
arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 23 Número 66

12 de Julho 2015

ISSN 1068-2341

Motivações Para a Internacionalização do Ensino Superior: Um Estudo de Casos Múltiplos em um Sistema de Ensino Superior Confessional Internacional

Everson Mückenberger

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Engenheiro Coelho e
Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto
Brasil

&

Irene Kazumi Miura

Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto
Brasil

Citação: Mückenberger, E., & Miura, I. K. (2015). Motivações para a internacionalização do ensino superior: um estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(66).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1932>

Resumo: Uma das reações ou respostas das instituições de ensino superior (IES) à globalização tem sido a internacionalização. Há estudos sobre as motivações ou *rationales* que impulsionam IES públicas e particulares à internacionalização. Porém pouco se sabe sobre as motivações para a internacionalização entre IES confessionais e menos ainda sobre IES confessionais integrantes de sistemas de ensino superior internacionais. Para tanto, foi conduzido um estudo de casos múltiplos de seis IES, localizadas em diferentes regiões do mundo, mantidas por uma mesma denominação religiosa e que, juntamente com outras IES, compõem um sistema de ensino superior confessional internacional, denominado de Sistema Σ . As motivações identificadas confirmam parcialmente as *rationales* propostas por Knight (2004 e 2008), porém também foram identificadas motivações

especificamente denominacionais. Quanto às motivações em nível de sistema, também se assemelham às motivações denominacionais.

Palavras-chave: internacionalização; processo; ensino superior; sistemas confessionais; sistemas internacionais.

Motivations for Internationalization of Higher Education: A Study of Multiple Cases in a Higher Education Denominational International System

Abstract: One of the reactions or responses of Higher Education Institutions (HEIs) to globalization has been internationalization. There are studies on motivations or rationales that drive public and private HEIs to internationalization. However, little is known about rationales for internationalization among denominational institutions and even less about denominational HEIs that are part of an international higher education system. Thus, a study of multiple cases was conducted, taking six HEIs, located in different regions of the World, maintained by the same denomination and that, together with other HEIs, form an international confessional higher education system, called System Σ . The identified rationales partially confirm the rationales proposed by Knight (2004 and 2008), but specifically denominational rationales were also identified. As for the rationales at the system level, they also resemble denominational rationales.

Keywords: internationalization; process; higher education; confessional systems; international systems.

Motivaciones Para la Internacionalización de la Educación Superior: Un Estudio de Casos Múltiples en un Sistema de Educación Superior Confesional Internacional

Resumen: Una de las reacciones o respuestas de las instituciones de educación superior (IES) a la globalización ha sido la internacionalización. Hay estudios sobre las motivaciones o razones que impulsan IES públicas y privadas para la internacionalización. Sin embargo, poco se sabe acerca de las motivaciones para la internacionalización entre IES confesionales y menos aún sobre las IES confesionales miembros de sistemas de educación superior internacionales. Para ello, se realizó un estudio de casos múltiples de seis IES en diferentes regiones del mundo, mantenidas por la misma denominación religiosa y que, junto con otras IES, forman un sistema de educación superior confesional internacional llamado Sistema Σ . Las motivaciones registradas confirman parcialmente las *rationales* ofrecidas por Knight (2004 y 2008), pero también fueron identificadas motivaciones específicamente denominacionales. Quanto a las motivaciones de nivel de sistema también se asemejan a las motivaciones denominacionales.

Palabras-clave: internacionalización; proceso; educación superior; sistemas confesionales; sistemas internacionales.

Introdução

Diante do contexto de uma economia globalizada e de uma compreensão de mundo globalizado, de acordo com Sheddy e Ruddell (2002), profissionais com visão e sensibilidade para questões internacionais tornam-se essenciais. Portanto, um ensino superior que seja globalizado em suas propostas de cursos e formas de gestão em muito pode contribuir para a formação desses profissionais (Knight, 2006).

Quando se fala em globalização comumente fala-se também em internacionalização. A internacionalização implica em desenvolver atividades além fronteiras. A globalização promove a integração e o fluxo de atividades internacionais (Gereffi, 1999) gerando a percepção de

encolhimento do mundo (Watkins, 2006). Não haveria globalização sem atividades além fronteiras (internacionalização), e a maior facilidade no fluxo e integração dessas atividades (globalização) tornam as atividades além fronteiras ainda mais acessíveis e atrativas. Portanto é possível afirmar que a internacionalização é tanto uma resposta quanto um força catalizadora à globalização (Miura, 2006) e que a globalização proporcionou uma aceleração no processo de internacionalização (Maringe, 2012).

Entretanto, também pode-se perceber uma relação de tensão entre internacionalização e globalização. Enquanto a internacionalização valoriza as diferenças, hierarquias e hegemonias, a globalização valoriza o que é comum, subvertendo hierarquias e hegemonias (Scott, 2000). Essas diferentes concepções sobre globalização e internacionalização, de acordo com Maringe (2012), são reflexo não apenas da complexidade desses fenômenos, mas também refletem a divisão Norte-Sul, Oeste-Leste. Mas, de acordo com Maringe e Foskett (2012), globalização e internacionalização compõem “os dois lados de uma mesma moeda”.

Knight (2003, p. 2) define a internacionalização do ensino superior como um processo que ocorre em nível nacional, setorial, e institucional no qual “se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária”. Por ser um processo é possível entender que a internacionalização não é um fim em si mesma, mas uma das maneiras pelas quais uma IES intenta atingir determinados resultados ou *outputs*.

Quanto à busca dos resultados ou *outputs* é possível identificar pelo menos duas visões, não necessariamente excludentes, que norteiam o processo de internacionalização. A primeira visão, denominada aqui de visão estratégica, ocorre quando uma IES ou uma mantenedora atua no mercado internacional, comprando total ou parcialmente outras IES em outros países, ofertando programas presenciais ou a distância em outros países, ou abrindo novos *campi* no estrangeiro (Burgess & Berquist, 2012; Knight, 2006). Essa visão de internacionalização é criticada por uma corrente de pensamento que a percebe como uma forma de manutenção do imperialismo e de dominação ideológica (Lima & Maranhão, 2009).

A segunda visão, denominada aqui de visão humanista, é concebida como um meio para construir uma mentalidade internacional entre alunos e professores, promover a consciência de um contexto internacional, preparar os egressos para atuar num mundo multicultural, incentivar estudantes e professores a aprenderem línguas estrangeiras e a trocar conhecimentos e experiências com parceiros de outros países (Knight, 2007; Scott, 2000; Shetty & Rudell, 2002).

As duas visões, tanto a visão estratégica quanto a visão humanista, podem adotar uma perspectiva mais alinhada ao conceito de globalização quanto ao conceito de internacionalização.

Contudo, antes da questão da globalização ou da internacionalização do ensino superior serem alvos de estudos, já havia sistemas ou redes educacionais de ensino superior internacionais. Dentre esses sistemas destacam-se especialmente os sistemas confessionais (Burgess & Berquist, 2012). Em geral as IES confessionais são consideradas como instituições particulares. Porém, de acordo com Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), o ensino superior privado está muito longe de ser um setor homogêneo, justificando o estudo do segmento específico das IES particulares confessionais.

Mas o que é possível dizer dessas redes ou sistemas de ensino superior internacionais confessionais que atuam em diversos países do mundo há muitas décadas? Quais os motivos ou *rationales* associados à internacionalização em IES que fazem parte de um sistema de ensino superior confessional que já é internacional? Este estudo teve como objetivo identificar tais motivos ou *rationales*.

Referencial Teórico

Motivações para a internacionalização do ensino superior

Rationales são as forças motrizes, ou motivações, para que um país ou uma IES engaje-se e invista em internacionalização. As *rationales*, ou motivos, direcionam os objetivos, as políticas os planos, estratégias e mecanismos de monitoramento e avaliação da internacionalização. Daí a importância de se atentar para os motivos, porque representam os valores que guiam o processo de internacionalização. Falta de clareza sobre esses valores pode levar a situações de incoerência entre os motivos e as políticas e resultados esperados com a internacionalização. Porém, esses valores devem ser compreendidos como elementos em um *continuum* e não como opções mutuamente exclusivas, considerando, por exemplo, as visões humanista e estratégica para a internacionalização. Recomenda-se, portanto, reconhecer que elementos das duas visões podem coexistir no processo de internacionalização do ensino superior (Knight, 2005).

Knight (2004) classifica em cinco grupos os motivos que levam à internacionalização, reconhecendo que as fronteiras entre esses grupos nem sempre são muito claras. O primeiro grupo é o dos motivos políticos. Estes envolvem segurança nacional, promoção da paz e compreensão mútua entre nações, formação de identidade nacional e regional, entre outros. O segundo grupo é o dos motivos econômicos, que abrangem a busca por crescimento econômico e aumento da competitividade, o desejo de atender às mudanças no mercado de trabalho, incentivos financeiros e geração de receita adicional. O terceiro grupo é o das motivações socioculturais. Estas visam ao desenvolvimento de cidadania, desenvolvimento comunitário, promoção de entendimento intercultural e formação de uma identidade cultural nacional. Motivos acadêmicos compõem o quarto grupo. Levam à inclusão da dimensão internacional no ensino e na pesquisa, à busca por melhoria da qualidade acadêmica, à tentativa de conquistar padrões e *status* internacionais, à promoção da ampliação dos horizontes acadêmicos e ao desenvolvimento da própria IES. O quinto e último grupo, dos motivos mercadológicos, está relacionado à reputação da IES e sua marca. Envolve a busca de *status*, notoriedade e reputação internacional para a instituição, o que aproxima bastante os motivos mercadológicos dos econômicos.

Altbach e Knight (2007) reconhecem que a busca por lucro é uma das forças motrizes para a internacionalização, em geral bastante associada a sistemas ou redes de IES particulares com fins lucrativos e de atuação mundial. Mas também destacam a adoção de políticas nacionais em alguns países para o incentivo ao recrutamento de estudantes estrangeiros, com o propósito da obtenção de recursos financeiros. Portanto, a questão de busca de lucros e recursos financeiros não é exclusividade das instituições particulares.

Conforme a *Association of International Educators* (NAFSA), a contribuição econômica dos estudantes internacionais e suas famílias para os Estados Unidos da América foi de vinte e um bilhões e oitocentos e sete milhões de dólares, apenas no ano acadêmico de 2011-2012 (NAFSA, 2012). Portanto, é compreensível que haja uma combinação de visões e motivos, incluindo os motivos econômicos e a visão estratégica, impulsionando as IES e os países a se engajarem no processo de internacionalização.

Altbach e Knight (2007) indicam ainda outras possíveis motivações para a internacionalização do ensino superior. Uma delas é o aumento na demanda para o ensino superior, especialmente em países que não dispõem da infraestrutura para atendê-la, ao mesmo tempo em que há capacidade de oferta ociosa de outros países e IES. Trata-se de um motivo alinhado a questões econômicas e a uma visão estratégica da internacionalização.

Outras possibilidades são motivações peculiares a determinados contextos. História e tradição podem ser motivos para internacionalizar. IES que já desenvolveram uma tradição em

atividades internacionais, geralmente IES de prestígio, procuram oferecer aos seus estudantes uma perspectiva transcultural e um currículo mais rico. Esta motivação, para Altbach e Knight (2007), em geral está alinhada à visão humanista, muito embora possa oferecer às IES uma posição competitiva mais vantajosa, em termos de prestígio e de alianças estratégicas. Outras motivações peculiares podem estar restritas a alguns países, como os países europeus que atuam em um contexto em que há incentivos políticos e econômicos para a integração regional, ou nos países em desenvolvimento, onde as ações de internacionalização, geralmente no sentido de receber estudantes e IES estrangeiras, estão associadas à busca de melhoria na qualidade acadêmica.

Uma última possibilidade em termos de motivações são as de caráter individual. Altbach e Knight (2007) destacam o desejo pessoal e individual dos estudantes que, mesmo sem bolsas de estudo ou outros tipos de apoio, decidem cruzar fronteiras para estudar por conta própria, sendo este o caso da maioria dos estudantes em mobilidade. Portanto, os estudantes, acabam compondo a maior fonte de recursos financeiros para a internacionalização.

Knight (2008) propõe outra classificação de motivações a partir de outra perspectiva. São reconhecidas motivações nacionais e motivações institucionais. Entre as motivações nacionais são destacadas (a) a motivação de desenvolver recursos humanos, quando um país recruta estudantes estrangeiros para atrair profissionais mais qualificados; (b) alianças estratégicas, quando um país se utiliza das possibilidades de internacionalização para construir conexões com outros países que possam ser competitivamente interessantes; (c) geração de renda e comércio, quando um país percebe que os serviços de ensino superior podem ser exportados gerando vantagens e recursos adicionais; (d) construção do país, quando há carência de infraestrutura física e humana e percebe-se na internacionalização uma oportunidade de oferecer ensino superior de qualidade para a demanda doméstica crescente e sub-atendida; e, (e) a motivação de promover o desenvolvimento sociocultural e a compreensão mútua, quando entende-se que a internacionalização do ensino superior ao mesmo tempo em que promove a capacidade de entendimento entre culturas diferentes, também pode contribuir para um fortalecimento da identidade nacional.

Entre as motivações institucionais, Knight (2008) destaca a motivação de (a) construir perfil e reputação internacionais, quando a IES busca com a internacionalização maior qualidade, maior reconhecimento internacional, atraindo os melhores estudantes e professores; (b) melhorar a qualidade, quando a IES busca com a internacionalização se adequar a padrões internacionais que promovam melhoria na qualidade dos serviços prestados; (c) desenvolver estudantes e colaboradores com competências interculturais e melhores habilidades de comunicação, interação e relacionamento; (d) gerar renda, quando a IES vê na internacionalização uma fonte extra de renda, na medida em que seus mercados são ampliados; (e) buscar alianças estratégicas, quando a IES busca na internacionalização a realização de acordos bilaterais e/ou *networks* com outras IES de outros países, proporcionando oportunidades de mobilidade para estudantes e professores, eventos, desenvolvimento de programas, etc.; e, (f) produzir pesquisa e conhecimento, quando a IES procura na internacionalização uma maneira de abordar os problemas e fenômenos mundiais que demandam abordagens multidisciplinares e multiculturais.

Lavankura (2013) destaca que as motivações podem se alterar em função do contexto econômico e político nacional ou institucional. Fang (2012) reforça a ideia de variações em função do contexto institucional, ao constatar que universidades voltadas à pesquisa tendem a buscar a internacionalização por motivos acadêmicos, enquanto universidades voltadas ao ensino tendem a buscar a internacionalização por motivos econômicos.

Knight (2008) alerta que a diferenciação ou classificação das motivações tem se tornado cada vez menos clara, uma vez que diferentes motivações acabam atuando conjuntamente, tornando difícil o trabalho de diferenciá-las ou classificá-las. Isso é bem visível em pelo menos dois aspectos. O primeiro, apontado por Hudzik (2011), consiste no fato de que as motivações podem ser

confundidas com os benefícios almejados com a internacionalização. O segundo aspecto está na dificuldade em diferenciar as motivações entre si. Por exemplo, quando se compara as motivações nacionais e institucionais com as motivações econômicas, políticas, sociais e acadêmicas, há constantes sobreposições. Diversas motivações nacionais ou institucionais são também motivações econômicas, acadêmicas, políticas ou sociais (Figura 1) (Fang, 2011).

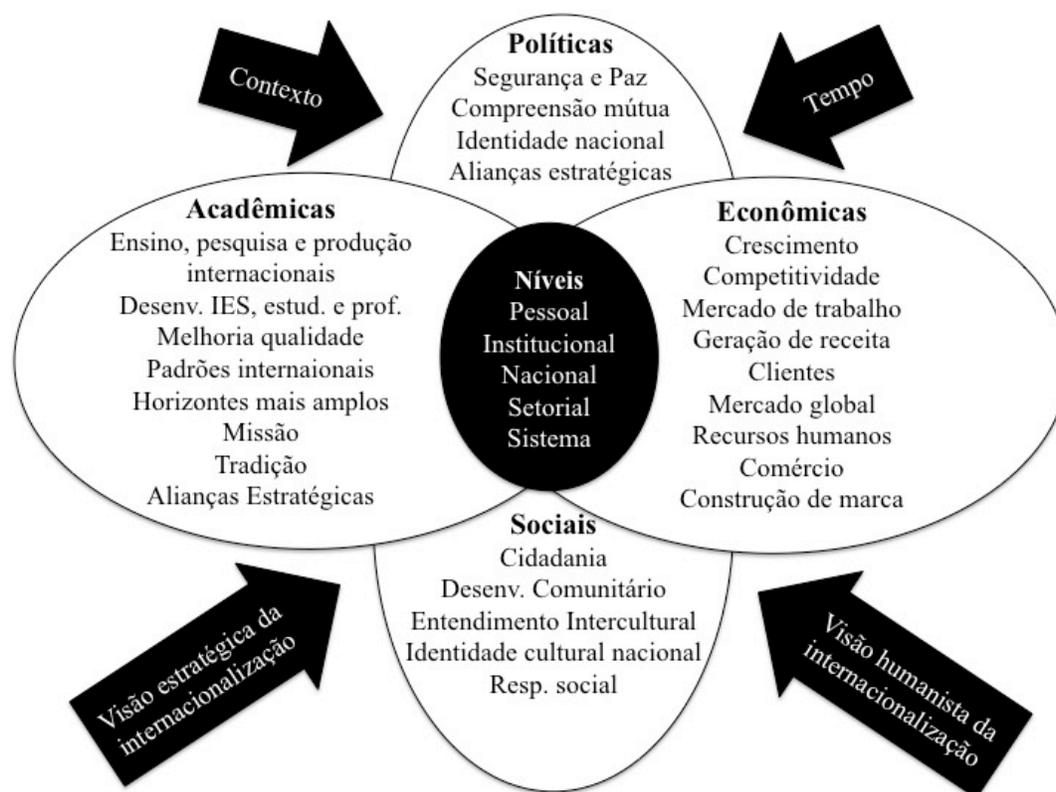


Figura 1. Síntese esquemática das motivações ou *rationales* para a internacionalização do ensino superior, seus níveis e variáveis intervenientes.

Entretanto é interessante notar que nada é dito sobre *rationales* ou motivações que impulsionam setores específicos do ensino superior para a internacionalização, ou sistemas de ensino superior à internacionalização. Isso provavelmente se deve à uma tendência de considerar que as motivações nacionais sejam equivalentes ou talvez iguais às motivações existentes em setores e em sistemas de ensino superior (Knight, 2008).

Ensino superior confessional

Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011), utilizando critérios bastante conservadores, identificaram IES confessionais cristãs espalhadas pelo mundo, excetuando os Estados Unidos, chegando a um total de 579 instituições. Deste total, a região da Ásia e Pacífico tem a maior quantidade de IES (52%), seguida pela América Latina e Caribe (23%) e em terceiro lugar a África (12%). As regiões com menor número de IES confessionais cristãs são o Oriente Médio e a Oceania (1% cada região).

Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) reconhecem que o universo de IES particulares é bastante heterogêneo e consideram as IES confessionais como uma parte predominante de um grupo de instituições particulares que denominam como IES de identidade. As IES confessionais

seriam caracterizadas por terem base religiosa, por serem mais facilmente reconhecidas e aceitas como instituições sem fins lucrativos e por serem mais atrativas para uma parcela da população cujos valores entram em choque com os valores dominantes do ensino superior público ou particular não-confessional.

Karram (2011), ao estudar IES confessionais na África Subsaariana, também caracteriza essas instituições. Primeiramente, pelo fato de não receberem recursos financeiros do Estado. Em segundo lugar, por serem instituições sem fins lucrativos. O terceiro aspecto a diferenciá-las é o fato de serem afiliadas a órgãos internacionais ou conselhos denominacionais. A quarta característica diferenciadora está no seu número relativamente menor de alunos, quando comparadas às IES públicas. O quinto aspecto destacado é o fato de serem IES aparentemente menos direcionadas pelo mercado na definição dos programas e cursos que oferecem. Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011) também percebem esta última característica como um diferencial das IES confessionais em relação às demais particulares.

Karram (2011) identifica dois tipos de IES entre as confessionais africanas. O primeiro tipo é composto por instituições exclusivamente focadas à prática da religião. O propósito dessas escolas estaria em formar ministros e outros colaboradores para a denominação religiosa. Via de regra são seminários que podem ou não oferecer formação em outras áreas, porém todas as áreas são intimamente ligadas à confissão religiosa da mantenedora. Estas IES confessionais em geral têm menos de 500 alunos, usam recursos de ensino a distância e têm conexões internacionais com outras IES denominacionais. O segundo tipo é o das IES confessionais focadas em pesquisa, ou o que a autora denomina de universidades religiosas. Estas IES oferecem múltiplos programas e apresentam-se como universidades de pesquisa, engajadas na produção de conhecimento, porém incluem no currículo a perspectiva religiosa confessional que as identifica.

Entre as IES voltadas à pesquisa, a motivação estaria em oferecer um ensino superior clássico, a partir de uma visão moral ou religiosa característica. Nessas IES, a vida no *campus*, para os estudantes, seria guiada pelos princípios religiosos da denominação mantenedora, porém com flexibilidade para a contratação de docentes e admissão de estudantes que não confessem a mesma fé. Essa abertura, segundo Karram (2011), indica uma motivação que vê no ensino superior ao mesmo tempo uma oportunidade de introduzir religião na produção e disseminação do conhecimento e uma oportunidade de oferecer desenvolvimento às comunidades circunvizinhas.

Quanto às IES confessionais exclusivamente voltadas à religião, teriam o propósito de desenvolver suas crenças e dar apoio denominacional aos fiéis. Oferecem programas mais práticos e voltados à missão denominacional. Muitas dessas IES são financiadas por órgãos denominacionais internacionais para que sejam formadas as novas gerações de fiéis. Segundo Karram (2011), a motivação das denominações mantenedoras em manter essas IES está em fortalecer a congregação de membros por meio do ensino superior.

Outro aspecto interessante entre as IES confessionais africanas, estudadas por Karram (2011), está na questão da acreditação. Muitas das IES confessionais cristãs na África são mantidas por organizações denominacionais internacionais ocidentais que se beneficiam da reputação de alta qualidade que a educação do ocidente tem na região. Assim, muitos estudantes se dirigem a essas IES, mesmo que não tenham reconhecimento ou acreditação oficial local. Outras vezes os órgãos que acreditam essas IES são reconhecidos apenas no contexto denominacional e, de acordo com Karram (2011), teriam experiência limitada no processo de garantir qualidade em um ensino superior internacional. A autora destaca ainda a legitimidade informal atribuída às IES ligadas às denominações religiosas dominantes em uma determinada comunidade. Muitos estudantes escolhem uma IES confessional específica por causa do seu comprometimento com a denominação religiosa mantenedora, independente de qualquer reconhecimento oficial.

Quanto ao processo de internacionalização, Karram (2011) percebeu que, entre as IES confessionais africanas estudadas é em geral iniciado fora das instituições, com destaque para incentivos e solicitações feitas por governos nacionais.

Métodos

De acordo com Yin (2010, p.39), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” Este estudo caracterizou-se como um estudo de casos múltiplos, contextos múltiplos e múltiplas unidades integradas de análise. Yin (2010) recomenda que, sempre que for possível, seja feita a opção por um estudo de casos múltiplos, pois com dois ou mais casos é possível obter validade externa.

Neste estudo foram selecionados seis casos pertencentes a um sistema de ensino superior confessional internacional. Entende-se como sistema internacional de ensino superior confessional, um conjunto de IES particulares, espalhadas pelo mundo, que tenham como mantenedora a mesma denominação religiosa.

Tomando como base os dados de Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011) foram descartados os sistemas de ensino superior mais antigos, que tivessem IES estabelecidas antes de 1850. Essa exclusão se justifica no fato de que três quartos das Universidades existentes no início do século XXI foram fundadas a partir de 1900, e metade das Universidades foram fundadas depois de 1945 (Scott, 2000). Por isso, procurou-se, para este estudo, um sistema confessional cujas atividades houvessem iniciado entre o fim do século XIX e início do século XX. Também foram descartados os sistemas que não indicavam uma clara identificação denominacional. Portanto, este estudo delimitou-se a um sistema de ensino superior internacional confessional cristão e protestante. O sistema selecionado possui níveis denominacionais de coordenação e políticas e diretrizes gerais aplicadas a todas as IES pertencentes ao sistema. Além disso, muito embora as primeiras IES do sistema tenham sido estabelecidas nos últimos 20 anos do século XIX, o sistema só veio a se consolidar e organizar como um sistema internacional, na primeira década do século XX.

Devido a demandas de comitês de ética de IES incluídas no estudo, foi necessário manter o anonimato dos entrevistados e, para tanto, foi preciso manter também a identificação do sistema e das IES em sigilo. Assim, o sistema estudado, passou a ser denominado de Sistema Σ . Pelo mesmo motivo, adotou-se a estratégia de apresentação de resultados proposta por Yin (2010), na qual, ao invés de serem apresentados os casos separadamente, as informações de todos os casos foram agrupadas e apresentadas de acordo com o objetivo do estudo.

Para obter uma visão abrangente do Sistema Σ de maneira a refletir as diferentes realidades ao redor do Mundo, foi selecionado um caso para cada uma de seis regiões mundiais: África, América do Norte, América Latina e Caribe, Ásia, Europa e Oceania.

Considerando que a mobilidade internacional de estudantes talvez seja a forma mais visível de internacionalização (Banks & Bhandari, 2012), foram utilizados alguns critérios para a seleção desses casos em cada região, procurando aumentar as chances de identificação de internacionalização. Primeiramente, entre as regiões do Mundo que possuísem IES do Sistema Σ , foram incluídas apenas as regiões que tivessem pelo menos 2 IES em seu território. Em função disso, a região do Oriente-Médio não foi incluída no estudo. Mediante consulta aos *websites* oficiais das IES, foram descartadas todas as que oferecessem menos do que 4 opções de cursos de graduação ou pós-graduação. Em uma mesma região, foi selecionada a IES que, em seu nome se identificava como Internacional. À constatação do nome seguiu-se uma avaliação das informações contidas no *website* a fim de verificar se a IES fazia jus à identificação de internacional. No caso de

mais de uma IES identificada como internacional em uma mesma região, foi escolhida a que apresentasse em seu *website* mais características internacionais, como corpo docente internacional, estudantes internacionais, conexões internacionais com outras IES e/ou uma posição política mais destacada dentro do Sistema Σ . No caso de regiões sem a presença de IES identificadas como internacionais, foi selecionada a IES que em seu *website* indicava a existência de um *International Office*. Quando havia mais de uma IES na mesma região com a indicação de um *International Office*, foi selecionada aquela que apresentasse a maior quantidade e qualidade de informações para um potencial estudante estrangeiro. No caso em que foi necessário escolher entre uma IES cujo *website* indicava a existência de um *International Office* e outra cujo site não indicava a existência de um *International Office*, mas que disponibilizava informações em quantidade e qualidade para estudantes estrangeiros interessados, optou-se pela IES que possuía um *International Office*. Caso a IES selecionada fosse uma instituição *multicampi*, foram utilizados os mesmos critérios acima apresentados para selecionar um dos *campi* como representante de toda a IES. As IES que atendessem a todos os critérios acima listados, mas que estivessem localizadas em países ou regiões de instabilidade ou insegurança foram descartadas.

Além das IES, também foram selecionados Escritórios Regionais (ER) da mantenedora denominacional para compor os casos estudados. Assim, para cada uma das seis regiões do mundo, foi selecionado um caso, composto por duas unidades integradas de análise, a IES e o ER. Considerando o intento de obter uma visão integrada do Sistema Σ , além dos casos estudados, foi incluído o Escritório Mundial (EM) da denominação mantenedora.

A coleta de dados foi realizada por meio de consulta aos *websites* e por meio de visitas *in loco* às IES, ER e EM. Durante as visitas foram coletados documentos, realizadas entrevistas semi-estruturadas com administradores das IES, ER, EM e dos *International Offices*, além de observações direta e participante, cujo registro se deu por meio de um diário de visita. Atentou-se também para eventuais artefatos físicos relacionados ao tema de estudo. As visitas aos casos (IES e respectivos ER) tiveram uma duração que variava entre de dez a doze dias e ocorreram entre agosto e dezembro de 2013. O EM foi visitado duas vezes, a primeira em julho de 2012 e a segunda em dezembro de 2013. Ao todo foram realizadas trinta e três entrevistas com duração média de 60 minutos (Tabela 1).

Tabela 1
Entrevistas Realizadas

Casos	Dir. Geral ou Vice	IES			Escritório Regional	Total
		Dir. Acad., Fin. ou Vices	Diretor do <i>International Office</i> ou Equivalente			
África	1	1	0	1	3	
América Latina e Caribe	2	4	1	1	8	
América do Norte	1	2	1	1	5	
Ásia	1	1	1	1	4	
Europa	1	1	1	1	4	
Oceania	2	2	1	1	6	
Escritório Mundial	-	-	-	-	3	
Total	8	11	5	6	33	

Em um dos casos (latino-americano) foi necessário realizar um número maior de entrevistas, tendo em vista tratar-se de uma IES *multicampi*, onde era preciso abordar tanto administradores da instituição *multicampi* quanto administradores do *campus* escolhido para representar os demais.

O critério utilizado para a interpretação dos dados foi a da síntese cruzada dos casos (Yin, 2010) que consiste em agrupar os casos em relação às variáveis de estudo, facilitando a identificação de semelhanças, diferenças e padrões entre os casos estudados.

Para a análise dos dados foi empregada a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas criado para auxiliar na análise de diferentes meios de comunicação, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. Neste estudo as entrevistas foram transcritas e tiveram seu conteúdo analisado com o auxílio de software.

A análise de conteúdo é classificada por Roesch (2005) como um conjunto de técnicas alinhado à abordagem qualitativa. Porém, Hair Jr., Babin, Money e Samouel (2006) ressaltam que muitas vezes o resultado final da análise de conteúdo é o de quantificar dados qualitativos. Collis e Hussey (2006) parecem confirmar a associação da análise de conteúdo a uma abordagem quantitativa. Contudo, Bardin (2011) alerta que restringir a análise de conteúdo à quantificação das frequências com que determinados termos ou ideias são citados ou estão presentes na mensagem, equivale a limitar as possibilidades que este conjunto de técnicas permite alcançar.

Neste estudo a presença, ao invés da frequência, foi o critério de contagem adotado. Presença consiste na verificação da existência ou não de um determinado código (motivo) em uma unidade de registro (entrevista ou documento). Outro critério seria a frequência, que implicaria em contar quantas unidades de registro (entrevistas ou documentos) eram associadas a um determinado código (motivo). A escolha da presença, em detrimento da frequência justifica-se no fato de que a importância de um motivo não é necessariamente dada pelo número de vezes que é citado, muito embora se reconheça que a frequência de citações pode refletir o quanto um determinado motivo é perceptível para o entrevistado. Por outro lado, a baixa frequência de um determinado motivo, pode indicar, além de baixo nível de consciência, falta de abertura, ou até mesmo desconforto em abordar determinados assuntos. Por isso, não necessariamente, baixa frequência de citação indica baixa relevância de um motivo para o processo de internacionalização dos casos estudados.

Apresentação de resultados

O sistema de ensino superior confessional internacional estudado, denominado de Sistema Σ , ao final de 2012, atendia aproximadamente 136.700 estudantes, por meio de 113 escolas, onde atuavam 11.900 professores.

A distribuição mundial de IES do Sistema Σ segue exatamente o mesmo padrão, mas não a mesma proporção, encontrada por Glanzer, Carpenter e Lantinga (2011), com a Ásia (26%) em primeiro lugar, seguida pela América Latina e Caribe (24%) em segundo e África em terceiro (16%).

Atualmente a denominação mantenedora tem uma estrutura organizacional que funciona por meio da democracia representativa. Essa estrutura é composta por diversos níveis. O primeiro e mais elevado nível hierárquico é o da Assembleia Geral Mundial, que se reúne a cada cinco anos, com delegados provenientes de todo o mundo. Logo abaixo aparece o Comitê Executivo, órgão com autoridade administrativa plena durante o quinquênio que separa as Assembleias Gerais Mundiais, composto por membros *ex-officio* e eleitos. Os membros eleitos são selecionados pelo próprio Comitê Executivo ou por Comitês Regionais ao redor do mundo. São eleitos representantes dentre os ministros denominacionais, membros leigos, colaboradores na ativa e colaboradores aposentados. Abaixo do Comitê Executivo aparece o Escritório Mundial (EM) que é o órgão central de coordenação da denominação no mundo, responsável pela realização da Assembleia Geral Mundial. O EM tem um presidente, eleito a cada quinquênio na Assembleia Geral, e é organizado em departamentos, dentre os quais encontra-se o Departamento de Educação. O EM atua como mantenedor direto de 4 IES. Como extensões do EM há os Escritórios Regionais (ER). Os responsáveis por esses ER são vice-presidentes do EM. Os ER coordenam uma determinada região do mundo que, em geral, compreende um número de países vizinhos. Nos ER replicam-se os departamentos existentes no EM, dentre os quais, o Departamento de Educação. Alguns ER atuam como mantenedores diretos de IES. Abaixo do EM estão os Escritórios Locais (EL). Os EL podem abranger geograficamente mais de um país, partes de mais de um país, um país inteiro, um grupo de estados de um mesmo país, ou até mesmo um único estado. Os responsáveis são eleitos em Assembleias Locais quinquenais que replicam os procedimentos da Assembleia Geral Mundial. Da mesma forma há delegados nessas Assembleias Locais que representam tanto membros leigos, quanto ministros e colaboradores da denominação naquele local. Há também um Comitê Executivo Local que, entre uma Assembleia Geral Local e outra, delibera semelhantemente ao Comitê Executivo Mundial. A maioria das IES do sistema têm como mantenedoras denominacionais os EL. Finalmente há Escritórios Distritais (ED), que são coordenados por um EL. A abrangência geográfica de um ED, na maior parte das vezes, se restringe a um estado de um único país. Mas, há estados com mais de um ED. Um ED é composto por um grupo de distritos. Cada distrito, por sua vez, é composto por uma ou mais congregações de membros. Os ED também realizam suas Assembleias Distritais, com delegados eleitos representando todos os distritos que compõem o território do ED. Há também um Comitê Executivo Distrital. Os ED costumam atuar como mantenedores de instituições de ensino básico. A estrutura organizacional descrita pode ser visualizada de forma resumida na figura 2.

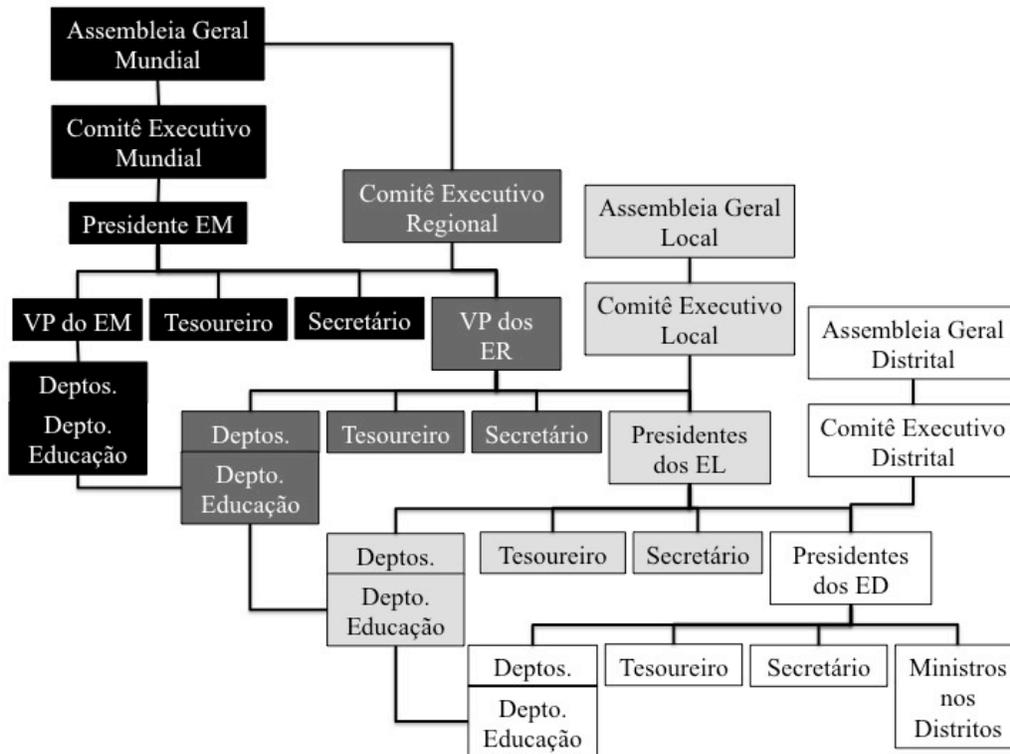


Figura 2. Estrutura organizacional resumida da denominação mantenedora do Sistema Σ .

A declaração de missão e filosofia do Sistema Σ não faz uma conexão direta entre a educação denominacional e o contexto mundial ou internacionalização. Porém, essa conexão é feita de maneira indireta, por meio da missão da denominação mantenedora que é claramente reconhecida como mundial.

Em termos de resultados esperados no ensino superior denominacional, de acordo com documentos oficiais, há o desejo de que os egressos tenham sensibilidade social e senso de cidadania no contexto de uma comunidade diversa, ao mesmo tempo em que são parte da comunidade confessional. Também se espera que os egressos tenham desenvolvido o espírito de serviço necessário para construir uma comunidade mundial livre, justa e produtiva. Diante desses resultados esperados a internacionalização do ensino superior parece ser uma consequência lógica.

A missão e escopo do Departamento de Educação do EM está na coordenação e articulação de todo o sistema. É também atribuição do departamento a promoção do sistema, sua divulgação e posicionamento no cenário educacional mundial. É responsabilidade do departamento a capacitação das pessoas que atuam no sistema e a garantia de qualidade das escolas que compõem o sistema. Essas responsabilidades são compartilhadas com os ER e são exercidas via comitês ou diretamente junto aos administradores e/ou professores. A declaração de missão e escopo do departamento indica que, enquanto o Departamento de Educação do EM assume para si a responsabilidade pela supervisão das IES, delega aos EL e ED a supervisão das escolas e professores do ensino básico. Outro destaque na declaração é a preocupação com a manutenção da identidade confessional das escolas, na aplicação da filosofia ou proposta de educação denominacional.

A equipe do Departamento de Educação do EM é formada por um grupo internacional de diretores, com diferentes origens, tanto de países desenvolvidos quanto em desenvolvimento. Todos os diretores têm doutorado, experiência de trabalho internacional e pelo menos uma titulação na

área educacional. Cada um dos diretores atua como ligação entre o EM e um ou mais dos ER espalhados pelo Mundo.

Há também uma Associação de Acreditação Denominacional (AAD). Está entre seus propósitos servir como autoridade acreditadora de todo o ensino pós-secundário da denominação mantenedora, a fim de avaliar a qualidade das IES e promover a unidade e a missão da denominação. O processo de acreditação, seja de renovação ou de primeira acreditação, resumidamente, envolve um momento inicial de autoavaliação da IES, resultando em um relatório. Esse relatório é a base do processo de avaliação da IES, que inclui a visita de uma comissão, composta por pares do Sistema Σ e eventuais convidados externos, culminando com a acreditação ou não da IES ou do programa.

Além do Departamento de Educação e da AAD, há ainda o Comitê Internacional de Educação e o Comitê de Educação Ministerial e Teológica, que são os meios primários pelo qual o EM coordena o Sistema Σ . Esses comitês, a exemplo de outros comitês denominacionais, são regidos por procedimentos democráticos e representativos. Ambos têm a função de autorizar a abertura de novos programas de estudo ou IES no Sistema Σ .

Dos seis casos estudados, três tinham IES cujas declarações de missão explicitamente indicavam uma visão de atuação internacional ou mundial. Essa visão, nas três IES, tem origens históricas, ligadas aos primórdios dessas IES. Todas as seis IES têm estudantes estrangeiros em proporções que podem ser facilmente percebidas no *campus*. Quanto à presença de corpo docente internacional, quatro têm professores estrangeiros. Quanto ao porte, para os padrões do Sistema Σ , duas IES foram consideradas como de pequeno porte (até 500 estudantes), duas foram consideradas como de médio porte (500 a 3000 estudantes) e duas foram consideradas como de grande porte (mais de 3000 estudantes). Duas são IES mantidas por EL, duas são mantidas por ER e duas são mantidas pelo EM. Três estão localizadas em países em desenvolvimento e três estão localizadas em países desenvolvidos. Uma oferecia exclusivamente programas internacionais, duas ofereciam programas internacionais e domésticos e três ofereciam apenas programas domésticos. Quatro IES localizam-se em países em que o Inglês é uma das línguas oficiais e duas localizam-se em países onde o Inglês é língua estrangeira.

Entre as IES estudadas há as que apresentam uma oferta ampla de programas e cursos e as que apresentam uma oferta mais restrita. Porém, todas oferecem programas que extrapolam o objetivo de formar colaboradores denominacionais. Há programas em comum entre todas as instituições estudadas e esses programas comuns costumam ser especialmente os de interesse denominacional. Mas não há uma restrição a esses programas denominacionais, mesmo no caso de IES que oferecem poucos programas. Foi possível constatar programas que têm atraído estudantes sem vínculo confessional ou denominacional, inclusive muçulmanos ou de tradições orientais.

Também foi perceptível, por parte do Departamento de Educação do EM, o desejo de preparar profissionais em maior quantidade em algumas áreas e em algumas regiões do mundo onde há carência desses profissionais com formação denominacional, não apenas para tornarem-se colaboradores denominacionais, mas para oferecer formação denominacional para todos os que desejarem, venham eles a se tornarem colaboradores denominacionais ou não.

Em relação a professores, há uma política de buscar docentes e/ou administradores de mesma confissão para assumirem posições-chave nas instituições. Mas docentes e colaboradores sem vínculo denominacional foram identificados sem dificuldade.

Foi possível constatar nos casos estudados elementos relacionados aos diversos motivos ou *rationales* para a internacionalização, conforme indicado na literatura. Porém, logo se tornou perceptível a existência de um outro grupo de motivações ou *rationales* característicos do sistema,

relacionadas exatamente ao fato de ser um sistema confessional. Estas motivações ou *rationales* específicas podem ser percebidas em algumas falas de entrevistados.

The articulated institution commitment, for us, is, I think, coming out of the gospel commission to go into all the world. I think that that's part of what our motivation is. (...) So, I think it comes down to mission to develop, in my view, culturally competent, globally aware graduates. (...) So, internationalization would have to clearly relate to mission and not just be the general bandwagon of internationalization. (EM)

Aparentemente a missão denominacional é uma das forças motivadoras para a internacionalização. A internacionalização é vista como um meio para preparar pessoas com o senso de missão denominacional, para inspirar e capacitar estudantes para o serviço em um mundo multicultural e precisa necessariamente estar articulada com a missão denominacional para que se desenvolva.

Reforçando a mesma ideia, um dos entrevistados entende a relação entre internacionalização e missão de maneira ainda mais contundente:

[Internationalization] gives us opportunities to fulfill the Christian ethos, which is to serve others. (...) I don't think we've got a choice. I think if we come up with even just one reason, why not head down that track, that will be the end of us. (ER)

Para este entrevistado, se uma IES do Sistema Σ , ou se o próprio Sistema Σ , ignorarem o processo de internacionalização, a missão denominacional estaria perdida, sugerindo que a internacionalização pode ser vista como uma forma de fortalecer e viabilizar a missão denominacional e de fortalecer o próprio Sistema Σ . A fala de outro entrevistado apresenta como a realização da missão, por meio da internacionalização, pode estar relacionada ao fortalecimento do sistema:

(...) eu acho que vai se fortalecer o sistema e as redes de instituições denominacionais como um todo, porque trabalhando isoladamente, nenhuma tem a fortaleza que pode ser alcançada se trabalhamos em parceria, de maneira conjunta. Então fortalece o sistema (...) A denominação tem estabelecido, faz mais de 50 anos, o sistema de visitas de avaliação e de acreditação (...) nós levamos avaliadores que nós chamamos de pares avaliadores, de diferentes regiões, de diferentes instituições, com diferentes especialidades, para cada um deles contribuir no fortalecimento daquela instituição que é avaliada, mas também para estreitar os vínculos de trabalho conjunto entre as nossas instituições. (...) Porque sim [internacionalizar], não só porque é uma tendência mundial, mas porque vai fortalecer o sistema (...) não só academicamente, mas vai favorecer o crescimento. (EM)

É possível perceber no discurso do entrevistado que este fortalecimento denominacional é multifacetado, envolvendo o sistema de acreditação denominacional e a troca de informações entre as IES do sistema. Mas é possível identificar ainda outros aspectos, tais como os que promovem e fortalecem a identidade denominacional, seus valores, crenças, padrões e instituições.

A identidade confessional é considerada central no processo de internacionalização, no contexto do Sistema Σ , sendo apontada como o principal elemento de integração entre as IES espalhadas pelo mundo e o que sustenta ações específicas de internacionalização, como alguns acordos bilaterais entre IES para a viabilização de programas de mobilidade estudantil. Portanto, não seria apenas o compartilhamento de valores e crenças que promoveria o processo de internacionalização no Sistema Σ , mas também o propósito de manter esses valores e crenças.

O interesse no processo de internacionalização também pode envolver questões bem práticas, incluindo o acesso a recursos diversos e diluição de riscos e custos. As IES do sistema podem se fortalecer, academicamente, financeiramente e administrativamente na medida em que buscam estreitar os laços de cooperação. Foi possível perceber que em alguns casos a busca por

fortalecimento denominacional também pode impulsionar alguns projetos específicos, coordenados por uma IES ou por um EL ou ER, envolvendo ou beneficiando mais de uma instituição em países diferentes.

O desejo de fortalecer o sistema denominacional também pode estimular parcerias e trocas entre IES de países diferentes, a partir de uma perspectiva aparentemente mais solidária entre as IES. Iniciativas solidárias de auxílio a IES mais novas fazem parte da história de algumas das IES incluídas neste estudo, especialmente nas localizadas em países desenvolvidos. Muito embora haja uma tendência para que este tipo de parceria seja visto como uma prática antiga e caindo em desuso, foi possível constatar que ainda é uma realidade nos dias de hoje.

O fortalecimento denominacional pode ser também um incentivo para o desenvolvimento de parcerias internacionais para a pesquisa. Essa parceria em pesquisa internacional denominacional pode ser estendida a outras instituições denominacionais, não necessariamente educacionais. Um dos entrevistados representa bem, de forma resumida, essa ideia:

Internationalization is something that I would be very happy to be a part of, and I'd encourage my fellow members of administration to be part of it as well. And I can't help but see that there is got so many more benefits, because we actually have more solutions to (...) offer to each other than problems. (...) I would summarize internationalization by saying: United we stand, divided we fall. (IES)

Foi possível identificar em todos os casos estudados a percepção entre os entrevistados de que um movimento para a internacionalização entre as IES do Sistema Σ poderia trazer e compartilhar benefícios para o sistema como um todo, reduzindo diferenças entre IES, promovendo a melhoria da qualidade, proporcionando o compartilhamento de recursos que, muitas vezes, são restritos, permitindo a diluição dos riscos e custos e garantindo a manutenção e fortalecimento da identidade confessional.

Discussão

Ao analisar a estrutura denominacional é possível perceber que o Sistema Σ está bastante vinculado à estrutura organizacional da denominação confessional mantenedora. O Sistema Σ não é o maior sistema de ensino superior no mundo, mas pelos números, abrangência mundial e estrutura, trata-se de um sistema bastante interessante para um estudo sobre internacionalização em sistemas de ensino superior internacionais confessionais. Tanto a denominação mantenedora quanto o Sistema Σ funcionam como democracias representativas e são estruturas organizacionais internacionais e multiculturais. A missão denominacional com alcance global sustenta um sistema de ensino superior internacional, com departamentos de educação em todos os níveis organizacionais da denominação mantenedora e com todos os níveis organizacionais atuando como mantenedores diretos de instituições educacionais. Essa missão denominacional global se reflete em um Departamento de Educação global e na constituição de procedimentos de acreditação denominacionais padronizados para todas as IES, visando à manutenção da identidade denominacional e propondo padrões de qualidade internacionais.

Se for utilizada a classificação de IES confessionais de Karram (2011), nenhuma das instituições estudadas se enquadra bem nem como IES focada exclusivamente à prática da confessionalidade, nem como IES focada em pesquisa. Na verdade as IES estudadas apresentam características que misturam os dois tipos propostos por Karram (2011).

Quanto às motivações denominacionais para internacionalizar, podem ser classificadas em quatro subgrupos. O primeiro, o das motivações relacionadas ao fortalecimento denominacional. Esta motivação entende que a internacionalização das IES do sistema fortalece as próprias IES, os

valores e a identidade denominacionais. O segundo subgrupo é composto por motivações relacionadas à missão denominacional. Neste caso, as IES buscam internacionalização por entenderem que ao internacionalizarem-se realizam melhor a missão denominacional. O terceiro subgrupo de motivações diz respeito ao desenvolvimento de recursos humanos denominacionais qualificados e com formação em IES denominacionais. O quarto e último subgrupo é o das motivações relacionadas à história e tradição denominacionais, cujo foco internacional, em algumas IES, remonta à fundação, há mais de cem anos.

As motivações denominacionais, muito embora em alguns momentos apresentem similaridade, não se ajustam bem às motivações propostas por Karram (2011). Na verdade, em diversos momentos, motivações denominacionais aparecem associadas às outras motivações, especialmente às econômicas, acadêmicas e sociais, confirmando Knight (2008) e Fang (2011).

Uma das primeiras motivações denominacionais identificadas foi a relacionada à história e tradição das IES e do próprio sistema, apesar de não serem IES consideradas de prestígio, como sugerem Altbach e Knight (2007). Dentre os casos estudados, há IES com *campi* avançados e um programa de mobilidade de estudantes, desde a década de 60. Contudo, apesar de a internacionalização ser parte da identidade institucional, a real constatação dessa internacionalização na atualidade, em um dos casos, está mais nas intenções do que nas ações institucionais. A origem dessa história e tradição internacionais, nas IES do sistema, está claramente associada a uma missão e visão denominacional globais.

Há uma compreensão presente em todos os casos estudados de que uma das prioridades do Sistema Σ está em formar líderes denominacionais que tenham desenvolvido visão, experiência e uma rede de contatos internacionais. A educação internacional é compreendida como um meio para formar líderes denominacionais que consigam superar preconceitos e promovam o convívio intercultural no contexto denominacional. Isso se traduz na oferta de bolsas de estudo oferecidas pelos ED, EL, ER e EM, para que colaboradores denominacionais continuem seus estudos em IES do Sistema Σ em outros países. Em tudo isso é possível perceber uma conexão entre esta motivação denominacional e as motivações socioculturais de Knight (2004).

A missão denominacional tem papel central no processo de internacionalização das IES do Sistema Σ . Ações de internacionalização só fazem sentido ou se justificam se estiverem a serviço da missão denominacional. A unidade de missão é indicada como a razão pela qual o Sistema Σ é internacional e é a razão também indicada para que qualquer IES no Sistema Σ esteja inserida em um processo de internacionalização. A internacionalização é compreendida portanto como um meio que permite à denominação o acesso a um público maior para informar sobre sua confessionalidade.

A internacionalização também pode permitir às IES maiores possibilidades de serviço a diversas comunidades com o propósito de promover mudanças e melhorias na qualidade de vida. Tais mudanças em geral foram associadas pelos entrevistados ao desenvolvimento de uma capacidade de compreensão, respeito e quebra de preconceitos, podendo ou não incluir a transmissão da confessionalidade. Mais uma vez, as motivações denominacionais misturam-se às motivações socioculturais.

A ideia de internacionalização também foi associada ao conceito de missão denominacional, no sentido de compartilhar pessoas e recursos internacionalmente entre instituições denominacionais, não apenas em uma única direção (oeste-leste e norte-sul), mas em todas as direções (leste-oeste, sul-norte, sul-sul, etc.) Aqui, as motivações denominacionais mostram-se associadas às motivações econômicas e acadêmicas.

Considerando as motivações propostas por Knight (2004), envolvendo fatores políticos, econômicos, socioculturais, acadêmicos e mercadológicos, os fatores que têm levado as IES do Sistema Σ a buscarem a internacionalização podem ser identificados principalmente nos motivos

acadêmicos, econômicos e socioculturais, acrescidos dos motivos denominacionais. Entre esses quatro tipos de motivações foi possível perceber que as denominacionais são das mais importantes, juntamente com as motivações econômicas. Porém, os aspectos denominacionais permeiam e moderam as demais motivações.

Quanto às motivações políticas (Knight, 2004) e nacionais (Knight, 2008), demonstraram-se menos determinantes, ao contrário do que sugere Karram (2011). Na verdade quando aparecem, tendem a exercer um papel secundário de incentivos, facilitadores e/ou direcionadores, mas não como motivações que isoladamente levariam um dos casos estudados a ingressarem no processo de internacionalização.

Na fala de alguns entrevistados transparece que iniciativas de internacionalização têm sido claramente tomadas para conseguir mais estudantes e equilibrar as finanças. Os motivos econômicos também transparecem nas intenções de utilização da internacionalização como estratégia de publicidade e atração de estudantes domésticos. Isso é perceptível quando IES localizadas em países desenvolvidos aceitam estudantes de IES irmãs localizadas em países em desenvolvimento, cobrando os mesmos preços praticados nos países de origem desses estudantes. Ainda que com isso as IES localizadas nos países desenvolvidos não alcancem o máximo de lucratividade possível, conseguem cobrir custos fixos de uma infraestrutura institucional ociosa.

Por outro lado, os motivos denominacionais também estão muito presentes em todos os casos estudados que indicaram claramente a existência de motivações econômicas. Isso pode ser percebido quando uma das IES oferece bolsas de estudo, financiadas pela própria IES, para estudantes estrangeiros que desejam voltar aos seu país de origem como colaboradores denominacionais. Ou, quando IES procuram manter um corpo docente internacional, a fim de garantir o tipo de ensino superior desejado para a formação de ministros, colaboradores, líderes denominacionais e profissionais em geral com competência intercultural. Ou, quando o EM auxilia na manutenção de professores internacionais e qualificados nos programas de pós-graduação de maior interesse denominacional. Ou, quando, por meio do EM ou dos ER, são oferecidas bolsas de estudo para que colaboradores denominacionais façam suas pós-graduações em outros países.

Aparentemente os motivos econômicos são determinantes no processo de internacionalização no Sistema Σ , porém, precisam estar em harmonia com os motivos denominacionais, ou precisam encontrar justificativas denominacionais para que de fato levem as IES a uma ação. Os dois tipos de motivações precisam atuar de maneira conjunta e sinérgica para que resultem em ações efetivas de internacionalização. Caso haja choque entre motivações econômicas e denominacionais, as denominacionais parecem ter precedência ou, pelo menos levam as IES a buscarem os benefícios econômicos com maior cautela.

Após as motivações denominacionais e econômicas as que se demonstraram ser mais relevantes para o desenvolvimento do processo de internacionalização foram as motivações acadêmicas. Para algumas IES, internacionalizar é percebido como um meio de melhorar a qualidade acadêmica e de construir uma imagem institucional que propicie o *status* universitário ou a atração de mais estudantes, por causa da qualidade sugerida pela internacionalização. Para outras IES a internacionalização significa desenvolvimento institucional. Para IES em países desenvolvidos tal desenvolvimento implica na ampliação da esfera de influência da instituição, seja no contexto denominacional ou não, junto a outras IES. Por meio de professores estrangeiros ou com experiência internacional e programas de mobilidade de estudantes também há a intenção de expandir os horizontes acadêmicos dos estudantes, oferecendo a eles um aprendizado que jamais poderiam ter em um contexto exclusivamente doméstico.

Os motivos socioculturais aparecem no sentido de promover a capacidade de compreensão intercultural, tolerância e valorização das diferenças. Há interesse denominacional de formar líderes

com capacidades interculturais, especialmente, mas não exclusivamente, nos programas para formação de líderes denominacionais. Este também é um dos motivos que tem impulsionado os programas de mobilidade estudantil.

Considerando o impacto das diferentes motivações sobre o processo de internacionalização nos casos estudados do Sistema Σ é possível perceber que há alguma prioridade ou hierarquia entre as motivações ou *rationales* para o desenvolvimento do processo de internacionalização no Sistema Σ (Figura 3).

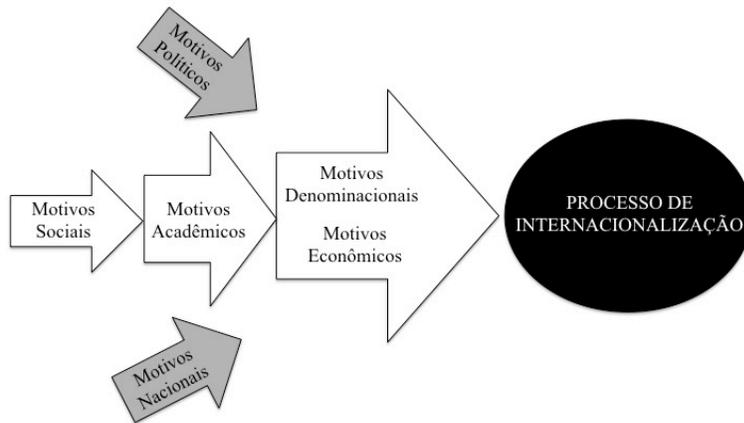


Figura 3. Dinâmica das motivações ou *rationales* para internacionalização no Sistema Σ .

Motivos Institucionais	Motivos Acadêmicos
Alianças estratégicas institucionais	Desenvolvimento institucional
Imagem e marca internacionais	Imagem institucional
Produção de conhecimento	Dimensão internacional na pesquisa e no ensino
Formação de pessoal	Extensão do horizonte acadêmico
Motivos Institucionais	Motivos Econômicos
Geração de receita	Geração de lucro ou superávit

Figura 4. Associação entre motivos ou *rationales* institucionais e motivos ou *rationales* acadêmicos e econômicos.

Com relação às motivações nos níveis pessoal, institucional, setorial, nacional, e de sistema, os dados confirmaram Knight (2008) e Fang (2011). Nem sempre é clara a diferenciação entre os tipos de motivações e os níveis das motivações. As motivações de nível institucional, por exemplo, mostraram-se sobrepostas às motivações acadêmicas e econômicas conforme figura 4. As motivações em nível de sistema, ao invés de se aproximarem das motivações nacionais, como sugere a literatura (Knight, 2008), confundem-se com as motivações denominacionais.

Conclusão

A partir do estudo de seis casos pertencentes a um mesmo sistema de ensino superior internacional confessional, denominado de Sistema Σ , foi possível identificar as principais motivações ou *rationales* para o desenvolvimento de um processo de internacionalização. Era intuito

deste estudo averiguar até que ponto as motivações para internacionalizar indicadas na literatura iriam se ajustar ao contexto de IES pertencentes a um sistema de ensino superior internacional e confessional.

As motivações identificadas no Sistema Σ ajustaram-se parcialmente bem à proposta de Knight (2004), envolvendo motivações políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas. Contudo, foram identificadas motivações específicas do sistema que se entende são atribuíveis ao seu caráter confessional e denominacional. As motivações denominacionais identificadas foram: (a) O desejo de fortalecer valores, identidade e instituições denominacionais. Trata-se de uma motivação que visa a perpetuação do sistema denominacional. Neste caso, percebe-se ser uma motivação que vem tanto do fato de as IES estarem inseridas em um sistema, quanto do fato de serem confessionais. (b) A missão denominacional. Trata-se de uma motivação básica. Se não for percebida uma relação entre internacionalização e a realização da missão denominacional, o interesse pela internacionalização perde em ímpeto e engajamento. (c) Desenvolvimento de recursos humanos denominacionais. A internacionalização é vista como um recurso importante na formação de líderes e colaboradores denominacionais, para que desenvolvam competência intercultural e capacidade de lidar com diferenças. (d) Tradição ou história. Algumas das IES denominacionais já no início do século XX tinham uma atmosfera bastante internacional, com presença de diversos estudantes estrangeiros. Nessas escolas foi possível identificar que, mesmo que atualmente estejam em um contexto de atuação menos internacional do que no passado, essa história e essa tradição exercem um papel importante ainda hoje no sentido de gerar o desejo pela internacionalização. Se as motivações identificadas no Sistema Σ se ajustam bem à proposta de Knight (2004), o mesmo não acontece com as motivações encontradas em IES confessionais nem à tipologia de IES confessionais, indicadas por Karram (2011).

Foi possível perceber o que talvez possa ser uma quase equiparação entre as motivações econômicas e as denominacionais em termos de importância. As motivações acadêmicas aparecem logo após as motivações denominacionais e econômicas, seguidas pelas motivações sociais. Quanto às motivações políticas e nacionais, assumem um papel de catalisadoras do processo e não necessariamente de principais impulsionadoras. Apenas motivações nacionais ou políticas parecem não impulsionar uma IES denominacional à internacionalização, a não ser que estejam expressas na forma de leis ou de requisitos obrigatórios para reconhecimento, acreditação ou obtenção de *status* universitário. Fora isso, é preciso que haja motivações econômico-denominacionais associadas. A dinâmica identificada entre as motivações existentes no Sistema Σ reforçam a ideia de coexistência das visões humanista e estratégica para a internacionalização (Knight, 2005; Altbach & Knight, 2007).

Outra constatação deste estudo foi a de que as motivações em nível de sistema, pelo menos no caso do Sistema Σ , se equiparam às motivações denominacionais e não às motivações nacionais, como sugere Knight (2008). Esta constatação poderia sugerir que no Sistema Σ a internacionalização se desenvolve alinhada ao fenômeno da globalização, onde aspectos locais ou nacionais tendem a ser minimizados ou padronizados de acordo com padrões globais ou, neste caso, padrões propostos pelo sistema. Porém, quando o Sistema Σ privilegia a composição de equipes multiculturais desde o EM e estipula como uma de suas prioridades formar líderes com capacidades interculturais e tolerância às diferenças, percebe-se claramente um alinhamento ao fenômeno da internacionalização. Ou seja, como sugerem Maringe e Foskett (2012), internacionalização e globalização são “os dois lados de uma mesma moeda”. No Sistema Σ globalização e internacionalização atuam em conjunto promovendo e retardando o processo de internacionalização no ensino superior.

O conjunto de motivações denominacionais identificado e a dinâmica entre as motivações existentes no Sistema Σ , sugerem que as IES confessionais, bem como os sistemas internacionais de

ensino superior, confessionais ou não, são campos de estudo ainda pouco explorados no processo de internacionalização do ensino superior. Uma das possibilidades seria uma maior investigação e aprofundamento em torno da dinâmica entre motivos ou *rationales* denominacionais e econômicos no próprio Sistema Σ ou em outro sistema de ensino superior confessional internacional. Também seria interessante investigar em que termos e condições co-existem as visões estratégica e humanista para a internacionalização, ou em que momentos as forças da globalização sobrepujam às forças de internacionalização e vice-versa, em um sistema de ensino superior internacional confessional ou não. Estudos comparativos entre diferentes sistemas internacionais, confessionais ou não, seriam ainda outra possibilidade. Teria um sistema de ensino superior não confessional motivações ou *rationales* específicas do sistema, semelhantemente às motivações denominacionais identificadas no Sistema Σ ? Além disso, considerando que IES membros de sistemas de ensino superior internacionais por natureza atuam em um contexto internacional, poderiam ser campos interessantes de estudos para identificar riscos e benefícios obtidos com a internacionalização, já que, nesses sistemas, riscos e benefícios podem não estar apenas na esfera das expectativas, mas podem ser resultados negativos ou positivos efetivamente obtidos com a internacionalização. Talvez os sistemas de ensino superior internacionais em geral, por sua atuação naturalmente internacional, e os sistemas internacionais confessionais em específico, por seu pioneirismo em cruzar fronteiras, possam oferecer *insights* sobre onde a internacionalização no ensino superior pode ou não chegar, o que consegue ou não realizar e as condições necessárias para tanto.

Referências

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 290-305. doi: 10.1177/1028315307303542
- Altbach, P. G.; Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Association Of International Educators (NAFSA). (2013). *The economic benefits of international students to the U.S. economy academic year 2011-2012*. Disponível em : http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/Impact/Data_And_Statistics/What_Is_the_Value_of_International_Students_to_Your_State_in_2012/ Acesso em: 24 de agosto de 2014.
- Banks, M & Bhandari, R. Global student mobility. (2012). In Deardoff, D. K.; De Wit, H.; Heyl, J. D. & Adams, T. *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, cap. 21, 379-397.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Burgess, P. & Berquist, B. (2012). Cross-border delivery: projects, programs, and providers. In Deardoff, D. K.; De Wit, H.; Heyl, J. D.; Adams, T. *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, cap. 18, 325-342.
- Center For International And Global Engagement (CIGE). (2012). *Mapping internacionalization on U. S. campuses*. Washington, DC: American Council on Education (ACE).
- Collis, J. & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Fang, W. (2011). The development of transnational higher education in China: a comparative study of research universities and teaching universities. *Journal of Studies in International Education*, 16(1), 5-23. doi: 10.1177/1028315311410607

- Foskett, N. & Maringe, F. (2012). The internationalization of higher education: a prospective view. In Maringe, F. & Foskett, N. *Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum, Cap. 20. 305-317.
- Foskett, R. (2012). Capacity building for demography in southern Africa: international collaboration in action. In Maringe, F. & Foskett, N. *Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum, Cap. 10. 139-152.
- Gereffi, G. (1999). International trade and industrial upgrading in the apparel commodity chain. *Journal of International Economics*, 48(1), 37-70. doi:10.1016/S0022-1996(98)00075-0
- Glanzer, P. L.; Carpenter, J. A.; Lantinga, N. (2011). Looking for God in the university: examining trends in christian higher education. *Higher Education*, 61(6), 721-755. doi 10.1007/s10734-010-9359-x
- Hair Jr., J. H.; Babin, B.; Money, A. H. & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Healey, N. M. (2008). Is higher education in really 'internationalising'? *Higher Education*, 55(3), 333-335. doi 10.1007/s10734-007-9058-4
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington: NAFSA.
- Karram, G. (2011). The international connections of religious higher education in sub-saharan Africa: rationales and implications. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 487-499. doi: 10.1177/1028315311400085
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33(4), 2-3.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. doi: 10.1177/1028315303260832
- Knight, J. (2005). An internationalization model: responding to new realities and challenges. In De Wit, H.; Jaramillo, I. C.; Gacel-Ávila, J.; Knight, J. *Higher education in Latin America*. Washington: World Bank.
- Knight, J. (2006). Cross-border education: not just students on the move. *International Higher Education*, 41(4), 2-3.
- Knight, J. (2008) *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*. Rotherdam: Sense Publishers.
- Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In Deardoff, D. K.; De Wit, H.; Heyl, J. D.; Adams, T. *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, cap. 2, 27-42.
- Lavankura, P. (2013). Internationalizing higher education in Thailand: government and university responses. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 663-676. doi: 10.1177/1028315313478193
- Lima, M. C. & Maranhão, C. M. S. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, Campinas, 14(3), 583-610.
- Maringe, F. (2012). The meanings of globalization and internationalization in HE: findings from a world survey. In Maringe, F. & Foskett, N. *Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum, Cap. 2, 17-34.
- Maringe, F. & Foskett, N. (2012). Introduction: globalization and universities. In Maringe, F. & Foskett, N. *Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum, Cap. 1, 1-13.
- Miura, I. K. (2006). *O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Brasil). Disponível em:

- <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/pt-br.php>
- Roesch, S. M. A. (2005). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Scott, P. (2000). Globalization and higher education: challenges for the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 3-10. doi: 10.1177/102831530000400102
- Shetty, A & Rudell, F. (2002). Internationalizing the business program: a perspective of a small school. *Journal of Education for Business*, 78(2), 103-110. doi: 10.1080/08832320209599706
- Watkins, W. H. (2006). Globalization education and new realities. *American Educational History Journal*, 33(1), 9-17.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman.

Sobre os Autores

Everson Mückenberger

Centro Universitário Adventista de São Paulo e Universidade de São Paulo, Brasil

everson.muckenberger@ucb.org.br

ORCID: 0000-0001-5211-8973

Everson Mückenberger é Doutor em Administração de Organizações, pela Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto, e professor de Administração no Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho.

Irene Kazumi Miura

Universidade de São Paulo, Brasil

irene.miura@usp.br

Irene Kazumi Miura é Livre Docente em Administração, pela Universidade de São Paulo e professora de Administração na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 23 Número 66

12 de Julho 2015

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dickers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigacion Educativa y el Desarrollo
Pedagogico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia