maior e mais experiente provedor de serviços de marketing internacional para universidades na Alemanha, especializados em ajudar a posicionar as instituições no cenário internacional, a recrutar os melhores cérebros e a tornar a comunidade científica alemã competitiva e atrativa. Suas ações incluem informar as IES sobre eventos internacionais, oferecer serviços de publicidade e propaganda, prestar consultoria sobre o andamento de seus processos de internacionalização e compilar informações sobre países com os quais as instituições têm interesse em cooperar. Outras ações de promoção internacional incluem: educação remota, cooperação internacional, organização de eventos internacionais e publicidade das qualidades das IES alemãs (como empregabilidade e proporção professor/aluno).

Em relação à mobilidade, o DAAD tem papel fundamental nas estratégias ao financiar alunos alemães e internacionais em seus estudos internacionais e ao ajudá-los com diferentes tipos de bolsas. Somente no ano de 2019, o DAAD financiou a mobilidade de 85.078 alemães e 60.581 estrangeiros, com orçamento total de 594 milhões de euros (DAAD, 2020). É a maior organização do mundo para financiamento de mobilidade estudantil, além de apoiar a internacionalização das universidades alemãs, promover estudos de cultura e língua alemã, assistir países em desenvolvimento a estabelecer universidades e aconselhar tomadores de decisão em questões de política cultural, educacional e de desenvolvimento (Altin, 2019).

2.2 Estratégias francesas

Diferentemente do sistema alemão, baseado na autonomia e autorregulação, no sistema francês o governo é fortemente centralizador das políticas como herança da era napoleônica, que via as universidades como instituições para levar a cabo os objetivos políticos e ideológicos do Estado (Motard, 2018; Dobbins & Knill, 2017). O ensino superior é um tema relevante no debate público francês atual, em razão da maior pressão demográfica que pesa sobre os recursos universitários e evidencia problemas administrativos, financeiros, de autonomia pedagógica, de atratividade internacional e especialmente relacionados ao seu papel social. A população universitária francesa mais

que dobrou desde 1980¹², chegando a 2.725.300 no ano acadêmico de 2019-2020, sendo desses aproximadamente 370 mil estrangeiros (em mobilidade e *full degree*), representando 13,5% (Ndao, 2020).

O sistema francês é composto de instituições que funcionam de formas muito diferentes – as universidades, as grandes escolas e os institutos de pesquisa – em relação à governança, ao financiamento e ao recrutamento. Esses fatores representam desafios para as estratégias de internacionalização do ensino superior francês. Outra dificuldade das IES francesas é seu baixo desempenho em *rankings*, apesar de ser o país que mais envia e recebe alunos em mobilidade da União Europeia e o quarto do mundo, de acordo com Dobbins e Knill (2017), Motard (2018), Debych (2020) e Didisse (2020). O Times Higher Education (2021) elenca somente cinco instituições francesas entre as 200 melhores do mundo. Por outro lado, a língua francesa mostra-se um ativo para as estratégias. O francês é a quinta língua mais falada no mundo, a terceira língua de negócios (atrás apenas do inglês e do chinês) e a segunda língua mais estudada na União Europeia (Organização Internacional da Francofonia, 2018). No entanto, Motard (2018) enfatiza que a concorrência com países anglófonos é intensa e que, apesar de os números de estudantes internacionais na França ainda estarem em crescimento, a taxa de aumento é menor que de seus maiores concorrentes.

Em relação às reformas implantadas em reação ao Processo de Bolonha, a transnacionalização das IES foi um fator de estímulo para implantá-las. Em 2007, aprovou-se uma reforma, a Lei relativa às liberdades e responsabilidades das universidades, que previu maior autonomia universitária – tanto docente quanto administrativa –, com aumento de poder dos presidentes de universidades, indicação de personalidades externas pelo presidente para o Conselho de Administração (que se tornou o órgão central de decisões das universidades e é composto por professores/pesquisadores e empresários), e a possibilidade dos estabelecimentos de recorrer a fundos privados a partir da criação de fundações universitárias. Por outro lado, as mudanças criaram medo por parte de estudantes e sindicatos da desobrigação do Estado e privatização das universidades, deixando-as a mercê da iniciativa privada (Dobbins & Knill, 2017; Motard, 2018).

Em 2013 outra lei sobre o ensino superior e pesquisa foi aprovada, encorajando novas formas de reagrupamento e fusão entre os estabelecimentos. O objetivo seria a volta de um “Estado estratégico” que definiria as prioridades nacionais para a educação das décadas seguintes. Também uma proposta controversa, dado a multiplicação das universidades a partir dos anos 70 por pressão de autoridades locais (Motard, 2018). Em 2015 foi adotada a Estratégia Nacional de Ensino Superior (StraNES), tendo a

¹² De 1.181.100 em 1980 para 2.725.300 em 2019, representando um crescimento de 230% (Ndao, 2020).

internacionalização como um dos cinco eixos estratégicos. Nela, se estabelece as metas de dobrar a mobilidade *in* e *out* na França até 2025, encorajar estudantes de mestrado a fazerem intercâmbio, aumentar o número de programas de educação internacionais, incluindo o desenvolvimento do Massive Open Online Courses (MOOCs), melhorar as habilidades dos alunos em língua estrangeira e melhorar a organização de projetos de cooperação internacional (Debych, 2020).

Para a garantia de qualidade, criou-se uma agência semigovernamental, a Agência de Avaliação da Pesquisa e do Ensino Superior (AERES), que se tornou o Alto Conselho de Avaliação da Pesquisa e do Ensino Superior (HCERES). Com objetivo de se inspirarem nas melhores práticas internacionais, o HCERES se baseia na avaliação externa, incluindo membros internacionais, e aplica cada vez mais critérios orientados para produção, como avaliações bibliométricas de publicações acadêmicas. O Alto Conselho faz três tipos de avaliação: institucional (posicionamento, estratégia, organização, governança e administração), de unidades de pesquisa (qualidade das atividades e dos resultados de pesquisas, estrutura organizacional e atividades gerais e plano estratégico e de desenvolvimento) e de programas de estudo (resultados, posição, organização pedagógica e administração do programa de estudo) (Debych, 2020).

Em relação ao financiamento, a França observou uma mudança de tradição, que era centrada no financiamento estatal em relação a abordagem, alocação e investimentos estratégicos. Apesar de ainda ser financiado pelo Estado, as IES ganharam com a reforma muito mais autonomia e margem de manobra na alocação das receitas, além de dar poder a elas para conseguir financiamento externo. Outra iniciativa merece menção: o Idex (Iniciativas de Excelência), criado sob o escopo do Programa de Investimentos do Amanhã (PIA) em 2009. O Idex reúne IES de excelência pedagógica e científica, “visando um nível de integração elevado capaz de garantir sua visibilidade e atratividade a nível internacional”¹³ (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2012).

Em termos de mobilidade, tal qual o DAAD no caso alemão, a França conta com o Campus France, uma organização pública criada em 2010 para a promoção do ensino superior francês no exterior, atração de estudantes e pesquisadores estrangeiros bem como a facilitação da mobilidade internacional dos estudantes franceses. A organização contou, em 2020, 259 escritórios em 127 países e tem 371 estabelecimentos de ensino e pesquisa franceses associados, gerenciando fundos no montante de 100 milhões de euros (Campus France, 2021). No ano acadêmico de 2018-2019, a França recebeu 358 mil

¹³ **Original:** Elles visent un niveau d'intégration élevé capable d'assurer leur visibilité et leur attractivité à l'échelle internationale.

alunos internacionais e enviou mais de 90 mil estudantes em mobilidade. O Programa Erasmus é administrado na França via Campus France.

2.3 Estratégias portuguesas

À época da assinatura da Declaração de Bolonha, Portugal apresentava níveis baixos de desenvolvimento em relação à média dos países europeus, de acordo com o 2001 Innovation Scoreboard. Esse relatório da Comissão das Comunidades Europeias analisou 17 indicadores nas áreas de recursos humanos, criação de conhecimento, transmissão e aplicação de novos conhecimentos e inovação em finanças, produtos e mercados, para dar um panorama da performance de inovação na Europa – Portugal aparece com o pior resultado dentre os países analisados, como demonstrado na figura abaixo, tendo seu pior desempenho nas áreas de Pesquisa e Desenvolvimento (R&D) público e privado, educação, inovação de pequenas e médias empresas e patentes de alta tecnologia (Commission of the European Communities, 2001).

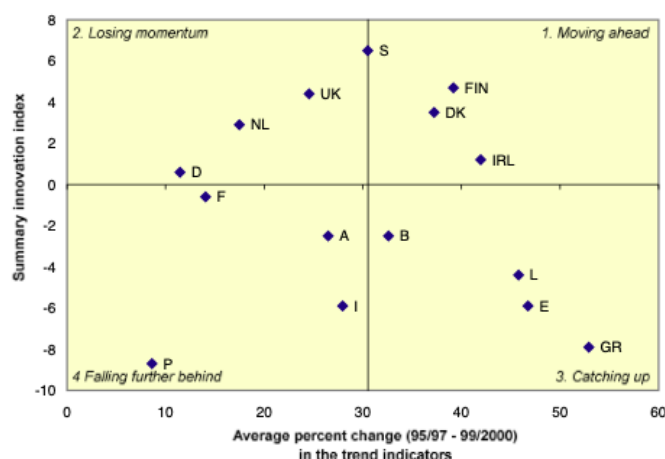


Figura 1 - Panorama das tendências dos países no índice de inovação. Portugal é representado pela letra "P"

Além desses fatores, Portugal passara nos trinta anos anteriores por um processo de grande expansão tanto do número de alunos quanto da oferta de cursos e instituições de ensino superior. O sistema português era então composto por dois subsistemas - politécnico e universitário - ambos com autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar. O primeiro, mais profissionalizante e vocacional, surgiu como resposta às transformações ocorridas no sistema político, social, econômico e de mercado de trabalho em Portugal. Segundo Urbano (2020), a rede de ensino superior politécnico foi criada com objetivos de formação específicos e regionalizados, com duração reduzida (três anos), caráter prático e voltada para as atividades produtivas. O subsistema universitário (universidades e institutos universitários), por sua vez, apesar de também

possuir o objetivo de formação profissional, acumula a função de produção científica, conceitual e teórica, muito mais pronunciada, promovendo a investigação nas diferentes áreas específicas e interdisciplinares. Aos dois subsistemas conferiu-se idêntica dignidade, porém enquanto aos estabelecimentos universitários foi dada a competência para conferência dos graus de bacharel, licenciado e doutor, os institutos politécnicos e escolas normais superiores ficaram limitados à conferência de bacharelados somente.

O país também tinha problemas relacionados à falta de consolidação do sistema implantado no fim dos anos 70, à má distribuição geográfica do ensino privado (concentrado em grandes cidades) e ao desequilíbrio em termos de área de conhecimento, com predominância nas Ciências Sociais (Palma, 2019). Portugal precisou, portanto, passar por um processo rápido de reformas para se adequar ao Processo de Bolonha.

Segundo Palma (2019), em cinco anos – entre 2005 e 2009 – todo o quadro legal do ensino superior português foi reformulado. Em um primeiro momento, houve uma série de seminários e encontros em âmbito nacional, com diversos atores envolvidos, para apresentar propostas, elaborar recomendações e definir as metas e linhas de ação da implantação do Processo no país. Em outubro de 2001, um primeiro documento foi apresentado, contendo questões sobre a supressão do bacharelado ou da licenciatura, a adoção do ECTS, a criação de cursos técnicos profissionalizantes e a definição de perfis de formação de acordo compatíveis com outras instituições europeias. Em 2003, foi aprovada a Lei nº 1/2003 (e posteriormente regulada pela Lei nº 38/2007) para estabelecer critérios de aferição de qualidade do ensino superior português, o que gerou controvérsias sobre a autonomia das instituições e, em 2004, foi emitido um outro documento com orientações para a harmonização das estratégias de formação.

Somente em 2005 começa, de fato, o segundo momento da implantação do Processo em Portugal, com a publicação de toda a legislação relativa à concretização das reformas. Fez-se o Decreto-Lei nº 42/2005 para criar os instrumentos de implantação do EHEA, revisou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 74/2006) e publicaram-se, em 2006, outras três leis que estabeleceram os “graus acadêmicos e diplomas do ensino superior”, as “condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior” para maiores de 23 anos e os “Cursos de Especialização Tecnológica”. Palma (2019) ressalta que o sucesso de incorporação dessas leis foi produto da inclusão dos atores nacionais nas discussões e na edição das ações: governos, representantes das IES, estudantes, *stakeholders*, ONGs e a Comissão Europeia. A autora ainda afirma que em 2008-2009 o processo de reformas do sistema de graus estava completo. Nesse período também reformulado os regimes de acesso, o quadro de qualificações, o regime jurídico

das IES, o financiamento do ensino superior, a formação docente, os estatutos de carreiras e o sistema de qualidade e avaliação.

Como resultado dessas reformas, foi instituído o sistema de três ciclos, composto por licenciaturas, mestrados e doutorados¹⁴, sendo este último exclusivo do subsistema universitário. E em 2014, também em resposta às previsões do Processo de Bolonha e às reuniões ministeriais, foi criada uma modalidade: os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSPs). Os CTeSPs conformam, segundo o Decreto-Lei nº 63/2016, “a concretização de um ciclo curto de ensino superior dentro do primeiro ciclo, através da possibilidade de atribuição de um diploma pela realização de parte de um curso de licenciatura não inferior a 120 créditos”. Apesar de mais curtos, os diplomas de CTeSPs são equiparados a diplomas de ensino superior regulares.

Em relação à garantia de qualidade, em 2007 foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) como órgão de avaliação externa “e tem como missão contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Superior através da avaliação e da acreditação das instituições e dos seus ciclos de estudos” (Melo, 2017, p. 102). Além disso, cada IES deve elaborar e publicar anualmente um relatório acerca do progresso da implantação do Processo de Bolonha como forma de gerar maior transparência ao público e estimular a melhoria de desempenho das instituições.

Quanto ao Suplemento ao Diploma, em 2008 criou-se o Quadro Nacional de Qualificações, integrante do Quadro de Qualificações para o Ensino Superior Português, e que posteriormente foi validado como compatível ao Quadro da EHEA. Melo (2017) destaca que o sistema português também conta com o Centro de Informação de Reconhecimento Nacional Acadêmico, fundado no âmbito da Comissão Europeia em 1984. Porém, o autor afirma que, mesmo com todos esses esforços envidados, o impacto da criação dessas ferramentas é insuficiente dado à falta de informação e sensibilização dos alunos e académicos para essa oportunidade.

Em termos de governança, adotou-se um modelo híbrido em níveis, em que consiste uma instância supranacional – responsável por promover a avaliação pelos pares, a recomendação de boas práticas, a produção de estatísticas, padrões e *benchmarking* – e o sistema nacional hierarquizado. Da mesma forma, a governança é híbrida na sua regulação: as instituições ganharam mais autonomia por um lado, o que as fez mais próximas do mercado, mas por outro reforçou-se a centralização do Estado em aspectos fundamentais e estruturais do sistema, regulado pela A3ES (Palma, 2019).

Quanto à mobilidade, Portugal vive um vertiginoso aumento no número de estudantes internacionais, especialmente para programas *full degree*. Os relatórios da

¹⁴ Dentro do QF-EHEA, os CTeSPs correspondem ao Nível 5, as Licenciaturas ao Nível 6, os Mestrados ao Nível 7 e os Doutorados ao Nível 8.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (n.d.) dão conta de que o país recebeu, no ano acadêmico de 2014/2015, 16.888 alunos internacionais de mobilidade de grau. Já em 2018/2019, o número subiu para 44.005 alunos, um crescimento de 160,5% em apenas quatro anos. Por sua vez, o intercâmbio apresentou crescimento mais modesto. Em 2014/2015 Portugal recebeu 12.151 alunos em mobilidade de grau e em 2018/2019 foram 16.674, 37,2% a mais. Como forma de promover as oportunidades de estudo no país para os estrangeiros, foi criada uma plataforma online, a Study in Portugal. Estruturado em inglês em forma de matérias com diversas informações sobre o país e sobre a experiência de estudar em Portugal, o site é configurado de maneira bastante simples e não há, como nos casos do DAAD e do Campus France mencionados acima, uma estrutura informativa sobre as instituições portuguesas, seus diferentes programas e as oportunidades de bolsa oferecidas.

Todas essas reformas levaram Portugal a se tornar um dos cinco Estados-membro do Processo de Bolonha mais avançados na concretização das ações preconizadas (Melo, 2017). No entanto, é preciso considerar que ainda há diversos aspectos a serem aperfeiçoados, como defende Ferreira (2019)

A educação superior em Portugal viu melhorias significantes nos anos recente, mas ainda não chegou ao seu potencial. Para melhorar sua competitividade em nível global, problemas estruturais precisam ser resolvidos. Esses se relacionam aos resultados da aprendizagem, à flexibilidade dos currículos, à qualificação profissional, à equidade, à empregabilidade, à baixa mobilidade geográfica para estudantes, à concentração em grandes centros urbanos, ao alojamento para estudantes, à dependência financeira dos pais e à sustentabilidade financeira do sistema de educação superior, dentre outros fatores.¹⁵ (p. 183)

Compreendido o quadro geral da formação do processo de internacionalização do ensino superior dentro do âmbito da União Europeia e sua implantação em três dos países signatários da Declaração de Bolonha, far-se-á a seguir uma análise da situação brasileira no tocante ao tema, de forma a contextualizar o objeto de investigação do presente trabalho.

¹⁵ **Original:** Higher education in Portugal has seen significant improvements in recent years, but it has still not reached its potential. To improve its competitiveness at global level, structural problems need to be overcome. These relate to learning outcomes, flexibility in curricula, professional qualification, equity, employability, low geographic mobility for students, concentration in major urban centres, accommodation for students, financial dependence on parents and the financial sustainability of the higher education system, among other factors.

3 Política brasileira de internacionalização do ensino superior

Para entender a realidade da internacionalização no contexto do ensino superior brasileiro, primeiramente é necessário compreender a estruturação do sistema no país. O estabelecimento de instituições de ensino superior é relativamente recente no Brasil. Santos e Almeida Filho (2012) relatam que durante todo o período colonial, a metrópole proibiu a criação de IES no Brasil e, nos 67 anos de Império que se seguiram à Independência, um modelo de educação superior sem universidades foi implantado, com poucas faculdades e escolas politécnicas sendo criadas para formação profissional. Nas primeiras décadas da República, houve algumas tentativas regionalizadas de criação de universidades, mas essas não tiveram longevidade. As primeiras universidades com projetos acadêmicos e institucionais de fato no país foram abertas somente na década de 1930, com forte inspiração modernista.

Os autores ainda descrevem que no fim da Era Vargas (1946) diversas universidades foram inauguradas por todo o Brasil e, em função do fim da II Guerra Mundial, receberam importantes acadêmicos europeus que fugiram da devastação pós-guerra. Foi somente nos anos de 1960 que se implantou o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica no país, porém, o golpe militar de 1964 e os 20 anos de ditadura que se seguiram representaram grande desafio para as jovens universidades, vistas sobretudo como centros de resistência ao regime, tanto por causa de seus docentes quanto pelos movimentos estudantis. Uma das poucas vantagens desse período foi a fundação das bases da pós-graduação no Brasil, fundamental para a consolidação da pesquisa científica. Na sequência do processo de redemocratização, seguiu-se uma década de crise econômica que afetou especialmente o ensino superior e as necessárias reformas universitárias somente puderam de fato serem discutidas e implementadas a partir de meados da década de 1990. Destacam-se aí a Lei 9.192/95, que instituiu o processo de avaliação e credenciamento das IES e a Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O diagnóstico que Santos e Almeida Filho (2012) fazem da estrutura curricular da educação universitária no Brasil é de uma concepção fragmentadora do conhecimento, baseada em modelos europeus do século XIX completamente superados, que passou por tentativas de reformas incompletas ou malsucedidas e seguidas por uma fase de abertura de mercados e desregulamentação. Devido a esses fatores, encontram-se “arquiteturas curriculares bastante diversificadas, caracterizadas por múltiplas

titulações, produzidas por meio de programas de formação com reduzido grau de inter-articulação” (Santos & Almeida Filho, 2012, p. 125).

A partir dos anos 2000, o Brasil passou por um processo de forte expansão e interiorização universitária, especialmente para regiões que não possuíam acesso à educação superior. Segundo dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (n.d.), o crescimento no número de IES brasileiras a partir desse período foi substancial, com destaque para as instituições privadas:

Ano	Total de IES	Públicas	Particulares	Crescimento	Crescimento acumulado
2000	1.180	176	1.004	-	-
2005	2.165	231	1.934	83,46%	142,17%
2010	2.378	278	2.100	9,83%	165,99%
2015	2.364	295	2.069	-0,58%	164,42%
2019	2.608	302	2.306	10,32%	191,72%

Tabela 3 - Crescimento de IES brasileiras entre 2000 e 2019

Em termos de alunos, em 30/04/2000 havia 2.694.245 matriculados em IES no Brasil, enquanto em 2019 foram 8.603.824, crescimento de 219%. No mesmo período, o crescimento populacional brasileiro é estimado em aproximadamente 24%¹⁶. Atrelado a essa expansão, houve políticas de inclusão social (cotas étnicas e socioeconômicas para acesso) e uma reforma universitária que previa também a recuperação do financiamento, a ampliação dos quadros docentes, novos formatos de processos seletivos, reestruturação da graduação e revisão da pós-graduação.

Entendendo-se, então, que o próprio processo de criação, estruturação e ampliação do ensino superior brasileiro é recente, conclui-se que o processo de internacionalização é ainda mais incipiente:

Identifica-se que há motivações econômicas, políticas, acadêmicas e sócio culturais no suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas a indicação de como a internacionalização da educação superior, a partir dessas motivações, contribuirá no fortalecimento da posição internacional do Brasil no sistema internacional ainda é frágil (Miranda & Stallivieri, 2017, p. 595).

Segundo os autores, os primeiros indicativos de uma intenção governamental em prol da formação de uma política de internacionalização estão no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e no Programa Ciências sem Fronteiras.

¹⁶ No Censo 2000 eram 169.590.693 pessoas (<https://bit.ly/3zgojyw>) e em 2019 a estimativa foi de 210.147.125 (<https://bit.ly/2XDHrcR>). O Censo Demográfico é feito a cada 10 anos, portanto o ano de 2019 não tem dados precisos, somente estimativa.

O Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) foi implantado entre 2011 e 2016 com o objetivo de “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Ciência sem Fronteiras, n.d.). O CsF concedia bolsas de estudos nos níveis de graduação e pós-graduação para mobilidade estudantil em áreas do conhecimento estratégicas, na sua maioria na modalidade chamada *sanduiche* (o aluno inicia o curso no Brasil, faz um período no exterior e termina o curso no Brasil novamente). Prolo, Leal, Vieira e Lima (2019) mostram que, em números, o programa aprovou mais de 101 mil bolsas, com investimento próximo a R\$10,5 bilhões. No entanto, ele apresentou diversos problemas relativos à complexidade de implantação e ao acompanhamento. Foi um programa colocado em prática de forma muito rápida, sem que a maior parte das universidades brasileiras tivesse estrutura para lidar com o montante de alunos em mobilidade, com questionamentos quanto à escolha das universidades internacionais participantes e sem critérios objetivos de avaliação dos resultados da mobilidade para o aluno. Além disso, uma grande crítica do programa foi o grande número de alunos enviados aos Estados Unidos e Reino Unido¹⁷, o que reforça a concepção de centralização da produção de conhecimento por parte dos países hegemônicos e anglófonos (Prolo, Leal, Vieira, & Lima, 2019).

Mesmo assim, o CsF pode ser considerado bem-sucedido em diversos aspectos. Primeiramente, o programa ajudou a aumentar a visibilidade da ciência produzida no Brasil no cenário internacional. Para exemplificar, o *ranking* da Times Higher Education de 2011 não apresentava qualquer universidade brasileira listada. Em 2012, foram incluídas duas estaduais paulistas, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (Unicamp). Em 2016 já eram 17 universidades brasileiras participando do *ranking* – todas públicas ou confessionais – e em 2021 chegou-se à marca de 52 IES brasileiras (Times Higher Education, 2021). O CsF também foi importante para o estabelecimento ou ampliação de escritórios de relações internacionais, a criação de políticas linguísticas – levada a diante mesmo após o fim do CsF pelo programa Idiomas sem Fronteiras – em diversas universidades no país e o aumento da cooperação internacional. Prolo, Leal, Vieira e Lima (2019, pp. 15-16) complementam: “apesar de ter existido por pouco tempo, o programa gerou uma curva de aprendizagem e a determinação de avançar em um processo de internacionalização mais amplo e orgânico com a criação de um ambiente internacional no interior das universidades brasileiras”.

¹⁷ Quase 40 mil dos 101 mil bolsistas do CsF foram para um dos dois países. Portugal foi retirado das opções de destino em 2013, sob a justificativa de que prejudicava os objetivos de aprendizagem e fluência linguística (especialmente o inglês) dos alunos.

Após o fim do Programa Ciência sem Fronteiras, o governo federal lançou em 2017 o Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt). Diferente do CsF, o Capes-PrInt é restrito à pós-graduação, contempla planos estratégicos de internacionalização elaborados por universidades com estrutura acadêmica e ambiente internacional já bem estruturados e alinhados com seus planos de desenvolvimento institucional. No primeiro edital do programa foram selecionadas 36 universidades e o investimento previsto é de R\$300 milhões.

Outra ação importante no intuito de melhorar o sistema de garantia de qualidade dos programas brasileiros é o estabelecimento de um sistema de revalidação e reconhecimento de diplomas internacionais. A Resolução nº 3/2016, editada pelo Conselho Nacional de Educação, e a Portaria Normativa nº 22/2016 do Ministério da Educação – MEC, regulamentou o funcionamento atual do sistema de reconhecimento de títulos obtidos no exterior. Para a tramitação e controle dos títulos reconhecidos foi criado a Plataforma Carolina Bori, em 2017, de adesão voluntária das universidades¹⁸. O objetivo é reunir os dados de todas as universidades, os procedimentos, as áreas, a documentação a ser apresentada, as taxas, etc., de forma a auxiliar o diplomado. Além disso, a plataforma serve como uma fonte de dados sobre as instituições estrangeiras, como desempenho, cooperações e intercâmbios existentes, bem como a frequência de títulos já fornecidos a brasileiros (Langeloh, 2019). Dessa forma, incentiva-se que estudantes brasileiros façam ou complementem a sua educação superior no exterior com a segurança de que possuem uma ferramenta e uma legislação nacional que permitam ter seu diploma válido no Brasil. Além disso, reforça nas universidades brasileiras a necessidade de diminuir a rigidez das suas estruturas curriculares e trabalhar a concessão de títulos baseada em análise de aquisição de habilidades mais do que em totalização de carga horária e coincidência de ementas.

Assim, pode-se dizer que o Brasil foi capaz de implantar ações importantes nos últimos anos em relação à internacionalização de seu ensino superior. No entanto, como apontam Miranda e Stallivieri (2017), não existe no Brasil

uma política pública nacional para a internacionalização do sistema de Ensino Superior, que apresente um documento específico, que contribua com os objetivos estabelecidos em uma política geral de educação superior, que esteja articulada com os interesses estratégicos nacionais para melhor inserção internacional do país e que atenda também às ênfases regionais de um país continental como o Brasil. (p. 600)

A Constituição Federal de 1988 versa sobre as IES que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e

¹⁸ Apesar de a entrada na plataforma ser voluntária, as IES brasileiras são obrigadas a oferecer o serviço de reconhecimento.

obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, p. 105). Contudo, como no Brasil a pesquisa científica é majoritariamente conduzida por instituições públicas (federais e estaduais), o financiamento da internacionalização das IES vem principalmente de órgãos de fomento governamentais, em especial a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculada ao Ministério da Educação, e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Observa-se, portanto, uma dependência muito grande das políticas universitárias em relação às políticas governamentais, suas prioridades, investimentos e viés ideológico, tornando circunstancial a durabilidade das estratégias de internacionalização universitária. Sem uma articulação de políticas de âmbito nacional sólida, as universidades brasileiras veem-se obrigadas a desenvolver suas próprias políticas de internacionalização.

4 Metodologia

Este capítulo discorrerá sobre os aspectos metodológicos usados na investigação em tela. Faremos um panorama sobre as duas universidades que são objeto do estudo, seguido da explicação e justificativa da escolha das técnicas de pesquisa e posteriormente do detalhamento do problema de investigação e das hipóteses.

4.1 Objeto de estudo

Neste tópico, faremos uma breve descrição das duas universidades analisadas na presente investigação. Primeiramente a Universidade da Beira Interior – UBI, como representante das instituições europeias que passaram com sucesso pelo processo de internacionalização do Processo de Bolonha, e, posteriormente, a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, instituição brasileira para a qual se pretende desenvolver um plano estratégico de internacionalização.

A justificativa para a escolha da universidade portuguesa em contraponto à brasileira é pela grande semelhança entre as instituições, o que presume dificuldades, obstáculos e, conseqüentemente, soluções similares. Ambas são universidades públicas localizadas no interior de seus países, em cidades de médio porte proporcionalmente à demografia de seus países, de tradição industrial/têxtil, e que cresceram a ponto de tornarem-se a referência municipal e regional, além de serem instituições relativamente recentes. Enquanto a UBI inseriu-se no programa europeu de internacionalização do ensino superior e atualmente encontra-se consolidada dentro do processo, a UFJF, por sua vez e a exemplo de várias outras instituições brasileiras, busca compreender essa nova realidade e adaptar a estrutura institucional para proporcionar à sua comunidade acadêmica as ferramentas necessárias para desenvolver-se nesse novo cenário.

4.1.1 A UBI

A Universidade da Beira Interior é uma instituição de ensino superior pública e nasceu a partir do Instituto Politécnico da Covilhã, fundado em 1973, que por sua vez transformou-se em Instituto Universitário da Beira Interior, em 1979, e finalmente tornou-se a UBI em 1986. Característica marcante da arquitetura dos prédios da universidade é o fato de serem recuperações de antigos edifícios de grande valor histórico, arquitetônico e cultural para a cidade. Covilhã é uma cidade com cerca de 46 mil habitantes, 62^a mais populosa de Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2021) localizada ao pé da Serra da Estrela e de tradição industrial têxtil, de lanifícios. A UBI tem hoje mais de oito mil alunos, distribuídos por 31 cursos de graduação ou mestrado integrado, 37 cursos de mestrado e cerca de 25 cursos de doutorado (Universidade da

Beira Interior, n.d.). Em relação a *ranking*, segundo a World University Rankings (Times Higher Education, 2021) a UBI ocupa o 4^o lugar entre as universidades portuguesas, entre a 601^a e 800^a posição de melhores universidades do mundo, e uma das 200 melhores universidades jovens do mundo.

A implantação do Processo de Bolonha na UBI começou na prática em 2005 com o início da adequação dos cursos: determinação dos três ciclos (Licenciatura, Mestrado e Doutorado); adoção do calendário escolar-acadêmico com a incorporação das 1600 horas distribuídas em 42 semanas letivas; adoção do ECTS e mudança na compreensão da formação do aluno centrada na globalidade das atividades e nas competências adquiridas; e emissão do Suplemento ao Diploma. Desde 2000, no entanto, a universidade já desenvolvia trabalhos no sentido de aplicar os parâmetros dele nas suas formações, como participação em grupos de trabalho, fóruns de discussões e atividades internas de divulgação da revisão do sistema de créditos para o ECTS, de forma a conscientizar os professores “da necessidade de aplicação deste novo instrumento destinado a criar transparência e facilitar o reconhecimento dos resultados obtidos pelos estudantes durante a aprendizagem” (Universidade da Beira Interior, 2009, p. 81). O primeiro Relatório de Concretização do Processo na instituição foi publicado em dezembro de 2009, quando foi finalizada a adequação dos ciclos de estudo da universidade.

Além disso, em 2020 a UBI passou a fazer parte do projeto de Universidades Europeias, sendo membro do consórcio denominado UNITA – Universitas Montium. A Iniciativa Universidades Europeias consiste em parcerias transnacionais para formação de redes de universidades localizadas em diversas partes da UE. Elas permitem ao aluno de uma das universidades da rede obter seu diploma ao combinar estudos feitos nas instituições da rede, promovendo os valores europeus e aumentando a qualidade e competitividade do sistema europeu de ensino superior. Há atualmente 41 alianças aprovadas pela Comissão Europeia em duas chamadas e devem ser implantadas no âmbito do Programa Erasmus no ciclo 2021-2027. A UNITA é uma aliança de seis universidades em cinco países de língua romana (neolatina) – Portugal, Espanha, França, Itália e Romênia -, localizadas em regiões montanhosas e fronteiriças, e que possuem áreas de ensino e pesquisa inovadoras nos campos de energias renováveis, patrimônio cultural e economia circular, particularmente bioeconomia. Portugal tem nas duas chamadas aprovadas 10 IES participantes de alianças¹⁹, sendo a UBI a única universidade do interior a integrar um consórcio deste género.

¹⁹ São elas: Universidade de Aveiro, Universidade do Porto, Universidade de Lisboa, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Setúbal, Universidade de Coimbra, Universidade Lusófona/COFAC, Instituto Politécnico de Leiria e o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, além da Universidade da Beira Interior.

4.1.2 A UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora é uma autarquia federal²⁰ fundada pela Lei nº 3.858 de 23 de dezembro de 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitschek a partir da agregação das Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia, Engenharia e Ciências Econômicas. A UFJF foi a segunda universidade de interior a ser criada no Brasil, atrás apenas da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, com diferença de dias (a UFSM foi criada pela Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960). A Cidade Universitária foi construída em 1969 na chamada “Cidade Alta”, sendo um marco da descentralização da cidade e representa atualmente não só um eixo de ligação entre importantes segmentos da cidade como também um espaço de lazer e cultura para a comunidade juiz-forana²¹. O campus tornou-se não somente um cartão postal da cidade de Juiz de Fora como também um centro de atração em termos econômicos, científicos e educacionais de toda a Zona da Mata mineira, região que reúne aproximadamente dois milhões de habitantes (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020). Como afirma Tourinho, Barbosa, Rocha, Prado e Alberto (2021, p. 3),

A instituição é fortemente reconhecida como agente estimulador do desenvolvimento da cidade nos mais diversos setores. Juiz de Fora é conhecida como uma cidade universitária, devido ao impacto da UFJF na cidade ao longo dos anos. Com uma significativa oferta de cursos e vagas, a Instituição é responsável por transformar a economia e a dinâmica da cidade, trazendo alunos de diversas regiões do Brasil e do exterior. Além disso, a UFJF oferece diversos serviços para a comunidade da região, constituindo um polo de serviços educacionais e de saúde, além de estimular o desenvolvimento sociocultural da Zona da Mata mineira.

Atualmente, a UFJF oferece 93 cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), 41 de mestrado e 19 de doutorado, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* em dois campi (o Campus sede, em Juiz de Fora, e o campus avançado na cidade de Governador Valadares, MG). São mais de 20 mil alunos presenciais e cerca de três mil alunos da EAD – Educação à Distância (Universidade Federal de Juiz de Fora, n.d.). A universidade entrou recentemente nos principais *rankings* mundiais. No World University Rankings da Times Higher Education (2021), já no primeiro ano de sua inclusão, a UFJF figura em 2º lugar em Minas Gerais, 22º lugar entre as brasileiras e a 72ª melhor universidade da América Latina. O ranking mundial e de impacto da THE, a universidade fica no grupo

²⁰ Autarquias são, como estabelecido pelo Decreto-Lei nº 200/1967, artigo 5º, I, “o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”.

²¹ O anel viário do campus é hodiernamente usado para prática de esportes, como caminhada, corrida e ciclismo, e o centro do campus possui o Jardim Sensorial, o Centro de Ciências com planetário e observatório e a Biblioteca Central, além de pista de skate, academia ao ar livre, praça cívica, concha acústica e bosque.

das 1001+. No LatAm University Rankings ela se posiciona em 100^o lugar entre as IES latino-americanas e no BRICS Rankings em 162^o (Quacquarelli Symonds Limited, 2021). No principal *ranking* brasileiro, o Ranking Universitário Folha (Folha de São Paulo, 2019), a instituição ocupa o 26^o lugar nacional.

A cidade de Juiz de Fora tem uma população estimada em 2020 de 573.285 habitantes²², é a mais populosa da região da Zona da Mata mineira, a quarta mais populosa do estado de Minas Gerais e a 36^a do país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, n.d.). Ela se localiza em uma posição estratégica, entre três das maiores cidades do país – São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte – e fica às margens de uma das principais rodovias federais, a BR-040, que liga o Rio de Janeiro à capital, Brasília.

4.2 Métodos e Técnicas

Para fazer a análise da fase atual do processo de internacionalização da UFJF, e conseguir propor um plano estratégico para que a instituição consiga avançar nesse processo, decidiu-se optar pelo método qualitativo de pesquisa científica, dado que se tem como foco o caráter subjetivo do objeto de estudo e das fontes de produção do saber (González, 2020). A intenção é entender as particularidades das duas universidades no tocante à internacionalização, de forma a descobrir suas semelhanças e diferenças e, por fim, extrair a resposta para o problema de investigação: em que medida a experiência de internacionalização da UBI pode ser adaptada para a realidade brasileira, em particular na UFJF?

Para tal, decidiu-se usar a ferramenta da matriz SWOT para estabelecer um panorama da realidade da internacionalização nas duas instituições de ensino e compará-las, de modo a entender quais aspectos da estratégia da universidade portuguesa podem ser aproveitados na confecção da estratégia para a universidade brasileira. A matriz SWOT é ideal para basear planejamentos estratégicos, pois permite que empresas ou instituições possam verificar seu posicionamento dentro do ramo de atuação. Neste caso, não será feita uma análise das universidades em sentido global, sendo a aplicação da matriz delimitada ao posicionamento das universidades no tocante ao nível de internacionalização dos seus processos (ensino, pesquisa e extensão).

A matriz SWOT procura elencar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do objeto de estudo. Os dois primeiros pontos referem-se a fatores internos e gerenciáveis, ou seja, características que podem ser trabalhadas no sentido de aprimorá-las (no caso das forças) ou corrigi-las (no caso das fraquezas). Os dois últimos concernem

²² O Censo Demográfico de 2020 foi adiado em consequência da pandemia do SARS-CoV-2, portanto os números são estimativas com base na taxa de crescimento e não a população de fato recenseada.

fatores externos, não manipuláveis diretamente pela organização, porém igualmente importantes de serem acompanhados de forma a usar o ambiente externo para potencializar as decisões tomadas. O quadro abaixo é esquemático de como a matriz SWOT funciona:

Fatores	Positivos	Negativos
Internos	FORÇAS	FRAQUEZAS
Externos	OPORTUNIDADES	AMEAÇAS

Tabela 4 - Quadrantes da Matriz SWOT

Para obter essas informações a respeito da UBI e da UFJF, o presente estudo propõe analisar os mais recentes planos de desenvolvimento institucional, relatórios de gestão, regimentos, portaria e afins. Portanto, a aplicação da matriz SWOT ao objeto de estudo se traduz no quadro abaixo, em que se inseriu as perguntas que se pretende responder em cada um dos dois casos:

Forças	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as ações mais bem-sucedidas de internacionalização da universidade? • Quais são os melhores recursos com os quais a universidade pode contar (infraestrutura, recursos humanos, verba destinada a ações de internacionalização, publicidade, etc.)? • Qual é a maior vantagem competitiva da universidade em relação às outras em termos nacionais e internacionais? • A universidade possui um plano estratégico de internacionalização?
Fraquezas	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os maiores problemas que as ações de internacionalização enfrentam/enfrentaram (p.e. orçamento, infraestrutura, burocracia, capacitação de pessoal administrativo, resistência cultural, etc.)? • Existe um sistema confiável de controle de qualidade? • Os diferentes atores dentro da instituição – professores, alunos, alta administração, funcionários – têm um bom sistema de comunicação e coordenação?

Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as políticas públicas que incentivam a internacionalização universitária (nível regional, nacional e supranacional)? • Quais são as fontes de investimento possível para implantar ações de internacionalização? • Quais características físicas beneficiam a aplicação da política de internacionalização da universidade?
Ameaças	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os maiores problemas externos enfrentados pela universidade no desenvolvimento e aplicação das ações de internacionalização (p.e. crises político-econômicas, falta de coordenação governamental, legislação engessada, dificuldades para cumprir as normas migratórias, localização geográfica desfavorável, etc.)? • Quem são os principais concorrentes da universidade?

Tabela 5 - Estruturação da matriz SWOT aplicada ao tema (autora)

Além disso, tenciona-se conduzir uma entrevista com o Vice-Reitor para Internacionalização e Interação com a Sociedade da UBI, Prof. Dr. José Carlos Páscoa Marques, cuja íntegra estará contida no Anexo. A entrevista será feita de forma estruturada, com pauta ordenada e correlacionada. O objetivo é a coleta de dados adicionais, que porventura não foi possível somente através da análise documental. A técnica de entrevista estruturada foi escolhida porque nos permite fazer perguntas específicas, deixando que o entrevistado responda com o próprio vocabulário. Sendo feita ao responsável pelo escritório para internacionalização na UBI, portanto uma autoridade que se assume ter bastante familiaridade com o assunto, pretende-se conseguir informações aprofundadas e precisas, permitindo-nos maior riqueza das informações obtidas. A entrevista será usada em um momento posterior à coleta e à análise prévia dos dados documentais e com o objetivo de esclarecer dúvidas ou conseguir informações adicionais, e, portanto, os dados buscados serão específicos e residuais, a técnica estruturada mostra ser a que melhor se adequa às necessidades da presente pesquisa. A opção por pautas ordenadas e correlacionadas se deu por acreditar que a organização das perguntas por assuntos que guardam relação entre si torna mais objetivas as respostas e mais fácil a análise delas.

A partir da análise documental e das respostas obtidas na entrevista, objetiva-se encontrar as respostas para as perguntas da Tabela 5 e posteriormente conseguir classificar em qual dos períodos de internacionalização cada universidade se encontra,

de acordo com a Tabela 1 proposta. Uma vez desenhado esse quadro, poder-se-á depreender quais estratégias aplicadas na UBI podem ser usadas pela UFJF ou adaptadas para a realidade da universidade brasileira, de forma a orientar a consolidação de um plano estratégico de internacionalização para ela.

4.3 Problema de investigação

Na aplicação da matriz SWOT à realidade da internacionalização da UBI e da UFJF pretende-se responder ao seguinte problema de investigação:

Em que medida a experiência de internacionalização da UBI pode ser adaptada para a realidade brasileira, em particular na UFJF?

Como soluções ao problema em análise foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1. A implementação do Processo de Bolonha facilitou o processo de internacionalização das instituições de ensino superior europeias.

H2. A experiência de internacionalização das instituições europeias é replicável no ensino superior brasileiro.

H3. A UBI e a UFJF guardam semelhanças suficientes para que a experiência da primeira possa embasar o plano de internacionalização da segunda.

H4. A União Europeia, por meio do Processo de Bolonha, é bem-sucedida no uso de *soft power* em termos educação superior.

A necessidade de formulação de um plano estratégico de internacionalização para a UFJF dá-se por diversos motivos, internos e externos à instituição. Primeiramente, é uma consequência previsível do crescimento que o tema começou a ter nas ações da própria universidade. Essa importância pode ser correlacionada ao crescimento do escritório de relações internacionais da instituição. Criada em 2006 em substituição à Gerência de Relações Internacionais, a Coordenação de Relações Internacionais era, dentro do organograma da universidade, subordinada à Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos. Ela ganhou em 2008 escritório próprio no prédio da reitoria e tinha o objetivo central de elaborar e executar políticas de mobilidade internacional na universidade. Em 2012, o setor ganhou *status* de assessoria e passou a se chamar Secretaria de Relações Internacionais, passando então a ser diretamente subordinada ao Gabinete da Reitoria e ampliando o seu escopo de atuação. Em 2014 mudou-se para uma estrutura física consideravelmente maior, com duas salas e um *longe*, onde além de

funcionar parte da administração também abriga um espaço para receber representantes diplomáticos e consulares, de universidades e mesmo alunos e pesquisadores internacionais. No mesmo ano, o setor foi promovido a Diretoria de Relações Internacionais, com *status* semelhante à uma pró-reitoria, com uma equipe atual de 10 funcionários e com suas atribuições ainda mais ampliadas. Hoje, de acordo com a Portaria Nº 287, de 8 de março de 2021, a DRI é responsável por:

- I. Desenvolver um plano estratégico e plano de ações para consolidação do processo de internacionalização da UFJF;
- II. Gerir os programas de mobilidade discente internacional da UFJF nos níveis de graduação e ensino médio, nos sentidos UFJF – Exterior e Exterior – UFJF;
- III. Assessorar os programas de mobilidade discente internacional da UFJF no nível de pós-graduação, nos sentidos UFJF – Exterior e Exterior – UFJF, bem como atuar na recepção e registro de estudantes e pesquisadores estrangeiros e divulgação de oportunidades de formação no exterior;
- IV. Gerir a execução dos programas governamentais de mobilidade discente e de certificação em idiomas para fins de mobilidade acadêmica;
- V. Promover a cooperação e a formação de recursos humanos entre Instituições nacionais e internacionais numa perspectiva multilateral e integrada globalmente;
- VI. Estabelecer, manter e acompanhar convênios que viabilizem parcerias com instituições estrangeiras, objetivando a cooperação acadêmica, científica e cultural;
- VII. Criar e apoiar programas voltados para a cooperação internacional e mobilidade internacional docente e de TAEs na UFJF;
- VIII. Representar a UFJF internacionalmente, atuando na recepção de delegações estrangeiras e na realização de missões em instituições estrangeiras de ensino, pesquisa e extensão;
- IX. Ser responsável pela Assessoria Internacional da UFJF;
- X. Estabelecer e acompanhar parcerias para inclusão da UFJF em Programas e Redes de ensino e pesquisa internacionais.
- XI. Coordenar o estabelecimento de uma política linguística em consonância com as diretrizes do MEC e da UFJF;
- XII. Representar o Reitor, assinando convênios internacionais que não incorram em vinculação jurídica ou assunção de encargos financeiros pela UFJF, como Memorandos de Entendimento e Protocolos de Intenções.

A segunda razão que enseja o desenvolvimento de um plano estratégico é a necessidade de aumentar o financiamento para ações, especialmente em pesquisa, a partir do governo federal, principal fonte de recursos da universidade. A internacionalização é um importante critério de avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação das universidades, que por sua vez está diretamente relacionada à verba destinada pelo Ministério da Educação ao programa. Como afirma Marrara (2007, p. 256),

No Brasil, ela [a internacionalização] assume relevância adicional para as IES, uma vez que a Capes a toma como condição para a concessão das notas máximas de avaliação no âmbito da pós-graduação²³. A obtenção dessas notas, por sua vez, amplia o reconhecimento das IES e do programa bem avaliado, além de lhes permitir o acesso a certos recursos financeiros, tais como os provenientes do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), exclusivos para programas com reconhecido nível de excelência.

Para fazer tal avaliação, a Capes usa indicadores de internacionalização ativa e passiva das universidades. Isso significa dizer que a agência verifica tanto a atuação dos agentes do programa e da instituição como um todo perante a outras instituições quanto a capacidade deles de transformar o programa e a instituição em um centro de atração acadêmica internacional. Esse critério de avaliação tornou-se importante a ponto de a Capes lançar em 2020 um “Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional com foco na Pós-graduação *Stricto sensu*”, com o objetivo de auxiliar as universidades a desenvolverem projetos cooperativos em âmbito internacional, ampliar as possibilidades de envolvimento e financiamento internacional de pesquisas e integrar as ações de internacionalização institucionais.

Por outro lado, há também uma crescente necessidade de buscar recursos fora da fonte governamental brasileira. Desde a década de 1980, e da adoção de políticas neoliberais no Brasil, que as universidades públicas brasileiras começaram a sofrer redução no aporte de recursos estatais fundamentais ao seu sustento. No cumprimento dos preceitos constitucionais, que asseguram educação para todos como dever do Estado (artigo 205) e considerando que o ensino público é gratuito (artigo 206), as universidades públicas não cobram qualquer valor de seus estudantes durante todo o período de estudos, seja na graduação, no mestrado ou no doutorado. Nesse contexto, os editais de financiamento de projetos por diversas agências, governos e universidades de fora do Brasil, compondo parte da estratégia de internacionalização da universidade, configuram uma alternativa viável para a complementação da verba necessária à

²³ As notas dadas aos programas de pós-graduação pela Capes são comumente chamadas de “conceitos”, com avaliações feitas a cada quatro anos. Os conceitos vão de 1 a 7, sendo que: com conceito 1 ou 2 o programa é desautorizado a funcionar e os cursos não são mais reconhecidos; o conceito 3 significa que o programa atende ao padrão mínimo de qualidade; o conceito 4 representa que o programa tem um bom desempenho; o conceito 5 é a nota máxima para programas que oferecem somente mestrado; e os conceitos 6 e 7 expressam alto padrão internacional de desempenho do programa.

manutenção e ao crescimento das atividades de pesquisa nas universidades brasileiras no geral e na UFJF em particular.

Como corolário desse fator, como defende Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018), tem-se um aumento da importância que a colocação da universidade em *rankings* tem ganhado na formulação das políticas universitárias. Por compor a imagem e o prestígio que a instituição tem local, nacional e internacionalmente, o bom posicionamento da universidade em relação a seus pares influencia no sucesso em conseguir financiamento público e privado. Verifica-se, então, que ao invés do posicionamento nos *rankings* refletirem os resultados da implantação das políticas acadêmicas, os critérios avaliados por essas agências acabam por pautar a elaboração e execução das políticas nas universidades. Além disso, essa imagem também facilita a cooperação universitária, a atração de talentos, a colaboração em investigação, a mobilidade discente e docente, a acreditação e avaliação de qualidade e mesmo o incentivo à discussão de questões como diminuição de desigualdades como salarial, de gênero, socioeconômicas, étnicas e o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, por exemplo.

Por último, o problema de investigação proposto significa a busca de uma resposta às demandas de mercado por profissionais com habilidades multiculturais, multilinguísticas e globalizadas, preparados para enfrentar a complexidade e interdependência e a dinamicidade da economia atual (Morosini, 2006). Dessa forma, construir um plano estratégico de internacionalização para a UFJF baseado em boas práticas internacionais objetiva a tornar a UFJF não somente uma referência de formação de profissionais de excelência para as empresas locais, regionais e mesmo nacionais e multinacionais como também atrair melhores alunos, professores e pesquisadores, num sistema de retroalimentação. Entendidas as razões para a formulação do problema de investigação, seguir-se-á a construção e análise da matriz SWOT das duas universidades e as conclusões que se pode tirar delas.

Para fazer a análise SWOT da situação de internacionalização da UBI, foram examinados os seguintes documentos:

- I. O Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2007/2008 – 2008/2009 (2009)
- II. O Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2009/2010 (2010)
- III. O Relatório e Contas 2009 (2009)
- IV. O Relatório e Contas Consolidadas do Grupo UBI 2010 (2011)
- V. O Relatório de Atividades e Contas Consolidadas 2019 (2019)
- VI. O Plano de Atividades e Orçamento 2020 (2020)
- VII. O Relatório de Autoavaliação Institucional (2019)

VIII. O Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012-2020 (2012)

IX. O Plano de Ação 2017-2021 (2017)

A justificativa para o uso desses relatórios dá-se em razão de os documentos I e II serem os primeiros a relatar as medidas de adequação da universidade ao Processo de Bolonha. Dessa forma, eles nos mostram as ações levadas a cabo no âmbito da universidade para que ela estivesse de acordo com o Processo e com a legislação nacional que o incorporou ao ordenamento jurídico português. Além disso, juntamente com os relatórios anuais nos fornece os números que podemos tomar como base para compararmos o nível de internacionalização anterior à completa implantação do Processo com os números referentes a dez anos depois, vistos nos documentos V e VI. Não somente é representativo compreender a comparação das realidades com uma década de diferença como também é compreensível que seja usado o ano de 2019 como o mais recente para dados sem grande desvio nos resultados, considerando-se que os números da mobilidade internacional do ano de 2020, em função da pandemia do vírus SARS-Cov-2, foram afetados em grande monta e tiveram impacto direto nas ações de internacionalização das universidades e modo geral.

Para fazer a análise SWOT da situação de internacionalização da UFJJ, foram examinados os seguintes documentos:

I. O Processo de Contas Anual – Exercício de 2019 (2020)

II. O Processo de Contas Anual – Exercício de 2020 (2021)

III. O Relatório de Gestão da Diretoria de Relações Internacionais – Exercício 2019 (2020)

IV. O Relatório de Gestão da Diretoria de Relações Internacionais – Exercício 2020 (2021)

V. O Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 (2015)

Da mesma forma que foi feito em relação à UBI, os números referentes a mobilidade em 2020 não serão considerados, dada a grande atipicidade que o cenário pandêmico gerou na implantação das políticas de internacionalização e suas consequências no desvio das tendências de crescimento na quantidade de mobilidade *in* e *out*, principalmente. Outra importante observação a ser feita, também em consequência da pandemia do SARS-Cov-2, é a falta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025 para a UFJJ. Em razão de todas as adaptações que a universidade precisou fazer para se adequar ao trabalho e ensino remoto, as discussões foram adiadas para 2021 e o novo PDI – que agora abará o período de 2022 a 2026 – está no presente momento em discussão em toda comunidade acadêmica para ser

desenvolvido. Compreendidos os parâmetros usados para a análise, prosseguiremos com os resultados obtidos.

5 Resultados e Discussão

A partir da análise dos documentos supracitados pode-se concluir que a UBI teve uma experiência bem-sucedida de incorporação em seus procedimentos acadêmicos das ações do Processo de Bolonha e da legislação nacional portuguesa que se seguiu. Muitas das principais linhas de ação encontram-se completamente estabelecidas e a instituição encontra-se bem consolidada no Processo. Já a UFJF não possui uma estrutura supranacional e nacional para apoiar suas ações de internacionalização e, portanto, busca elaborar uma política própria. Como o crescimento da importância do tema na universidade é relativamente recente, os resultados ainda se mostram singelos quando comparados aos da UBI. A seguir vamos analisar cada um dos quadrantes da matriz SWOT dos processos de internacionalização das duas universidades.

5.1 Análise SWOT da internacionalização da UBI

Como se disse anteriormente, optou-se por fazer uma análise SWOT porque o uso dessa ferramenta é capaz de gerar como resultado uma imagem clara e esquematizada dos pontos positivos e negativos, internos e externos da conjuntura a qual pretendemos entender e, posteriormente, propor melhorias. Faremos seguidamente uma descrição das Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças do processo de internacionalização na UBI.

5.1.1 Forças

Dentre as ações de internacionalização, consideramos as seguintes como destaque: a mudança de paradigma de formação, a adoção do ECTS em toda a oferta formativa, a estruturação dos três ciclos de formação, o aumento expressivo de alunos internacionais, a adoção do suplemento ao diploma e a busca por captação de recursos internacionais.

A reformulação do paradigma de formação é talvez a ação mais complexa dentre as estratégias de internacionalização. Ela não se relaciona estritamente com a internacionalização em uma perspectiva teórica, mas encontra-se dentro do espectro do Processo de Bolonha e, por isso, faz que a universidade tenha uma uniformidade de estruturação de conteúdo e pedagogia nos seus cursos com as outras IES da UE. A UBI teve que passar por uma reformulação gradual de todas as suas unidades curriculares e conseqüentemente de seus cursos de um sistema baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado na globalidade das atividades e nas competências adquiridas pelo aluno. “A aplicação deste sistema promove uma melhor organização do curriculum e das unidades curriculares que o constituem permite fazer a

organização da distribuição do serviço docente e a identificação das horas de contacto entre o docente e o estudante” (Gabinete de Qualidade, Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo, 2009, p. 83). Para tal, foram definidas competências transversais a todas as formações e as competências específicas de cada área e elas foram aplicadas na criação, alteração e adaptação dos cursos, de forma que atualmente toda a oferta da universidade está dentro do novo paradigma.

Quanto à adoção do sistema de acumulação de créditos (ECTS) para todas as unidades curriculares da universidade, vale ressaltar que o sistema já era usado anteriormente, mas era restrito ao aproveitamento de créditos para alunos de mobilidade dentro do programa Sócrates/Erasmus. Foi a partir de 2005 que ele passou a ser adotado para todas as unidades curriculares como substituição ao sistema de atribuição de unidades de crédito então em vigor e permitiu maior internacionalização do sistema universitário, porque cria transparência e facilita o reconhecimento nacional e internacional dos resultados obtidos pela estudante durante a aprendizagem na universidade. A universalização do ECTS na UBI facilitou não somente a mobilidade de estudantes, como também a de pessoal para missões de ensino e de formação profissional e a organização de Cursos Intensivos de Línguas Erasmus (EILC).

Outra estratégia incorporada foi a adequação dos cursos nos três ciclos de formação – licenciatura, mestrado e doutorado, além dos mestrados integrados –, com graus intercompreensíveis e comparáveis, o que facilitou a mobilidade discente e a aceitação dos diplomas conferidos na universidade portuguesa em outros países. A UBI optou por adotar o sistema estruturado da seguinte forma: 180 ECTS (seis semestres) para conclusão do primeiro ciclo e obtenção do grau de licenciado; 120 ECTS (quatro semestres) para conclusão do segundo ciclo e obtenção do grau de mestre; 360 ECTS (12 semestres) para conclusão de ciclos integrados conducentes a grau de mestre; e 180 ECTS (seis semestres) para conclusão do terceiro ciclo e obtenção do grau de doutor. Segundo o Vice-Reitor para Internacionalização e Interação com a Sociedade, Prof. Dr. José Páscoa, essa comparabilidade de currículos e sua duração foram importantes também para a atração de alunos estrangeiros para a universidade:

Essa vantagem foi, numa primeira fase, sentida essencialmente a nível intraeuropeu. Mais tarde, ela acabou por servir como elemento atrator para os estudantes CPLP ou internacionais, pois fazer um curso em Portugal passou a ser sinónimo de fazer um curso europeu, com tudo o que isso tem de prestígio em países de fora da Europa” (José Páscoa, entrevista, 22/09/2021).

Importa ressaltar que é possível alguma flexibilidade na determinação desses créditos por parte dos cursos, tendo sido identificados cursos no primeiro ciclo com 360

ECTS, no Mestrado Integrado de 300 e de 600 ECTS, no segundo ciclo de 240 e 300 ECTS e no terceiro ciclo com 240 ECTS.

Em relação à mobilidade, desde a implantação do Processo de Bolonha e a aplicação de instrumentos de mobilidade dos estudantes durante e após a formação, observou-se um crescimento significativo no recebimento de alunos estrangeiros na UBI. No ano de 2008/2009, a UBI recebeu 300 alunos estrangeiros²⁴ segundo o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2007/2008 – 2008/2009, enviou um total de 129 alunos da UBI em intercâmbio internacional de acordo com o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2009/2010 e registou percentagem de 4,4% de alunos em mobilidade *in/out* em relação ao total de estudantes, como consta no Relatório e Contas Consolidadas do Grupo UBI 2010. Já em 2019, a UBI registou 1592 estudantes estrangeiros inscritos em cursos conferentes de grau e 357 matriculados em mobilidade *in*, somando 1949 estrangeiros na universidade, mais de seis vezes acima do número assinalado uma década antes. Registrou-se um aumento muito menos expressivo na mobilidade *out*, com o número de 169 estudantes em intercâmbio, segundo o Relatório de Atividades e Contas Consolidadas 2019. A mobilidade *in* e *out* somadas representaram 25,66% do total de estudantes da UBI no ano académico de 2019/2020. Dentre os programas de mobilidade que se destacam na política de internacionalização da UBI estão o Erasmus, o IAESTE²⁵ e o Fulbright²⁶.

Para além do Erasmus, que contribui para que a UBI tenha visibilidade, “aumentando e melhorando a cooperação multilateral com estabelecimentos de ensino superior da União Europeia e permitindo a atração de estudantes europeus que optam pelo prosseguimento pleno de estudos na UBI após uma primeira experiência de mobilidade” (Relatório de autoavaliação institucional, 2019, p. 28), cooperações com governos e IES da CPLP – Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe – permitiram o expressivo aumento no número de mobilidade *in* registrado na UBI nos últimos anos. Outra contribuição veio do estabelecimento do Estatuto do Estudante Internacional na universidade no ano 2014/15. Segundo entrevista com o Prof. Dr. José Páscoa, ele

²⁴ Há uma divergência nos dados de estudantes internacionais no ano académico 2008/2009 entre o Relatório e Contas Consolidadas do Grupo UBI de 2010 e o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2007/2008 – 2008/2009. No primeiro, afirmou-se haver tido um total de 119 estudantes estrangeiros enquanto o segundo relatou 120 estudantes recebidos pelo Programa Erasmus, além de 167 alunos estrangeiros em regime regular, 8 mobilidades de estágio, 1 estudante do Programa Fulbright e 4 do Programa de Bolsas Luso-Brasileiras Santander Universidades, totalizando 300 estudantes não-portugueses na UBI naquele ano académico.

²⁵ Associação Internacional para Intercâmbio de Estudantes para Experiência Técnica, organização não-governamental e sem fins lucrativos que promove intercâmbios profissionais dentro da área de formação do aluno ou recém-formado.

²⁶ Programa do governo estadunidense que oferece bolsas para projetos individuais de estudo e pesquisa em países participantes.

veio possibilitar a oferta de cursos para lá da mera oferta de intercâmbios, ou de programas de cooperação oficial entre países (entre governos) que existiam no passado. É claro também que com o regime de estudante internacional os custos são mais elevados, para esses estudantes que não são subsidiados por Portugal, mas isso também contribui para valorizar e prestigiar os cursos. (entrevista, 22/09/2021)

A instituição do Suplemento ao Diploma na UBI conforme a estrutura e as recomendações da UE foi mais uma estratégia de sucesso na internacionalização da universidade. Adotado a partir de 2002/2003, com emissão gratuita e construído com base no modelo desenvolvido pela Comissão Europeia, o Conselho da Europa e a UNESCO/CEPES²⁷, o Suplemento ao Diploma é uma ferramenta facilmente adaptável que permite uma descrição a mais completa possível das qualificações e “de forma normalizadas a natureza, o nível, o contexto, o conteúdo e o estatuto dos estudos seguidos e concluídos com sucesso pelo diplomado tendo em vista promover a transparência e o reconhecimento das qualificações para fins académicos e profissionais” (Gabinete de Qualidade, Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo, 2009, pp. 83-84). Em 2005, a UBI recebeu o Selo do Suplemento ao Diploma como reconhecimento ao seu trabalho nessa seara.

Por fim, mais uma ação que merece destaque são os esforços da UBI na captação de recursos. Como a principal fonte de receita da universidade advém das taxas de matrícula, a atração de estudantes estrangeiros – que, segundo o Relatório de Autoavaliação Institucional (2019), pagam o valor referente ao custo real do aluno, diferentemente dos alunos portugueses - é uma estratégia importante para garantir o equilíbrio financeiro da universidade. Além disso, outra ação importante promovida pelo Gabinete de Inovação e Desenvolvimento é o oferecimento de workshops e sessões de esclarecimento sobre programas de financiamento nacionais e internacionais com todos os principais atores da UBI – docentes, alunos, investigadores, empresas – para impulsionar e promover a captação de financiamento, o empreendedorismo, a transferência de tecnologia e a proteção de resultados de Pesquisa e Desenvolvimento. O Relatório também destaca os seguintes projetos de financiamento internacional que a UBI participa no âmbito do Horizonte 2020: Consórcio Europeu SINGULAR²⁸; Consórcio Europeu CROP²⁹; Consórcio Europeu ACHEON³⁰; Consórcio Europeu

²⁷ Centro Europeu para o Ensino Superior, órgão intergovernamental subordinado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura para promover a cooperação, disseminar informações e pesquisar tendências em educação superior na Europa.

²⁸ Smart and Sustainable Insular Electricity Grids Under Large- Scale Renewable Integration

²⁹ Cycloidal Rotor Optimized for Propulsion

³⁰ Aerial Coanda High Efficiency Orienting-jet Nozzle

MAAT³¹; Consórcio Europeu REMINE³²; Consórcio ICT ENTREPRENEUR³³; Consórcio SCIENT³⁴; Consórcio ARTISAN³⁵; Consórcio Europeu ECOPRIS³⁶; Consórcio EIGEP³⁷; e o Consórcio ERANETMED³⁸.

No que diz respeito aos recursos com os quais a universidade pode contar, com base nos documentos analisados três ferramentas se destacam: o uso da tecnologia, a implantação de um sistema de avaliação para aferição da qualidade e as estratégias de comunicação para atração de novos alunos e pesquisadores. Quanto ao primeiro tópico, a adoção de um sistema informático permitiu tornar o processo de adoção das medidas de Bolonha mais eficiente. A maior parte dos processos da universidade atualmente pode ser feita online, como inscrições para seleção, matrículas, consultas acadêmicas (situação das matrículas, notas, históricos, calendário, etc.), requerimentos, inquéritos, acompanhamento da situação financeira do aluno em relação à universidade (pagamento de matrículas, propinas, multas, créditos, etc.), consultas e reservas às bibliotecas da UBI, entre outros. Além disso, todo o site da UBI é oferecido em português e em inglês, o que facilita o acesso e uso por falantes de outras línguas. A plataforma restrita do aluno (Sistema de Informação Acadêmica), no entanto, é oferecida somente em português.

Relativo ao sistema de avaliação, a universidade aplica desde ano acadêmico de 1993/1994 questionários de avaliação aos alunos e docentes no sentido de monitorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os inquéritos são formulados em três partes, sendo a primeira avaliativa da unidade curricular e do professor que a lecionou, a segunda avaliativa do aluno quanto à assiduidade, à preparação prévia, à frequência da unidade curricular (UC) e ao método de estudo, e a terceira avaliativa das infraestruturas oferecidas aos alunos, da adequação da carga horária e da satisfação do aluno em relação ao curso e à própria UBI. Em relação ao inquérito dirigido aos docentes, é avaliado o nível de preparação, o interesse e a participação dos alunos nas aulas, a infraestrutura de apoio pedagógico, a adequação da carga horária e dos métodos de avaliação da UC e o grau de satisfação por lecionar na UBI. Além desses, também é aplicado um outro inquérito aos alunos ingressantes no primeiro ciclo, a fim de obter informações sobre a experiência do aluno, sua origem, a percepção dele em relação ao curso e à universidade, entre outros.

³¹ Multibody Advanced Airship for Transport

³² Reuse of Mining Waste into Innovative Geopolymer-based Structural Panels, Precast, Ready Mixes and in Situ Applications

³³ A European University-Business Alliance aiming to foster the entrepreneurial spirit of ICT students

³⁴ A European University-Business Alliance aiming to foster young SCIENTIST' ENTREPRENEURIAL spirit

³⁵ ASPIRING ENTREPRENEURIAL families to perpetuate cultural business across generations

³⁶ Ecological Economics in Prison Work Administration

³⁷ European Interaction Guidelines for Education Professionals when working with Children in Juvenile Justice Learning Contexts

³⁸ Energy and Water Systems Integration and Management

Dentre as estratégias de comunicação que a UBI usa para dar apoio às medidas de internacionalização, pode-se citar a promoção pelo Gabinete de Relações Públicas de campanhas internacionais para captação de novos alunos, com destaque para o Brasil e os PALOP, além de serviços de atendimento por e-mail e telefone móvel (via aplicativo WhatsApp) para tirar dúvidas sobre candidaturas, vistos, custos, etc. O portal da UBI na internet também é usado como meio de promoção da universidade internacionalmente, com destaque para a divulgação de prêmios conquistados, posição da universidade em *rankings*, entre outras estratégias de promoção da imagem e reputação da universidade internacionalmente.

Não foi encontrado um plano estratégico de internacionalização em prática na UBI, apesar de estar previsto como a primeira linha de ação constante do objetivo “Promover um programa de internacionalização da UBI assente na investigação, docência e cultura e prosseguido de forma sistemática por uma estrutura orgânica permanente de gestão e dinamização”, dentro do eixo 2 (Uma universidade que ganha prestígio internacional) presente no Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012-2020 (2012). Segundo o documento,

O objetivo de aprofundamento da internacionalização da UBI deve ser prosseguido com base num programa global e compreensivo, cujo desenvolvimento seja apoiado numa busca permanente de melhoria de qualidade em todas as ações que podem ser promovidas. A elaboração e execução do programa implicam a existência de uma estrutura orgânica permanente de gestão e dinamização, capaz de desenvolver ações de internacionalização fundadas numa interação entre as diferentes funções da Universidade, de estruturar mecanismos adequados e eficazes de apoio e acompanhamento, de garantir a eficiência na gestão dos recursos disponíveis e de edificar um sistema permanente de monitorização e avaliação do programa de internacionalização (p. 38).

No entanto, mesmo sem a elaboração de tal programa de ações, o Plano de Ação 2017-2021 da UBI tem a internacionalização em dois de seus seis objetivos estratégicos: fazer da UBI uma universidade de estudo e de prestígio internacional (objetivo 1); e aumentar o número de estudantes internacionais (objetivo 6). Para atingir tais objetivos, todas as cinco as dimensões do plano são envolvidas, são elas: o ensino e aprendizagem, a investigação e a transferência de conhecimento e tecnologia, a responsabilidade social e a governação. Pode-se inferir, portanto, que a internacionalização tem lugar de destaque no planeamento estratégico da UBI, como se comprova em trechos retirados dos relatórios analisados: “a qualidade numa instituição universitária do século XXI é indissociável de um crescente processo de internacionalização” (Relatório e Contas - Grupo UBI - 2009, p. 4) e “a UBI desde sempre incorporou uma dimensão internacional e intercultural nas suas actividades, designadamente, ao nível do processo de ensino e aprendizagem, sendo a internacionalização actualmente assumida como prioridade

estratégica para a instituição” (Gabinete de Qualidade, Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo, 2010, p. 125).

Por fim, é importante contar como força a participação da UBI no consórcio UNITA, já considerado um caso de sucesso dentre as universidades europeias aprovadas pela EU. A criação dessa rede universitária abre espaço para diversas possibilidades com as finalidades de aumento da mobilidade física e virtual, promoção do multilinguismo, aprofundamento da cooperação internacional, maior integração no Espaço Europeu de Educação Superior, melhoria da qualidade do ensino e pesquisa – grandemente associados à inovação e ao empreendedorismo –, governança participativa, maior comprometimento com o desenvolvimento da comunidade e o desenvolvimento sustentável do meio ambiente. Como exemplo pode referir-se o Re-UNITA, projeto de intercâmbio de investigadores, técnicos de investigação e doutorandos, e o InnovUNITA, projeto de intercâmbio de empreendedores que, para esse fim, são “entendidos como estudantes que, em razão da sua experiência universitária, descobrem a vocação de criação de start-ups que são extraordinariamente importantes para o desenvolvimento da comunidade” (José Páscoa, entrevista, 21/09/2021).

5.1.2 Fraquezas

Um problema que a universidade enfrenta em tempos mais recentes em termos de internacionalização pode ser diagnosticado em seu corpo docente. Historicamente, a UBI sempre contou com a colaboração de docentes estrangeiros. Inicialmente, a ida de docentes estrangeiros para a universidade foi consequência da dificuldade de recrutamento a nível nacional, porém o que se configurava antes como uma fraqueza tornou-se um importante ativo para a universidade. No entanto, verificou-se uma queda significativa de docentes estrangeiros na década analisada. No ano letivo de 2007/2008 havia 92 professores estrangeiros na universidade, representando 11,87% de todos os docentes. No ano de 2019 esse número caiu além da metade (45), representando 5,79% de todo o corpo docente. Essa baixa pode ser parcialmente explicada pelo aumento de professores doutores na UBI – de 46,2% em 2007/08 para 58,63% em 2019, o que nos leva a crer que a dificuldade de recrutamento de docentes dentro de Portugal diminuiu. Por outro lado, houve aumento da mobilidade docente *out*, consequência do aumento de bolsas para esse propósito. Mesmo assim, segundo o Relatório de Atividades e Contas Consolidadas 2019 (2019), apesar dos esforços do Gabinete de Internacionalização e Saídas Profissionais (GISP), o número da mobilidade docente e não docente continua reduzido. Mesmo com a entrada da UBI no programa *International Credit Mobility*, com

bolsas de intercâmbio para fora da UE, a procura continuou aquém do esperado, diminuindo conseqüentemente a verba obtida pela universidade para tal programa.

Outras fraquezas foram diagnosticadas em relação à internacionalização da UBI. A primeira refere-se ao esgotamento da capacidade de infraestrutura da universidade. Segundo o Relatório de Atividades e Contas Consolidadas 2019, o GISP viu-se forçado a diminuir o estabelecimento de novos acordos de cooperação internacionais porque a capacidade das residências universitárias esgotou-se e porque se observou excesso de alunos em alguns cursos. A segunda, também apontada pelo Relatório de Atividades e Contas Consolidadas 2019, diz respeito à tendência de queda em alguns importantes indicativos referentes à investigação, como número de projetos no âmbito do H2020³⁹, o número de patentes internacionais e o número de doutoramentos concluídos. Além disso, em relação à internacionalização do currículo, não foi encontrada qualquer oferta de unidade curricular em língua estrangeira em qualquer dos três ciclos de estudo, o que pode representar uma dificuldade para a universidade conseguir atrair estudantes não-falantes de português. Por fim, segundo o Relatório de Autoavaliação Institucional (2019), a UBI apresenta um conjunto de problemas de comunicação, tanto interna quanto externa. Internamente, “a interação entre os professores, estudantes e os órgãos de coordenação científico-pedagógica ainda não adquiriu o nível de maturidade desejável” (p. 35). Externamente, a universidade por sua dimensão ainda não conseguiu projeção midiática em relação a universidades maiores e localizadas no litoral. Além do mais, o relatório indica que o *feedback* dos empregadores e dos *alumni*, embora exista, deveria ser aprimorado.

Uma característica que poderia enquadrar-se como uma fraqueza, mas foi transformada na década analisada foi o mecanismo de garantia de qualidade. Relatório da European University Association concluiu em 2008 que a UBI não possuía um sistema de garantia de qualidade bem estabelecido e integrante de uma estratégia global. Além disso, o relatório apontou falta de transparência visto que os resultados dos inquéritos não são divulgados a todos os interessados. A UBI, portanto, criou um Gabinete de Qualidade, responsável por implantar as determinações da A3ES na universidade, dando apoio e supervisionando o processo de incorporação do sistema de qualidade nos departamentos e faculdades. Hoje, além de um sistema externo de garantia de qualidade (A3ES), a universidade também conta com um sistema interno de autoavaliação, com divulgação dos resultados em seu website, garantindo visibilidade e transparência.

³⁹ Horizon 2020 (H2020) é o instrumento financeiro para implantação da Innovation Union, iniciativa que alia pesquisa e inovação e visa aumentar a competitividade global da Europa, gerando crescimento econômico e criação de empregos de forma sustentável, inclusiva e tecnológica (<https://bit.ly/39mGyrg>).

5.1.3 Oportunidades

Em relação às oportunidades, ou seja, os aspectos externos à UBI que contribuem para a sua internacionalização, o principal deles é o próprio Processo de Bolonha e o fato de Portugal estar inserido nesse contexto da União Europeia. O bloco constitui uma experiência única, profunda, multitemática e crescente de integração regional, que permitiu que o Erasmus, o Processo de Bolonha e a Espaço Europeu de Educação Superior fossem possíveis. Portanto, a maior característica dentre as oportunidades na análise SWOT da internacionalização da UBI é a política supranacional do Processo de Bolonha e as suas consequências nas políticas educacionais portuguesas, não somente em termos de estrutura legal e organizacional, mas também em termos de financiamento. Nesse quesito é importante destacar os recursos advindos do Programa Erasmus, do Erasmus+, do H2020 e do Programa Santander Totta (composto pelo Programa de bolsas Luso-Brasileiras, Programa de Bolsas Ibero-Americanas para Licenciatura e Mestrado, Programa de bolsas Ibero-Americanas para Jovens Professores e Investigadores e Santander Advance). Em 2019, o montante recebido em projetos aprovados de âmbito internacional somou mais de €4,2 milhões.

Uma importante característica física que beneficia a aplicação da política de internacionalização da universidade é a sua localização. Apesar de não estar localizada em uma metrópole ou grande cidade e nem ser uma cidade litorânea, o que permitiria maior facilidade na atração de estudantes estrangeiros, a Covilhã é uma cidade que possui os atrativos de ser uma localização turística, de estar muito próxima à fronteira com a Espanha, de ser um lugar muito seguro e financeiramente acessível para viver. Portugal também tem a vantagem geopolítica de ser o único país de língua portuguesa na Europa e, portanto, ser o lugar natural de atração de estudantes de todos os países da CPLP. Nessa estratégia, a UBI dá preferência em sua cooperação internacional por um lado aos países europeus e por outro aos países de língua portuguesa. A atração de estudantes estrangeiros é também uma necessidade para a própria manutenção da UBI, devido à queda na natalidade em Portugal, que faz que haja progressivamente menos jovens portugueses para entrar no ensino superior, e a própria saturação da região onde se localiza a universidade, que por se situar em uma cidade pequena, não consegue preencher as vagas existentes com moradores dos arredores.

5.1.4 Ameaças

Se, por outro lado, a localização da UBI pode ser classificada como uma oportunidade, por outro ela também se configura como uma ameaça para a

internacionalização no sentido de que a UBI tem dificuldades quanto à visibilidade. Segundo o Relatório de Autoavaliação institucional (2019), a UBI tem visibilidade reduzida nos meios de comunicação nacionais, que tendem a dar mais importância a instituições como as Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto.

Em relação à visibilidade internacional, a UBI não participa como expositor ou palestrante nas principais conferências anuais sobre internacionalização de IES, quais sejam as organizadas pela European Association for International Education (EAIE) e pela Association of International Educators (NAFSA), por exemplo, ou mesmo as que seriam de importância estratégica para a UBI, como a da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). Esses são fóruns importantes para compartilhamento de práticas de internacionalização entre universidades, para divulgação da instituição entre seus pares, para *networking* e prospecção de novas parcerias e cooperações, inclusive com possibilidades para financiamento das ações. Esse critério foi classificado como um aspecto negativo externo (ameaça) e não interno (fraqueza) considerando que é comum que as universidades que não sejam de grande porte, como é o caso da UBI, tenham representação nas conferências dentro de consórcios nacionais, como os *Study in...* Os *stands* nacionais são estratégicos para dividir os custos de participação e facilitar a localização da universidade. No entanto, nenhuma das conferências citadas tiveram nos últimos anos de evento presencial um *stand* do *Study in Portugal*.

Em relação aos concorrentes, regionalmente a UBI é a única universidade, mas existem três Institutos Politécnicos a uma pequena distância, o da Guarda, o de Castelo Branco e o de Viseu. Em termos nacionais, como apresentado acima, as maiores concorrentes da UBI são as universidades do litoral, que têm mais facilidade em conseguir projeção nacional e internacional e conseguem atrair docentes e discentes internacionais com mais facilidade. Dentre elas destacam-se as Universidades de Porto, Lisboa, Aveiro, Coimbra, Algarve e Minho⁴⁰.

5.1.5 Quadro esquemático e classificação

Feita a análise SWOT da internacionalização da UBI, abaixo é apresentado um quadro esquemático da matriz que foi dissertada acima para melhor visualização dos pontos-chave desenvolvidos:

⁴⁰ As universidades foram colocadas na ordem em que aparecem no *ranking* da Times Higher Education 2021 (<https://bit.ly/2VRHwsq>). A UBI está classificada entre a Universidade de Aveiro e a de Coimbra.

<p><u>Forças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Paradigma de formação - Adoção do ECTS - Estruturação dos três ciclos de formação - Aumento expressivo da mobilidade <i>in</i> - Adoção do suplemento ao diploma - Captação de recursos internacionais - Tecnologia - Sistema de avaliação de qualidade - Estratégias de comunicação - Internacionalização como prioridade no Plano de Ação - Participação na UNITA 	<p><u>Fraquezas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diminuição do corpo docente internacional - Dificuldade em aumentar a mobilidade <i>out</i> - Esgotamento da capacidade de receber alunos internacionais - Queda em alguns indicadores de investigação - Ausência de Plano Estratégico de Internacionalização - Ausência de cursos em língua estrangeira - Comunicação interna e projeção midiática
<p><u>Oportunidades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - União Europeia / Processo de Bolonha - Recursos (ex.: Erasmus, H2020) - Cidade turística, segura, barata 	<p><u>Ameaças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Localização afastada dos centros / litoral - Não-participação em grandes conferências de internacionalização - Concorrência com IES litorâneas

Tabela 6 - Quadro esquemático da análise SWOT da internacionalização da UBI

A partir desse resultado obtido, vamos prosseguir com a classificação da internacionalização da UBI em um dos períodos da tabela proposta em 2.2. De todos os pontos propostos para classificar o período do processo em que a universidade se encontra, o único em que se pode concluir que a UBI está no período inicial é na questão da mobilidade desequilibrada, pois, como visto, o número de alunos em mobilidade *in* é muito superior ao de mobilidade *out*. Da mesma forma, o único critério proposto em que a UBI pode ser classificada no período de estruturação é o ponto que se refere aos docentes operarem com auxílio da administração. Apesar de a administração da universidade dar suporte necessário às ações de internacionalização, a UBI não possui um plano estratégico de internacionalização, com metas e prazos bem definidos. Abaixo apresentamos o quadro geral do processo de internacionalização proposto, destacando em cada critério qual a UBI melhor se encaixa:

PERÍODO INICIAL	PERÍODO DE ESTRUTURAÇÃO	PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO
Professores e pesquisadores operam por conta própria	Professores e pesquisadores operam com auxílio da administração	Implantação de um plano estratégico que orienta professores, pesquisadores e a administração
Cooperações individualizadas e efêmeras	Cooperação interinstitucional e duradoura	Cooperação diversificada: áreas, programas, público-alvo, atores
Poucos acordos de cooperação internacional	Muitos acordos de cooperação internacional	Menos acordos, mas mais estratégicos
Instituição sem proatividade, reativa	Instituição propõe ações estratégicas e concertadas	Instituição prioriza a internacionalização nas atividades, políticas e procedimentos
Foco em cooperação em pesquisa, pouca ou nenhuma ação em ensino ou extensão	Maior importância das ações internacionais em ensino e extensão	Integração da dimensão internacional nos três pilares ensino/pesquisa/extensão
Pouca infraestrutura: <ul style="list-style-type: none"> • Muitos problemas • Poucos resultados • Má divulgação 	Estabelecimento de infraestrutura: <ul style="list-style-type: none"> • Menos problemas • Melhores resultados • Melhor alcance das ações 	Infraestrutura consolidada: <ul style="list-style-type: none"> • Poucos problemas • Resultados otimizados • Ampla divulgação
Mobilidade desequilibrada	Maior equilíbrio da mobilidade	Mobilidade equilibrada e diversificada

Tabela 7 - Classificação da UBI dentro do processo de internacionalização proposto

Em resumo, a UBI possui um processo majoritariamente bem consolidado de internacionalização, com poucos pontos ainda pendentes de melhorias. No geral, é uma instituição em constante evolução de suas políticas, que se adaptou de forma consistente às mudanças preconizadas no Processo de Bolonha e que atualmente consegue não só ver os efeitos positivos que essas mudanças geraram na instituição como também

consegue projetar os próximos passos na direção do aprofundamento e diversificação ainda maior das estratégias de internacionalização, com destaque especial ao Projeto Universidades Europeias. A seguir, faremos a análise SWOT da internacionalização da UFJF e prosseguiremos com as conclusões e considerações finais.

5.2 Análise SWOT da internacionalização da UFJF

5.2.1 Forças

A UFJF tem desenvolvido nos últimos anos diversas ações de internacionalização com boa resposta institucional e resultados positivos. Dentre elas, pode-se destacar: os programas de mobilidade *in* (PEC-G, PEC-PG, Paec, ProAfri, BRACOL, BRAMEX); o programa de mobilidade *out* – PII-Grad; os programas de capacitação em língua estrangeira (Mais Idiomas, Idiomas sem Fronteiras e PROMID); o programa de auxílio para tradução e revisão de materiais científicos – Labint; e a maior ação de internacionalização em casa da universidade, o Global July Program.

Em relação à mobilidade *in*, o PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) é o mais antigo programa de mobilidade em operação no Brasil, criado em 1965 e administrados pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação. Ele oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tem acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos em IES brasileiras. O programa representa um percentual significativo dos alunos internacionais na UFJF. Em 2019 foram 12 ingressantes, além dos 22 já matriculados. Além desses 34 alunos, somam-se outros cinco participantes do programa em pós-graduação, o PEC-PG. Já o Paec⁴¹, o ProAfri⁴² (ambos de pós-graduação), o BRACOL e o BRAMEX⁴³ (ambos de graduação) são programas gerenciados pelo Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB). Em todos esses programas a UFJF oferece bolsa ou ajuda de custo (residência universitária e alimentação gratuitas) para que estudantes de países menos desenvolvidos possam fazer intercâmbio ou a totalidade de seus estudos na instituição. No computo total de alunos internacionais, contando os intercambistas via acordo de cooperação e os alunos de entrada por seleção, a UFJF recebeu 159 alunos internacionais em 2019, o que representa somente 0,75% de todo o

⁴¹ O Programa de Alianças para a Educação e Capacitação oferece bolsas de mestrado e doutorado (R\$1500 e R\$2200, respectivamente) no Brasil para estudantes dos outros 34 países membros da OEA – Organização dos Estados Americanos, com o objetivo de formar líderes capazes de atuar em diversos setores em seus países de origem. A UFJF oferece anualmente cinco bolsas para o Paec em sistema de rodízio de programas.

⁴² O Programa de Formação de Professores de Educação Superior de Países Africanos é um programa de apoio ao Plano Estratégico do Ensino Superior de Moçambique e oferece cursos de mestrado e doutorado no Brasil para professores de educação superior moçambicanos.

⁴³ Os Programas de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia e Brasil-México promove a cooperação acadêmica bilateral entre IES do Brasil com os outros dois países.

corpo discente da instituição. Mesmo assim, demonstra um pequeno aumento em relação a 2018, de 14,38%.

O PII-Grad – Programa de Intercâmbio Internacional de Graduação, por sua vez, é o programa unificado de mobilidade out de graduação da universidade, que seleciona os alunos interessados por meio de edital anual para intercâmbio de um a dois semestres em instituições com as quais a UFJF tem acordo de cooperação. O edital ofereceu em 2019 165 vagas de intercâmbio em 55 instituições de 21 países, com 21 bolsas pagas em dólar, de acordo com a região de destino, e 2 Bolsas Santander Ibero Americanas para Portugal. O PII-Grad até 2015 conseguiu oferecer 100 bolsas para os alunos, mas os contínuos cortes orçamentários repassados às universidades impossibilitaram a manutenção desse número. Porém, mesmo sem essa ajuda, todos os alunos participantes do edital contam com isenção de taxas (*tuition waiver*) na instituição anfitriã.

Quanto aos programas de capacitação em língua estrangeira, o Mais Idiomas e o Idiomas sem Fronteiras são projetos que disponibilizam para a comunidade acadêmica o ensino de idiomas estrangeiros. E o PROMID foi concebido para aprimorar as habilidades em inglês dos professores da UFJF. Por meio de uma parceria com a Temple University (EUA), o primeiro edital do programa, em 2019, permitiu a sete professores fazerem na universidade norte-americana um curso imersivo, personalizado e diversificado em inglês, com a contrapartida de que, ao voltarem, eles se comprometam a lecionar, escrever artigos científicos e conduzir pesquisas na língua. Por fim, o Labint – Laboratório de Internacionalização – oferece à comunidade acadêmica os serviços de tradução e revisão de materiais para línguas estrangeiras, como as páginas web dos programas, as ementas de todas as disciplinas de graduação e pós-graduação, os sites de órgãos da universidade, como o Cine Theatro Central e o Museu de Arte Murilo Mendes, a certificação da tradução de documentos da UFJF (históricos, diplomas, comprovantes de matrículas, etc.) e revisão de artigos científicos. Segundo o Relatório de Gestão da DRI de 2019 (Relatório de Gestão - Exercício 2019, 2020), foram revisados nesse ano 151 artigos.

De todas as ações implementadas, no entanto, a de maior abrangência na universidade é o Global July Program. Esse programa, criado em 2017 e pioneiro no Brasil, oferece cursos de curta duração nas diversas áreas do conhecimento em língua estrangeira e Português para Estrangeiros para alunos, professores e funcionário da UFJF e alunos das instituições parceiras nacionais e internacionais. Os cursos são oferecidos de forma voluntária por professores da UFJF e das parceiras e tem como objetivos, segundo o Relatório de Gestão da DRI (Relatório de Gestão - Exercício 2019, 2020),

fornecer um ambiente de internacionalização em casa para nossos alunos, além de atrair um número cada vez maior de alunos internacionais, aumentando assim

a visibilidade de nossa instituição. Ademais, esse programa é capaz de reforçar parcerias de nossos docentes com professores internacionais, fazendo surgir novos acordos e projetos de pesquisa conjunta. (p. 32)

O programa tem-se a cada ano tornado maior. Em número de alunos inscritos, no ano de 2017 foram cerca de 700 inscrições, em 2018 foram 900 e em 2019 foram 1000 aproximadamente. No ano de 2020 o programa foi suspenso em razão da pandemia, que suspendeu todas as atividades presenciais da universidade, e em 2021 o programa aconteceu totalmente online. Nesse novo formato, observou-se um crescimento ainda mais expressivo de participantes, com mais de 1400 inscrições válidas e número recorde de participantes internacionais.

Em relação aos recursos que a UFJF pode contar, pode-se ressaltar os sistemas eletrônicos de gestão e de informação. A universidade possui um sistema próprio de gestão acadêmica, o SIGA, que reúne a maior parte dos processos de gestão acadêmica da universidade (quanto ao ensino – registros, matrículas, históricos, relatórios, planos de ensino, biblioteca, bolsas, estágios, etc.; quanto à administração – requisições orçamentárias, cadastros, empenhos, questões relativas a recursos humanos, etc.). Além disso, ela também se adaptou completamente à plataforma governamental de processos eletrônicos, o SEI, que “esse se mostrou uma ferramenta mais ágil e tão segura quanto à tradicional tramitação em papel” (Relatório de Gestão - Exercício 2020, 2021, p. 4). Esses dois recursos permitiram maior transparência, eficiência e rapidez na resolução das questões administrativas da UFJF, especialmente após a suspensão das atividades presenciais em função da pandemia do SARS-Cov-2 em 17 de março de 2020, que levou grande parte dos setores administrativos da universidade a trabalharem remotamente e acelerou a necessidade de transição para o sistema totalmente eletrônico de tramitação dos processos.

Como complemento a esse esforço para tornar os processos mais eficientes, especialmente na área de internacionalização, a Diretoria de Relações Internacionais coordenou ações para tornar a formalização de acordos internacionais menos burocrática. Dessa forma, os processos de análise e assinatura de acordos internacionais tiveram a duração reduzida de seis para um mês em média, sendo que Memorandos de Entendimento, Protocolos de Cooperação e Cartas de Intenções, que agora podem ser assinadas pelo diretor de relações internacionais, têm procedimento simplificado e são assinadas em poucos dias. Além disso, a DRI mudou seu modo de operação em relação à formalização de parcerias, priorizando o aprofundamento e a diversificação das cooperações já existentes em lugar da multiplicidade de instituições com parceria formal, mas pouca colaboração concreta como descreve o Relatório de Gestão da DRI – Exercício 2020 (2021, p. 4): “mantivemos a tendência de desaceleração no aumento do número de

parcerias, focando na qualidade e no caráter estratégico das novas, permitindo um crescimento sustentável e praticamente constante da inserção internacional da UFJF”. Também foi esclarecida a documentação para matrícula de estudantes internacionais em todos os diferentes tipos de ingresso, de modo a evitar problemas e tornar mais rápido o registro desses alunos.

No que diz respeito à comunicação e à coordenação dos diferentes setores da instituição, em relação à área de internacionalização a Diretoria de Relações Internacionais tem envidado esforços no sentido de responder prontamente às solicitações de alunos, professores, membros da administração, nacionais e internacionais, não só para esclarecer dúvidas sobre procedimentos e normas, mas também para atender às requisições feitas, como evidencia o Relatório de Gestão da DRI no exercício de 2019 (2020)

além da interface com alunos internacionais, a DRI também presta assessoria em questões migratórias a toda a comunidade acadêmica. Este trabalho foi especialmente importante neste ano [2019] de transição de governo e mudança nos procedimentos administrativos.

Especificamente, a consultoria da DRI contribuiu de maneira decisiva para viabilizar a continuidade de editais de recrutamento de professores visitantes internacionais e visitantes internacionais de curta duração, bem como para manter o status migratório regular de nossos estudantes estrangeiros de pós-graduação e bolsistas pós-doc. Também auxiliamos a PROPP em seus editais de recepção de estudantes de Doutorado Sanduíche Reverso. (p. 22)

O setor coloca à disposição da comunidade acadêmica diversos canais de comunicação (atendimento presencial, telefone, WhatsApp, Skype, e-mail e resposta a processos via SEI) e tem como praxe responder a todas as solicitações em prazo máximo de 72 horas. Além disso, criou-se sob o escopo da DRI o Fórum de Internacionalização, em que são convidados até três representantes de cada unidade acadêmica da universidade para esclarecer, discutir, sugerir e aperfeiçoar as ações sobre o tema na UFJF. Externamente, a UFJF esteve presente nos principais fóruns de internacionalização do ensino superior nacionais e internacionais: FAUBAI, Cgrifes⁴⁴, Nafsa, EAIE e BMI America’s Scholarships Summit⁴⁵.

Outro recurso de destaque para a UFJF são seu corpo docente e funcionários. De acordo com o Processo de Contas Anual da UFJF referente ao ano de 2020 (2021), a instituição possui 79,3% de seus professores com título de doutorado e 73% dos seus funcionários têm pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*). Isso demonstra “o empenho pela excelência acadêmica e administrativa na UFJF” (Processo de Contas

⁴⁴ O Conselho de Gestores de Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior foi criado para assessorar a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES na construção de políticas nacionais de cooperação acadêmica internacional, de mobilidade e de internacionalização como um todo.

⁴⁵ Evento que reúne chefes de organizações internacionais de bolsas e programas de treinamento privado com instituições de todo o mundo para promover intercâmbio de alunos e funcionários.

Anual - Exercício de 2020, 2021, p. 62). Para garantir e incentivar um alto nível de qualificação dos trabalhadores da universidade, a UFJF promove processos de atribuição de ambiente organizacional, incentivo à qualificação, progressão por capacitação e por mérito, progressão e promoção por avaliação de desempenho, aceleração da promoção, retribuição por titulação e reconhecimento de saberes e competências.

No tocante às vantagens competitivas, em termos nacionais, a UFJF tem posição privilegiada quanto a internacionalização em relação aos seus pares de mesma dimensão (universidades de médio porte de interior). De acordo com o principal *ranking* brasileiro, o Ranking Universitário Folha (RUF)⁴⁶, a UFJF é a sexta melhor universidade do Brasil em internacionalização, sendo que somente a Universidade Federal de São João del Rei (MG) é uma universidade de interior mais bem colocada do que a UFJF. Em termos internacionais, a UFJF é atrativa para estudantes, especialmente de países em desenvolvimento (América Latina e África em especial) por ser uma universidade de excelência e gratuita, pagar bolsa para a maioria de seus estudantes de pós-graduação, ser localizada em uma cidade segura, barata e perto dos grandes centros – Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte.

5.2.2 Fraquezas

Em relação às suas fraquezas, a UFJF não possui um Plano Estratégico de Internacionalização – PEI. O objetivo do presente trabalho é justamente possibilitar o desenvolvimento do PEI da UFJF. Dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 (2015) o tema da internacionalização não consta da missão, dos princípios ou das diretrizes da universidade e ações de internacionalização somente aparece em metas específicas do plano, que dizem respeito a: priorizar a distribuição das bolsas de iniciação científica a projetos com potencial de publicação internacional; disseminar internacionalmente a produção científica e tecnológica; incentivar a participação de pesquisadores em congressos, seminários e workshops internacionais; fomentar mecanismos de apoio à publicação internacional; ampliar os projetos de universalização das competências básicas, como línguas estrangeiras; reforçar a mobilidade acadêmica com universidades estrangeiras; criar os meios institucionais para que a UFJF construa parcerias, convênios e contratos com Escolas, Institutos e Universidades estrangeiras; viabilizar a reciprocidade da mobilidade internacional para os três segmentos (funcionários, docentes e discentes); reformular os critérios para o aproveitamento da carga horária das atividades acadêmicas e criação de Diplomas conjuntos entre a UFJF

⁴⁶ No RUF, a Internacionalização responde por 4% da nota total da universidade, dividida igualmente por dois componentes: citações internacionais por docente (média de citações internacionais pelos trabalhos dos docentes) e publicações em coautoria internacional (percentual de publicações em parceria com pesquisadores estrangeiros) (<https://bit.ly/3lD6t3U>).

e universidades estrangeiras; e promover maior internacionalização das atividades de extensão. As metas, além de poucas (nove em um total de 187 metas específicas do plano), são vagas quanto a valores e prazos, o que mostra ainda um desinteresse institucional em priorizar a internacionalização na universidade.

Outra fraqueza da universidade relaciona-se com problemas orçamentários. Desde 2015 a UFJF vem tendo progressivamente mais cortes no repasse de recursos do governo federal para manutenção da universidade, o que se traduz na prática em 2021 no desligamento de 300 funcionários terceirizados (administração, limpeza e segurança, em sua maioria), corte de 700 bolsas de extensão e redução do valor das bolsas restantes, diminuição de recursos de apoio à pós-graduação e de aquisições de manutenção (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021). Especificamente em relação à internacionalização, essa grave restrição orçamentária representa a impossibilidade de pagamento de bolsas para mobilidade *out* (PII-Grad e PROMID), dificuldade em manter em dia o pagamento das anuidades de associações das quais a UFJF faz parte (como a FAUBAI, o GCUB e o Grupo Tordesilhas), corte das bolsas para manutenção dos programas Idiomas sem Fronteiras e Labint e diminuição dos bolsistas de Treinamento Profissional vinculados à DRI.

A UFJF também apresenta como fraqueza uma grande dificuldade de reconhecer e transferir créditos feitos no exterior para a universidade. Não existe um sistema institucionalizado de aproveitamento de créditos na instituição, de modo que todos os processos de dispensa de disciplinas e computo de estudos feitos durante a mobilidade de alunos da UFJF em instituições estrangeiras depende de abertura de processo administrativo e análise individualizada dos professores de cada unidade curricular que se queira solicitar dispensa. Esse modo de operação gera ineficiência e insegurança para o aluno que deseja fazer intercâmbio, normalmente resultando em ele ter que refazer os estudos na UFJF dada a dificuldade da universidade em aceitar o que foi feito no exterior.

A falta de oferta de cursos de graduação em língua estrangeira também é um obstáculo à internacionalização. A universidade procura contornar esse problema com uma política que convencionou-se chamar de *English friendly*, ou seja, as aulas continuam a ser ministradas em português, porém os alunos internacionais que porventura se sintam mais à vontade de tirar dúvidas, fazer comentários, ter acesso a bibliografia e entregar provas e trabalhos em inglês, pode fazê-lo com anuência do professor. Novamente, essa não é uma política institucionalizada na universidade e, portanto, fica a cargo de cada professor decidir se aceita ou não essas flexibilizações. Isso gera insegurança e aumenta a resistência de alunos internacionais a irem e intercâmbio para a UFJF. Ocasionalmente, há oferta de alguns cursos em idioma estrangeiro em

alguns Programas de Pós-Graduação, porém a oferta não é perene, o que representa outra fraqueza das políticas de internacionalização para a universidade.

Quanto a mecanismos de avaliação e controle de qualidade, em termos internos, a UFJF possui uma Comissão Própria de Avaliação, que aplica questionários de avaliação a todos os segmentos da universidade, e um Programa de Avaliação de Desempenho dos Técnico-Administrativos em Educação (Proades), que ocorre anualmente, porém as metas são feitas e avaliadas pelos próprios funcionários e não por auditoria externa. Existe também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ligado ao INEP, que avalia as instituições, os cursos de graduação e especializações e o desempenho dos estudantes (para os programas de pós-graduação *stricto sensu* a avaliação é feita pela Capes). A aprovação dos cursos e das instituições nesse mecanismo de qualidade é obrigatório para o seu funcionamento e para a validade dos diplomas emitidos. As notas – que variam de 1 a 5 – podem ser consultadas no portal do MEC na internet, mas os critérios de avaliação, especialmente o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes –, são frequentemente questionados. Em conclusão, a universidade carece de um mecanismo interno mais bem estruturado e acessível de controle de qualidade.

5.2.3 Oportunidades

As características que beneficiam a aplicação da política de internacionalização da universidade é o tamanho, a localização e os custos de vida e estudos. A UFJF, apesar de ser uma universidade de médio porte para padrões brasileiros (é a 26^a maior IES federal brasileira de um total de 112, de acordo com o INEP), ainda possui números modestos de internacionalização quanto a mobilidade e número de programas. Portanto, mesmo que a princípio esse fator possa ser visto como desvantajoso, o gerenciamento de um menor número de pessoas em mobilidade resulta em um atendimento mais individualizado e próximo do aluno/professor/pesquisador internacional.

A posição geográfica da UFJF também é um fator positivo. Juiz de Fora fica próxima às três maiores regiões metropolitanas do Brasil – São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, respectivamente – de forma que está próxima o suficiente para tirar proveito das vantagens (aeroportos internacionais, consulados) ao mesmo tempo que evita os problemas das grandes cidades (violência, poluição, trânsito, alto custo de vida). Finalmente, a cidade e a universidade também são atrativas por seu baixo custo. Além da gratuidade dos serviços de educação e a possibilidade de bolsas, especialmente nos programas de pós-graduação, a cidade de Juiz de Fora tem um baixo custo relativo de vida – moradia, transporte, alimentação – quando comparada a centros urbanos maiores.

5.2.4 Ameaças

Na análise de fatores externos, diagnosticamos que as políticas supranacionais, nacionais e regionais de internacionalização do ensino superior são demasiado frágeis. No nível do Mercosul, a política educacional de maior relevância consiste em somente um acordo assinado pelos quatro Estados membros (Mercosur/CMC/Dec. N° 4/99) que prevê o reconhecimento pelos outros três países de títulos de graduação e pós-graduação emitidos em um deles para fins de exercício das atividades de docência e pesquisa. Em termos nacionais, como previamente indicado, as políticas de internacionalização em operação se restringem ao Capes PrInt, que contempla um pequeno número de IES no Brasil e é direcionado apenas a estratégias no pilar da pesquisa, e à instituição da Plataforma Carolina Bori de reconhecimento e revalidação de diplomas estrangeiros. Regionalmente, a UFJF faz parte da Rede Uniminas, um consórcio de 15 universidades mineiras, representadas por seus diretores de relações internacionais, para promover a internacionalização no estado. A Rede, no entanto, funciona atualmente como espaço de compartilhamento de práticas e concertação na busca conjunta de oportunidades de financiamento e não possui ainda políticas concretas para internacionalização.

Em relação a fontes de investimento, como universidade pública federal brasileira, a maior parte dos recursos da UFJF advém do governo federal, por meio do Ministério da Educação e seus órgãos, como Capes e CNPq. A universidade é impedida de auferir lucro por suas atividades, de modo que mesmo os serviços cobrados (como emissão de segunda via de históricos e diplomas, cursos de pós-graduação *latu sensu*, revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros, etc.) precisam ter o valor referente à estimativa de custo e, portanto, não podem converter-se em custeio de ações em outras áreas. A universidade recebe, em valor reduzido, aportes de investimentos de fundações de apoio à pesquisa (ex.: Fapemig, Fundação Ford, Fundação Bial) e recursos para projetos específicos, como o projeto Erasmus+ (Key Action 1) entre a Radboud University (Países Baixos) e a UFJF na área de Biologia Aquática.

As ameaças à política de internacionalização da UFJF são a crise político-econômica, a falta de coordenação governamental, a legislação migratória incerta e a pequena visibilidade que a universidade tem nacionalmente. Os três primeiros fatores se interconectam. Como não há uma política robusta de priorização e valorização da educação em termos nacionais, a UFJF é vulnerável às mudanças políticas e variações econômicas no país. Com o cenário de crise nesses dois campos que se aprofunda desde 2015, a UFJF se vê cada vez mais limitada em sua capacidade de implantar políticas de melhoria do ensino, pesquisa e extensão, e a internacionalização desses três pilares está cada vez mais comprometida, visto que ainda não é uma prioridade institucional.

O principal risco externo, para qualquer universidade, é a incerteza orçamentária e com relação a um sistema regulatório “*top down*” para as instituições e que represente intervenção em sua autonomia didático-científica. A ameaça da escassez continuada de recursos coloca desafios para a atualização de investimentos em equipamentos permanentes e, em particular, para a retomada de obras paralisadas ainda oriundas de administrações anteriores. [...] Mas o desafio de gestão permanece imenso diante do cenário de recessão em que o país vive, e pela atual política que repele as universidades públicas e todo o arcabouço que ela traz, principalmente no que tange à pesquisa que muito podem contribuir para o desenvolvimento do país. (Processo de Contas Anual - Exercício de 2019, 2020, p. 55)

Outro problema sistêmico é a falta de coordenação entre os diversos setores do governo, tanto horizontalmente quanto verticalmente. Verificam-se dificuldades de compor posturas conjuntas dos Ministérios da Educação, das Relações Exteriores (para vistos), do Trabalho (para autorizações de trabalho de professores e pesquisadores internacionais) e da Justiça (para questões migratórias, especialmente quanto a refugiados e de registro na Polícia Federal), e problemas na transmissão das normas e regulamentos desses órgãos para a universidade. Todos esses problemas se refletem na implantação da nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017), que, apesar de trazer uma série de avanços em relação à legislação anterior sobre o tema, foi promulgada pendente de diversas regulamentações, que são feitas via Resoluções Normativas do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), e tornam complexo o entendimento da nova norma. Desde a promulgação da lei até o presente momento há 44 resoluções do CNIg.

A visibilidade da UFJF nacional e internacionalmente é também uma ameaça à sua política de internacionalização. As universidades localizadas nas capitais e especialmente as universidades estaduais paulistas – USP, Unicamp e Unesp – recebem mais atenção da mídia nacional e internacional do que universidades como a UFJF. Regionalmente, no entanto, a UFJF tem bastante projeção nos jornais e telejornais regionais, o que faz dela uma referência não só para a cidade de Juiz de Fora como para toda a região da Zona da Mata onde ela está inserida e mesmo para regiões vizinhas em Minas Gerais e nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em termos de concorrência, a universidade compete diretamente com algumas faculdades particulares de prestígio na cidade, como a Suprema (área da saúde) e a Faculdade Vianna Júnior (área de Direito e Administração), por exemplo. Regionalmente, a UFJF concorre com outras grandes universidades federais, como a Universidade Federal de Viçosa, a Universidade Federal de São João del Rei e a Universidade Federal de Ouro Preto. Nacionalmente, a UFJF concorre com as grandes universidades localizadas em capitais, por serem maiores, terem maior visibilidade e mais recursos, no geral.

5.2.5 - Quadro esquemático e classificação

Feita a análise SWOT da internacionalização da UFJF, abaixo é apresentado um quadro esquemático da matriz que foi dissertada acima para melhor visualização dos pontos-chave desenvolvidos:

<p><u>Forças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de programas - Tecnologia - Desburocratização de processos e documentos - Comunicação interna e internacional - Qualificação do corpo docente e funcionários - Boa colocação em <i>ranking</i> para internacionalização - Participação em grandes conferências de internacionalização 	<p><u>Fraquezas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de Plano Estratégico de Internacionalização - Baixa importância institucional da internacionalização - Orçamento fortemente deprimido - Dificuldade em reconhecimento e transferência de créditos - Poucos cursos em língua estrangeira - Controle de qualidade interno insatisfatório
<p><u>Oportunidades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Localização estratégica - Dimensão da internacionalização na universidade - Cidade segura e barata - Gratuidade do ensino - Boa visibilidade regional 	<p><u>Ameaças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Políticas fracas de internacionalização nos níveis supranacional, nacional e regional - Limitações legais para fonte de recursos - Crise político-econômica - Pouca coordenação governamental - Legislação migratória complexa - Pouca visibilidade nacional e internacional - Concorrência com IES de capitais

Tabela 8 - Quadro esquemático da análise SWOT da internacionalização da UFJF

A partir desse resultado obtido, vamos prosseguir com a classificação da internacionalização da UFJF em um dos períodos da tabela proposta em 2.2. De todos os pontos propostos para classificar o período do processo em que a universidade se encontra, o único em que se pode concluir que a UFJF está em bom nível de consolidação é na questão do estabelecimento e manutenção dos acordos internacionais pois, como visto, o processo tornou-se mais rápido e eficiente e a universidade passou a priorizar o aprofundamento e diversificação das parcerias já existentes no lugar de procurar simplesmente aumentar o número de acordos. No período inicial, podemos classificar os critérios de infraestrutura, devido às dificuldades em reconhecer estudos feitos no

exterior e a má visibilidade nacional e internacional da UFJF, e mobilidade, pois apesar de ter conseguido aumento percentual expressivo, ainda há uma proporção muito pequena de alunos internacionais na UFJF e de alunos da universidade que fazem intercâmbio em relação ao universo de alunos na instituição. Abaixo apresentamos o quadro geral do processo de internacionalização proposto, destacando em cada critério qual a UFJF melhor se encaixa:

PERÍODO INICIAL	PERÍODO DE ESTRUTURAÇÃO	PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO
Professores e pesquisadores operam por conta própria	Professores e pesquisadores operam com auxílio da administração	Implantação de um plano estratégico que orienta professores, pesquisadores e a administração
Cooperações individualizadas e efêmeras	Cooperação interinstitucional e duradoura	Cooperação diversificada: áreas, programas, público-alvo, atores
Poucos acordos de cooperação internacional	Muitos acordos de cooperação internacional	Menos acordos, mas mais estratégicos
Instituição sem proatividade, reativa	Instituição propõe ações estratégicas e concertadas	Instituição prioriza a internacionalização nas atividades, políticas e procedimentos
Foco em cooperação em pesquisa, pouca ou nenhuma ação em ensino ou extensão	Maior importância das ações internacionais em ensino e extensão	Integração da dimensão internacional nos três pilares ensino/pesquisa/extensão
Pouca infraestrutura: <ul style="list-style-type: none"> • Muitos problemas • Poucos resultados • Má divulgação 	Estabelecimento de infraestrutura: <ul style="list-style-type: none"> • Menos problemas • Melhores resultados • Melhor alcance das ações 	Infraestrutura consolidada: <ul style="list-style-type: none"> • Poucos problemas • Resultados otimizados • Ampla divulgação

Mobilidade desequilibrada	Maior equilíbrio da mobilidade	Mobilidade equilibrada e diversificada
------------------------------	-----------------------------------	---

Tabela 9 - Classificação da UFJF dentro do processo de internacionalização proposto

Em resumo, a UFJF está presentemente em um estágio do processo em sua maioria de estruturação de internacionalização, com poucos pontos ainda em fase inicial e apenas um ponto consolidado. No geral, é uma instituição que conseguiu evoluir significativamente em diversas áreas, apesar de os progressos serem ainda muito singelos quando comparados a experiências mais robustas como a da UBI e o Processo de Bolonha. Além disso, há oscilações grandes em função do cenário nacional e governamental e grande dependência política do governo federal. Vamos prosseguir agora para a análise comparativa dos diagnósticos feitos para cada universidade.

5.3 Análise comparativa dos diagnósticos

Ao comparar e contrastar as duas realidades no tocante à internacionalização, referentes à UBI e à UFJF, podemos traçar algumas linhas de ação para que a UFJF possa aproveitar ao máximo as forças percebidas na UBI ao mesmo tempo que procura diminuir suas fraquezas. Como as oportunidades e ameaças são fatores externos, a capacidade da universidade de atuar sobre esses aspectos é muito limitada, quando possível. Logo, a seguir faremos um exame dos pontos assinalados acima sobre a UBI e a UFJF a fim de compreender o que pode ser feito no sentido de criar ou melhorar estratégias e ações de internacionalização na universidade brasileira.

A primeira força descrita na análise SWOT da UBI foi a mudança no paradigma de formação. A UBI reformulou gradualmente todas as suas unidades curriculares de um sistema baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado na globalidade das atividades e nas competências adquiridas pelo aluno. Essa transformação de paradigma é possível de ser adotada pela UFJF e dessa forma não somente melhorar a forma de transmissão de conhecimento como facilitar o aproveitamento e a transferência internacional de créditos, já que a universidade passaria a adotar o mesmo modelo das universidades europeias. Como precisa ser um processo gradual, a adoção dessa estratégia pela UFJF deve ser a médio ou longo prazo.

A segunda força diagnosticada na UBI foi a adoção do ECTS, que torna mais simples a transferência de créditos entre universidades constantes do Processo de Bolonha. Para a UFJF, há dificuldade de reconhecer e transferir créditos, como exposto nas suas fraquezas. Não seria possível que a universidade brasileira adotasse o sistema europeu de transferência de créditos, mas é possível que se estabeleça uma forma de conversão automática do sistema da UFJF, contado por horas/aula, para o ECTS, de forma a não permitir que o aproveitamento de créditos feitos no exterior fique a critério

subjetivo de professores ou da administração da universidade. Já a estruturação dos três ciclos de formação não é possível de ser feita sob o escopo da autonomia universitária. Apesar de a UFJF ter sua formação dividida em graduação (bacharelado e licenciatura), mestrado e doutorado, a atribuição de carga horária exigida para obtenção do diploma é definida por curso. Mesmo constatando que a maioria dos cursos de graduação tem duração prevista de oito semestres (e normalmente 10 semestres para as carreiras ligadas às Engenharias e 12 semestres para Medicina), a carga horária de cada curso dentro desses semestres varia, não sendo possível que a universidade modifique essa estrutura por conta própria, sem legislação nacional que o permita.

Em relação à adoção do Suplemento ao Diploma, essa é uma estratégia possível de ser implantada a curto e médio prazos. Entendendo haver condições para que se desenvolva um documento padronizado, baseado no modelo feito pela Comissão Europeia, que contém a descrição da natureza, nível, contexto, conteúdo e status do estudo completado pelo indivíduo que possui o diploma original, a UFJF pode oferecer esse documento mediante demanda do egresso. É mesmo possível ainda que o documento seja confeccionado em inglês ou bilíngue português-inglês. Ter-se-á que estudar a disponibilidade de oferecê-lo gratuitamente, como é feito nas instituições do Processo de Bolonha, ou se esse tipo de serviço precisaria ser cobrado. O Suplemento do Diploma pode significar um mecanismo de transparência na formação dos alunos da UFJF, tornando mais fácil entender os conhecimentos, habilidades e competências adquiridos e o reconhecimento/revalidação do diploma da UFJF no exterior.

Já sobre a captação de recursos internacionais, por um lado não é possível que a UFJF busque aumentar suas receitas por meio da cobrança de taxas e propinas de alunos estrangeiros como fez a UBI, dado que a universidade é pública e a constituição brasileira prevê a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988, p. 104). Esse fato torna o problema orçamentário da UFJF mais complicado de ser resolvido por meio de ações de internacionalização. No entanto, é possível, por exemplo, mitigar os efeitos das restrições orçamentárias sobre a mobilidade por meio de parcerias internacionais. No âmbito do Erasmus+, é possível que intercâmbios *out* de estudantes (para estudos e estágios), professores (para ensino) e funcionários (para treinamento) da UFJF sejam financiados pelo programa *International Credit Mobility*, tendo a UFJF como IES parceira de uma universidade participante. Também a segunda ação observada na UBI para estimular a captação de recursos externos é perfeitamente executável pela UFJF no curto prazo: oferecer workshops e sessões de esclarecimento sobre programas de financiamento nacionais e internacionais para docentes, alunos, investigadores e empresas. Com isso, pretende-se impulsionar e promover a captação de financiamento,

o empreendedorismo, a transferência de tecnologia e a proteção de resultados de Pesquisa e Desenvolvimento.

No que tange o uso da tecnologia, como ambas as universidades apresentaram situações satisfatórias nesse quesito, não vemos utilidade em sugerir estratégias. O mesmo acontece com as estratégias de comunicação externa. Por outro lado, as instituições apresentaram duas fraquezas em comum, quais sejam a ausência de um Plano Estratégico de Internacionalização em operação e a insuficiência da oferta de cursos em língua estrangeira. A primeira é possível ser feita em curto a médio prazo, usando como base para seu desenvolvimento o presente trabalho e as discussões que podem ser levadas a cabo no âmbito do Fórum de Internacionalização, gerido pela DRI. Já quanto à segunda, o diagnóstico feito não oferece solução, portanto ter-se-á que buscar soluções de outras fontes.

No tocante aos mecanismos de controle de qualidade, visto que essa característica configurou uma força na UBI e uma fraqueza na UFJF, é recomendável que esta adote um sistema similar de aplicação de questionários semestrais de avaliação de qualidade do processo ensino/aprendizagem tanto aos alunos quanto aos professores. Essa ação é possível de ser implantada a curto prazo e pode inclusive, como acontece na UBI, haver um questionário aos ingressantes na universidade para conhecer suas expectativas em relação ao curso, à instituição e mesmo suas perspectivas em relação a carreira. A compilação e análise desses dados pode orientar melhor a universidade na alocação de seus recursos empregados na qualidade do seu corpo docente, da pedagogia usada, da infraestrutura, entre outros, além de poder auxiliar na orientação profissional de seus alunos, melhorando a empregabilidade e a inserção no mercado de trabalho.

Quanto à participação da UFJF em um projeto como a UNITA, os consórcios de universidades europeias, não se vislumbra em organizações internacionais dos quais o Brasil faz parte – principalmente o Mercosul, por ser o principal mecanismo de integração regional, mas também a OEA e mesmo o Brics – qualquer tentativa de se criar um projeto ambicioso como este. Naturalmente, para ser viável é necessário um nível de integração e de igualdade das realidades socioeconômicas entre os países que o Brasil e seus vizinhos não possuem ainda. Seria interessante, no entanto, se a UFJF tiver a oportunidade de se associar com um desses consórcios, mesmo que sob a capacidade de observadora, de forma a aprender como aprofundar a cooperação interinstitucional internacional da forma que as IES europeias são capazes de fazer. No caso da UNITA, em particular, segundo entrevista com o Prof. Dr. José Páscoa, existe o programa *Geminae*, no qual “há já um conjunto de instituições brasileiras que vão colaborar, em auto-aprendizagem, com a UBI. E esta co-aprendizagem não se limita a estudantes e professores, mas incluirá também os funcionários de suporte” (José Páscoa, entrevista,

22/09/2021). Recomenda-se, portanto, que a UFJF envide esforços no sentido de criar as condições possíveis para a sua inclusão em tal programa.

Finalmente, diagnosticamos como força da UBI a importância que a internacionalização tem no Plano de Desenvolvimento Estratégico da universidade, enquanto o último Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF não cita o tema em sua missão, princípios ou diretrizes e possui poucas metas específicas que abordam internacionalização, que além disso são vagas quanto a números e prazos. Isso mostra um desinteresse institucional em priorizar a internacionalização na universidade. Esse problema é passível de ser resolvido a curto prazo, dado que a DRI faz parte do Grupo de Trabalho Internacionalização para o desenvolvimento do PDI 2022-2026. No grupo, pode-se negociar que seja incluída a esfera internacional nos objetivos estratégicos e metas da UFJF para os próximos quatro anos. Perpassado todos os pontos, prosseguiremos agora com as conclusões e considerações finais deste trabalho.

Conclusão

Nesta investigação pudemos entender como o Processo de Bolonha foi concebido no seio da União Europeia e implantado na Universidade da Beira Interior. Além disso, analisamos a evolução da política de internacionalização do ensino superior no Brasil e as estratégias usadas pela Universidade Federal de Juiz de Fora em relação ao assunto. Com base na revisão bibliográfica e na informação recolhida (documentação e entrevista), este trabalho procurou responder à pergunta de investigação - Em que medida a experiência de internacionalização da UBI pode ser adaptada para a realidade brasileira, em particular na UFJF? – testando as quatro hipóteses.

Em relação à primeira hipótese (A implementação do Processo de Bolonha facilitou o processo de internacionalização das instituições de ensino superior europeias) podemos dizer que, com base especialmente na análise das medidas implantadas na UBI, o Processo de Bolonha constituiu um valioso contributo às ações previamente existentes. Pudemos observar que a UBI conseguiu implantar as estratégias estabelecidas pela UE com sucesso e que hoje encontra-se em grande medida consolidada em seu processo de internacionalização, havendo poucos pontos em que há necessidade de melhoria.

Pode-se inferir que a segunda hipótese – A experiência de internacionalização das instituições europeias é replicável no ensino superior brasileiro – também pode ser confirmada pelo estudo, uma vez que mesmo guardadas as devidas proporções em relação ao número de países envolvidos, o nível de integração entre eles no seio da UE, o orçamento disponibilizado, a infraestrutura presente nas universidades e mesmo as diferenças culturais, não foi diagnosticado qualquer dificuldade intransponível para que as IES brasileiras, em especial a universidade em tela – a UFJF –, possam aprender com o Processo de Bolonha e adotar suas ações mais bem-sucedidas, ainda que de forma adaptada. A UFJF, apesar do avanço nas estratégias e resultados nos últimos anos, ainda se encontra em fase de estruturação da sua política de internacionalização, carente de diversos aspectos que facilitarão sua implantação e melhorariam seus índices nesse tema. Poder aproveitar estratégias já estabelecidas e mensuradas de internacionalização em outras universidades facilita grandemente a elaboração das estratégias da IES.

Quanto à terceira hipótese proposta (A UBI e a UFJF guardam semelhanças suficientes para que a experiência da primeira possa embasar o plano de internacionalização da segunda), mesmo levando em conta que a UBI possui algumas vantagens conjunturais que a UFJF não pode contar – como o apoio normativo-financeiro-estrutural que a UE oferece, a atratividade e reputação da Europa em questão educacional, a estabilidade sociopolítica de Portugal, por exemplo – a universidade brasileira pode aplicar diversas das estratégias adotadas pela UBI na consolidação do

Processo de Bolonha para desenvolver-se em sua política de internacionalização. As diferenças entre as universidades tornam a implantação de estratégias análogas mais complicadas por parte da instituição brasileira. No entanto, as dificuldades não podem se tornar impeditivos para o desenvolvimento da internacionalização da UFJF e, de fato, as diferenças não se mostram de tal maneira grandes que não possam ser superadas.

O exame das experiências das duas universidades nos permite dizer que muitas das ações bem-sucedidas da UBI podem ser replicadas, se não exatamente – porque devemos guardar as diferenças – ao menos de forma adaptada, para a realidade da UFJF. A análise feita da universidade portuguesa constitui uma base bem fundamentada sobre a qual a UFJF pode orientar sua política de internacionalização, sabendo que há uma universidade que já passou por experiência semelhante e conseguiu bons resultados. Certamente que a adoção das estratégias da UBI, mesmo que amplamente implementadas e superados eventuais obstáculos institucionais, não resolverá todas as fraquezas apresentadas pela UFJF e nem significará necessariamente a evolução da UFJF em matéria de internacionalização do período de estruturação que ela atualmente se encontra, como analisamos, para período de consolidação em que a UBI se encaixa. Porém, podemos concluir que a formulação de um Plano Estratégico de Internacionalização da UFJF conforme as diretrizes estabelecidas nesse estudo é um passo concreto em direção à consolidação e sustentabilidade desse processo, apesar de todas as ameaças externas à universidade que estão dadas, especialmente na atualidade.

Por fim, a quarta hipótese – A União Europeia, por meio do Processo de Bolonha, é bem-sucedida no uso de *soft power* em termos educação superior – também se prova verdadeira, pois toda essa análise corrobora o papel da União Europeia como um ator internacional de grande importância quando se trata de educação superior. As políticas idealizadas pelo bloco se traduzem não somente mudanças significativas no seio dos países-membros da organização como também se projetam para além dele e são capazes de influenciar na formulação de políticas em outros Estados e instituições. A UE se mostra uma organização norteadora da internacionalização do ensino superior, servindo de exemplo de excelência para o resto do mundo e, assim, exercendo e aumentando seu *soft power*, especialmente sobre os países em desenvolvimento como o Brasil, que veem na experiência europeia um modelo de sucesso e um exemplo a ser seguido. Dado que a internacionalização das IES é crucial para a sua sustentabilidade e competitividade e para o próprio crescimento do poder dos Estados no mundo globalizado, interdependente e cada vez mais baseado na economia do conhecimento, deter o poder de orientar as políticas de internacionalização universitárias pode significar a capacidade de determinar em que tipo de mundo viveremos no futuro próximo.

Além disso, vale destacar também a função que essa política educacional exerce na estratégia econômica de atração de cérebros para o bloco europeu. Isso é necessário do ponto de vista demográfico, porque os países europeus precisam conseguir atrair força de trabalho qualificada de outras partes do mundo, devido à sua progressiva queda na taxa de crescimento vegetativo. Do mesmo modo, também se mostra ser um investimento vantajoso para esses países e para a UE de modo geral que se crie um aparato atraente – melhores salários, benefícios, reconhecimento, infraestrutura – para que pessoas com formação especializada queiram morar e trabalhar neles. Dado que a formação de uma pessoa na educação básica leva cerca de 12 anos e pode significar um custo elevado ao Estado, a atração de cérebros resulta em significativa economia para os Estados receptores dessa mão-de-obra qualificada.

Em conclusão, a UFJF tem diversas lições a aprender com a experiência da UBI em termos de internacionalização e é capaz de desenvolver e aplicar seu plano estratégico com base no que foi implantado pela UBI. Além disso, é importante que se mantenha atenção ao que a universidade portuguesa continua a adotar em suas políticas de internacionalização, pois de forma alguma seu processo está completo. Ele encontra-se em constante evolução, aprofundamento e diversificação, e sempre haverá novas coisas a apreender. Esse estudo foi feito na expectativa de que a UFJF possa aprender com uma experiência bem-sucedida, aplicar esse aprendizado em suas práticas institucionais, colher os frutos dessas mudanças e quiçá se tornar no Brasil uma referência de política de sucesso na área. Nesse momento, então, poderá ser ela o modelo de processo de internacionalização a ser seguido por seus pares. Este pode ser o primeiro passo.

Referências bibliográficas

- (2009). *Relatório e Contas - Grupo UBI - 2009*. Relatório, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- (2011). *Relatório e Contas Consolidadas do Grupo UBI - 2010*. Relatório, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- (2012). *Plano 2020: Plano de Desenvolvimento Estratégico para a Universidade da Beira Interior 2012-2020*. Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- (2015). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- (2017). *Plano de Ação 2017-2021*. Universidade da Beira Interior.
- (2019). *Relatório de Atividades e Contas Consolidadas 2019*. Relatório, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- (2019). *Relatório de autoavaliação institucional*. Relatório, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- (2020). *Plano de Atividades e Orçamento 2020*. Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- (2020). *Processo de Contas Anual - Exercício de 2019*. Relatório, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- (2020). *Relatório de Gestão - Exercício 2019*. Relatório, Universidade Federal de Juiz de Fora, Diretoria de Relações Internacionais, Juiz de Fora.
- (2021). *Processo de Contas Anual - Exercício de 2020*. Relatório, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- (2021). *Relatório de Gestão - Exercício 2020*. Relatório, Universidade Federal de Juiz de Fora, Diretoria de Relações Internacionais, Juiz de Fora.
- Altin, M. E. (2019). Internationalization of the German Higher Education System New Player in the Market. *Athens Journal of Education*, 6(3), 237-256.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45, 43-70.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal - Secretaria de Editoração e Publicações.
- Bull, H. (1977). *The Anarchical Society - A Study of Order in World Politics*. Nova Iorque, Estados Unidos: Palgrave.
- Campus France. (2021). *Rapport d'Activité 2020*. Campus France.
- Ciência sem Fronteiras. (s.d.). *O Programa*. Acesso em Maio de 2021, disponível em Ciência sem Fronteiras: <https://bit.ly/3lDyYym>

- Commission of the European Communities. (2001). *Commission Staff Working Paper: 2001 Innovation scoreboard*. Brussels.
- Crăciun, D. (2018). National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective. *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, pp. 95–106.
- Croisier, D., & Parveva, T. (2013). *The Bologna Process: Its impact in Europe and beyond*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- DAAD. (2020). *Annual Report 2019*. Bonn: DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Davey, T., Meerman, A., Orazbayeva, B., Riedel, M., Galán-Muros, V., Plewa, C., & Eckert, N. (Eds.). (2018). *The future of universities thoughtbook*. University Industry Innovation Network.
- de Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. *Journal of International Students*, 10(1), 1-4.
- de Wit, H., & Leask, B. (Dezembro de 2015). Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. *International Higher Education*(83), 10-12.
- Debych, M. (2020). The Triggers for Internationalization and Quality Enhancement in Higher Education of France. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 1(9), 3-14.
- Didisse, J. (2020). Le système français d'enseignement supérieur face à la concurrence internationale. Em P. Bance, & J. Fournier, *Éducation et intérêt général* (pp. 637-663). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (s.d.). *Vagas e Inscritos (inclui inscritos em mobilidade internacional)*. Acesso em Abril de 2021, disponível em <https://bit.ly/3nMKvxx>
- Dobbins, M., & Knill, C. (2017). Higher education governance in France, Germany, and Italy: Change and variation in the impact of transnational soft governance. *Policy and Society*, 36(1), 67-88.
- Ellingboe, B. (1998). Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance, and recommendations from a case study at a U.S. university. *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*, pp. 198-228.
- European Commission. (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (s.d.). *Statistics*. Acesso em March de 2021, disponível em Erasmus+: <https://bit.ly/3lxNeso>
- European Higher Education Area. (s.d.). *Qualification Frameworks*. Acesso em March de 2021, disponível em European Higher Education Area and Bologna Process: <https://bit.ly/3lDOWSE>
- Eurostat. (Abril de 2020). *Employment rates of recent graduates*. Acesso em Abril de 2021, disponível em eurostat Statistics Explained: <https://bit.ly/3nRvJpE>

- Eurostat. (Março de 2020). *Research and innovation statistics at regional level*. Acesso em Abril de 2021, disponível em eurostat Statistics Explained: <https://bit.ly/3tR1q3o>
- Ferreira, C. F. (2019). The challenges of the strategic communication of the Portuguese public universities in the internationalization processes. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 9(18), pp. 179–196.
- Feyen, B., & Krzaklewska, E. (2012). The ERASMUS Programme and the "Generation ERASMUS" - A Short Overview. Em *The ERASMUS Phenomenon - Symbol of a New European Generation?* (pp. 9-17). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Folha de São Paulo. (2019). *RUF 2019*. Acesso em Maio de 2021, disponível em <https://bit.ly/3hN2iBq>
- Gabinete de Qualidade, Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo. (2010). *Relatório de Concretização do Processo de Bolonha 2009/2010*. Covilhã: Universidade Da Beira Interior.
- Gabinete de Qualidade, Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo. (2009). *Relatório de Concretização Processo de Bolonha 2007/2008 - 2008/2009*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- German Rectors' Conference. (2 de Abril de 2021). *Degree Programmes*. Fonte: Higher Education Compass: <https://bit.ly/2XsOvIP>
- Göksu, F. (2016). *European Identity on the Perspective of Incoming and Outgoing Erasmus Students: A Study of Stereotypes and Prejudices as Cultural Differences*. Tese de Doutorado, Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Comunicação, Barcelona.
- González, F. E. (Agosto de 2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155-183.
- Gürtler, K., & Kronewald, E. (2015). Internationalization and English-medium instruction in German higher education. Em S. Dimova, A. Hultgren, & C. Jensen, *English-Medium Instruction in European Higher Education* (Vol. 3). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators.
- Hudzik, J. K. (2015). Strategic Institutional Partnerships and Comprehensive Internationalisation. *Higher Education Partnerships for the Future*, 23–39.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (s.d.). *Panorama*. Acesso em Maio de 2021, disponível em IBGE: <https://bit.ly/3lD77ym>
- Instituto Nacional de Estatística. (28 de Julho de 2021). *Censos 2021 - Divulgação dos Resultados Preliminares - 2021*. Acesso em Agosto de 2021, disponível em Instituto Nacional de Estatística: <https://bit.ly/2XxngNq>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (s.d.). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Acesso em Abril de 2021, disponível em INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <https://bit.ly/3zuAZSw>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Acesso em Agosto de 2021, disponível em <https://bit.ly/3zqhpGG>
- Kerr, S. P., Kerr, W., Ozden, Ç., & Parsons, C. (2016). *Global Talent Flows*. World Bank Group, Development Research Group. *Journal of Economic Perspectives*.
- Knight, J., & de Wit, H. (2018). *Internationalization of Higher Education: Past and Future* (Vol. 95). International Higher Education.
- Langeloh, M. M. (2019). *Análise dos requisitos para reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Margić, B., & Vodopija-Krstanović, I. (2015). Introducing EMI at a Croatian university: Can we bridge the gap between global emerging trends and local challenges? Em S. Dimova, A. Hultgren, & C. Jensen, *English-Medium Instruction in European Higher Education* (Vol. 3). Berlim, Alemanha: De Gruyter Mouton.
- Marrara, T. (Dezembro de 2007). Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 4(8), 245-262.
- Melo, A. S. (Outubro-Dezembro de 2017). Enquadramento histórico legal do Processo de Bolonha e seu impacto no Sistema de Ensino Superior Português. *Revista Observatório*, 3(6), 75-141.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (22 de 12 de 2020). *L'Enseignement Supérieur en chiffre*. Acesso em Abril de 2021, disponível em Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation: <https://bit.ly/3lERqqf>
- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (16 de Fevereiro de 2012). *Investissements d'Avenir: présentation des actions*. Acesso em Abril de 2021, disponível em Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation: <https://bit.ly/2VURmtN>
- Miranda, J. A., & Stallivieri, L. (Novembro de 2017). Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação*, 22(03), 589-613.
- Morosini, M. C. (Dezembro de 2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar em Revista*(28).
- Motard, A.-M. (2018). Les universités françaises et le défi de l'internationalisation au XXIème siècle. *Études Interdisciplinaires en Sciences humaines*(5), 1-20.
- Ndao, G. (2020). *Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2019-2020 en progression constante*. Paris: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Nye, J. (Outono de 1990). Soft Power. *Foreign Policy*(80), 153-171.
- Organização Internacional da Francofonia. (2018). *A Língua Francesa no Mundo - síntese 2018*. Éditions Gallimard.
- Paige, R., & Mestenhauser, J. (October de 1999). Internationalizing Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 500-517.

- Palma, A. P. (2019). *A reestruturação do ensino superior em Portugal no âmbito do Processo de Bolonha (1999-2010): os mediadores, os fóruns e a edição de um referencial para o ensino superior*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Departamento de Administração e Política Educacional, Lisboa.
- Prolo, I., Leal, F., Vieira, R., & Lima, M. (2019). Internacionalização das Universidades Brasileiras - Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 1-27.
- Qiang, Z. (2003). Internalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), pp. 248-270.
- Quacquarelli Symonds Limited. (2021). Acesso em Maio de 2021, disponível em QS Top Universities: <https://bit.ly/2ZcJHbv>
- Robertson, S. L. (set./dez de 2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, 12(42), 407-422.
- Rocha, L. C., & Stallivieri, L. (Outubro de 2020). A Comunicação Institucional e a Internacionalização da Educação Superior: uma Revisão de Literatura. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, pp. 1-21.
- Rosyidah, N., Matin, & Rosyidi, U. (2020). Internationalization in higher education: University's effective promotion strategies in building international trust. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 351-361.
- Santos, F. S., & Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Editora UnB - Universidade de Brasília.
- Santos, J. V. (Ed.). (2020). *A Universidade do Futuro*. Porto Alegre, RS, Brasil: Editora da UFRGS.
- Sin, C., Tavares, O., & Cardoso, S. (2019). Portuguese institutions' strategies and challenges to attract international students: External makeover or internal transformation? *Journal of International Students*, 9(4), 1095-1114.
- Soliman, S., Anchor, J., & Taylor, D. (2018). The international strategies of universities: deliberate or emergent? *Studies in Higher Education*, 1-12.
- Stallivieri, L. (2020). Educação Internacional em Contextos (des) favoráveis. *Encontro FAUBAI Regional Norte* (p. <https://bit.ly/3nKg77v>). Universidade Estadual do Tocantins - Unitins.
- Thiengo, L. C., Bianchetti, L., & De Mari, C. L. (Outubro-Dezembro de 2018). Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1041-1058.
- Times Higher Education. (2021). *World University Rankings 2020*. Acesso em April de 2021, disponível em The World University Rankings: <https://bit.ly/3CwiE9x>
- Tourinho, A. C., Barbosa, S. A., Rocha, C. H., Prado, T. O., & Alberto, K. C. (2021). O processo de consolidação e expansão do Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora: reflexões sobre o REUNI e seus impactos nas transformações da paisagem do campus e seu entorno imediato. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 13, 1-17.

- Universidade da Beira Interior. (2009). *Relatório de Concretização - Processo de Bolonha 2007/2008 - 2008/2009*. Relatório, Gabinete de Qualidade e Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo, Covilhã.
- Universidade da Beira Interior. (s.d.). *História e Símbolos*. Acesso em Maio de 2021, disponível em UBI: <https://bit.ly/3zpolBd>
- Universidade Federal de Juiz de Fora. (20 de Maio de 2021). *Corte no orçamento para custeio da UFJF em 2021 chega a 44% em relação a 2016*. Acesso em Agosto de 2021, disponível em UFJF Notícias: <https://bit.ly/3zmu79G>
- Universidade Federal de Juiz de Fora. (2020). *História*. Acesso em Maio de 2021, disponível em 60 anos UFJF: <https://bit.ly/39jy58f>
- Universidade Federal de Juiz de Fora. (s.d.). Acesso em Maio de 2021, disponível em UFJF: <https://bit.ly/3CrM5JQ>
- Urbano, C. (2020). Lógicas diferentes de instituições de ensino superior num mesmo sistema: os perfis das instituições de ensino politécnico em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XI(32), 149-162.
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2011). International student destination choice: the influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(1), 61-83.

Anexo – Entrevista com o Vice-Reitor para Internacionalização e Interação com a Sociedade

A seguir apresenta-se a íntegra da entrevista feita com o Vice-Reitor para Internacionalização e Interação com a Sociedade, Professor Doutor José Carlos Páscoa Marques, realizada por e-mail no dia 22 de setembro de 2021.

Autora: Você considera que o Processo de Bolonha contribuiu para o aumento de estudantes estrangeiros na UBI?

Dr. José Páscoa: Sim, certamente.

A: Se sim, de que forma e em quais segmentos (primeiro, segundo e terceiro ciclos; intercâmbio ou full degree; intraeuropeu, CPLP ou no geral)?

JP: A vantagem do processo de Bolonha, em termos de aumento de estudantes estrangeiros, está essencialmente relacionada com a comparabilidade de currículos e da sua duração. Antes do processo de Bolonha a estrutura e duração dos graus académicos era muito diferenciada. Com a criação de ciclos 3/4 anos em Licenciatura, de 2/1 anos em Mestrado e 3-4 anos em doutoramento foi mais fácil o intercâmbio de estudantes. Essa vantagem foi, numa primeira fase, sentida essencialmente a nível intraeuropeu. Mais tarde, ela acabou por servir como elemento atrator para os estudantes CPLP ou internacionais, pois fazer um curso em Portugal passou a ser sinónimo de fazer um curso europeu, com tudo o que isso tem de prestígio em países de fora da Europa.

A: Qual foi a evolução no número de estudantes estrangeiros que a UBI recebeu desde a implantação do Processo de Bolonha?

JP: Relativamente aos estudantes estrangeiros, foram considerados todos os alunos com nacionalidade diferente da “portuguesa” de 1.º, 2.º, 3.º ciclos de estudo, Ano Zero e Cursos não conferentes de grau:

2005/06	153
2006/07	140
2007/08	154
2008/09	159
2009/10	154
2010/11	173
2011/12	180
2012/13	195

2013/14	221
2014/15	408
2015/16	498
2016/17	891
2017/18	1108
2018/19	1280
2019/20	1585
2020/21	1493

A: Qual foi a contribuição do Estatuto do Estudante Internacional para esse aumento?

JP: O estatuto do estudante internacional veio possibilitar a oferta de cursos para lá da mera oferta de intercâmbios, ou de programas de cooperação oficial entre países (entre governos) que existiam no passado. É claro também que com o regime de estudante internacional os custos são mais elevados, para esses estudantes que não são subsidiados por Portugal, mas isso também contribui para valorizar e prestigiar os cursos. No sentido em que lhes dá valor!

A: Existe hoje um desequilíbrio entre o número de estudantes estrangeiros que estudam na UBI e o número de estudantes da UBI que fazem algum tipo de mobilidade?

JP:

MOBILIDADE DE ESTUDOS INCOMING								
Tipologia	Ano Letivo							
	2013-2014 Nº de estudantes	2014-2015 Nº de estudantes	2015-2016 Nº de estudantes	2016-2017 Nº de estudantes	2017-2018 Nº de estudantes	2018-2019 Nº de estudantes	2019-2020 Nº de estudantes	2020-2021 Nº de estudantes
Programa de Bolsas ibero Americanas Santander Universidades + Acordo Institucional	51	74	98	87	156	176	209	21
Erasmus+	184	120	128	169	195	159	147	54
ICM					3	16	17	4
Almeida Garrett (mobilidade nacional)	4	1	1		1	3	2	2
TOTAL	239	195	227	256	355	354	375	81
MOBILIDADE DE ESTUDOS OUTGOING								
Programa de Bolsas Santander Universidades + Acordo institucional	29	26	31	14	14	20	26	0
Erasmus+	122	98	134	120	131	129	144	31
International Credit Mobility (ICM)					14	16	10	1
Almeida Garret (mobilidade nacional)	2	3	4	4	3	5	5	0
TOTAL	153	127	169	138	162	170	185	32

Estratégias de internacionalização

A: Existe um Plano Estratégico específico para a área de Internacionalização na UBI?

JP: Existe um plano que é assumido no programa Reitoral, e que integra na internacionalização não apenas a componente de ensino mas também de investigação. Além disso existe, desde há um ano, uma nova ferramenta que vem complementar esta estratégia, trata-se do programa de universidade europeia UNITA, financiado pela UE, e que vem aproximar 6 instituições europeias com outras 30 a nível mundial no programa Geminae.

A: Qual você acredita ser a estratégia mais bem sucedida de internacionalização da UBI?

JP: A estratégia mais bem sucedida tem a ver com o estabelecimento de parcerias entre os vários cursos da UBI e os seus congéneres a nível europeu, nomeadamente ao nível do programa Erasmus. De um programa piloto em que a UBI participava, ele passou a ser uma realidade comum para a grande maioria de estudantes. Em particular, é desejo que até ao fim desta década (2030) todos os estudantes que frequente um curso na UBI possam ter uma experiência ERASMUS. Como forma de induzir este objetivo, existe

atualmente uma estratégia de implementação de mobilidade virtual, que visa atrair para esta participação estudantes mais reticentes em efetuar uma mobilidade física. Acreditamos que um estudante que faça uma mobilidade virtual visualizará as vantagens e será candidato no futuro (a nível de mestrado, por exemplo) a uma mobilidade física.

A: Quais são as próximas metas nesse setor?

JP: Neste momento estamos a desenvolver um conjunto de novas parcerias no âmbito da nova carta Erasmus e ainda a explorar dois novos programas estratégicos, neste caso o Re-UNITA e o InnovUNITA. São dois novos projetos de intercambio, um mais focado no intercâmbio de investigadores, técnicos de investigação e estudantes de doutoramento, e o segundo no intercambio de empreendedores, ou potenciais empreendedores. Neste sentido, entendidos como estudantes que, em razão da sua experiência universitária, descubrem a vocação de criação de start-ups que são extraordinariamente importantes para o desenvolvimento da comunidade.

A: Qual é a expectativa para o projeto da UNITA em termos de aprofundamento da internacionalização da UBI?

JP: O projeto UNITA é já considerado um caso de sucesso dentro das diversas universidades europeias que foram aprovadas pela UE. E com os projetos sucedâneos considera-se que haverá um incremento no número de intercâmbios, o que aumentará o prestígio da UBI, traduzindo-se na captação de mais estudantes estrangeiros no futuro.

A: Você considera possível aplicar as estratégias usadas na UBI em IES brasileiras?

JP: As universidades brasileiras têm tradição de colaboração com a UBI, a diversos níveis, inclusive a nível de doutoramentos em co-tutela. É uma parceria que é de aprendizagem para os dois lados do Atlântico. No âmbito do programa Geminae há já um conjunto de instituições brasileiras que vão colaborar, em auto-aprendizagem, com a UBI. E esta co-aprendizagem não se limita a estudantes e professores, mas incluirá também os funcionários de suporte.