

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 30 Número 58

26 de abril 2022

ISSN 1068-2341

---

## Tensões e Direções das Internacionalizações no Brasil: Entre Competição e Solidariedade

*Kyria Rebeca Finardi<sup>1</sup>*

UFES/Cnpq/AIALA

Brasil

*Ana Rachel Macedo Mendes*

PPGE/UFES

Brasil



*Kleber Aparecido da Silva*

PPGL/UnB

Brasil

**Citação:** Finardi, K., Mendes, A., & Silva, K. (2022). Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: Entre competição e solidariedade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(58).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6823>

**Resumo:** O artigo discute algumas questões relacionadas às tensões percebidas entre as forças/tendências de competição e solidariedade na internacionalização do ensino superior no Brasil. Para tanto, o artigo revisa dois dos maiores programas brasileiros de mobilidade acadêmica internacional como evidências de políticas de internacionalização do ensino superior: o programa de mobilidade acadêmica para o exterior - Ciências sem Fronteiras (CsF) - e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) - de mobilidade

---

<sup>1</sup> A autora agradece apoio do CNPq na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) nível 2.

acadêmica para o Brasil. Esses dois programas são analisados em relação às pistas e/ou evidências das vertentes competitiva (no caso do CsF) e solidária (no caso do PEC-G). De maneira geral o estudo conclui que a balança da internacionalização no Brasil ainda está pendendo mais para a competição do que para a solidariedade.

**Palavras-chave:** internacionalização; mobilidade acadêmica internacional; Ciências sem Fronteiras; PEC-G

### **Tensions and directions of internationalization in Brazil: Between competition and solidarity**

**Abstract:** The article discusses some issues related to perceived tensions between the forces/trends of competition and solidarity in the internationalization of higher education in Brazil. With this aim, the article reviews two of the largest Brazilian programs of academic mobility as evidence of internationalization policies for higher education: the academic mobility program to send academics abroad – Science without Borders (SwB) – and the Graduation Student Program (PEC-G) of academic mobility to Brazil. These two programs are analyzed in relation to the evidence of competition (in the case of SwB) and solidarity (in the case of the PEC-G). Overall, the study concludes the scale of internationalization in Brazil is still pending more towards competition than towards solidarity.

**Keywords:** internationalization; international academic mobility; Science without Borders; PEC-G

### **Tensiones y direcciones de internacionalizaciones en Brasil: Entre competencia y solidaridad**

**Resumen:** El artículo discute algunas cuestiones relacionadas con las tensiones percibidas entre fuerzas/tendencias de competencia y solidaridad en la internacionalización de la educación superior en Brasil. Para ello, el artículo revisa dos de los mayores programas brasileños de movilidad académica internacional como evidencia de políticas para la internacionalización de la educación superior: el programa de movilidad académica en el exterior - Ciencia sin Fronteras (CsF) - y el Programa Estudiante de Grado por Acuerdo (PEC-G) – de movilidad académica a Brasil. Estos dos programas se analizan en relación a las pistas y/o evidencias de los aspectos competitivo (en el caso del CsF) y solidario (en el caso del PEC-G). En general, el estudio concluye que el equilibrio de la internacionalización en Brasil todavía se inclina más hacia la competencia que hacia la solidaridad.

**Palabras-clave:** internacionalización; movilidad académica internacional; Ciencia sin Fronteras, PEC-G

## **Tensões e Direções das Internacionalizações no Brasil: Entre Competição e Solidariedade**

O fenômeno da internacionalização do ensino superior não é algo novo, tendo existido desde os primórdios da criação das universidades ao redor do mundo (Santos & Almeida Filho, 2012). De maneira geral, a partir dos anos 90, a internacionalização tem sido entendida e praticada por instituições de ensino superior ao redor do mundo principalmente como sendo um sinônimo de mobilidade acadêmica internacional (De Wit, 2020), apesar do alerta feito por Knight (2011) de se tratar de um mito ou de uma concepção equivocada do fenômeno como alertam outros autores (por exemplo De Wit, 2017).

Essa visão de internacionalização como se traduzindo principalmente em ações de mobilidade acadêmica foi interrompida/questionada recentemente pela suspensão de viagens e programas de mobilidade acadêmica em virtude da pandemia de Covid19 sendo que Finardi e Guimarães (2020) sugerem repensar a internacionalização em termos de mobilidade virtual a partir desse novo contexto.

Cunha (2016) discute questões relacionadas à qualidade do ensino superior no Brasil desde a perspectiva das tensões presentes em duas tendências/orientações aparentemente opostas e presentes nos processos de internacionalização/globalização e democratização do ensino superior. Para a autora, a internacionalização/globalização e a democratização representam as duas faces da moeda corrente do ensino superior no Brasil sendo que essas duas orientações devem ser questionadas já que “o país sempre foi tributário de decisões externas, numa internacionalização pouco discutida” (p. 29).

Chiappa e Finardi (2021) alertam que os discursos predominantes da internacionalização do ensino superior no imaginário social tratam esse fenômeno como sendo intrinsecamente positivo apesar das evidências das assimetrias de poder entre países, universidades e grupos sociais em diferentes regiões do mundo reproduzidas por esse processo. Nesse sentido, as autoras argumentam que estratégias de internacionalização que não problematizem as relações competitivas e coloniais presentes nesse processo podem intensificar e reproduzir ainda mais essas assimetrias.

A fim de discutir o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, nos propomos a olhar para esse processo detendo nossa análise em duas forças opostas que parecem estar presentes nas estratégias usadas nesse processo, quais sejam, a da competição e a da solidariedade/justiça social. Com esse objetivo, nos propomos a analisar as pistas/evidências da orientação de competição/solidariedade presentes nos dois principais programas de mobilidade acadêmica do ensino superior brasileiro desde 2011. Escolhemos esse período de análise em razão da expansão do processo de internacionalização no Brasil desde a criação do Programa Ciências Sem Fronteiras (CsF) em 2011.

A motivação para a escolha do período de criação do programa CsF como ponto de partida para essa reflexão se dá em virtude do papel que esse programa teve no processo de internacionalização no Brasil (Chiappa & Finardi, 2021; Cunha et al., 2016; Freire Jr. & Panico 2021). Além disso, nos ancoramos na análise de Santos e Almeida Filho (2012) de que o processo de internacionalização no Brasil se encontra no meio de uma tensão entre práticas e visões de internacionalização presentes em blocos de países de economias fortes e emergentes do Norte Global<sup>2</sup> e em blocos de países em desenvolvimento do Sul Global, como se pode ver na nota reproduzida na íntegra aqui:

O coração do Brasil e a consequente definição das suas estratégias de desenvolvimento balançam, neste momento, com evidentes consequências em nível da orientação das políticas para o ensino superior, entre a assunção da sua posição internacional individual de potência emergente, privilegiando um modelo de internacionalização semelhante ao dos Estados Unidos, da China e do Japão, ou a adoção de uma estratégia de equipa, favorecendo a criação de espaços integrados de conhecimento mais alargados, optando por ser na América Latina o que a Alemanha é (ou deveria ser) na Europa; entre privilegiar a sua posição de membro dos BRICS ou de membro do MERCOSUL. A evolução dos últimos meses parece evidenciar a

---

<sup>2</sup> Seguindo Daddos e Connell (2013), entendemos o termo Sul Global como sendo geopolítico e não geográfico e se referindo a regiões e conhecimentos periféricos que tem sido historicamente invisibilizados pela colonialidade. Seguindo a mesma lógica, o Norte Global se refere a regiões ou conhecimentos centrais e hegemônicos.

preferência do Brasil pela primeira destas opções, que talvez venha a ser reequacionada caso a atual crise mundial venha a pôr a nu as (apesar de tudo ainda grandes) fragilidades da economia brasileira. Da resolução desta alternativa, entre julgar-se com dimensão e momento para tentar a fuga sozinho ou procurar apoios em outros parceiros para descolar do pelotão em grupo, dependerá, em larga medida, o futuro de estruturas integradoras como o MERCOSUL ou a CPLP. No que diz respeito à política universitária, esta indecisão entre duas vias de desenvolvimento manifesta-se, por exemplo, por um lado, com a criação da UNILA e da UNILAB, consideradas como verdadeiras Universidades do Mercosul e da CPLP, respectivamente, e, por outro, com as opções tomadas pelo Programa Ciência sem Fronteiras, oportunidade única e irrepetível para cimentar Espaços Integrados do Conhecimento, mas em que virtualmente nenhuma universidade da América Latina ou de África é considerada parceira e a existência do Mercosul e da CPLP é, simplesmente, ignorada. (p. 56)

É de onde concluímos que a internacionalização e suas estratégias e programas representam um locus fértil para reflexão das tensões evidenciadas em questões de competição/solidariedade, bem como em binarismos como global/local existentes nos processos e estratégias de internacionalização no Brasil. Mais, entendemos, assim como sugerido na citação anterior, que no caso dos processos de internacionalização no Brasil, há uma tensão latente, concretizada, por um lado, em um desejo de se tornar competitivo (globalmente) adotando modelos do Norte Global por meio da aproximação e competição dentro do bloco econômico do Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), e por outro, de criar laços de cooperação, integração e solidariedade (regional/local) com países do Sul Global (Mercosul, por exemplo) para depois assumir a liderança nesse bloco a fim de competir globalmente.

Nesse sentido, buscamos pistas dessas duas orientações nos dois principais programas de mobilidade acadêmica brasileiros. Como evidência dessas duas tensões entre Norte/Competição/BRICS/Inglês/Global e Sul/Cooperação/Mercosul/Português/local, e reconhecendo o papel que programas de mobilidade acadêmica têm no imaginário coletivo, concretizado em políticas e programas de internacionalização, o presente artigo discute o programa CsF como evidência da direção Norte/Competição/BRICS/Inglês/Global e o programa de mobilidade estudantil desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e da Educação (MEC), o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), como evidência da direção Sul/Cooperação/Mercosul/Português/Local. Ainda que o PEC-G seja anterior ao CsF, optamos pelo corte temporal de 2011 em virtude do impacto que o CsF teve nas políticas e programas de internacionalização desde então e também a partir do (re)pensar das políticas de internacionalização do ensino superior na década de 2011-2021 marcada desde 2020 pelas profundas transformações e lições trazidas pela pandemia.

Este artigo está dividido em cinco seções. Na primeira, expomos brevemente o método usado para a análise dos programas CsF e PEC-G, na segunda discutimos o conceito de internacionalização do ensino superior por meio de reflexões teórico-epistemológicas. Na terceira e quarta seção abordamos e analisamos as “pistas” e/ou “evidências” das vertentes competitiva (no caso do CsF) e de solidariedade (no caso do PEC-G). Na quinta e última seção apresentamos a análise e discussão desses dois programas e nossas reflexões sobre elas concluindo que a balança da internacionalização no Brasil ainda está pendendo mais para a competição do que para a solidariedade, apesar das possibilidades que a pandemia trouxe para o Sul Global/Brasil ao interromper a mobilidade acadêmica física abrindo caminho para novas relações de

internacionalização mais inclusivas e solidárias por meio do intercâmbio virtual, disponível para um número maior de participantes (Finardi & Guimarães, 2020).

## **Método**

A fim de analisar algumas questões relacionadas às tensões percebidas entre as forças/tendências de competição e solidariedade na internacionalização do ensino superior no Brasil revisamos dois dos maiores programas brasileiros de mobilidade acadêmica internacional como evidências de políticas de internacionalização do ensino superior: o programa de mobilidade acadêmica para o exterior - Ciências sem Fronteiras (CsF) - e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) - de mobilidade acadêmica para o Brasil.

A escolha por esses dois programas se baseia em evidências na literatura revisada aqui da importância da mobilidade acadêmica para o processo de internacionalização no Brasil sendo que o CsF é o maior programa de mobilidade para fora do Brasil e o PEC-G é o maior programa de mobilidade acadêmica para o Brasil. Com direções opostas (uma para fora e outro para dentro), buscamos analisar os dois programas em relação a suas orientações buscando pistas e/ou evidências das vertentes competitiva (no caso do CsF) e solidária (no caso do PEC-G) por meio da análise dos objetivos, estratégias, destinos e línguas desses dois programas na literatura revisada.

No caso do CsF, buscamos evidências da criação do programa de sua vertente competitiva e direcionamento a universidades de excelência principalmente do Norte Global que têm o inglês como língua franca acadêmica. Já em relação ao PEC-G, analisamos seu caráter integrador e direção Sul evidenciado nas relações com países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e no uso do português como língua de integração regional. A análise do artigo se baseia em dados públicos e/ou disponíveis na literatura.

## **Internacionalizações no Brasil**

As tensões associadas aos processos de internacionalização do ensino superior podem ser analisadas em relação à direção Norte-Sul, já que países do Norte Global (Santos, 2007) se beneficiam mais do processo de internacionalização do que os países do hemisfério Sul (Vavrus & Pekol, 2015) e do Sul Global (Finardi, 2019a, 2019b).

Como consequência dos efeitos mais ou menos positivos/negativos das políticas e dos processos de internacionalização em diferentes regiões do globo, a desigualdade social e acadêmica é exacerbada entre países e universidades (Finardi et al., 2020) invisibilizando o conhecimento produzido no lado de lá das linhas abissais<sup>3</sup> de Boaventura de Souza Santos (2007). Ao mesmo

---

<sup>3</sup>“As linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo [...] O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (Santos, 2007, pp. 3, 4).

tempo, essas internacionalizações reforçam discursos e práticas hegemônicas que vão na contramão de uma ecologia dos saberes<sup>4</sup> (Santos, 2005, 2007), revelando uma herança colonial na América Latina e em países do Sul Global (Streck & Abba, 2018).

Para Santos (2005), o neoliberalismo trouxe uma valorização do capitalismo educacional que mudou profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, abrindo-o à exploração comercial e descapitalizando-o, deixando de ser um direito a ser assegurado exclusivamente pelo Estado para constituir um novo mercado, o competitivo mercado universitário.

Nessa visão, o processo de internacionalização é movido principalmente pela competição entre países e universidades, tendo na educação superior um serviço de produção do conhecimento que deve favorecer, acima de tudo, o desenvolvimento econômico. Nesse tipo de internacionalização, as relações de cooperação e colaboração entre as IES incentivadas pelos organismos “multilaterais” internacionais são predominantemente verticais, ou seja, os valores e prioridades dos países dominantes com os quais se relacionam acabam por “neocolonizar” os países do Sul Global (Maués & Souza, 2018).

De fato, as tensões entre competição/cooperação sempre estiveram presentes no cenário da internacionalização da educação superior, sendo que essas duas forças se alternam dependendo do contexto histórico e da posição dos países e das IES nesse contexto. Altbach e De Wit (2015) entendem que as relações entre Europa, Estados Unidos e países emergentes da Ásia e América Latina têm crescido nas últimas décadas, potencializando os conflitos entre os interesses “originais” da internacionalização de cooperação e intercâmbio com objetivos “maiormente comerciais”, por meio do recrutamento de alunos, incentivo à fuga de cérebros, franquias universitárias, competição em rankings internacionais, entre outros.

No Brasil, o aspecto competitivo da internacionalização ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, com ações voltadas para a expansão e consolidação da pós-graduação e pesquisa no Brasil, buscando um diferencial competitivo para as instituições brasileiras no cenário mundial (Lima & Contel, 2009) e na nova conjuntura na educação superior, provocada pelas relações mais intensas entre os países e suas instituições, na movimentação de produção tecnológica, conhecimento e pessoas (Morosini & Corte, 2018). Nesse contexto da internacionalização para a competição, a prevalência dos dominantes é certa, fortalecendo ainda mais as divisões e invisibilidades provocadas pelas linhas abissais, como denunciado por Santos (2005).

Ao mesmo tempo, coexistindo com os discursos de competição acirrada no cenário da internacionalização da educação superior, Streck e Abba (2018) identificam crescentes discursos de cooperação e solidariedade. Para eles, as duas lógicas se retroalimentam: a cooperação é um meio para a competição, assim como a competição se torna um meio para conseguir os melhores parceiros para a cooperação. Com isso, observa-se a intensificação na formação de grupos de pesquisa e redes de colaboração internacionais motivados por programas e eventos científicos que incentivam esse tipo de parceria/relação (Streck & Abba, 2018).

Mesmo que as parcerias estabelecidas sejam formalmente um acordo solidário sem segundas intenções, elas geram resultados do interesse dos envolvidos. Assim, as relações nunca são neutras,

---

<sup>4</sup>“Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. No período de transição que iniciamos, no qual resistem ainda as versões abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos, para seguir em frente, de uma epistemologia geral residual ou negativa: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (Santos, 2007, pp. 23, 24).

sempre há interesses em disputa e negociação (Azevedo et al., 2017; Streck & Abba, 2018). Além disso, como bem lembrado por Azevedo, Catani e Hey (2017), mesmo nas internacionalizações solidárias com objetivos de compartilhamento, solidariedade e interculturalidade, as ações podem acabar reproduzindo valores do Norte Global, se não forem inclusivas e se limitarem a atores e grupos sociais dominantes.

Piccin e Finardi (2019b) concordam que através de redes de solidariedade, cooperação e democracia participativa, a internacionalização pode de fato contribuir para uma globalização contra-hegemônica, ou seja, uma alternativa aos padrões hegemônicos reduzindo os efeitos negativos desse processo para favorecer a pluralidade das possibilidades de trocas não-hegemônicas num diálogo Sul-Sul e entre o Norte e o Sul Global favorecendo uma ecologia dos saberes. Contudo, as autoras atentam para o fato de que mesmo em tentativas de internacionalização solidária, a lógica hierárquica pode acabar sendo reproduzida entre os países do Sul Global em uma relação de dependência ao invés de igualdade.

O foco de uma internacionalização mais cooperativa deve ser contribuir para a pluralidade de conhecimentos e conexões no limite entre a cultura hegemônica e as múltiplas outras oportunidades que se abrem (Streck & Abba, 2018). As instituições em cooperação regional não devem se contentar com um papel inferior ou periférico na produção científica no cenário global, mas tampouco devem descartar o conhecimento considerado universal. Antes, devem se atentar para as questões locais em diálogo com as globais (Azevedo, 2008) no que Patel e Lynch (2013) propõem como um processo de glocalização.

Leal, Moraes e Oregioni (2018) entendem que a internacionalização solidária por meio de cooperações horizontais entre países e universidades do Sul Global favoreceria a descolonização do processo de internacionalização baseado na competição, e apresentam algumas manifestações latino-americanas com indícios de internacionalizações solidárias como a criação de universidades voltadas para a integração regional e cooperação entre os países do Sul (por exemplo, a UNILA e UNILAB); a realização de eventos regionais de internacionalização cooperativa (por exemplo, a Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e o Caribe - CRES); a construção do Espaço para Reuniões da Educação Superior na América Latina e no Caribe (ENLACES) e associações de redes acadêmicas como a *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*.

Ao mesmo tempo, “evidências” locais mostram o contrário. Em um estudo sobre o processo de internacionalização de uma universidade federal do sudeste do Brasil que tem acordo de cooperação com uma universidade norte-americana, Finardi *et al.* (2020) sugerem que o modelo vertical/não solidário descrito por Morosini (2011) ainda não foi superado -, apesar (ou em virtude da) da intenção e dos esforços que essa IES tem demonstrado para se internacionalizar (por exemplo, Amorim & Finardi, 2017; Wassen & Ferreira, 2020).

Há estudos evidenciando que, independente da localização, o processo de internacionalização deve focar em questões locais, como “internacionalização em casa” (IeC), Beelen, Boddington, Bruns, Glogar, & Machado (2013) ou internacionalização situada e crítica (Guimarães *et al.*, 2019). Outros modelos de internacionalização podem ser entendidos como sendo de exportação/importação ou ainda de indução/reação. No modelo de exportação/indução, países hegemônicos “vendem” seus modelos e instituições, induzindo países do Sul a reagir a suas ações, enquanto universidades e países periféricos se limitariam a importar/reagir a esses modelos. Importante notar que essa distinção pode ser vista em diferentes níveis e não apenas entre países/universidades. De fato, em uma série de estudos sobre diferentes aspectos do processo de internacionalização na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a mesma IES analisada em Amorim e Finardi (2017), conclui-se que esse processo é reativo e induzido por tendências globais

(como rankings<sup>5</sup>), traduzidas em políticas e programas nacionais como o CsF, o Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o Capes Print (Finardi et al., 2020; Finardi & Guimarães, 2017, 2019; Guimarães & Finardi, 2019, 2020).

Há ainda os que entendam que a mobilidade é evidência da internacionalização, vista como um processo mais ou menos ativo dependendo da maior ou menor quantidade de alunos que se envia/recebe. Quanto mais alunos forem enviados para o exterior, mais passivo é o processo. Por contraste, quanto mais alunos se recebe do exterior, mais ativo é o processo. Em virtude da quantidade e dos fluxos de alunos brasileiros no exterior e de alunos estrangeiros no Brasil, Lima e Maranhão (2009) caracterizam o processo de internacionalização no Brasil como sendo passivo/acrítico.

Segundo Díaz (2018) outra evidência do protagonismo dos países do Norte Global e do inglês como língua franca acadêmica (Jenkins, 2013) no processo de internacionalização pode ser visto no fato de mais da metade dos acadêmicos em mobilidade internacional serem atraídos por quatro países anglófonos (Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá), sendo que o resto dos estudantes em mobilidade acadêmica se concentra em países do Norte Global, principalmente nos que adotaram o inglês como língua de instrução (*English Medium Instruction* - EMI). A estreita relação entre língua estrangeira (inglês) e o processo de internacionalização já foi realçada em publicações no mundo (por exemplo, Díaz, 2018) e no Brasil (por exemplo, Finardi et al., 2016; Guimarães & Pereira, 2021).

Segundo dados disponibilizados pela Unesco<sup>6</sup>, em 2018, 67.183 estudantes brasileiros estavam no exterior realizando seus estudos universitários, sendo que desses, 24% tiveram como destino a Argentina, 21% os Estados Unidos e, Portugal, como terceira opção, com 16% dos estudantes em mobilidade no exterior. Com isso é possível perceber uma mudança nos fluxos dos estudantes brasileiros, ao terem a Argentina como novo destino mais escolhido para a mobilidade, ainda que isso possa representar uma ação reativa em virtude da Argentina ser um dos poucos países do Sul Global que constam do anexo do edital Capes Print<sup>7</sup>.

No mesmo ano de 2018, 21.181 universitários estrangeiros realizaram parte de seus estudos em universidades brasileiras, provenientes de diversos países principalmente da América Latina – com destaque para Colômbia (8%), Peru (7%) e Paraguai (6%), Bolívia (5%), Argentina (5%) - África – Angola (9%) e Guiné-Bissau (5%) entre os principais - e Japão (6%). Apesar do número de estudantes brasileiros em mobilidade para o exterior ter diminuído consideravelmente após o

---

<sup>5</sup>Os principais rankings universitários (por exemplo, *Times Higher Education*, Academic Ranking of World Universities Xangai e o QS World University Rankings) atribuem grande importância ao aspecto internacional das instituições universitárias, principalmente por meio da pesquisa internacional, na forma de publicação e citações em artigos científicos internacionais e por meio da mobilidade internacional (Leal et al., 2018).

<sup>6</sup> Disponível em <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Acesso em: 07 de set. 2021.

<sup>7</sup> O Programa Institucional de Internacionalização da Capes (Capes-PrInt), lançado em 2017, tem como objetivo o fomento da implementação de planos estratégicos de internacionalização das instituições e em suas áreas contempladas, formação de redes de pesquisa internacionais, ampliação das ações de internacionalização na pós-graduação, inclusive a mobilidade. Em 2018 foram selecionados 36 projetos institucionais de internacionalização de IES brasileiras. Os projetos são financiados pela Capes e terão duração de quatro anos. A previsão orçamentária segundo o edital do programa é de até trezentos milhões de reais anuais. Em suas regras, o programa determina-se que 70% das ações sejam direcionadas aos seguintes países: Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Índia, Irlanda, Itália, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Holanda, Reino Unido, Rússia, África do Sul, Suécia, Suíça. Informação disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>.

término do CsF, o Brasil ainda envia muito mais do que recebe, seja com recursos próprios ou por meio de programas de internacionalização como o Capes Print, criados após o CsF. O Capes Print prevê um fundo de R\$ 300 milhões anuais ao longo de 4 anos, bem reduzido se comparado aos R\$ 13,2 bilhões gastos no CsF.

Voltando à tensão entre os BRICS e o Mercosul no que tange aos modelos de internacionalização, podemos traduzir o modelo alinhado a uma visão de educação como bem público com uma visão de internacionalização solidária entre os países da América Latina, privilegiando o reconhecimento dos conhecimentos produzidos localmente (MERCOSUL). Em contraposição a esse modelo temos a visão de competição e comodificação da educação, tendo na internacionalização seu agente de validação e exportação de visões globais e eurocêntricas imitadas e importadas de forma acrítica por países emergentes (BRICS). A fim de analisar em qual direção o pêndulo da internacionalização brasileira tem se materializado com mais evidência desde 2011, analisaremos, no que segue, os programas CsF e PEC-G como indícios das direções/internacionalizações do Norte (BRICS) e do Sul (MERCOSUL), respectivamente.

### **BRICS e o CsF: “Pistas” e/ou “Evidências” da Competitividade**

Segundo Santos e Almeida Filho (2012), podemos resumir as estratégias de internacionalização segundo uma maior ou menor tendência à competição ou à cooperação. A primeira estratégia é a de buscar visibilidade e liderança por meio de uma competição não-amigável, como é o caso de instituições de ensino superior de países como os Estados Unidos, a China, a Índia, o Japão e a Rússia. Importa notar que essa estratégia se alinha com a competição pelas melhores posições nos rankings acadêmicos, dando mais visibilidade para as melhores colocações.

A segunda estratégia de internacionalização se configura numa aproximação regional por meio de relações aparentemente solidárias e de cooperação que podem resultar na criação de espaços integrados de conhecimento para então competir globalmente, como é o caso dos blocos: Associação Internacional de Educadores (NAFSA), Associação de Educação Internacional da Ásia e Pacífico (APAIE), da Associação de Educação Internacional da Europa (EAIE) e de associações de educação internacional na América Latina como as já mencionadas ENLACES e a Associação de Universidades do Grupo Montevideo. Importante notar que apesar da aparente orientação de solidariedade dessa estratégia, a cobrança de anuidades caras exigidas por algumas dessas associações bem como o fim de cooperar para depois competir em bloco, revela, em última análise, uma orientação mais competitiva do que solidária. Além disso, os benefícios/serviços prestados por algumas dessas associações se aproximam da noção de venda de serviços educacionais distanciando-se, portanto, da noção de justiça social e do ensino superior como bem público.

Segundo Santos e Almeida Filho (2012), a partir da década de 90 a estruturação das universidades brasileiras começa um processo, ainda em curso, - em direção ao Norte, só que agora olhando para os Estados Unidos e não mais para a Europa, como antes. No mesmo período e refletindo o modelo norte-americano, o investimento público na educação superior foi reduzido, tendo como consequência a expansão das universidades no setor privado por meio da isenção fiscal e liberalização dos “serviços educacionais”. Além disso, a criação do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) ampliou a oferta de vagas nas instituições privadas, ao mesmo tempo em que preenchia as vagas ociosas dessas instituições (Rocha et al., 2018). Nesse período, podemos observar uma visão de educação superior como “serviço” e/ou commodity.

Durante o governo Lula (2003-2011) o investimento na educação superior federal foi retomado por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com a abertura de novas instituições, campi e número de vagas por instituição, resultando na criação de 14 novas universidades e 38 novos Institutos Federais (IFs)

de Educação, Ciência e Tecnologia (Rocha et al., 2018). Apesar desses esforços e investimentos na expansão da educação superior brasileira, a oferta no sistema privado persistiu - em virtude de não haver investimento equivalente na educação básica, de tal sorte que alunos de escolas públicas não conseguiam entrar nas universidades públicas, sendo obrigados a buscar formação em instituições privadas. Como forma de contrabalançar esse desequilíbrio, o governo Lula criou o programa Universidade para Todos (PROUNI) a fim de comprar vagas nas IES particulares (Saviani, 2010).

Nesse mesmo período Finardi e Ortiz (2015) realizam um estudo com o objetivo de comparar o processo de internacionalização em duas universidades brasileiras, uma pública e a outra privada. Partindo do princípio de que os processos de internacionalização de universidades do Norte eram movidos pelo desejo de receber recursos na forma de mensalidades de alunos estrangeiros, os autores propunham a hipótese de que a universidade pública brasileira, que não dependia de financiamento na forma de mensalidades de estrangeiros, deveria ter menos motivação para se internacionalizar do que a universidade privada. Entretanto, os dados de Finardi e Ortiz (2015) mostraram exatamente o contrário, ou seja, que a universidade pública tinha muito mais motivação para a internacionalização do que a universidade privada. Para explicar esses dados os autores lançaram mão da proporção entre universidades públicas e privadas no Brasil sugerindo que, em virtude das públicas serem gratuitas e em número muito menor do que as privadas<sup>8</sup>, o mercado doméstico era relativamente confortável para as privadas, não exigindo que as mesmas buscassem se internacionalizar como forma de receber financiamento externo.

Durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) foi dada continuidade à política de expansão da educação superior iniciada pelo governo Lula, além de ampliar o acesso a esse nível de educação por meio da Lei de Cotas que estabelecia que 50% das matrículas das universidades federais deveriam ser para alunos vindos do ensino público, das quais 50% seriam reservadas para os de baixa renda, reduzindo assim a desigualdade no Brasil. Outra ação do governo Dilma que tinha como objetivo ampliar o acesso à educação, só que agora internacional, foi a criação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), como forma de aproximação dos Estados Unidos, colocando assim o Brasil em evidência junto a outros países emergentes que trilhavam esse percurso como China, Índia e Rússia, membros do BRICS. Essa estratégia de internacionalização (criação do CsF) privilegiou o modelo de internacionalização dos países de economia dominante (como os BRICS) ao invés de favorecer a regionalização e integração com países vizinhos (do MERCOSUL), ainda que ações nessa direção também tenham sido feitas pelo governo Dilma, como se pode ver na criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

A apresentação do programa CsF pela então presidente Dilma Rousseff ao governo norte-americano em abril de 2012 foi celebrada especialmente considerando a crise econômica de 2008 que diminuiu o apoio financeiro estatal às universidades forçando-as a buscar recursos próprios ou no exterior (na forma de mensalidades de alunos estrangeiros). Na primeira fase do CsF, o Brasil enviou 101.446 mil alunos para 23 países (principalmente Europa e Estados Unidos) entre 2012 e 2014 sendo que 78% eram alunos de graduação das áreas prioritárias de engenharia, tecnologia da informação e saúde. Um dos critérios de seleção dos candidatos era a excelência acadêmica que traz em si a noção de competição. Outro aspecto do programa que demonstra seu viés competitivo é o fato de o programa não ter incluído as humanidades em sua base/princípio, o que o distanciou então de uma noção de universidade como bem público/social/democrático aproximando-o de uma visão de educação como negócio/competição global.

---

<sup>8</sup> Em 2015, ano de publicação do artigo (Finardi & Ortiz, 2015), as universidades públicas brasileiras representavam menos de 1/4 do total das universidades, sendo que atualmente, em 2021, elas representam menos de 12% do total.

A fim de refletir sobre o legado colonial no processo de internacionalização do ensino superior no Brasil e no Chile, Chiappa e Finardi (2021) analisaram os dois principais programas de mobilidade acadêmica nesses países, a saber, o CsF e o Becas Chile, respectivamente. A análise do programa CsF nesse estudo mostrou que esse programa foi implantado com o objetivo de melhorar o posicionamento do Brasil na chamada economia do conhecimento, tornando o país mais 'competitivo' na arena internacional. O estudo informa que 30% dos bolsistas nos CsF tiveram como destino os Estados Unidos, 12% para o Reino Unido, 8% para Canadá, 8% para França, 8% para Austrália, 7% para Alemanha e 5% para Espanha. Essa e outras evidências levaram as autoras a observar um legado colonial com orientação competitiva do CsF ao naturalizar o conceito de excelência ligando-o quase que exclusivamente à mobilidade acadêmica para países do norte global.

Cunha et al. (2016) também analisaram o programa CsF desde a perspectiva de competição/globalização e democratização/justiça social lembrando que depois da segunda guerra mundial quando Brasil aumentou a dependência dos Estados Unidos, as políticas públicas refletiram o abandono da visão da educação como bem público e direito do cidadão (justiça social) para se converter em estratégia de desenvolvimento economicista (competição/globalização). Nessa fase o conhecimento passou a ser visto como uma mercadoria e a internacionalização do ensino superior como uma mais valia. A análise do CsF em Cunha et al. (2016) sugere que o programa tem uma lógica concorrencial que vai contra uma visão de democratização do ensino superior com justiça social e solidariedade. Os relatos de alunos participantes do CsF em Cunha et al. (2016) mostram também esse viés de competição com ênfase na inovação do programa que foi aproveitado mais pelos alunos que participaram, de forma individual, do que pela instituição, trazendo benefícios a todos. Com foco na mobilidade acadêmica individual e em critérios competitivos, o programa CsF visava tornar o Brasil mais competitivo no cenário global.

Desde o impeachment da presidente Dilma com a consequente gestão do antes vice-presidente Temer (2016-2018), e principalmente desde a posse do atual presidente Bolsonaro (2019-atual), o ensino superior tem sofrido cortes consideráveis no seu orçamento resultando na redução de investimentos nos seus três pilares de ensino, pesquisa e extensão, como se pode ver na suspensão de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na redução de bolsas para pós-graduação e nas trocas de ministros da Educação que, no momento em que escrevemos este artigo, já somam quatro trocas nessa pasta desde a posse de Bolsonaro.

Como não poderia ser diferente, a internacionalização do ensino superior também foi afetada pelos cortes nos recursos federais para o ensino superior, concretizados no cancelamento do programa CsF, na suspensão de financiamento da Capes para a formação linguística para internacionalização feita pelo programa IsF, na proposta de criação do programa Future-se, que representa mais uma forma de terceirização dos pilares e missões do ensino superior e finalmente e principalmente, na proposta de congelamento de gastos com a educação em geral na esteira da PEC Emergencial.

De maneira geral podemos dizer que apesar da direção/motivação do CsF (Norte/BRICS), bem como das críticas feitas a esse programa - por exemplo Spears (2014) e Pinto e Larrechea (2018) -, os investimentos feitos no ensino superior como bem público entre 2011-2016 e na internacionalização como sua quarta missão desde a criação do CsF nos permitem afirmar que a contribuição CsF para o processo de internacionalização no Brasil foi significativa, mesmo depois de sua extinção. A fim de analisar um programa com direção contrária (Sul/MERCOSUL), no que segue, partimos para a análise do PEC-G.

## MERCOSUL e PEC-G: “Pistas” e/ou “Evidências” da Solidariedade

Com o aumento da importância do Brasil no cenário internacional, o país começa a ser reconhecido como apto para a capacitação profissional de jovens de outros lugares do mundo. Todos os anos, uma grande quantidade de cidadãos de outros países busca formação cultural e científica aqui. Desde os anos 2000, o Programa de Estudante-Convênio de Graduação (doravante PEC-G) selecionou mais de 10 mil estrangeiros do Sul Global advindos principalmente da África (quase 8 mil) e da América Latina e Caribe, para estudarem no Brasil<sup>9</sup>, conforme pode ser observado nos dados presentes nas figuras 1 e 2, extraídas do site oficial do PEC-G.

**Figura 1**

*PEC-G – África – 2000 a 2019*



PEC-G - Selecionados - África - 2000 a 2019

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL	
África do Sul																		1	1		2	
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	12	2	753	
Argélia																2					2	
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	71	44	93	487	
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	58	52	3169	
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	2	4	53	
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	8	15	57	
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	10	16	60	
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	58	19	286	
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	33	25	1416	
Guiné Equatorial																					27	27
Marrocos																		1		2	3	
Mali							2												1		3	
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	2	8	229	
Namíbia	1	1														6	65		1		74	
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	1	4	177	
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	1		89	
República Dem. do Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	37	25	552	
República do Congo													4	6	4	2	4	6		30	56	
São Tomé e Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	2	7	388	
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	7	7	64	
Togo												4	11	8	3	6	6	2	3	1	44	
<b>TOTAL</b>	<b>187</b>	<b>214</b>	<b>451</b>	<b>442</b>	<b>395</b>	<b>650</b>	<b>589</b>	<b>378</b>	<b>784</b>	<b>517</b>	<b>383</b>	<b>376</b>	<b>444</b>	<b>255</b>	<b>339</b>	<b>357</b>	<b>287</b>	<b>325</b>	<b>281</b>	<b>337</b>	<b>7991</b>	

Nota: Imagem extraída de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>

<sup>9</sup> Informação extraída de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 13 set. 2021.

## Figura 2

PEC-G – América Latina e Caribe – 2000 a 2019



**PEC-G - Seleccionados - América Latina e Caribe - 2000 a 2019**

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL	
Argentina	1		1	1		6	2				1	1						1			14	
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	2	2		2	39	
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	5	7	10	14	153	
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	3	1	5	51	
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	14	17	9	2	126	
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	3		1		33	
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	8	8	10	1	95	
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	2	1			23	
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	10	6	10	9	229	
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	10	4	5	3	57	
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	11	9	13	16	127	
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	27	33	40	35	276	
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	15	11	11	12	136	
México				1						1				2	3	1			1	1	10	
Nicarágua		2						1			3		1		1						8	
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	3	2	5	1	64	
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	29	23	26	34	790	
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	18	19	17	21	274	
República Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	4	5			18	
Suriname		1															1		1		3	
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	1	2			31	
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1				1	1	11	
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			3	2	3			2	3	24
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>172</b>	<b>140</b>	<b>82</b>	<b>52</b>	<b>130</b>	<b>127</b>	<b>125</b>	<b>118</b>	<b>125</b>	<b>115</b>	<b>84</b>	<b>99</b>	<b>132</b>	<b>147</b>	<b>162</b>	<b>171</b>	<b>155</b>	<b>163</b>	<b>158</b>	<b>2592</b>	

Nota: Imagem extraída de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>.

A participação no PEC-G é destinada a jovens estudantes oriundos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil estabelece acordo de cooperação nas áreas de educação, cultura ou ciência e tecnologia. Um dos requisitos para participação no programa é a aprovação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, aplicado em 27 países. Os candidatos de países onde não há posto aplicador do exame podem cursar aulas de português e prestar o exame Celpe-Bras após a chegada ao Brasil. Apenas com a comprovação da proficiência é que os estudantes de português como segunda língua (doravante PL2) têm o seu ingresso garantido no PEC-G. Assim, os candidatos ao PEC-G devem aprender português para obter aprovação no exame Celpe-Bras com, no mínimo, nível intermediário de proficiência para ingressar no programa sob pena de ter que voltar aos seus países de origem caso não consigam aprovar.

Espera-se que os alunos estrangeiros aprendam português a fim de usar essa língua de forma ativa no cotidiano acadêmico e fora dele numa experiência existencial em PL2 que vai além das competências e habilidades pessoais/linguísticas dos aprendizes num processo relacional. Nesse sentido, a vivência em PL2 atrai e impele o estudante a lidar com a língua de forma solidária e integrada com a comunidade no tempo e no espaço situacional (Yamanaka, 2013) onde está situado.

Em síntese, o PEC-G foi criado como instrumento de desenvolvimento de cooperação educacional entre o governo brasileiro e alguns países em vias de desenvolvimento, principalmente da África, América Latina, Caribe e Ásia. Conforme colocado por Meneghel, Silva de Camargo e Speller (2018), a América Latina tem se destacado na defesa da educação superior como bem público sendo que o Brasil, pelo menos no período entre os governos Lula/Dilma, se alinhava à essa visão.

Segundo Dias (2018), esse papel é evidente nos movimentos latino-americanos que marcaram a educação superior mundial no mundo, como a reforma de Córdoba na Argentina, em 1918, que se opôs à discriminação e injustiça das universidades da época e influenciou a revolta estudantil de Paris em 1968, com o apoio de diversos latino-americanos exigindo o retorno das universidades para os problemas da sociedade e a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES) de 1998, culminando na formalização dos ideais de defesa da educação como bem público, livre, democrático e acessível a todos.

Dias (2018) aponta que a Unesco, desde sua criação, tem tratado a educação como um direito humano, tendo como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Entretanto, diante das pressões da globalização a Unesco tem mostrado um enfraquecimento desse ideal, evidenciado em 2015 na publicação do documento denominado “Repensando a educação: rumo a um bem comum global?”<sup>10</sup>. Conforme relata o autor, a visão da Unesco muda declaradamente de educação superior como bem público para bem público “global”<sup>11</sup>, o que “implicaria na aceitação de modelos globais, em consequência de processos de credenciamento ou acreditação estandardizados, contrários à diversidade cultural, facilitando a comercialização da educação e seu domínio por instituições de um pequeno grupo de países” (Dias, 2018, p. 52).

Conforme problematizam Piccin e Finardi (2019b) em relação ao conceito de “cidadania global”, o “global” uniformiza e homogeneiza certos aspectos dando a impressão de universalidade. O problema/risco dessa uniformização/pasteurização é que nessa “aldeia global”<sup>12</sup> na qual o mundo se transformou, nem todos conseguem ter *status* de cidadão global e os que não têm, não sabem a quem exigir seus direitos já que o nacional se apaga em relação ao global. De fato, os cidadãos globais nada mais são do que os sujeitos visíveis no lado de cá das linhas abissais de Boaventura de Sousa Santos ou no lado visível da lua, como sugerem Archanjo e Barbosa (2019) no caso das línguas usadas no processo de internacionalização.

## **Tensões e Direções entre as Internacionalizações no Brasil: Entre Competitividade e a Solidariedade**

Azevedo (2019) compartilha a visão de que a educação (e, por conseguinte, a internacionalização) deve ser entendida e defendida como um bem público. A negação dessa condição da educação em geral e da educação superior em particular, imporia uma visão da oferta do ensino superior como “bônus”. Entretanto, e como ressaltado pelo autor, o ensino superior também é educação e por isso deve ser considerado um bem público, ou seja, um direito humano e social do qual tanto o indivíduo quanto a sociedade usufruem de seus benefícios materiais e imateriais, diretos e indiretos.

Na universidade pública, tensões relacionadas com a legitimidade e hegemonia (Santos, 2005) se materializam nas dificuldades institucionais que servem para justificar uma reforma, legitimando os discursos a favor da abertura da educação superior à exploração comercial e à uma

---

<sup>10</sup> No original: “*Rethinking education: Towards a global common good?*”

<sup>11</sup> Destaque dos autores.

<sup>12</sup> Destaque dos autores.

lógica empreendedorista com a consequente mercantilização da universidade, nacional e transnacional (Santos, 2005). Isso pode ser visto em propostas como a do programa Future-se<sup>13</sup> como forma de privatizar algumas das iniciativas, dentre elas, as de internacionalização, limitando, assim, essas ações a alguns privilegiados que teriam como se autofinanciar. Santos (2005) diz então que o acesso à educação superior passa a se fazer por via do consumo, não mais da cidadania, uma vez que a preocupação humanista e cultural da universidade é substituída pela econômica<sup>14</sup>. Para Santos (2005), a transnacionalização é um dos pilares do projeto neoliberal para mercantilizar a educação superior, orientada para a competitividade econômica mundial.

Assim, podemos identificar duas visões da educação superior, uma que a vê como um serviço de produção do conhecimento que deve favorecer, acima de tudo, o desenvolvimento econômico, e outra como um bem público que deve favorecer a formação técnica, social e cultural para diminuir as desigualdades. Na primeira visão o processo de competição entre universidades do mundo é tido como um processo de transnacionalização que traz mais benefícios para o Norte Global do que para o Sul. Na segunda visão, a internacionalização do ensino superior é um processo solidário, horizontal e que respeita conhecimentos locais fomentando a paz internacional e o respeito entre os povos.

Nesse cenário e ainda segundo Santos (2007), dois modelos predominantes de internacionalização na América Latina são identificados: um consolidado e enraizado no neoliberalismo (e nós acrescentaríamos, no eurocentrismo) e outro, alternativo, que surge de movimentos sociais e políticos contra hegemônicos de resistência a esse modelo universal eurocentrista. A criação da UNILA e da UNILAB se enquadra no segundo modelo. Importante destacar que ainda que esses modelos possam ser analisados lado a lado, o modelo neoliberal hegemônico em direção ao norte parece predominar nas práticas e processos de internacionalização no Brasil, conforme evidenciado na análise dos programas CsF e PEC-G.

De fato, Piccin e Finardi (2019a), ao analisarem as concepções de servidores de uma rede de instituição de educação superior federal brasileira, identificam uma certa transição epistemológica de conceitos equivocados com relação à internacionalização para uma perspectiva mais crítico-reflexiva em direção a uma internacionalização mais voltada para questões locais e sua relação com o global.

No contexto da educação superior latino-americana, as influências do neoliberalismo e os efeitos da colonialidade estabelecem as bases para a internacionalização (Leal et al., 2018; Menezes de Souza, 2019), ou melhor, para as internacionalizações hegemônicas. Nesse tipo de internacionalização, o modelo do Norte Global é legitimado como universal tendo os demais países e suas instituições como clientes/consumidores, num tipo de subserviência acadêmica (Menezes de Sousa, 2019). Aliado à dominação cultural está o projeto de dominação econômica da internacionalização hegemônica. Menezes de Sousa (2019) menciona que, com o modelo empresarial de universidade predominante no neoliberalismo, as universidades passam a concorrer pelos clientes/estudantes. Nesse mesmo sentido, Leite e Genro (2012) entendem que, com o processo de internacionalização, surge uma nova epistemologia da educação superior, a favor da homogeneização dos currículos e de um sistema global de avaliação das instituições por meio de rankings. Entretanto, importa notar que os indicadores de qualidade utilizados pelos rankings são

---

<sup>13</sup> Programa proposto pelo Ministério da Educação visando o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais por meio de ações desenvolvidas em parcerias com organizações sociais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em: 09 de jun. 2020.

<sup>14</sup>Aliás, como também visto na crise da pandemia onde os valores em oposição eram “saúde” (Ministro da Saúde) e “economia” (Presidente).

estabelecidos pelo modelo institucional dos países do Norte Global, razão pela qual Finardi e Guimarães (2017) alertam que essa forma de medir o sistema educacional não beneficia as instituições do Sul Global.

Segundo Meneghel, Camargo e Speller (2018), para que as universidades assumam o papel estratégico que devem ter na cooperação e apoio entre os países para o desenvolvimento sustentável da região, importa reconhecer a educação superior como um bem público social. Essa visão vai na ‘contramão’ do conceito reducionista e hegemônico da educação como um serviço para a competitividade individual e global. A visão de educação superior como bem público social (e da sua quarta missão de internacionalização, por consequência), reconhece a necessidade da capacitação técnica e profissional, sem, contudo, deixar de lado o aspecto social da educação, promovendo assim uma formação de qualidade para redução de desigualdades sociais. Essa visão de educação se atrela “à relevância e pertinência dos conhecimentos e vivências acadêmicas, permitindo que jovens desenvolvam a capacidade de perceber e atuar em diversos contextos de sua realidade social atentos aos princípios da equidade, da paz entre os povos, da sustentabilidade do planeta” (Meneghel et al., 2018, p. 10).

As internacionalizações, quando hegemônicas, unilaterais e em direção ao Norte, por mais bem-intencionadas que possam parecer, perpetuam a dominação econômica e cultural existente aumentando as assimetrias entre países e universidades. Em prol de uma educação superior como bem público e para a justiça social, faz-se necessário outras formas de internacionalização, movidas pelos valores de solidariedade e reciprocidade, contribuindo para a diminuição da desigualdade social pelo combate a essa lógica mercantilista, elitista e hierárquica dominante.

Assim como a educação superior constitui um campo de poder marcado pela competição dos bens simbólicos acadêmicos pelo reconhecimento e prestígio (Azevedo et al., 2017), ela também se constitui de redes e relacionamentos cooperativos que podem questionar a competição entre algumas universidades e a hegemonia de algumas delas (Leal et al., 2018). É possível então outras internacionalizações que sejam regidas por lógicas opostas às neoliberais e coloniais de dominação econômica e cultural, como advogam Leal, Moraes e Oregioni (2018).

Como proposta de internacionalização que questione o sistema de pensamento ocidental moderno de economização e de linha abissal, observado por Menezes de Sousa (2019), estão as internacionalizações com um enfoque mais solidário, por meio da percepção da multiplicidade e pluralidade de saberes no mundo e da possibilidade de coexistência pacífica entre eles numa ecologia de saberes. Surge, então, a internacionalização solidária como uma alternativa em prol do compartilhamento internacional dos bens públicos da educação (Canzani & Araujo Filho, 2018) para questionar a mercantilização da educação superior e diminuir a desigualdade entre os países, tendo, portanto, natureza contra hegemônica (Canzani & Araujo Filho, 2018; Leal et al., 2018).

## **Considerações Finais**

Na introdução do livro de Santos e Almeida Filho (2012), Buarque (2012) nos instigou a refletir neste estudo sobre como a universidade moderna pode realizar sua quarta missão de internacionalização olhando para cima, sem perder o contato com a base. Nós entendemos que parte da resposta a essa pergunta se relaciona à função da universidade de produzir conhecimentos universais/globais ao mesmo tempo em que mantém a relevância local e que por sua vez, se traduz na tensão entre competição/solidariedade presente no processo de internacionalização do ensino superior.

A discussão de algumas questões relacionadas às tensões percebidas entre as forças/tendências de competição e solidariedade na internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da análise das evidências de competição/colaboração nos dois maiores programas

brasileiros de mobilidade acadêmica internacional, o CsF e o PEC-G, sugerem que nossa balança ainda está pendendo mais para a competição do que para a solidariedade como de resto foi evidenciado pela pandemia com sua cruel pedagogia do vírus (Santos, 2020) que escancarou nossas mazelas e vulnerabilidade física e social frente à falta de solidariedade e políticas propositivas para mitigar os efeitos nefastos da pandemia por meio de redes de solidariedade. Ao mesmo tempo, vemos a solidariedade na internacionalização das pesquisas ainda que seus efeitos/benesses, na forma de vacina, não cheguem a todos nem ao mesmo tempo em virtude do caráter político e competitivo da socialização/internacionalização da pesquisa.

Nossa análise das pistas/evidências das orientações de competição/solidariedade nos programas CsF e PEC-G sugerem que ainda pendemos mais para o Norte/competição/mercadorização do que para o Sul/solidariedade/universidade como bem público. As direções, objetivos, áreas incluídas e fins desses dois programas mostram que o senso de justiça e defesa da educação superior como um direito humano e um bem público concretizado nas possibilidades solidárias e contra hegemônicas de internacionalização ainda está perdendo para a visão de mercadorização/competição da educação superior com a transnacionalização de políticas de internacionalização sob a influência dos rankings acadêmicos na elaboração de padrões de qualidade e modelos de internacionalização importados do Norte Global.

No caso do CsF, as evidências trazidas por Cunha et al. (2016) sugerem que os benefícios do programa foram mais individuais do que coletivos, principalmente para os estudantes envolvidos e áreas prioritárias. Se concordarmos que a solidariedade pode ser entendida como beneficiando um grande número de pessoas enquanto a competição beneficiaria apenas alguns, e se aceitarmos a tese do livro de Boaventura em relação à cruel pedagogia do vírus, conforme proposto por Santos (2020), concluímos que no Brasil, as respostas às perguntas feitas na introdução deste artigo passam necessariamente por uma ampliação da solidariedade com redução da competição na sociedade como um todo e nas políticas públicas e de internacionalização do ensino superior em particular.

Argumentamos aqui que as tensões entre competição/globalização e solidariedade/democratização não precisam ser necessariamente auto excludentes uma vez que é possível pensarmos em uma internacionalização contra hegemônica e democrática. Nesse sentido, advogamos por políticas mais solidárias e inclusivas que no caso específico do ensino superior podem se traduzir em políticas de investimento em uma internacionalização mais inclusiva e solidária, realizada principalmente por vias da mobilidade virtual (disponível para todos) a fim de ampliar o benefício da mobilidade acadêmica física (disponível para apenas uma pequena minoria de privilegiados que podem viajar para o exterior).

## Referências

- Altbach, P. G., & De Wit, H. (2015). Internationalization and global tension: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 4-10.
- Amorim, G., & Finardi, K. R. (2017). Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: Evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação (Campinas)*, 22(3), 614-632.
- Archanjo, R., & Barbosa, M. V. (2019). The far side of the moon: English and additional foreign languages in higher education internationalization. In K. R. Finardi (Org.), *English in the South* (pp. 79-106). Eduel.
- Azevedo, M. L. N. (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: Um olhar meridional - para o Mercosul. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(3), 875-879.

- Azevedo, M. L. N. (2019). Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: Aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “público” nas Declarações da CRES-2008. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(3), 873–902.
- Azevedo, M. L. N., Catani, A. M., & Hey, A. P. (2017). Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. *Educação*, 40(3), 296–304.
- Beelen, J. (Ed.), Boddington, A. (Ed.), Bruns, B., Glogar, M. (Ed.), & Machado, C. (Ed.) (2013). *Guide of good practices Tempus Corinthiam: PROJECT NO. 159186-2009-1-BE-SMGR*. European Commission. <https://research.hva.nl/en/publications/guide-of-good-practices-tempus-corinthiam-project-no-159186-2009->
- Buarque, C. (2012). Prefácio. In F. S. Santos & N. Almeida Filho, *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento* (pp. 17-20). Imprensa da Universidade; Editora UnB - Universidade de Brasília.
- Canzani, Á. M., & Araujo Filho, T. (2018). Privatización, globalización mercantil y cooperación en educación superior en América Latina: La construcción de ENLACES. In S. M. Meneghel, M. S. Camargo, & P. Speller (Orgs.), *De Havana a Córdoba: Das décadas de educação superior na América-Latina* (pp. 152-232). Editora Nova Letra.
- Chiappa, R., & Finardi, K. R. (2021). Coloniality prints in internationalization of higher education: The case of Brazilian and Chilean international scholarships. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 5(1), 25-45.
- Cunha, M. I. D. (2016). *Internacionalização e democratização: Uma tensão na qualidade da educação superior*. Oikos.
- Cunha, M. I. D., Reschke, M. J., Silva, V. L. R., Leit, T. C., Silveira, J., Braccini, M. L., & Bido, M. C. (2016). Internacionalização da educação e mobilidade estudantil: O Programa Ciência sem Fronteiras em questão, In: M. I. D. Cunha (Org.). *Internacionalização e democratização: Uma tensão na qualidade da educação superior* (pp. 33-57). Oikos.
- Dados, N., & Connell, R. (2012). The Global South. *Contexts*, 11(1), 12- 13. <https://doi.org/10.1177/1536504212436479>
- De Wit, H. (2017). Global: Internationalization of higher education: Nine misconceptions. In *Understanding higher education internationalization* (pp. 9-12). Brill Sense.
- De Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(3), 538-545.
- Dias, M. A. R. (2018). A educação superior nas últimas décadas – Contextos e cenários de uma cooperação possível. In S. M. Meneghel, M. S. Camargo, & P. Speller (Orgs.), *De Havana a Córdoba: Das décadas de educação superior na América-Latina* (19-68). Editora Nova Letra.
- Díaz, A. (2018). Challenging dominant epistemologies in higher education: The role of language in the geopolitics of knowledge (re) production. In *Multilingual Education Yearbook 2018* (pp. 21-36). Springer.
- Finardi, K. R. (2019a). Final remarks. In: K. R. Finardi (Org.). *English in the South* (293-306). EDUEL.
- Finardi, K. R. (2019b). Linguística aplicada: Da crítica a internacionalização a uma internacionalização crítica. In: K. R. Finardi, R. Tilio, V. Borges, A. Dellagnelo & E. Ramos (Orgs.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada* (pp. 33-51). Pontes.
- Finardi, K. R., & Guimarães, F. F. (2017). Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(68), 600-626.

- Finardi, K. R., & Guimarães, F. F. (2020). Internacionalization and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities for the Global South. *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, 2, 1-15.
- Finardi, K. R., & Guimarães, F. F. (2021). Local agency in national language policies: The internationalisation of higher education in a Brazilian institution. *Current Issues in Language Planning*, 22(1-2), 157-179.
- Finardi, K. R., Guimarães, F. F., & Mendes, A. R. (2020). Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, e020031-e020031.
- Finardi, K., R., & Rojo, R. A (2015). Globalization, internationalization and education: What is the connection? *International E-Journal of Advances in Education*, 1(1), 18-25.
- Finardi, K. R., Santos, J. M., & Guimarães, F. (2016). A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: Evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. *Interfaces Brasil/ Canadá*, 16(1), 233-255.
- Finardi, K. R., Sembiante, S., Amorim, G., & Veronez, T. (2020). Internationalizations in two loci of enunciation: The South and Global North. *ETD-Educação Temática Digital*, 22(3), 591-611.
- Guimarães, F. F., & Finardi, K. R. (2019). Internationalization and language policies in Brazil: Evidence of the interface at UFES. *Organon*, 34(66).
- Guimarães, F. F., & Finardi, K. R. (2020). Intercultural education: Challenges and opportunities in a Brazilian University. In *Handbook of research on bilingual and intercultural education* (pp. 201-224). IGI Global.
- Guimarães, F. F., Mendes, A. R. M., Rodrigues, L. M., dos Santos Paiva, R. S., & Finardi, K. R. (2019). Internationalization at home, COIL and intercomprehension. *SFU Educational Review*, 12(3), 90-109.
- Guimarães, R. M., & Pereira, L. S. M. (2021). Mapeamento dos estudos sobre políticas linguísticas e internacionalização no Brasil: Uma selfie. *Fórum Linguístico*, 18(1), 5596-5617.
- Jenkins, J. (2013). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, (62).
- Leal, F. G., Moraes, M. C. B., & Oregioni, M. S. (2018). Hegemonia e contra-hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: Critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. *INTEGRACIÓN*, 2(7).
- Leite, D., & Genro, M. E. H. (2012). Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3).
- Leal, F. G., Stallivieri, L., & Moraes, M. C. B. (2018). Indicadores de internacionalização: O que os Rankings Acadêmicos medem? *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(1), 52-73.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2009, May). Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. In *Colloque de l'IFBAE* (Vol. 5, pp. 18-19). [https://ifbae.s3.eu-west-3.amazonaws.com/file/congres/2009\\_B0095.pdf](https://ifbae.s3.eu-west-3.amazonaws.com/file/congres/2009_B0095.pdf)
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. D. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(3), 583-610.
- Maués, O. C., & de Souza, M. B. (2018). A transnacionalização e a expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 56(47), 151-173.
- Meneghel, S. M.; Camargo, M. S., Speller, P. (2018). Introdução. In S. M. Meneghel, M. S. Camargo, & P. Speller (Orgs.), *De Havana a Córdoba: Duas décadas de educação superior na América-Latina* (pp. 7-17). Editora Nova Letra.

- Menezes De Sousa, L. M. (2019). *Between hope and fear: Critical internationalization and intercultural translation*. Trabalho apresentado no XII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Vitória.
- Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(1), 93-112.
- Morosini, M. C., & Corte, M. G. D. (2018). Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista Educação em Questão*, 56(47), 97-120.
- Patel, F., & Lynch, H. (2013). Glocalization as an alternative to internationalization in higher education: Embedding positive glocal learning perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 223-230.
- Piccin, G. F. O., & Finardi, K. R. (2019a). A internacionalização a partir de diferentes LOCI de enunciação: As concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 313-340.
- Piccin, G. F. O., & Finardi, K. R. (2019b). Questioning global citizenship education in the internationalization agenda. *SFU Educational Review*, 12(3), 73-89.
- Pinto, M. M., & Larrechea, E. M. (2018). Internacionalização da educação superior: Uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do Norte e do Sul Global. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(3).
- Rocha, T. E. S., Sousa, L. M., & Costa, N. M. S. C. (2018). Educação superior no Brasil: Da criação das universidades até o Governo Dilma Rousseff. In Congresso Nacional de Educação, V, 2018, Campina Grande. *Anais V CONEDU*. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 05 abr. 2020.
- Santos, B. S. (2005). A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (23), 137-202.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (78), 3-46.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo Editorial.
- Santos, F. S., & de Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Saviani, D. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, 8(2), 4-17.
- Spears, E. (2014). O valor de um intercâmbio: Mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação (tradução). *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1), 151-163.
- Streck, D., & Abba, J. (2018). Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: L. Korsunsky, D. Del Valle, & E. Miranda (Orgs.). *Internacionalización y producción de conocimiento: El aporte de las redes académicas* (pp. 119-131). IEC - CONADU; CLACSO.
- Vavrus, F., & Pekol, A. (2015). Critical internationalization: Moving from theory to practice. In: *FIRE: Forum for International Research in Education* (pp. 5-21). Lehigh University Library and Technology Services.
- Yamanaka, J. H. C. (2013). *Construindo um caminho para o PEC-G: Experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.
- Wassem, J., & Ferreira, E. B. (2020). Política de internacionalização da UFES: A busca pela excelência acadêmica. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(3), 612-631.

## Sobre os Autores

### Kyria Rebeca Finardi

UFES/Cnpq/AIALA

[kyria.finardi@gmail.com](mailto:kyria.finardi@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7983-2165>

Professora associada do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e membro permanente dos programas de pós graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista de produtividade PQ (Cnpq). Blog: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/author/kyria-finardi/>

### Ana Rachel Macedo Mendes

PPGE/Ufes

[anarachel.mm37@gmail.com](mailto:anarachel.mm37@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4359-1109>

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação pelo PPGE/Ufes.

### Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília (UnB)

[kleberunicamp@yahoo.com.br](mailto:kleberunicamp@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>

Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP - São José do Rio Preto). Professor associado 2 do Programa de Pós-Graduação (PPGL) em Linguística da Universidade de Brasília (UnB) e colaborador permanente na Universidade Federal de Tocantins e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 58

26 de abril 2022

ISSN 1068-2341

---



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**EPAA Facebook** (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.