UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM ENSINO

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA BAHIA E SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Débora Valim Sinay Neves

Lajeado, julho de 2020

Débora Valim Sinay Neves

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA BAHIA E SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Doutorado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz

Coorientadora: Profa. Dra. Viviane Bischoff

Lajeado, julho de 2020

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Um dos desafios desta tese é expressar gratidão em poucas palavras a pessoas que fizeram parte desta trajetória.

Inicio este momento de agradecimento por meus pais, que sempre me incentivaram à formação contínua, apoiando-me, acompanhando minha caminhada com zelo e acreditando em mim.

Agradeço ao meu esposo e filhas pelo apoio incondicional, por compreenderem minha ausência em momentos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa e por estarem presentes sempre que possível nas viagens para o doutorado.

Agradeço aos meus irmãos, que acompanharam este caminhar com estímulos e palavras de conforto.

Agradeço a meu sogro e sogra, pelo apoio e incentivo nesta caminhada e pelas demonstrações de sabedoria.

Gratidão especial à minha orientadora, Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz, que sabiamente orientou esta tese, com seriedade e competência. Gratidão também especial à minha coorientadora, Profa. Dra. Viviane Bischoff, que contribuiu grandemente para a qualidade desta pesquisa, com sua experiência e conhecimento.

Sou grata a meus familiares, amigos e a todos que me apoiaram e que me

compreenderam nos momentos de ausência. Por fim, e não menos importante, agradeço carinhosamente à equipe da Pós-Graduação da Univates, que atenciosamente me acolheu na caminhada da formação continuada.

“*Tudo concorre para o bem daqueles que amam a Deus*”.

(ROMANOS, 8:28)

RESUMO

A internacionalização do ensino superior tem ganhado força nas discussões acadêmicas, tendo em vista os impactos da globalização na educação. Nesse contexto, a formulação de estratégias como a formação continuada de docentes é um ponto crucial que poderá definir um processo sustentável de internacionalização das Instituições de Ensino Superior - IES. Esta pesquisa propôs analisar, junto a um grupo de professores, se e como a participação em ações de internacionalização na educação superior contribui na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas. A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa, e, com base em seus objetivos, esta investigação é exploratório-descritiva. O campo de pesquisa é composto por IES públicas baianas que desenvolvem ações de internacionalização, e os sujeitos de pesquisa são docentes das IES pesquisadas que tiveram participação efetiva em experiências internacionais de formação continuada na educação superior no período de 2011 a 2019. Como instrumento de coleta de dados da pesquisa, foi utilizado um questionário com questões estruturadas. A análise dos resultados apresentados neste estudo revelou que a participação em ações de internacionalização na educação superior contribui efetivamente na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas, possibilitando aos pesquisados um crescimento pessoal e profissional diferenciado no que tange a: difusão do conhecimento; promoção da vivência intercultural; fortalecimento do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e abertura para parcerias de pesquisa colaborativa e cooperativa com universidades estrangeiras. Além disso, a participação em ações internacionais de qualificação impactou sobremaneira nas práticas pedagógicas, as quais geraram um novo olhar para um ensino global e inovador. Contudo, os resultados da pesquisa também indicaram fragilidades no processo de internacionalização, no contexto das IES baianas pesquisadas. A análise ainda evidenciou, dentre outros pontos importantes, que as áreas de pesquisa e pós-graduação se destacam quanto à importância do apoio das IES, com vistas a alavancar a qualificação docente no que se refere à internacionalização. Acredita-se que a definição de uma política mais clara sobre o processo de internacionalização possa direcionar esforços para que a internacionalização da educação superior baiana seja um processo autossustentável, contínuo e enraizado nas instituições, tendo a formação continuada de docentes como um de seus focos.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Formação Continuada. Docência.

ABSTRACT

The internationalization of higher education has been strengthened in academic discussions involving the impacts of globalization on education. In this context, designing strategies such as continuing education of professors is a central issue that may define a sustainable process of internationalization of Higher Education Institutions (HEI). By considering a group of professors, this research aims to analyze whether and how the participation in internationalization actions in higher education has contributed to continuing education of professors in public institutions in Bahia. The methodology employed is qualitative, and, in accordance with its objectives, this investigation is regarded as an exploratory-descriptive study. The research field consisted of public HEI in Bahia that have carried out actions of internationalization, and the research subjects were professors from the investigated HEI that effectively participated in international experiences of continuing education in higher education from 2011 to 2019. A structured questionnaire was used as an instrument for data collection. The analysis of the results found out in this study has shown that the participation in actions of internationalization in higher education has effectively contributed to continuing education of professors in public institutions in Bahia, thus favoring them with a distinct personal and professional development in terms of: knowledge diffusion; promotion of intercultural experience; increased development of teaching, research and extension activities; and availability to collaborative and cooperative research partnerships with foreign universities. Furthermore, the participation in international qualification actions has had a strong impact on the pedagogical practices, which generated a renewed look at a global, innovative way of teaching. However, the research results have also evidenced some weaknesses in the internationalization process in the context of the researched HEI in Bahia. Moreover, the analysis has pointed out, among other important issues, that the research and graduation areas have been highlighted as to the importance of HEI providing their support to leverage professors' qualification when it comes to internationalization. It is believed that defining a clearer policy for the internationalization process may direct efforts to turn the internationalization of higher education in Bahia into a self-sustainable, continuing, institution-based process, by having the continuing education of professors as one of its focuses.

Keywords: Internationalization. Higher Education. Continuing Education. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituições de ensino superior públicas baianas que desenvolvem ações de internacionalização (período até setembro de 2018) 68
Figura 2 - Unidades administrativas centrais de gestão da internacionalização nas instituições de ensino superior públicas baianas..... 69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas em cursos de graduação segundo o país de origem dos estudantes estrangeiros em 2017 32
Gráfico 2 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por modalidade (período de 2011 a 2016) 54
Gráfico 3 – Distribuição das bolsas CsF de graduação por região (período de 2011 a 2016) 55
Gráfico 4 – Distribuição das bolsas CsF de pós-graduação por região (período de 2011 a 2016) 55
Gráfico 5 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por área prioritária (período de 2011 a 2016 56
Gráfico 6 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por país de destino (período de 2011 a 2016) 57
Gráfico 7 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por estado de origem (período de 2011 a 2016) 58
Gráfico 8 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por instituição de origem – Unidade da Federação Bahia (período de 2011 a 2016) 59
Gráfico 9 – Quantitativo de respostas dos docentes ao questionário *online* 85
Gráfico 10 – Representatividade das IES públicas baianas na pesquisa 85
Gráfico 11 – Representatividade de gênero 86
Gráfico 12 – Graduação dos docentes no exterior 86
Gráfico 13 – Docentes pós-graduados em nível *lato sensu* 87
Gráfico 14 – Modalidade de pós-graduação em nível *lato sensu* 87

Gráfico 15 – Realização da pós-graduação *lato sensu* no Brasil ou no exterior 88
Gráfico 16 – Local de realização da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado 88
Gráfico 17 – Pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado 89
Gráfico 18 – Local de realização da pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado 89
Gráfico 19 – Pós-doutorado 90
Gráfico 20 – Local de realização do pós-doutorado 90
Gráfico 21 – Tempo de experiência no ensino superior 91
Gráfico 22 – Fomento ao envio de docentes para se qualificarem no exterior 93
Gráfico 23 – Experiências internacionais de qualificação obtidas entre os anos de 2011 e 2019 102
Gráfico 24 – Participação em eventos internacionais entre os anos de 2011 e 2019 102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Orientações do Banco Mundial 28
Quadro 2 - Resumo – Estatísticas Gerais da Educação Superior, por categoria administrativa – Brasil – 2016..... 29
Quadro 3 - Desempenho das principais universidades brasileiras em pesquisa no período de 2011 a 2016..... 35
Quadro 4 - Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação 63
Quadro 5 - Sistematização da Abordagem Metodológica da Pesquisa 82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de concluintes por IES públicas e privadas no Brasil..... 30
Tabela 2 - Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa..... 31
Tabela 3 - Docentes da Educação Superior..... 33
Tabela 4 - Instrumentos do Inep para atos regulatórios das avaliações institucionais 1..... 36
Tabela 5 - Instrumentos do Inep para atos regulatórios das avaliações institucionais 2..... 37
Tabela 6 - Instrumentos do Inep para avaliações institucionais Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional..... 37
Tabela 7 - As metas, resumidamente, que deveriam ser alcançadas por mobilidade pelo Programa Ciência sem Fronteiras até o ano de 2015..... 53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ASCIN	Assessoria de Cooperação Internacional
BJT	Bolsa de Atração de Jovens Talentos
CA	Centro Aplicador
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGBE	Coordenação Geral de Bolsas no Exterior
CGCI	Coordenação Geral de Cooperação e Internacionalização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência Sem Fronteiras
CSIC	Conselho Superior de Investigações Científicas
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EAIE	*European Association of International Education*
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América

FAUBAI	Associação das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais
GDE	Doutorado Pleno
IAU	*International Association of Universities*
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Instituto de Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISF	Idiomas Sem Fronteiras
ISF	Idiomas Sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NAFSA	*Association for International Educators*
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OUI	Organização Universitária Interamericana
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PDE	Pós-Doutorado
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação
PISA	*Programme for International Student Assessment*
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação

PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PVE	Bolsa Pesquisador Visitante
RUF	*Ranking* Universitário Folha
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU	Secretaria do Ensino Superior
SIAC	Sistema Acadêmico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUPAC	Superintendência de Administração Acadêmica
SWE	Doutorado Sanduíche
SWG	Graduação Sanduíche
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS 24
2.1 A educação superior no contexto da globalização 24
2.2 Educação superior no Brasil 26
2.3 Internacionalização da educação superior 38
2.3.1 A internacionalização da educação superior no Brasil 42
2.3.2 O papel do Estado na universidade pública brasileira e na internacionalização da sua educação superior 46
2.3.2.1 O Programa Ciência sem Fronteiras 50
2.4 Formação continuada de docentes 60
2.4.1 Formação docente e a internacionalização da educação superior 65

3 CONTEXTO DA PESQUISA 67

4 TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA 75
4.1 Caracterização da pesquisa 75
4.2 O campo de investigação e os sujeitos da pesquisa 76
4.3 Ensaios da pesquisa 77
4.4 Ferramentas e procedimentos da pesquisa 79
4.5 Conjunto de métodos e procedimentos de análise de dados 80

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 84
5.1 Percorrendo o campo de investigação 84
5.2 Análise de dados por categorias e subcategoria 91
5.2.1 Categoria 1 - Internacionalização da educação superior e suas potencialidades 92
5.2.1.1 A política de internacionalização institucional 95
5.2.2 Categoria 2 - Formação continuada de docentes 97
5.2.3 Categoria 3 - Internacionalização e a formação continuada de docentes 103
5.2.4 Categoria 4 - O processo de qualificação docente internacional e seu impacto no ensino na educação superior 104

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 106

REFERÊNCIAS 110

APÊNDICES 119
APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados 120
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 123
APÊNDICE C - Cópia do instrumento de coleta de dados 126

ANEXOS 135
ANEXO A - Marco Legal da Educação Superior Brasileira 136
ANEXO B - Valores de auxílio e bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras 138
ANEXO C - Autorização institucional para realização da pesquisa nas IES públicas baianas e declaração de infraestrutura 142

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea, decorrentes do avanço da ciência e tecnologia, bem como da evolução da comunicação e do mundo do trabalho, impõem a redução de barreiras em todas as instâncias. Nesse cenário, deparamo-nos com a globalização, processo de diversificação e aprofundamento das relações de (inter)dependência entre regiões e povos, com efeitos econômicos, políticos, científicos, sociais e culturais (MORGADO; FERREIRA, 2006). Conforme Knight e De Wit (1997), a globalização refere-se a um fluxo de tecnologia, conhecimentos, pessoas, valores e ideias que transcendem as fronteiras e afetam cada país de maneira diferente, segundo sua história, cultura, tradições e prioridades.

Em meio aos desafios da globalização e aos seus impactos na economia nacional, encontram-se as Instituições de Ensino Superior (IES), que necessitam adaptar-se constantemente às exigências impostas por tais desafios. Um desses desafios diz respeito à internacionalização educativa, que, segundo De Wit (1997, p. 6), se “[...] trata de uma via pela qual o país responde ao impacto da globalização ao conhecer e respeitar as particularidades de cada nação como um meio de promoção e reforço da identidade nacional”.

Entende-se que a internacionalização da educação superior, como fenômeno necessário diante da globalização, reflete o despertar de uma consciência para um novo perfil profissional, com vistas a atuar no mundo em rápida transformação. De acordo com Morin (2002), a educação para o futuro está alicerçada no entendimento

do conhecimento pertinente, contextualizado, multidimensional, interdependente, interativo e globalizado. Por este viés, cada vez há mais necessidade de se dedicar atenção à vertente formativa de docentes, de maneira a responder com eficácia aos desafios do atual sistema educativo globalizado.

Assim, as IES são desafiadas a adaptar seus currículos e a preparar seus discentes e docentes para o desenvolvimento de competências no contexto global, bem como a realizar parcerias de colaboração internacional para o desenvolvimento de pesquisas, construção do conhecimento e compartilhamento de custos e investimentos. Devem, portanto, estar atentas à formulação de estratégias e políticas de internacionalização para o direcionamento das mudanças na própria estrutura organizacional (DE WIT, 2002; MAK; KENNEDY, 2012).

Pode-se perceber que, nas últimas décadas, a internacionalização passou a ser abordada de forma mais ampla. Isso pode ser visibilizado por meio do aumento da oferta de cursos, dos programas internacionais de formação continuada, do crescimento significativo de mobilidade de discentes e docentes e da ênfase no desenvolvimento de competências internacionais e interculturais.

As colaborações entre as instituições de ensino brasileiras e parceiros internacionais também têm se fortalecido. Fatores como os programas implementados pelo governo brasileiro e por agências internacionais de cooperação universitária, dentre outros, dão visibilidade ao país, inserindo professores e estudantes em oportunidades educacionais plurais, globalizadas e sem fronteiras. Há, ainda, um impacto no desenvolvimento científico e econômico, na medida em que variados setores da sociedade estão envolvidos.

Portanto, a internacionalização da educação superior tornou-se uma estratégia de aperfeiçoamento e de ampliação do conhecimento. Conforme Nóvoa (1992, p.9), “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Considerando-se a formação continuada docente como uma exigência para os tempos atuais, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, no sentido da instrumentalização para a prática docente.

Na tarefa de compreender a imbricação entre dimensões tão complexas como

as ações voltadas à internacionalização do ensino superior, torna-se essencial perceber o impacto dessas ações na formação dos docentes envolvidos. Isso porque não se trata mais de uma opção, mas de uma imposição da nova ordem mundial que deve ser seguida pelas IES que desejarem manter-se atuantes e competitivas. Para que seja possível compreender essa dinâmica, é fundamental apreender as repercussões e as potencialidades da internacionalização sob a perspectiva do docente, que participa de ações de internacionalização, realiza pesquisa de âmbito internacional, recebe intercambistas em mobilidade acadêmica, participa de formações e eventos internacionais, realiza publicações internacionais, entre outros.

Tendo em vista este cenário, a motivação desta pesquisa parte da experiência profissional da pesquisadora, que atua na gestão da internacionalização em uma instituição de ensino superior baiana. O exercício dessa atividade profissional leva à necessidade de estudar profundamente a temática, a fim de buscar subsídios e direcionamentos para decisões institucionais relativas à internacionalização. O interesse por tal temática justifica-se pela exiguidade de pesquisas que abordem a internacionalização e a formação continuada de docentes no contexto da educação superior pública baiana. Portanto, entender as contribuições da internacionalização na formação do docente e na educação é fundamental para o mencionado processo de pesquisa. A formação de professores como linha de pesquisa foi escolhida em função de a pesquisadora ter formação nessa área há mais de 15 anos e estar realizando o Doutorado em Ensino, ofertado pela Universidade, no município de Lajeado, no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. A escolha do Doutorado em Ensino alinha-se à perspectiva de pensar as novas exigências no ensino como um processo em constante mudança, considerando-se que a sociedade, a ciência e a tecnologia se modificam continuamente e que as atividades do ensino superior têm sido interpeladas pelos desafios da internacionalização.

Assim, destaca-se o seguinte problema de pesquisa, que norteou a análise: **na percepção de professores, a internacionalização da educação superior contribui e, se sim, de qual modo, para a formação continuada de docentes nas instituições públicas baianas?**

O objetivo geral desta investigação é **analisar, sob a percepção de professores, se e como a participação em ações de internacionalização na educação superior contribui na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas.**

De forma mais específica, os objetivos da presente pesquisa são: a) Verificar junto aos professores das IES públicas baianas que vivenciaram experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019[1] se houve contribuições de tal processo para a sua formação docente; b) Identificar, na percepção dos professores das IES públicas baianas, após experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019, se houve e quais foram as contribuições para as suas práticas de ensino; c) Contribuir com as ações de internacionalização das IES públicas baianas a partir dos resultados da referida pesquisa.

Cabe destacar que, na Bahia, a internacionalização das instituições de ensino superior acompanha a importância evidenciada no Brasil. As IES baianas são impulsionadas ao processo de internacionalização, a fim de concorrer em nível de igualdade com instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras, preparando os cidadãos para atuarem em um mundo interligado. Além disso, a educação superior pública baiana teve reconhecimento de destaque no Ranking Web of Universities (2018)[2] de janeiro de 2018. O referido documento ressalta que, dentre as universidades da América Latina, das primeiras IES brasileiras classificadas no *ranking* das melhores universidades, dez são IES públicas. Também na divulgação do *Ranking* Universitário Folha (RUF) de 2017, as primeiras colocadas no Brasil são 17 IES públicas. Salienta-se, ainda, que, dentre as universidades baianas em destaque, as seis primeiras no *ranking* são públicas.

As universidades públicas de educação superior da Bahia têm envidado

[1] O período de corte para análise nesta pesquisa foi delimitado a partir do ano de 2011, quando foi criado, pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras – CsF, que buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (BRASIL, 2018, texto digital).

[2] O Webometrics Ranking of World Universities é uma iniciativa do Laboratório de Cybermetrics. Trata-se de um grupo de pesquisa pertencente ao Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), considerado o órgão público espanhol de maior destaque em pesquisa (RANKING WEB OF UNIVERSITIES, 2018).

esforços para possibilitar o desenvolvimento em pesquisas e programas de internacionalização[3]. Tais esforços devem contribuir para as IES atuarem em um contexto internacional e intercultural de forma globalizada (DEARDORFF *et al.*, 2012; SALMI, 2014), assim como possibilitar uma formação continuada de seus docentes que responda às expectativas do mundo contemporâneo.

A presente tese está organizada em capítulos. No Capítulo 1, Introdução, são apresentadas as ideias centrais da pesquisa, é contextualizado o problema, são enunciados o objetivo geral e os objetivos específicos, e é justificada a escolha da temática, demonstrando-se uma abordagem geral do tema.

No Capítulo 2, Aproximações Teóricas, faz-se um aprofundamento do referencial teórico. Abordam-se os conceitos que delineiam a presente tese e os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa.

No Capítulo 3, Contexto da Pesquisa, é delimitado o campo de pesquisa do estudo escolhido.

No Capítulo 4, Trajetória Investigativa, apresenta-se a metodologia determinada para o desenvolvimento deste estudo, com foco nas etapas de execução da pesquisa de campo, imprescindíveis para a compreensão do estudo aqui proposto.

O Capítulo 5, Análise e Discussão dos dados, expõe a análise dos dados coletados e as discussões que emergiram do estudo.

No Capítulo 6, Reflexões Finais, trazem-se as considerações finais desta tese e suas contribuições no campo de estudo no que tange à internacionalização da educação superior na Bahia e às suas potencialidades na formação continuada de docentes.

[3] A Assessoria de Cooperação Internacional (ASCIN), ligada à presidência do CNPq, disponibiliza financiamento à cooperação internacional para apoio à pesquisa conjunta, mobilidade e treinamento de pesquisadores e formação de recursos humanos, com vistas à promoção do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, em conformidade com a Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FRANCO; MOROSINI, 2012).

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Segundo Ianni (1998, p. 134), “[...] a sociedade global, vista em suas configurações e movimentos, se revela como um novo momento da história. Este é o horizonte pelo qual se pode reler o passado, interpretar o presente e imaginar o futuro”. Essa sociedade global, conforme Stallivieri (2017 p. 10),

> Prestigia uma vivência internacional, reconhecendo o potencial intelectual dos indivíduos, valorizando a produção do conhecimento científico e tecnológico, dando primazia aos conceitos de solidariedade e flexibilidade para a solução dos problemas vivenciados e criados por essa sociedade (STALLIVIERI, 2017, p. 10).

Em meio ao contexto de uma sociedade global, busca-se delimitar a presente pesquisa. Para tanto, este capítulo focaliza as relações entre educação superior, globalização, internacionalização e formação continuada de docentes.

2.1 A educação superior no contexto da globalização

Impactando concepções tradicionais e apresentando desafios em diferentes searas, a globalização trouxe uma nova realidade para o mundo. Embora não exista consenso em torno do conceito de globalização, de modo geral, refere-se a um fenômeno que se manifesta em diferentes planos, com destaque no âmbito econômico e cultural, atingindo ampla dimensão por meio do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

Para Minhoto (2004, p. 18), a globalização é “[...] um fenômeno complexo, real e multidisciplinar”, sendo conhecida como “[...] a ação sem fronteiras nas

dimensões da economia, da informação, da ecologia, da técnica, dos conflitos transculturais e da sociedade civil" (BECK, 1999, p. 46). Fundamentalmente, trata-se da sobreposição do mundial sobre o nacional (FARIA, 2010), um fenômeno transformador, harmonizador e, ao mesmo tempo, desintegrador, em que o global e o local atuam como forças complementares (CADENA AFANADOR, 2012).

Em razão da sua multidimensionalidade, pode-se falar em globalizações. Autores como Petrella (1996) apontam a globalização das finanças, da propriedade, do capital; a globalização dos mercados e das estratégias; a globalização da tecnologia; a globalização dos modos de vida e do consumo; a globalização das capacidades regulatórias e da governança; a globalização como unificação da política do mundo; e a globalização da percepção e da consciência (PETRELLA, 1996). Já Santos (2002) realiza reflexões relevantes sobre as diferentes dimensões dos processos de globalização, com uma abordagem precisa dos diferentes aspectos econômicos, sociais, políticos, jurídicos, culturais e religiosos, conectados na interdependência do sistema capitalista no mundo. Há, ainda, a afirmação da globalização como fluxo internacional de ideias e conhecimento, como compartilhamento de culturas, uma sociedade civil global e movimento ambiental mundial (STIGLITZ, 2007).

Contudo, com a globalização, um país também pode experimentar resultados negativos, seja pela exploração econômica, seja pela impossibilidade de impor barreiras suficientes para frear a competição desleal em muitos setores ou até a evasão de cérebros (*brain drain*). Esta diz respeito à oferta de oportunidades vantajosas por países vizinhos e/ou outros, ocasionando êxodo de um considerável número de pessoas para outras nações.

O fenômeno da globalização, conforme Knight e Witt (1999), atinge os países conforme seu grau de desenvolvimento, sua história, sua tradição, sua cultura e suas escolhas, com novos desafios, não somente no setor econômico, mas também no setor educacional. Para Stiglitz (2007, p. 14),

> [...] o que separa o mundo desenvolvido do em desenvolvimento não é apenas a disparidade de recursos, mas uma disparidade de conhecimentos. O ritmo em que essa defasagem pode ser diminuída dependerá do acesso dos países em desenvolvimento ao conhecimento, e isso, por sua vez, dependerá de nosso avanço para um sistema mais livre ou mais restrito (STIGLITZ, 2017, p. 14).

Com a tecnologia da comunicação e a mobilidade de pessoas para diversos locais, já não existem territórios sociais, étnicos ou religiosos isolados, daí a diversidade presente no mundo (ABDULLAHI; KAJBERG; VIRKUS, 2007).

As mudanças advindas da globalização também afetam o ensino superior, produzindo impactos significativos, os quais, segundo Stone (2006), se constituem em: i) economias globalizadas, mercados e alianças internacionais; ii) acelerado desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); iii) crescimento da mobilidade internacional; iv) miscigenação das culturas em todo o mundo; e v) internacionalização dos programas institucionais.

Com efeito, torna-se cada vez mais importante a busca de uma extensão do horizonte acadêmico, possibilitando a melhoria da qualidade da educação superior em dimensão internacional. Isso pode contribuir não só para o crescimento econômico, como também para o entendimento mútuo e relações de paz.

Por fim, sem a intenção de esgotar as acepções da globalização, interessa, na presente investigação, compreender os contornos desse processo no contexto da educação superior.

2.2 Educação superior no Brasil

Antes do surgimento das universidades, as instituições que mais se assemelhavam a elas eram os mosteiros, onde se aplicavam os ensinamentos, tendo se encarregado de dar continuidade à cultura e aos conhecimentos. Pode-se dizer que as universidades medievais foram essenciais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da ciência.

A Universidade de Bolonha, instituída em Bolonha, na Itália, conhecida como a universidade mais antiga da Europa, foi criada no fim do século XI, desenvolvendo, ao final do século XII, uma forma organizacional própria das universidades europeias medievais. Na Idade Média, tal universidade foi famosa em toda a Europa por suas escolas de Ciências Humanas e Direito, sendo os seus alunos, em sua maioria, estrangeiros. Nessa época, o conhecimento era privilégio de poucos, e somente quem podia arcar com os custos se associava a outros interessados para contratar

um professor, que lecionaria os temas chamados de “essências universais”.

Nos séculos XII e XIII, o termo *universitas* caracterizava, dentre outras, corporações de professores e alunos. Universidades como a de Paris surgiram quando as escolas catedrais se tornaram *studium generale,* termo dado ao local “[...] onde estudantes de todas as partes eram recebidos” (JANOTTI, 1992, p. 23). Posteriormente, no século XV, não houve diferença entre os termos, preponderando *universitas* como a comunidade de mestres e estudantes do mundo cristão. Em função da duração e dos custos, o maior número de estudantes e dos graduados nessa época era de classes médias urbanas. Logo, nas origens, observa-se que as trocas científicas e culturais são evidenciadas quando a burguesia emergente lutava pelo direito de governar, o que implicava também a qualificação educacional (LAUS, 2012).

No século XVI, foram fundadas as universidades na América espanhola e inglesa, nas quais circulavam a alta sociedade da região, com presença de professores europeus. No Brasil, durante muito tempo, os filhos da elite colonial precisavam ir para a Europa para completarem seus estudos. Com a chegada da Família Real no início do século XIX, foi fundada a Faculdade de Medicina de Salvador na Bahia, e, com a transferência da corte para o Rio de Janeiro, foram criadas as Faculdades de Direito. Essas faculdades eram independentes umas das outras, tinham uma orientação profissional elitista e eram mais voltadas para o ensino do que para a pesquisa. Ademais, as primeiras universidades no Brasil datam do século XX.

Já na República, surge, na então capital brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira instituição de ensino superior criada legalmente pelo Governo Federal. Posteriormente, foi decretado pelo governo de Getúlio Dornelles Vargas o estatuto das universidades, com o intuito de prover a educação para todos. No final dos anos de 1940 e começo dos anos 50, iniciam, nas universidades, tentativas de lutas por autonomia universitária. A partir de então, multiplicam-se as universidades com predomínio da formação profissional.

No final da década de 1950, ocorre a federalização das universidades, iniciada no governo de Getúlio Dornelles Vargas, e, no governo de Eurico Gaspar

Dutra, há um grande aumento do ensino público. Nas décadas de 1960 e 1970, período em que a ditadura militar era a forma de governo, foi incentivada a criação de universidades privadas, seguindo o modelo norte-americano de educação.

Desde então, com base em documento expedido pelo Banco Mundial (1995), conhecido como *La Enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência*, há a definição de políticas e estratégias fundamentais para a implementação das reformas da educação superior, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Orientações do Banco Mundial

1ª Orientação	Em países em desenvolvimento, como o Brasil, não se indica o mesmo modelo de universidade de pesquisa comumente utilizado na realidade europeia; torna-se de maior relevância investir em estratégias flexíveis e ágeis que atendam rapidamente às demandas do mercado de trabalho.
2ª Orientação	Fomentar a diversificação de fontes de financiamento para as instituições públicas e incentivar fundos privados a adentrarem no ensino superior.
3ª Orientação	Reestruturar a relação do governo com as instituições de ensino, criando parâmetros para ampliar a eficiência na utilização dos recursos do Estado, além de ampliar o apoio ao ensino superior privado, fazendo uso de ferramentas de controle.
4ª Orientação	Associar e melhorar a tríade qualidade, adaptabilidade e equidade. Objetivos prioritários à educação superior: - Melhor qualidade de ensino e investigação; - Melhor adaptabilidade da educação às demandas do mercado de trabalho; - Maior equidade.

Fonte: Banco Mundial (1995, p. 11-12).

Como balizador das diretrizes e bases do ensino superior brasileiro, tem-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), levando em consideração as seguintes tendências das IES: expansão qualitativa; diversificação das IES; desenvolvimento da educação ao longo da vida; e diversificação da capacidade de oferta, visando a dar conta do aumento da demanda (POLIZEL; STEINBERG, 2013). Observa-se, conforme os referidos autores, uma correlação entre as diretrizes/orientações do Banco Mundial e as da UNESCO: “I - Banco Mundial: a) Ampliar fontes de financiamentos; b) Diversificar as IES; c) Incentivar fundos privados a investir no ensino superior, criando parâmetros para ampliar a eficiência na utilização dos recursos do Estado; d) Ampliar o apoio ao ensino superior privado e desenvolver ferramentas de controle; e) Melhorar qualidade, adaptabilidade e equidade. II - UNESCO: a) Diversificar a capacidade de oferta; b) Adotar a ideia de desenvolvimento da educação ao longo da vida; c)

Atender ao aumento da demanda; d) Utilizar três critérios básicos: persistência, qualidade e internacionalização" (POLIZEL; STEINBERG, 2013, p. 8).

Com o advento da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, houve um crescimento no mercado educacional brasileiro, alavancado pelas IES privadas, reguladas pelo poder público. A partir de então, a educação superior passa a ter maior importância e crescimento na economia nacional, "[...] figurando entre os dez maiores segmentos do país em faturamento e percentual do PIB, atingindo na última década, taxas de crescimento no faturamento superiores a 20% ao ano" (POLIZEL; STEINBERG, 2013, p. 8).

Conforme apontou o Censo da Educação Superior 2016, divulgado em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil possuía 2.407 instituições de educação superior, sendo 296 IES públicas e 2.111 IES privadas, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Resumo – Estatísticas Gerais da Educação Superior, por categoria administrativa – Brasil – 2016

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	**2.407**	**296**	**107**	**123**	**66**	**2.111**
Educação Superior – Graduação						
Curso	34.366	10.542	6.234	3.574	734	23.824
Matrícula	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
Ingresso Total	2.985.644	529.492	342.986	151.791	34.715	2.456.152
Concluinte	1.169.449	246.875	146.367	81.279	19.229	922.574
Educação Superior – Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	3.553	420	129	264	27	3.133
Educação Superior – Pós-Graduação *Stricto Sensu*						
Matrícula	347.035	292.023	200.442	89.937	1.644	55.012
Educação Superior - TOTAL						
Matrícula Total	8.399.289	2.282.521	1.449.895	713.647	118.979	6.116.768
Função Docente em Exercício	384.094	169.544	110.105	51.791	7.648	214.550
Docente em Exercício	353.082	167.409	109.464	50.437	7.508	185.673

Fonte: MEC/Inep (2016).

As 2.407 instituições de educação superior brasileiras, conforme o Censo de 2016, foram distribuídas nas regiões da seguinte forma: Norte, 156 IES; Nordeste,

480 IES; Centro-Oeste, 240 IES; Sudeste, 1.126 IES; e Sul, 405 IES. Alguns dados atualizados do Inep, com base no Censo realizado no ano de 2015 no Brasil, demonstram o quantitativo de concluintes do nível de graduação nas regiões Centro-oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul por instituições públicas e privadas, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo de concluintes por IES públicas e privadas no Brasil

			Número de Concluintes						**Total**
			Pública			Total	Privada	Total	
Ano Censo	Região	UF	Federal	Estadual	Municipal				
2015	Centro-Oeste	Distrito Federal	4.415	136		**4.551**	31.850	**31.850**	**36.401**
		Goiás	4.134	2.766	1.751	**8.651**	30.358	**30.358**	**39.009**
		Mato Grosso	2.915	2.006		**4.921**	17.982	**17.982**	**22.903**
		Mato Grosso do Sul	2.646	809		**3.455**	16.190	**16.190**	**19.645**
	Total		**14.110**	**5.717**	**1.751**	**21.578**	**96.380**	**96.380**	**117.958**
	Nordeste	Alagoas	3.196	913		**4.109**	9.600	**9.600**	**13.709**
		Bahia	4.955	6.879		**11.834**	43.367	**43.367**	**55.201**
		Ceará	4.858	3.844		**8.702**	21.155	**21.155**	**29.857**
		Maranhão	3.002	2.698		**5.700**	12.171	**12.171**	**17.871**
		Paraíba	6.226	2.034		**8.260**	7.531	**7.531**	**15.791**
		Pernambuco	5.835	2.305	3.421	**11.561**	23.162	**23.162**	**34.723**
		Piauí	4.222	3.851		**8.073**	8.776	**8.776**	**16.849**
		Rio Grande do Norte	5.752	1.871		**7.623**	8.665	**8.665**	**16.288**
		Sergipe	2.355			**2.355**	7.425	**7.425**	**9.780**
	Total		**40.401**	**24.395**	**3.421**	**68.217**	**141.852**	**141.852**	**210.069**
	Norte	Acre	1.199			**1.199**	3.165	**3.165**	**4.364**
		Amapá	615	452		**1.067**	3.852	**3.852**	**4.919**
		Amazonas	3.618	3.020		**6.638**	24.076	**24.076**	**30.714**
		Pará	7.118	2.801		**9.919**	19.471	**19.471**	**29.390**
		Rondônia	1.632			**1.632**	9.180	**9.180**	**10.812**
		Roraima	855	229		**1.084**	2.177	**2.177**	**3.261**
		Tocantins	1.124	925	917	**2.966**	5.619	**5.619**	**8.585**
	Total		**16.161**	**7.427**	**917**	**24.505**	**67.540**	**67.540**	**92.045**
	Sudeste	Espírito Santo	2.867	63	107	**3.037**	17.246	**17.246**	**20.283**
		Minas Gerais	20.817	4.174	100	**25.091**	88.301	**88.301**	**113.392**

Fonte: MEC/Inep (2015).

Os dados também demonstram que há um quantitativo superior de concluintes em IES privadas quando comparadas com IES públicas, o que reafirma o crescimento no mercado educacional brasileiro, alavancado pelas IES privadas.

Esse fato também se evidencia com base no Censo da Educação Superior 2016, divulgado em 2017 pelo Inep e pelo MEC, comprovando que o Brasil tinha 8.048.701 matrículas em cursos de graduação presencial (6.554.283) e a distância (1.494.418), sendo 1.990.078 matrículas no setor público e 6.058.623 no setor privado[4].

Já conforme o Censo da Educação Superior 2017, divulgado em 2018 pelo Inep, o Brasil possuía 2.448 instituições de educação superior, sendo 296 IES públicas e 2.152 privadas. Isso demonstra um crescimento das IES privadas no Brasil com base nos Censos da Educação Superior de 2016 (2.111) e 2017 (2.152). A Tabela 2, a seguir, mostra as instituições de ensino superior, por organização acadêmica e categoria administrativa.

Tabela 2 – Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.

Fonte: MEC/Inep (2017).
Nota: n.a. Não se aplica.

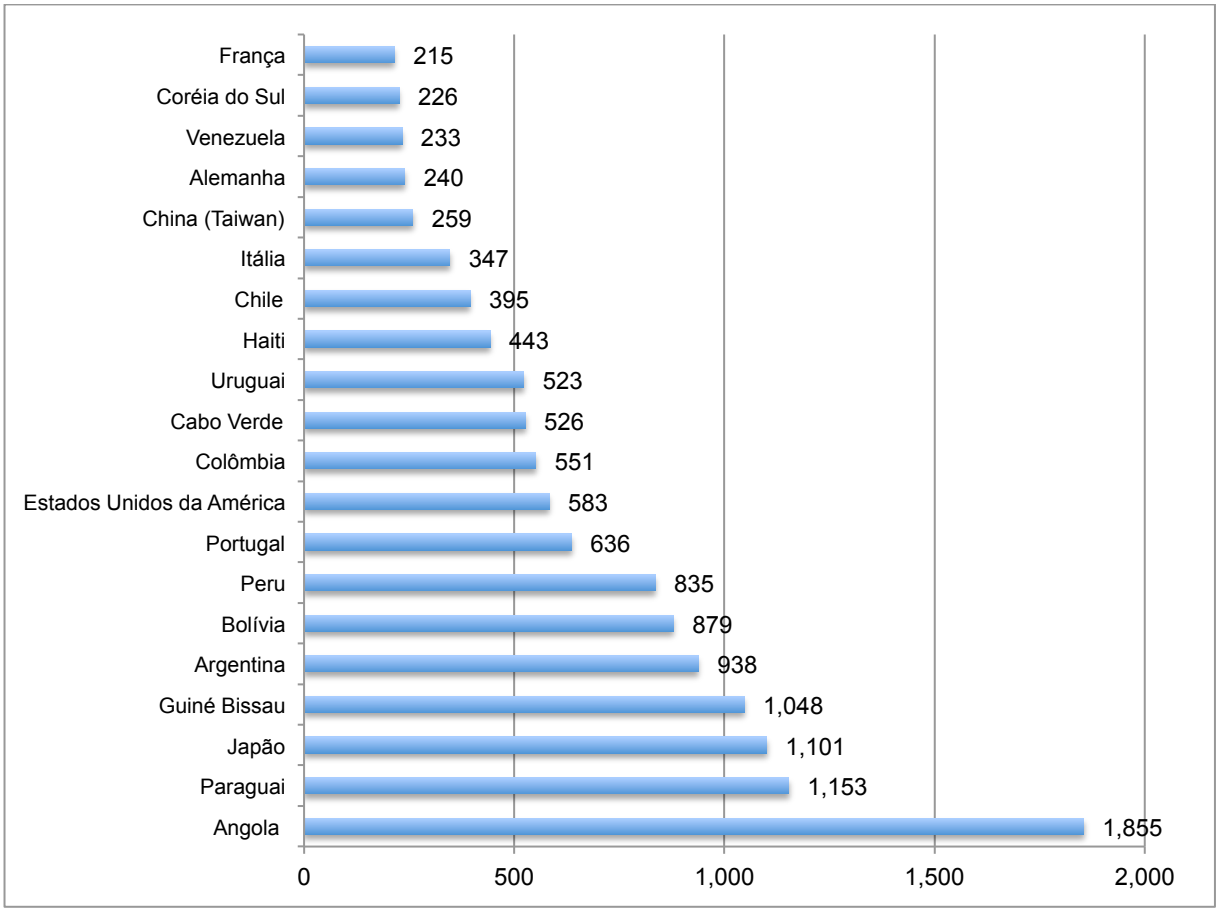
De acordo com as notas estatísticas divulgadas pelo MEC/Inep (2017), observa-se um crescimento das IES brasileiras, em especial das particulares (87,9%), havendo a predominância, no Brasil, do quantitativo das faculdades (87,3%). No que tange às universidades, 53,3% são públicas. Em relação às IES públicas, 41,9% são estaduais (124 IES); 36,8% são federais (109); e 21,3% são municipais (63). Ainda conforme o MEC/Inep (2017, p. 12), "Tecnólogo e Licenciatura são os graus acadêmicos que têm maior aumento no número de ingressos em 2017 em relação a 2016. Pouco mais de 60% dos ingressos ocorrem em cursos de bacharelado". Os cursos de licenciatura registraram uma alta de 8,9% no período de 2016 a 2017. Vale destacar que, em relação à modalidade, no ano de 2017, 53,2% das matrículas foram realizadas em cursos presenciais e 46,8% das matrículas foram realizadas na modalidade a distância. Embora não haja dados oficiais, sabe-se que, nos últimos dois anos, ocorreu uma baixa na procura dos cursos de licenciatura presenciais, em relação cursos ofertados na modalidade do

[4] Dados detalhados podem ser conferidos na publicação ABMES, *Números do Ensino Superior Privado no Brasil – 2017*.

ensino à distância. Outro ponto interessante está no fato de que “66,2% das matrículas de cursos de licenciatura estão nas universidades e 70,6% dos alunos matriculados são mulheres” (MEC/INEP, 2017, p. 19)[5].

Ainda segundo o MEC/Inep (2017), no que tange aos estudantes estrangeiros (45,6%), a maior parte deles estava matriculada no Brasil em cursos de graduação; também em sua maioria, eram oriundos do continente americano. No ano de 2017, 27,6% dos estudantes estrangeiros matriculados no Brasil eram provenientes do continente africano, sendo Angola o país com o maior número de discentes estrangeiros (1.855), conforme o MEC/Inep (2017). Apresenta-se, a seguir, o Gráfico 1, com a distribuição de matrículas em cursos de graduação segundo o país de origem dos estudantes estrangeiros em 2017.

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas em cursos de graduação segundo o país de origem dos estudantes estrangeiros em 2017



Fonte: MEC/Inep (2017).

[5] Os dados mais atualizados pelo Inep até o presente momento são do ano de 2017.

Observa-se, ainda em conformidade com o MEC/Inep (2017), que, “da América do Sul, Equador, Guiana e Suriname não figuram na lista dos 20 países com maior número de alunos estrangeiros estudando no Brasil”.

Já a Tabela 3, a seguir, mostra o percentual de participação e o número de docentes na educação superior no Brasil por categoria administrativa e o Regime de trabalho de 2007 a 2017.

Tabela 3 – Docentes da Educação Superior

Ano	Total	Docentes em Exercício	
		Pública	Privada
2007	317.041	108.828	208.213
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.213	209.442

Fonte: MEC/Inep (2017).

Em 2017, havia 380.673 docentes na educação superior no Brasil (MEC/INEP, 2017). Deste total, 55% possuíam vínculo com IES privadas e 45% eram vinculados a IES públicas. No entanto, “na rede pública, o número de docentes em tempo integral aumentou em 81% nos últimos 10 anos” (MEC/INEP, 2017, p. 24), sendo que, “na rede pública, a participação de docentes em tempo integral continua se expandindo, enquanto os docentes horistas continuam em queda” (MEC/INEP 2017, p. 24).

No que se refere ao grau de formação, houve um crescimento na participação de docentes com doutorado, tanto na rede pública quanto na rede privada. Conforme dados do MEC/Inep (2017, p. 25), “docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, havendo um crescimento desse índice na rede privada”. Na rede pública, houve um

crescimento mais elevado na participação de docentes com doutorado se comparado com esse crescimento na rede privada (MEC/INEP, 2017). Logo, a maioria dos docentes que possuem doutorado estão nas universidades públicas, compondo 57,2%. Quanto à participação percentual dos docentes em cursos de graduação por modalidade de ensino, “a maioria dos docentes dos cursos presenciais é composta por doutores. Na Educação à Distância – EaD, a maior parte é de mestres”. “Nos cursos presenciais, 85,9% dos docentes possuem mestrado ou doutorado. Nos cursos EaD esse percentual é de 88,3%” (MEC/INEP, 2017, p. 27).

No entanto, apesar do crescimento das IES no Brasil, dados publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em relatório realizado pela Clarivate Analytics, ligada à multinacional Thomson Reuters, sobre a pesquisa científica no Brasil entre 2011 e 2016, demonstram que “[...] praticamente só há produção de pesquisa científica em universidades públicas, há pouco impacto internacional na produção científica brasileira e apenas a Petrobrás e indústrias farmacêuticas realizam investimento relevante nessa área no país.” (BRASIL, ANDES-SN, 2018).

Conforme o referido documento, quanto ao impacto internacional, com foco quantitativo, o Brasil produziu nesse período cerca de 250 mil *papers*, que foram enviados à base de dados internacional Web of Science – número próximo ao da Holanda (242 mil), mas muito inferior aos de países como EUA (2,5 milhões), China (1,4 milhão) e Reino Unido (740 mil). No que diz respeito ao impacto das publicações, considerado com base nas citações em pesquisa posterior, ainda conforme o referido relatório, o Brasil está abaixo da média mundial e abaixo de outros países, como Argentina, México e África do Sul.

Mesmo gerando mais em quantidade, o Brasil tem índice de impacto (0,78) inferior ao mexicano (0,82) e ao argentino (0,92). Quanto à taxa de citações em artigos científicos,

> Entre as 20 instituições que mais produziram *papers* e que mais tiveram impacto estão 15 universidades federais e 5 universidades estaduais. A Universidade de São Paulo (USP), estadual, lidera a produção quantitativa, enquanto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), também estadual, é a qual cuja produção tem maior impacto. O relatório mostra que as universidades públicas produzem artigos científicos altamente citados e que alcançaram boas taxas entre 1% dos *papers* mais citados do mundo (BRASIL, ANDES-SN, 2018).

Esse impacto pode ser observado no Quadro 3, a seguir, que demonstra o desempenho das principais universidades brasileiras em pesquisa no período de 2011 a 2016.

Quadro 3 – Desempenho das principais universidades brasileiras em pesquisa no período de 2011 a 2016

Universidade	Documentos na Web of Science	Impacto da citação	Artigos no Top 1 (%)	Artigos no Top 10 (%)
Univ. de São Paulo (USP)	54.108	0,93	1,06	7,96
Univ. Estadual Paulista	20.023	0,79	0,69	6,10
Univ. Estadual de Campinas	17.279	0,94	1,22	8,35
Univ. Federal do Rio de Janeiro	16.203	0,93	1,11	8,18
Univ. Federal do Rio Grande do Sul	14.611	0,89	0,86	6,6
Univ. Federal de Minas Gerais	13.294	0,88	0,67	6,24
Univ. Federal de São Paulo	10.667	0,93	1,05	6,15
Univ. Federal do Paraná	8.233	0,67	0,44	5,31
Univ. Federal de Santa Catarina	7.908	0,91	0,66	6,79
Univ. do Estado do Rio de Janeiro	6.433	1,01	1,45	8,98
Univ. Federal de Pernambuco	6.420	0,73	0,48	5,51
Univ. Federal de Viçosa	6.373	0,63	0,56	4,33
Univ. de Brasília	6.218	0,89	1,13	6,10
Univ. Federal de São Carlos	5.794	0,72	0,50	6,28
Univ. Federal de Santa Maria	5.750	0,65	0,24	4,96
Univ. Federal do Ceará	5.621	0,76	0,75	6,12
Univ. Federal Fluminens	5.441	0,71	0,70	5,99
Univ. Federal de Goiás	4.217	0,74	0,81	5,90
Univ. Federal da Bahia	4.198	0,81	0,88	6,77
Univ. Estadual de Maringá	4.067	0,61	0,44	4,50

Fonte: BRASIL (2018), Research in Brazil – A report for CAPES by Clarivate Analytics (2017).

Quando analisado o investimento privado na pesquisa brasileira, o relatório aponta índices de participação de 0,99% da indústria na pesquisa científica brasileira, ou seja, “[...] bastante inferiores aos de países como França, Alemanha, Argentina, Japão e Canadá (que vão de 3,5% a 2,2%), e se assemelham aos da Índia (0,69%) e da Rússia (0,69%)” (BRASIL, ANDES-SN, 2018).

A educação superior brasileira está fundamentada no marco legal (ANEXO A) construído coletivamente e conduzido pelo MEC, apresentando mudanças significativas que impactam nas políticas públicas do setor. Esse novo cenário requer, por parte das IES, reflexão e instrumentalização. Em contraponto ao cenário tradicional, o marco aponta para o cenário inovador, pautado na concepção para a linha formativa, elencando, dentre outros, conforme a Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES, 2018, p. 17):

a) Respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos;
b) Incorporação da empregabilidade, do empreendedorismo e da internacionalização nos documentos institucionais;
c) Missão abrangente, contextualizada, voltada para a transformação e para a cidadania e dirigida à aprendizagem.

Fica, assim, evidente a necessidade de as IES se instrumentalizarem para a fase atual, em resposta aos desafios e exigências do século XXI, no que diz respeito à sua identidade e diversidade, ao cenário inovador do empreendedorismo e da internacionalização e à sua missão ampla, contextualizada e transformadora, voltada ao ensino na educação superior.

O MEC e o Inep, no ano de 2017, promoveram mudanças na regulação da educação superior brasileira. Entre elas, estão as alterações nos Instrumentos de Avaliação para Credenciamento, Recredenciamento e Transformação de Organização Acadêmica, bem como nos Instrumentos de Avaliação para Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação, conforme a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ABMES (2018). Na análise dos instrumentos do Inep para atos regulatórios das avaliações institucionais, realizadas por eixos, destacam-se as Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 - Instrumentos do Inep para atos regulatórios das avaliações institucionais 1

Credenciamento		
Eixos	**Instrumento**	
	Anterior	**Novo**
1- Planejamento e Avaliação Institucional	10	10
2 - Desenvolvimento Institucional	20	30
3 - Políticas Acadêmicas	20	20
4 - Políticas de Gestão	20	20
5 - Infraestrutura	30	20

Fonte: ABMES (2018, p. 24).

Tabela 5 - Instrumentos do Inep para atos regulatórios das avaliações institucionais 2

Recredenciamento / Transformação de Organização Acadêmica		
Eixos	**Instrumento**	
	Anterior	**Novo**
1- Planejamento e Avaliação Institucional	10	10
2 - Desenvolvimento Institucional	20	30
3 - Políticas Acadêmicas	20	10
4 - Políticas de Gestão	20	20
5 - Infraestrutura	30	30

Fonte: ABMES (2018, p. 24).

Como se pode perceber, no Eixo 2, Desenvolvimento Institucional, consta como instrumento de avaliação das IES, alinhado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a internacionalização. Logo, fica ainda mais evidente a relevância da internacionalização no ensino superior, conforme observado no item Desenvolvimento Institucional na Tabela 6, apresentada a seguir.

Tabela 6 - Instrumentos do Inep para avaliações institucionais Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional

PDI	ALINHAMENTO →	Missão, Objetivos, Metas e Valores Ensino e Pós-Graduação Extensão Pesquisa (Inovação Tecnológica e Desenvolvimento Artístico e Cultural) Diversidade Meio Ambiente
PDI	ALINHAMENTO →	Memória Cultural Produção Artística Patrimônio Cultural Desenvolvimento Econômico Responsabilidade Social Inclusão Social Promoção dos Direitos Humanos Igualdade Étnico-Racial Internacionalização EAD e implantação dos Polos

Fonte: ABMES (2018, p. 24).

Dessa forma, pode-se compreender que a internacionalização vem ocupando grande relevância nas IES, mantendo-se como instrumento de avaliação institucional. A internacionalização tem se alinhado com o PDI das IES, convergindo para Missão, Objetivo, Metas, Valores e Políticas Institucionais, no sentido de produzir um desenvolvimento institucional consistente. Ressalta-se, ainda, no tocante ao Eixo 3 - Políticas Acadêmicas, conforme a Tabela 3, apresentada anteriormente, que uma das mudanças na regulação da educação superior brasileira está na expectativa de que a política de ensino e as ações acadêmico-administrativas tragam tratamento para a mobilidade acadêmica, que "[...] já é assunto bastante discutido, em função de todo o inquestionável ganho que o intercâmbio possibilita [...] oportunizando a troca de aprendizados, que engrandece a todos" (ABMES, 2018, p. 33). Ainda quanto às Políticas Acadêmicas, o documento confirma a necessidade de as IES possuírem uma política de internacionalização,

> Uma vez que há muitas nuances a serem tratadas quando a instituição busca estabelecer relacionamentos internacionais, e uma política, de fato, é o instrumento capaz de contemplar todos os critérios e meios para isso. Mas os novos instrumentos, para a concessão dos melhores conceitos, não esperam somente uma política. Além disso, querem verificar se a coordenação dos trabalhos de internacionalização da IES está sendo feita por um grupo regulamentado e, por último, se há sistematização de acordos e convênios internacionais visando à mobilidade acadêmica (ABMES, 2018, p. 35).

Ressalta-se ainda aqui, no Eixo 4 - Políticas de Gestão, que, na política de capacitação docente, a nova legislação acrescentou a palavra "continuada", evidenciando um direcionamento também das políticas de capacitação como indicador de qualidade.

As reflexões sobre a nova legislação e os novos instrumentos de avaliação contribuem para mudanças nas concepções contemporâneas de educação, de avaliação e de qualidade, impulsionando as IES a modernizarem-se, assim como a profissionalizarem sua gestão a fim de estarem coerentes com as demandas do século XXI.

2.3 Internacionalização da educação superior

A internacionalização da educação superior constitui-se em um dos temas de relevância para as IES na contemporaneidade, pois se trata de um "processo no

qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária" (KNIGHT, 2004, p. 14). Para Morosini (2006), a internacionalização da educação superior

> É um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. São citadas: a) *dimensão internacional* – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) *educação internacional* – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) *internacionalização da educação superior*, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior (MOROSINI, 2006, p. 115).

É importante registrar que o processo de internacionalização passou a fazer parte da educação superior em meados dos anos de 1980 (ABDULLAHI; KAJBERG; VIRKUS, 2007). A Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação, da UNESCO, ocorrida em 1998 em Paris, foi um dos movimentos internacionais que se destacaram no processo da internacionalização da educação superior. Dentre outros pontos emergentes, a referida conferência tratou da internacionalização como imprescindível para o incentivo ao desenvolvimento das nações por intermédio da educação. Assim, a cooperação e o intercâmbio internacional tornaram-se processos decisivos para promover a educação no mundo. Ademais, o mesmo documento estabeleceu princípios e ações que visam a fomentar a educação superior como um bem público, de maneira que as IES devem adaptar-se ao ensino dinâmico, na medida em que lidam com diferentes culturas e estão inseridas em um ambiente internacional (UNESCO, 1998).

Longamente preparado para modificações que se processavam de modo gradual, o contexto internacional claramente forneceu o impulso da transformação, preponderando sobre os fatores de ordem interna. Nesse sentido, destacando a importância da cooperação internacional, a UNESCO (1998), art. XXVIII, alude:

> [...] na observância do mandato que lhe é conferido por seu Ato Constitutivo, a UNESCO continuará a fazer da promoção da cooperação internacional seu principal objetivo e seu modo de ação preferencial no campo do ensino superior. Deverá favorecer a cooperação em escala mundial, buscando os meios mais eficazes de contribuir para o fortalecimento do ensino superior e da pesquisa nos países em desenvolvimento (UNESCO, 1998).

Uma das relevantes estratégias de ação das universidades em âmbito internacional foi a elaboração da Declaração de Bolonha em 1999, um documento

desenvolvido conjuntamente e assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus. Esse documento marcou mudanças nas políticas ligadas ao ensino superior desses países da União Europeia e estabeleceu em comum a promoção de reformas dos seus sistemas de ensino. A Declaração de Bolonha reconhece a importância da educação para a sustentabilidade de sociedades tolerantes e democráticas. Mais ainda, fortaleceu a cooperação acadêmica internacional, contribuindo para a convergência em programas educacionais, além da mobilidade de discentes em períodos de estudos no exterior.

A partir do impulso para a cooperação internacional por meio da UNESCO e da Declaração de Bolonha, os aspectos econômicos, políticos e culturais podem ser apontados como razões para a internacionalização das instituições de ensino superior em um mercado educacional altamente concorrido[6]. Entretanto, essa pode não ser a realidade de várias instituições, que buscam outros motivos para a inserção internacional, como a formação docente, a inovação pedagógica, a ampliação do saber docente, a socialização do saber científico, o desenvolvimento de habilidades de investigação e análise, a ampliação das capacidades e o aperfeiçoamento autogestionado de sua prática, por meio de pesquisas.

De modo geral, pode-se afirmar que a internacionalização da educação superior, afetada pelo processo de expansão globalizado do conhecimento, proporcionou mudanças que podem ser observadas nos objetivos das políticas internas das IES, o que também determina transformações nas práticas profissionais e nas conduções das pesquisas desenvolvidas de forma colaborativa. Conforme Katz e Kahn (1978) *apud* Ávila (2003, p. 39),

> [...] as organizações humanas são sistemas abertos que recebem *input* de energia do contexto exterior, o qual, por sua vez, afeta o processo organizacional interno e produz *output* (respostas) para adaptar-se a este novo ambiente. Esta teoria explica como a universidade recebe a influência do meio exterior e como a canaliza em seu sistema organizacional. Nessa perspectiva, a globalização seria o *input*, e a internacionalização, o *output*, o mesmo que os esforços das instituições em adaptar-se a esse fenômeno (KATZ; KAHN 1978 *apud* ÁVILA, 2003, p. 39, tradução da autora).

Assim, a necessidade da internacionalização da educação superior aumenta à medida que as mudanças vão ocorrendo na sociedade contemporânea, tais como:

[6] Segundo Tachizawa e Andrade (1999, p. 22), as universidades não devem se sentir "excessivamente confiantes com as fatias de mercado e as posições competitivas conquistadas [...] cada qual tem de inovar incessantemente para poder competir e sobreviver".

reconfiguração da economia mundial, informação e comunicação, movimento de pessoas e impacto das forças globais sobre a vida local. A conexão global potencializa as motivações para a condução desse processo, fazendo com que as iniciativas internacionais se tornem fatores críticos para a competitividade (DENDA, 2013).

Segundo Altbach e Knight (2007), por meio da internacionalização da educação superior, busca-se a ampliação da capacidade investigativa e de conhecimento, além do aumento da compreensão intercultural. Acima de todas as contribuições, as parcerias internacionais promovem desenvolvimento tecnológico, pesquisas conjuntas e programas de cooperação. Também a mobilidade de docentes e discentes caracteriza as principais ações de internacionalização da educação superior. Por fim, há outra questão à qual se deve atentar, englobando aspectos relacionados ao desenvolvimento da estrutura curricular internacionalizada e dando relevância ao domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e ao foco intercultural.

Sucede que se torna evidente a importância de uma educação superior cujo processo de internacionalização oportunize o conhecimento direto e o respeito pela diversidade cultural, proporcionando, acima de todos os conceitos, a compreensão e o respeito pela multiplicidade de valores e a tolerância entre as nações (MARCKOVITCH, 1994).

Quanto aos riscos e benefícios associados à internacionalização da educação superior, a International Association of Universities (IAU)[7] delibera sobre estratégias para a melhoria da qualidade e relevância da educação superior, com foco na qualidade da aprendizagem, na pesquisa e em sua divulgação. A IAU divulgou os objetivos gerais para 2016-2020, a saber: I) proporcionar análise crítica das tendências atuais; II) pesquisar sobre desenvolvimentos globais; III) aumentar os serviços de assessoria sob medida; IV) expandir conhecimentos da IAU em *benchmarking* e avaliação de impacto; V) fornecer informações e desenvolver advocacia global.

[7] A International Association of Universities, criada sob recomendação da UNESCO em 1950, é uma organização baseada em membros que atende a comunidade global de ensino superior mediante análise de perícias e tendências, publicações e portais, serviços de consultoria, aprendizagem entre pares, eventos e advocacia global (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES, 2018).

O interesse em diversas culturas, outras línguas, ideias e pessoas, e as descobertas ou busca de conhecimento são razões para a interação cultural na internacionalização (ABDULLAHI; KAJBERG; VIRKUS, 2007). Acrescentam-se a essas razões a internacionalização desenvolvida por estratégias políticas e econômicas, o crescimento pessoal, atividades promovidas por governos e instituições de ensino e a formação profissional.

Assim, ganha vulto no cenário educacional, diante das demandas que envolvem os professores, a formação continuada, que emerge como uma necessidade, a fim de capacitar o docente para acompanhar as mudanças educacionais.

2.3.1 A internacionalização da educação superior no Brasil

Até a metade da década de 1970, no Brasil, a cooperação internacional[8] foi primordial para o desenvolvimento de programas de pós-graduação, na formação profissional e no aprofundamento do conhecimento por pesquisadores e grupos de pesquisas. Em meio a essa realidade, foi criado, no ano de 1974, pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, um Plano Nacional de Pós-Graduação.

Esse primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação foi realizado em consenso com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), com o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), o qual, segundo Laus (2012):

> [...] a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras (Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, 1974, apud CURY, 2004, p. 127).

O referido plano aponta para a possibilidade da formação docente qualificada no exterior para ampliação e aprofundamento do conhecimento intercultural, crescimento pessoal, aumento de relacionamentos, formação profissional para o desenvolvimento nacional e fortalecimento da pós-graduação nacional.

[8] Para a cooperação internacional, emprega-se o conceito de cooperação acadêmica internacional, realizada no âmbito e para finalidades acadêmicas, em vez de cooperação internacional para o desenvolvimento, que não se restringe à esfera acadêmica.

A partir de 1980, as atividades de cooperação acadêmica internacional passaram a ser desenvolvidas sob uma perspectiva baseada em grupos interinstitucionais, promovendo a integração de grupos de pesquisa, fomentada por programas e acordos firmados pela Capes, CNPq e ABC[9] do Ministério de Relações Exteriores, em conformidade com as prioridades nacionais. Segundo Laus e Morosini (2005), as ações de cooperação internacional evidenciam que o governo e as universidades buscavam integrar-se como protagonistas, definindo os interesses estratégicos do país e criando estruturas de gestão e negociação interna.

Com o impulso do processo de internacionalização no meio acadêmico nacional, intensificou-se o desenvolvimento de ações, tais como programas de ensino de línguas estrangeiras, pesquisas conjuntas e programas de cooperação, criação de programas de mobilidade acadêmica de docentes e discentes, programas de duplo diploma, crescimento e uso das tecnologias da informação e comunicação e programas de educação à distância (LAUS; MOROSINI, 2005).

A partir dos anos de 1990, há uma busca de mudanças na ordem da qualidade por algumas IES, com o investimento na estruturação das estratégias de internacionalização da educação superior. Isso ocorre por meio da criação das estruturas para a gestão da cooperação internacional, institucionalizando e aproximando as agências de fomento nacionais e internacionais, embaixadas e consulados, entre outras.

No final da década de 1990, a Capes evidencia a necessidade do estabelecimento de padrões internacionais para avaliação das atividades de pós-graduação e das pesquisas delas decorrentes, desenvolvidas por IES públicas (LAUS, 2012). Dessa forma, por meio de sua inserção internacional, as IES públicas passaram a qualificar seus programas de pós-graduação na busca da formação de docentes e discentes, gerando possibilidades de intercâmbio de especialistas e ampliação e aprofundamento de conhecimento. Esse investimento deu-se,

[9] A Agência Brasileira de Cooperação (ABC) compõe a estrutura do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e possui como atribuição realizar a coordenação, a negociação, a implementação e o acompanhamento das ações de programas e projetos brasileiros de cooperação técnica, desenvolvidos em conformidade com os acordos firmados pelo Brasil com outros países e organismos internacionais. Assim, a ABC orienta-se pela política externa do MRE e pelas prioridades brasileiras de desenvolvimento, estabelecidas nos planos e programas setoriais de governo (BRASIL, 2018).

prioritariamente, nas IES públicas federais, estaduais e confessionais, como afirmam Laus e Morosini (2005, p. 122):

> [...] em um sistema fortemente regulamentado e centralizado, o processo de internacionalização se inicia de maneira induzida e em atenção às prioridades do Estado e se concretiza com uma ação concertada entre o governo e as instituições em busca da criação de massa crítica para impulsionar o desenvolvimento nacional (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 122).

Assim, houve um crescimento das ofertas de programas de formação continuada no exterior por meio de programas conjuntos com agências brasileiras e dentro de projetos de cooperação bilateral, como apoio a pesquisas em parceria, grupos de pesquisas estrangeiros e bolsas para pós-graduação no exterior. Em tal contexto, a Capes introduziu, nos anos de 1996 e 1997, um modelo de avaliação da pós-graduação no Brasil que, conforme Laus (2012), pôs em destaque os programas de excelência, compreendidos em sua inserção internacional. Ainda segundo a autora, dentre os indicadores desta inserção internacional, estão os convênios, os convites para cursos e palestras no exterior, a participação em corpo editorial de periódicos e/ou comissões científicas de congressos e os trabalhos publicados para circulação internacional. Em relação à ênfase dos programas de pós-graduação nos padrões internacionais, a Capes afirma que “os programas elegíveis de excelência devem demonstrar elevado grau de internacionalização, liderança, nucleação e solidariedade” (CAPES, 2016, p. 21), sendo que um dos eixos na área da educação diz respeito à internacionalização por meio de publicações em livros e periódicos internacionais. Os padrões internacionais acentuam-se e passam

> [...] a ser o balizador nos processos de avaliação da Capes, quando, no triênio 1998-2000, chegaram ao topo da classificação, que vai de 1 a 7, aqueles programas de pós-graduação avaliados com base nos parâmetros de produção científica internacional, principalmente aquela publicada em periódicos estrangeiros (LAUS, 2012, p. 85).

No Brasil, afirma Morosini (2017), a internacionalização da educação superior perpassa as determinações do Estado, refletindo-se nos marcos regulatórios nacionais, evidenciados por meio de ações como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)[10], do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 -

[10] O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas (BRASIL, 2018).

2024[11].

O governo brasileiro criou estratégias e ações de internacionalização, fomentando programas universitários e incentivando a aprendizagem de língua estrangeira, a internacionalização de cursos e o estudo no exterior, dentre outros, o que fez crescer a necessidade de o país participar de forma mais efetiva de comunidades universitárias internacionais. Nesse processo, "[...] o envio de professores para o exterior constitui um patamar básico para a disseminação endógena de programas de mestrado e de doutorado no país e para a sua consolidação qualificada" (CURY, 2004, p. 135).

Com a intenção de contribuir para a formação de cidadãos qualificados no ensino superior e favorecer o desenvolvimento da ciência e tecnologia, órgãos brasileiros fomentaram e fomentam a internacionalização da educação superior no Brasil. Destacaram-se nos últimos anos a Capes/MEC e o CNPq/MCT, mediante a concessão de bolsas para o exterior, sendo o Ciência sem Fronteiras (CSF) o programa que mais se destacou recentemente. Também foram oferecidas bolsas no Brasil para estrangeiros pelo Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)[12] e pelo Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)[13], com o objetivo de formar, nos níveis de graduação e pós-graduação, respectivamente, recursos humanos oriundos de países em desenvolvimento, por meio de estudos em instituições de ensino superior brasileiras. Assim, a internacionalização da educação superior tornou-se marca das relações entre as universidades, sinônimo de conhecimento, inovação, qualidade do ensino, pesquisa e programas de pós-graduação de excelência.

---

[11] O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional (BRASIL, 2018).

[12] O PEC-G oferece oportunidades de formação em nível superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordos educacionais e culturais. Esse programa foi desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas federais, estaduais e particulares. O referido programa seleciona estudantes estrangeiros entre 18 e 23 anos com ensino médio completo para realizar estudos de graduação nos países parceiros (BRASIL, 2018).

[13] O PEC-PG foi criado mediante parceria entre a Capes, o MRE, por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), e o CNPq. O programa possui como objetivo conceder bolsas de doutorado pleno em IES brasileiras a docentes universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação educacional, cultural ou de ciência e tecnologia, com o intuito de proporcionar o aumento de qualificação necessária para que o discente contribua para o desenvolvimento de seu país de origem (BRASIL, 2018).

2.3.2 O papel do Estado na universidade pública brasileira e na internacionalização da sua educação superior

No início da expansão da universidade pública no Brasil, diferentes cidadãos, de diferentes classes sociais e culturas, obtiveram acesso às IES, estimulando, em um contexto de internacionalização e globalização do ensino superior, o investimento em políticas de internacionalização.

As IES têm um papel relevante no desenvolvimento dos países, sendo os atores principais na construção e propagação do conhecimento, de acordo com Stiglitz (2007). Portanto, torna-se de fundamental importância que os governos apoiem as IES, com vistas a fomentar sua internacionalização, promovendo a aproximação entre nações, no sentido de possibilitar maior equidade entre elas.

Algumas motivações, na esfera de governo, são elencadas a seguir como propulsoras do processo de busca pela internacionalização da educação superior em um país (VELHO, 1998): a) fortalecer a pesquisa nacional por meio do acesso à infraestrutura de ensino e pesquisa no exterior e b) preparar as condições para que as inovações nacionais sejam comercializadas no exterior. Vale destacar que estas motivações são também meios de promover a formação continuada docente.

Conforme Bischoff (2017, p. 49), "[...] independente da produção teórica e dos direcionamentos que ela proporciona, é importante que cada IES e cada governo nacional encontre suas reais motivações para definições de políticas próprias de internacionalização". Nessa perspectiva, Ricupero (2017, p. 28) afirma que

> [...] a consciência da própria personalidade internacional modula a maneira pela qual cada país deseja inserir-se no mundo. [...] Por outro lado, a visão do país no mundo deve também agir no sentido de reexaminar o valor real desses interesses, levando-se em conta termos de custos e benefícios (RICUPERO, 2017, p. 28).

Ações políticas e programas institucionais ou governamentais são fatores de internacionalização da educação superior no Brasil e certamente serão depreendidos por meio de atividades variadas. Para Helms *et al.* (2015), dentre atividades internacionais, destacam-se: I) mobilidade de discentes - deslocamento para um período de estudos em país estrangeiro; II) mobilidade de docentes e pesquisadores - deslocamento para busca de excelência acadêmica e ampliação do

conhecimento, tais como novos métodos de ensino e aprendizagem; III) educação transfronteiriça - além das fronteiras nacionais, seja pela forma presencial de IES no exterior ou pela modalidade virtual; IV - internacionalização em casa – possibilitada pela vinda de estrangeiros (discentes, docentes, pesquisadores, *staff*) e desenvolvida em outro idioma. IES e governantes estabelecem as ações que se adaptam à realidade doméstica e às metas perseguidas.

De acordo com o Relatório Anual da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019), a entidade analisa os sistemas educativos de 35 países que dela fazem parte. Segundo o relatório, no Brasil, a média de gasto por estudante universitário é de aproximadamente US$ 14,2 mil ao ano (OCDE, 2019). “A média nos países da OCDE no ano de 2017 já era de US$ 16,1 mil, puxada por despesas mais elevadas de países como os Estados Unidos, Noruega, Luxemburgo e Reino Unido” (OCDE, 2017, texto digital).

Conforme estudos da OCDE (2019), houve crescimento nos investimentos públicos em educação no Brasil, mas ainda são insuficientes para atendimento da demanda nacional no ensino superior. Em 2017, o Brasil encontrava-se entre os últimos do *ranking* dos testes de avaliação do PISA[14], com apenas 17% dos jovens entre 25 e 34 anos com diploma universitário, sendo um dos índices mais baixos entre os países do estudo (FERNANDES, 2017, texto digital).

Recentemente, o MRE, o MEC e o MCT vêm sendo relevantes na internacionalização da educação superior brasileira, com a produção de normas nesta área. O MEC pode contar com dois organismos responsáveis pelas relações internacionais: a Assessoria Internacional da Secretaria de Educação Superior (SESU)[15] e a Assessoria para Assuntos Internacionais do gabinete do ministro. O

[14] O Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é coordenado pela OCDE, havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do Inep (BRASIL, 2018).

[15] A Secretaria do Ensino Superior (SESU) tem como responsabilidade realizar planejamento, orientação, coordenação e supervisão do processo de criação e desenvolvimento da Política Nacional da Educação Superior pela Capes. Esta tem como uma de suas funções qualificar os docentes da educação superior, oferece suporte aos programas de pós-graduação e é responsável pela concessão de bolsas (BRASIL, 2018).

MEC conta, ainda, com o Conselho Nacional de Educação (CNE)[16].

A Capes[17], apesar das limitações que tem enfrentado nos últimos anos, tem envidado esforços para proporcionar um crescimento na oferta de programas e acordos internacionais. Entretanto, recentemente, esse crescimento tem sido impactado por um investimento ainda baixo de recursos. A Capes é vinculada ao Ministério da Educação, e, pelo CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, assim como a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e ao Ministério de Relações Exteriores - Itamaraty.

No Brasil, constata-se a ausência de uma política pública nacional para a internacionalização do sistema de ensino superior brasileiro que apresente um documento específico do que se pretende alcançar com essa internacionalização, seja por meio de ações geradas pelo governo ou originadas por forças sociais (OFFE, 1984). Miranda e Stallivieri (2017, p. 595) esclarecem:

> [...] observando-se os principais documentos governamentais do Brasil, que suscitam em algum momento a preocupação com a internacionalização da educação superior, é a partir do atual Plano Nacional de Educação e, mais pontualmente, a partir do Plano Nacional de Pós-graduação de 2011 - 2020 e do documento do Programa Ciência sem Fronteiras que se pode perceber a internacionalização da educação superior como um desejo por parte do governo brasileiro de forma mais pontual (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 595).

Para Franco *et al.* (2010), o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 discute a expansão da pós-graduação brasileira, indicando, para tanto, a internacionalização nas instituições, nos cursos e no sistema como um todo. De acordo com Miranda e Stallivieri (2017, p. 596), têm sido observadas

> ações propositivas mais pontuais por parte do Brasil na América Latina e na África ao longo dos últimos anos, onde se identifica a obtenção de padrões internacionais para os programas de pós-graduação, que formam uma dimensão internacional e intercultural para a pesquisa e o ensino, via ações do Ministério da Educação e do Ministério de Relações Exteriores. (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 596).

[16] O Conselho Nacional de Educação (CNE) é encarregado de autorizar a criação de instituições e cursos, além de estabelecer regras sobre currículos; trata de informações relativas à educação a distância, formas de avaliação, credenciamento e recredenciamento de instituições, validação de diplomas e atividades relativas à implementação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 2018).

[17] A Capes contribui para a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação. Instituiu em 2007 a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), encarregada pela Coordenação Geral de Bolsas no Exterior (CGBE) e Coordenação Geral de Cooperação e Internacionalização (CGCI).

Os programas de pós-graduação no Brasil desenvolveram-se estabelecendo condições favoráveis para que a internacionalização passasse a ser implementada de forma mais ativa e evoluindo para um modelo de experiências mais igualitárias, desenvolvidas por grupos internacionais (LAUS; MOROSINI, 2005).

Com o objetivo de incentivar a internacionalização de IES e Institutos de Pesquisa no Brasil como forma de incrementar o impacto da produção acadêmica e científica realizada no âmbito dos programas de pós-graduação (PPGs), a Capes lançou, em 2018, o Programa Institucional de Internacionalização Capes (PrInt). O programa visa a fomentar o desenvolvimento de planos estratégicos de internacionalização como meio de melhorar a qualidade dos cursos de pós-graduação brasileiros e de conferir maior visibilidade à pesquisa científica realizada no Brasil; incentivar o estabelecimento de redes de pesquisa internacionais integradas por IES/IP brasileiras; tornar mais flexível e ampliar o apoio à internacionalização dos PPGs brasileiros; promover a mobilidade internacional de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação; aumentar a atratividade de professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação estrangeiros para as IES/IP brasileiras (BRASIL, 2018).

O MEC, em parceria com a Capes, tendo como objetivo promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, já havia lançado em 2012 o programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF), que, em sua formação em língua estrangeira, capacitou discentes, docentes e técnicos administrativos de instituições de ensino superior. O ISF foi oficialmente lançado em 18 de dezembro de 2012. Desenvolveu a proficiência linguística de estrangeiros em português do Brasil e ofertou, pelo programa, teste de língua estrangeira com cursos *online* e presenciais, contando com as seguintes ações específicas: I - um módulo de aprendizagem de inglês *online*; II - um módulo para diagnóstico do nível de proficiência no idioma inglês; e III - um módulo de ensino presencial.

O referido programa abrangeu diversas IES credenciadas, estruturadas para atender à demanda de internacionalização mediante o ensino de idiomas estrangeiros e a formação de docentes em línguas no Brasil. Entre outras ações, por meio dos países parceiros, o ISF ofertou tutoria com profissionais de língua estrangeira e promoveu a visita de docentes estrangeiros ao Brasil, estreitando as

relações de ensino e pesquisa. Segundo Lima *et al.* (2016, p. 36),

> [...] em 2016, o programa ISF já contava com 184 Centros Aplicadores - CA credenciados (universidades federais, institutos federais e universidades estaduais). Esses CA promovem acesso a um teste de proficiência de língua inglesa - o TOEFL/ITP - sem custo a todos os alunos das instituições parceiras, bem como a todos os inscritos no CsF (LIMA *et al.*, 2016, p.36).

No final do ano de 2016, ainda conforme os referidos autores, foram aplicados mais de 360 mil testes. Assim, o ISF proporcionou um terreno fértil para a formação inicial e continuada de docentes, bem como para o desenvolvimento de parcerias. Em julho de 2019, o ministro da educação Abraham Weintraub anunciou o fim do programa, fazendo-lhe duras críticas e informando que o programa seria substituído. Em junho de 2019, o programa tinha em torno de 5.950 alunos matriculados nos cursos, e, em 2018, o MEC adquiriu 43 mil testes do TOEFL, com gasto de 4,5 milhões com as provas para aplicar em 2018 e 2019 (EXAME, 2019). O ISF permitiu que mais de 818 mil alunos e professores universitários aprendessem uma segunda língua, essencial para o processo de internacionalização da educação superior e suas parcerias de pesquisa e ensino. O cancelamento do programa faz parte do contingenciamento na educação que o Brasil vem vivenciando, com cortes de pagamento de bolsas para pesquisas de mestrado e doutorado, entre outros.

2.3.2.1 O Programa Ciência sem Fronteiras

Criado pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira mediante intercâmbio e mobilidade internacional (BRASIL, 2018, texto digital). Conforme o Decreto nº 7.642, que o institucionalizou, o CsF tinha como objetivo amplo:

> Art. 1º. Propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2018).

Dentre os objetivos mais específicos instituídos pelo CsF, conforme o referido Decreto, estavam:

> I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
> II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
> III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;
> IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;
> V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;
> VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
> VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;
> VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e
> IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação (BRASIL, 2018).

Dentre as motivações para a criação do CsF, destaca-se o déficit de mão de obra qualificada, em especial nas áreas destinadas às tecnologias aplicadas. Bischoff (2017, p. 183) afirma que,

> [...] para o Ministério das Relações Exteriores, segundo a Chefe da Divisão de Temas educacionais, a principal motivação para a criação do CsF se coaduna com a tese da necessidade de prover o mercado de trabalho nacional com profissionais preparados e qualificados nas áreas *hard,* conhecidas como STEM (*Science, technology, engineering and mathematics)* (BISCHOFF, 2017, p.183).

Acrescentam-se ainda, segundo a autora, o favorecimento da imagem do Brasil no exterior e o CsF como instrumento de política externa na promoção do país, com foco na educação.

As chamadas do CsF foram financiadas[18] com valores de auxílio e bolsas por

[18] Em 2011, foi oficializado o programa CsF pelo Ministro da Ciência e Tecnologia, Aloísio Mercadante, apresentando orçamento estimado em 3,2 bilhões de reais para o período de quatro anos, sendo R$ 1,73 bilhões da Capes e R$ 1,43 bilhões do CNPq (CsF, 2016).

meio da Capes, do CNPq e de empresas parceiras[19]. Dentre as opções com bolsas no exterior, foram contempladas chamadas de: Graduação, Tecnólogo, Desenvolvimento Tecnológico, Doutorado com duplo diploma (Doutorado Sanduíche), Doutorado Pleno e Mestrado Profissional. Na modalidade de bolsas no país, havia as seguintes opções: Atração de Cientistas para o Brasil, Pesquisador Visitante Especial e Bolsa Jovens Talentos. Segundo o programa, o projeto previu

> [...] a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior (BRASIL, 2018, texto digital).

Dentre os valores de auxílio e bolsas (ANEXO B), o programa Ciência sem Fronteiras disponibilizou: a) Bolsa Pesquisador Visitante - PVE; b) Bolsa de Atração de Jovens Talentos - BJT; c) Valores das mensalidades das bolsas no exterior por modalidade e país ou região; d) Adicional de localidade; e) Valores das mensalidades das bolsas de graduação sanduíche por país ou região quando já estiver(rem) incluído(s) alojamento e/ou alimentação; f) Acréscimo por dependente (exclusivamente para a modalidade Doutorado Pleno; g) Seguro Saúde; h) Auxílio instalação; i) Auxílio material didático (exclusivamente para a modalidade Graduação Sanduíche); j) Auxílio deslocamento para Bolsas no Exterior e Bolsas BJT e PVE.

Os estudantes do Ciência sem Fronteiras, assim como pesquisadores brasileiros, por meio da formação continuada, tiveram oportunidade de realizar suas experiências de qualificação em excelentes instituições e grupos de pesquisa, entre as instituições de melhores conceitos, com os principais *rankings* internacionais em diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2018, texto digital). Dentre as metas previstas pelo Programa Ciência sem Fronteiras, estavam, conforme a Tabela 7:

[19] Dentre as empresas parceiras do Ciência sem Fronteiras, destacam-se aqui: Eletrobrás, Hyundai, Natura, Petrobrás, Vale, BM&FBOVESPA, FEBRABAN e REDE.

Tabela 7 - As metas, resumidamente, que deveriam ser alcançadas por mobilidade pelo Programa Ciência sem Fronteiras até o ano de 2015

Modalidade	Nº de Bolsas
Doutorado Sanduíche*	15.000
Doutorado Pleno**	4.500
Pós-Doutorado	6.440
Graduação Sanduíche	64.000
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	7.060
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000
Total	**101.000**

* O estudante faz parte de seu curso em outra instituição no Brasil ou no exterior.
** Contempla as diversas áreas do conhecimento e destina-se a candidatos de elevado desempenho acadêmico que se dirijam a instituições estrangeiras de excelência.

Fonte: Brasil (2018), CsF, dados de 2016.

Com a finalidade de alcançar os objetivos do CsF, com foco no desenvolvimento tecnológico, de pesquisa e inovação, foram delimitadas áreas prioritárias de destinação dos recursos. Dentre as áreas contempladas pelo programa, estavam: I) Engenharias e demais áreas tecnológicas; II) Ciências Exatas e da Terra; III) Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; IV) Computação e Tecnologias da Informação; V) Tecnologia Aeroespacial; VI) Fármacos; VII) Produção Agrícola Sustentável; VIII) Petróleo, Gás e Carvão Mineral; IX) Energias Renováveis; X) Tecnologia Mineral; XI) Biotecnologia; XII) Nanotecnologia e Novos Materiais; XIII) Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; XV) Biodiversidade e Bioprospecção; XVI) Ciências do Mar; XVII) Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); XVIII) Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e XIX) Formação de Tecnólogos.

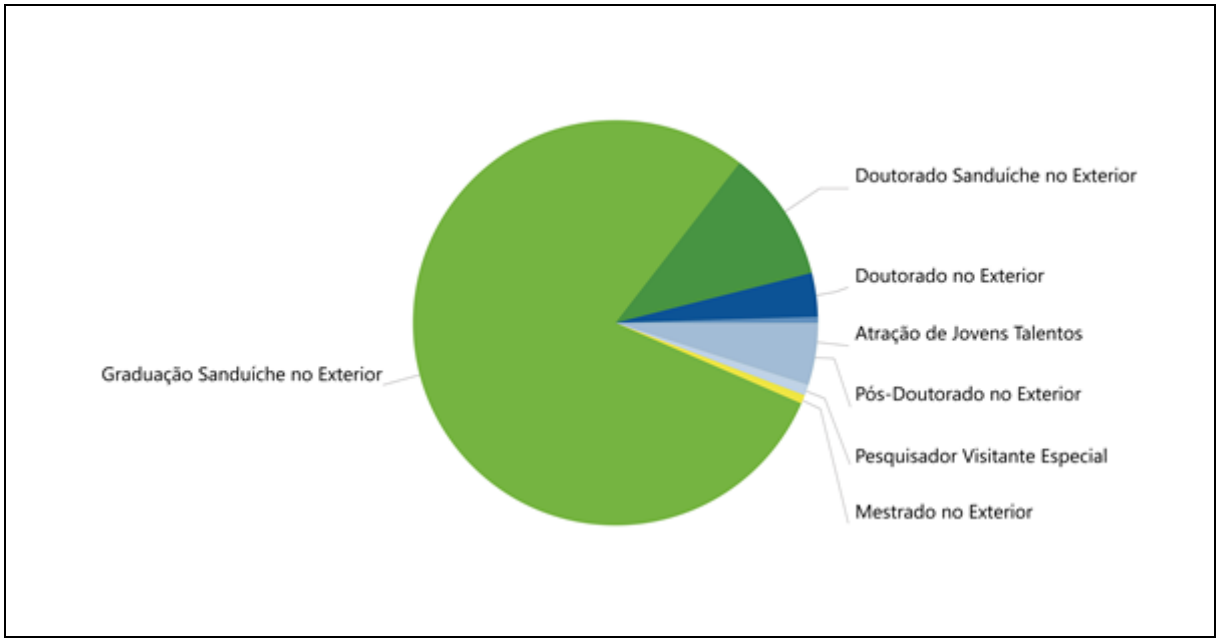
Reformulado com missão distinta daquela inicial, o MEC anunciou a oferta, no ano de 2017 para o CsF de cinco mil bolsas para pós-graduandos, sendo este o único público atendido pelo Governo Federal, não estando mais atendidos pelo Ministério da Educação no CsF os alunos de graduação.

Conforme o MEC, o governo brasileiro destinou R$ 3,7 bilhões para manter o programa CsF. Para nível de graduação, segundo o MEC, encerrou-se o último

edital no ano de 2014, no governo da ex-Presidente Dilma Vana Rousseff, com mais de 70% das bolsas do CsF destinados a alunos de graduação (BRASIL, 2018 e BUARQUE, 2015), sendo enriquecedor para os alunos, mas sem grandes impactos para o país. As mudanças ocorridas no programa CsF tiveram vários motivos. Entre eles, a escassez orçamentária, as dificuldades de acompanhamento dos estudantes no seu retorno e a crise política.

Conforme o Panorama Geral de Implementação das Bolsas do Programa CsF, o total de bolsas implementadas foi de 92.880[20], aproximando-se da meta inicialmente estabelecida. Em termos de distribuição de bolsas implementadas por modalidade, é possível observar no Gráfico 2 que a grande maioria de bolsas se destinou à graduação (73.353), seguida por doutorado sanduíche no exterior (9.685).

Gráfico 2 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por modalidade (período de 2011 a 2016)

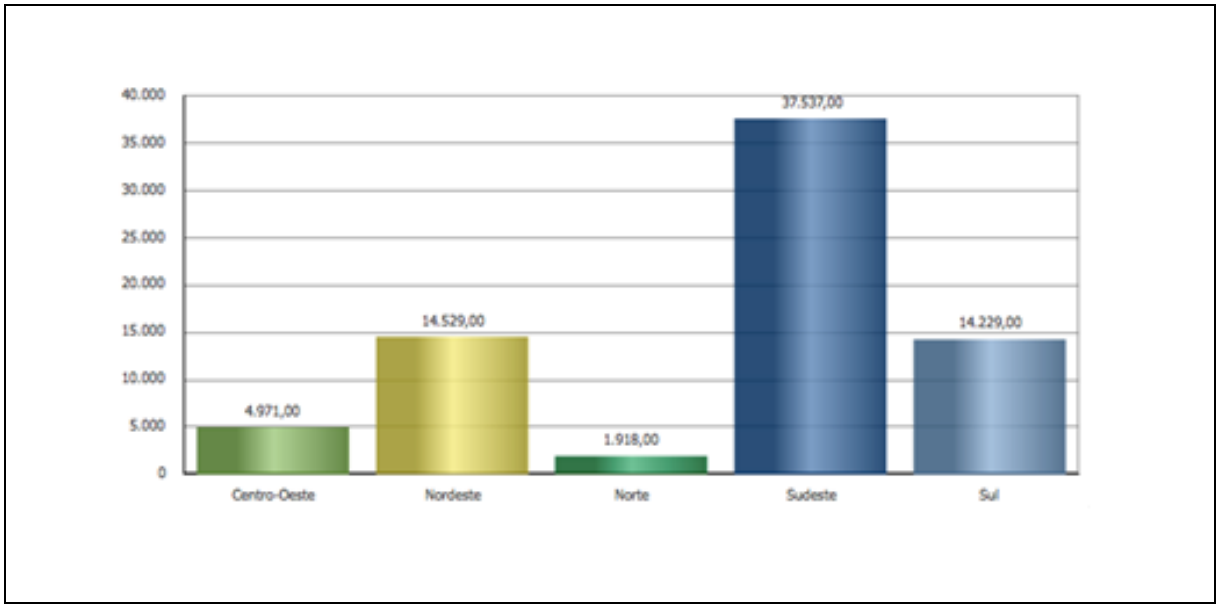


Fonte: Brasil (2018), CsF, dados de 2016.

[20] Data Mart do Ciência sem Fronteiras (consolida dados de bolsas implementadas pelo CNPq e Capes) - Dados atualizados até janeiro de 2016 (BRASIL, 2018).

No que se refere à distribuição de bolsas de graduação por região, observa-se, no Gráfico 3, que a região Sudeste teve destaque.

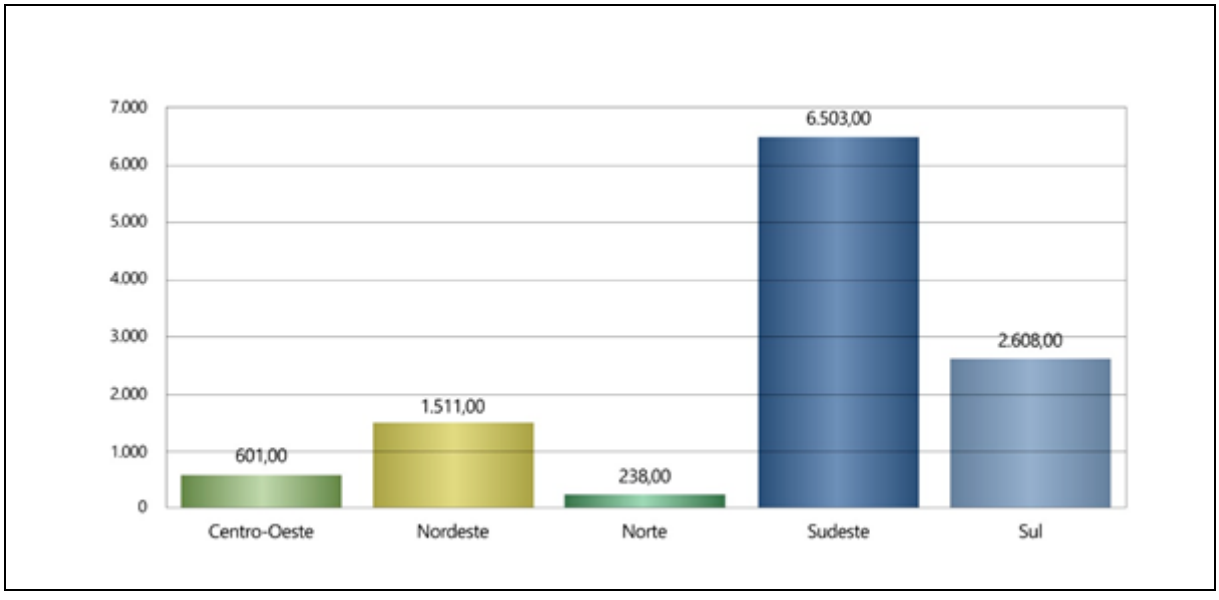
Gráfico 3 – Distribuição das bolsas CsF de graduação por região (período de 2011 a 2016)



Fonte: Brasil (2018) CsF, dados de 2016.

No nível de pós-graduação por região, conforme o Gráfico 4, também se destacou a região Sudeste, seguida das regiões Sul e Nordeste.

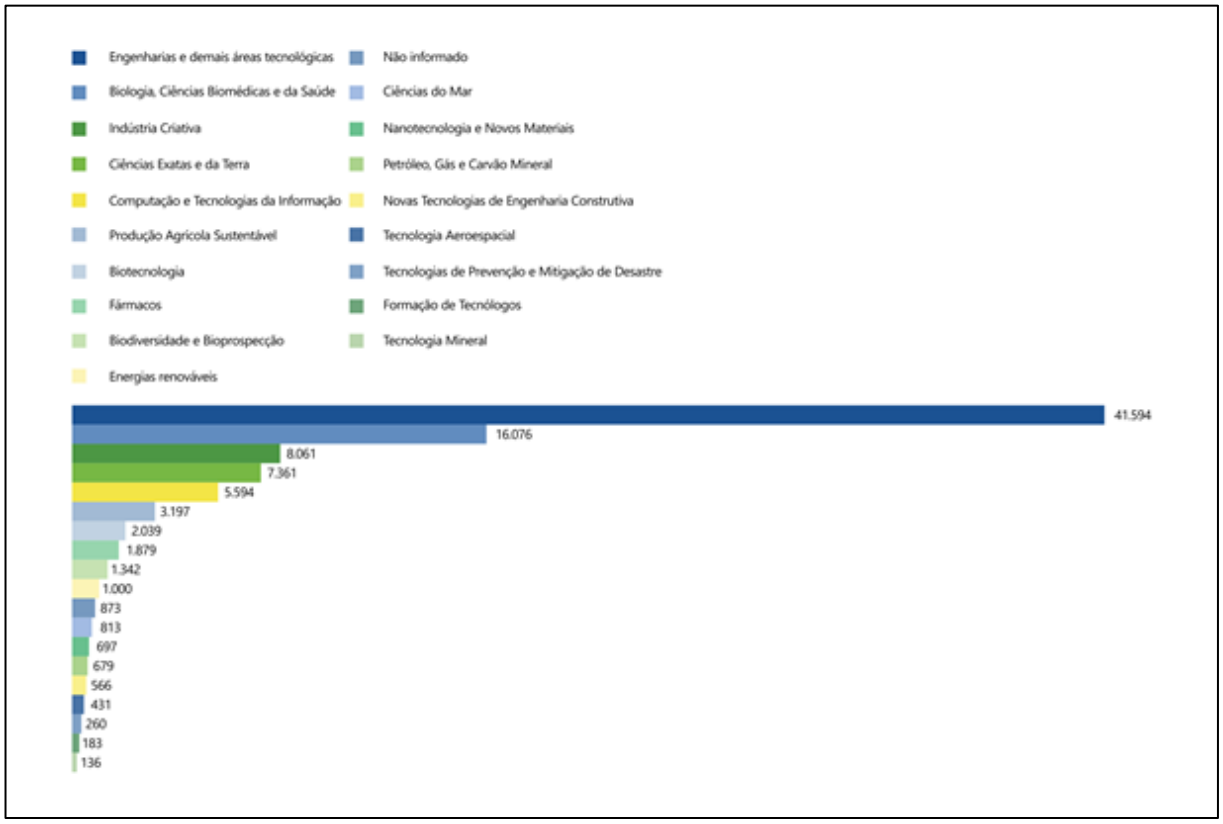
Gráfico 4 – Distribuição das bolsas CsF de pós-graduação por região (período de 2011 a 2016)



Fonte: Brasil (2018), CsF, dados de 2016.

Quando analisadas as áreas prioritárias, salientam-se as Engenharias e demais áreas tecnológicas, seguidas por Biologia e Ciências Biomédicas e da Saúde, conforme ilustra o Gráfico 5.

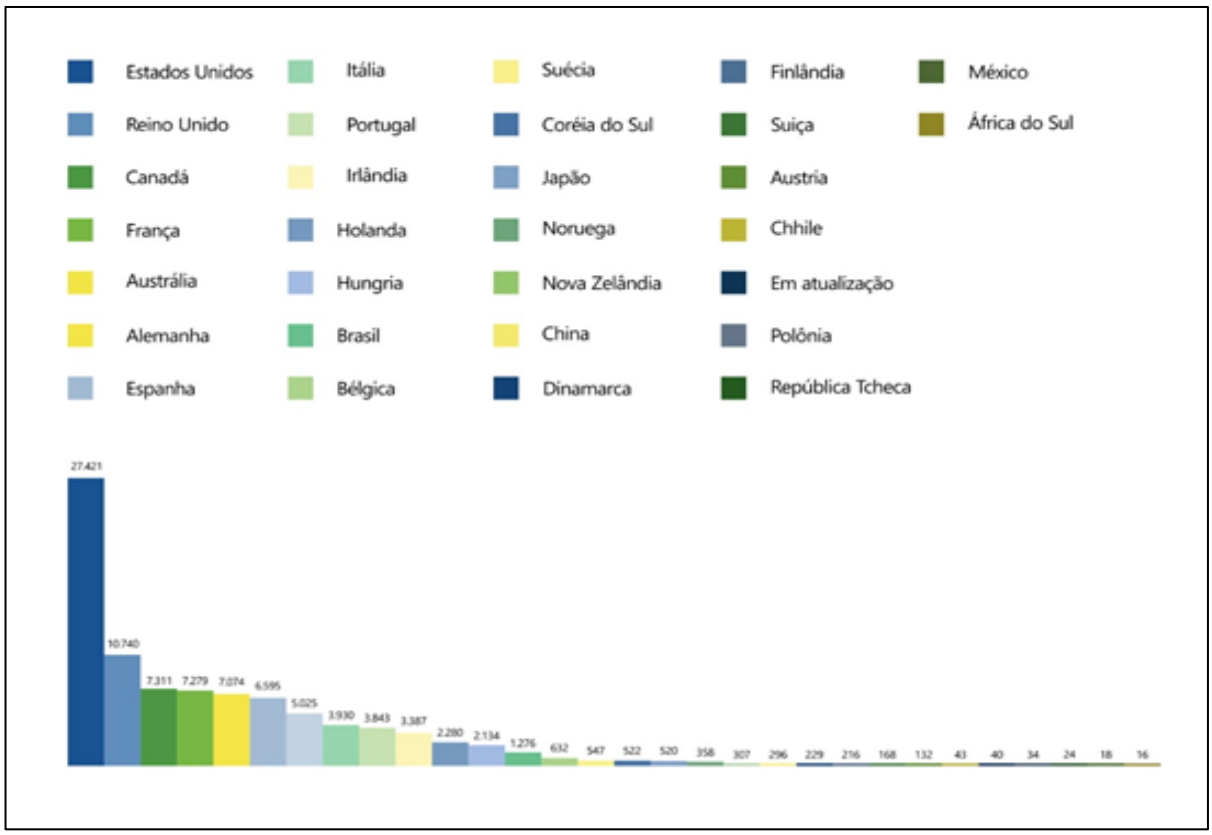
Gráfico 5 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por área prioritária (período de 2011 a 2016



Fonte: Brasil (2018), CsF, dados de 2016.

Os Estados Unidos foram o país de destino que obteve maior número de participantes, seguido por Reino Unido, Canadá, França e Austrália, como se pode ver no Gráfico 6.

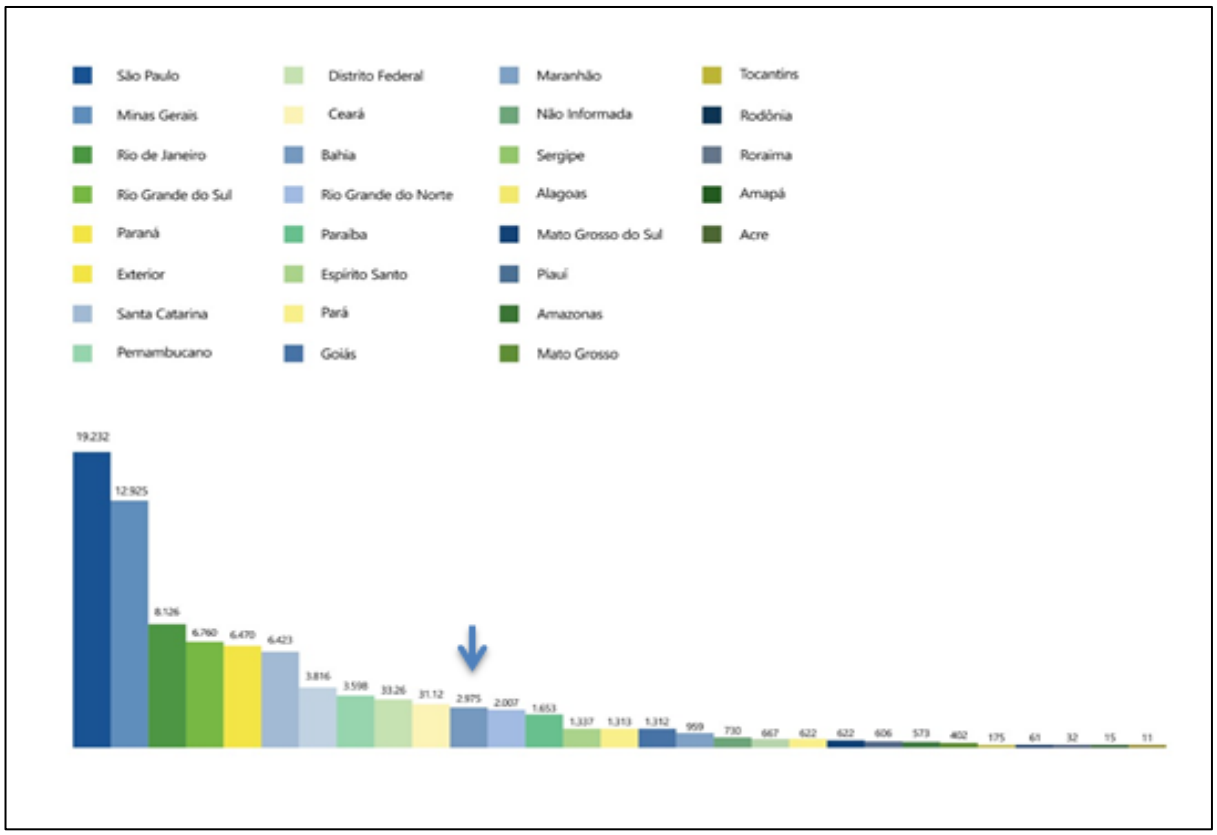
Gráfico 6 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por país de destino (período de 2011 a 2016)



Fonte: Brasil (2018), CsF, dados de 2016.

É possível pensar que os Estados Unidos foram o país que mais recebeu bolsistas brasileiros pelo fato de o CsF ter iniciado a partir de contatos entre Brasil e EUA, além de este país contar com excelentes universidades, de destaque no cenário da educação superior. Quando analisada a Unidade da Federação de origem do bolsista do CsF, de acordo com o Gráfico 7, observa-se que a maior distribuição de bolsas implementadas por estado de origem ocorreu em São Paulo, seguida pelas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, estando a Bahia em 11º lugar.

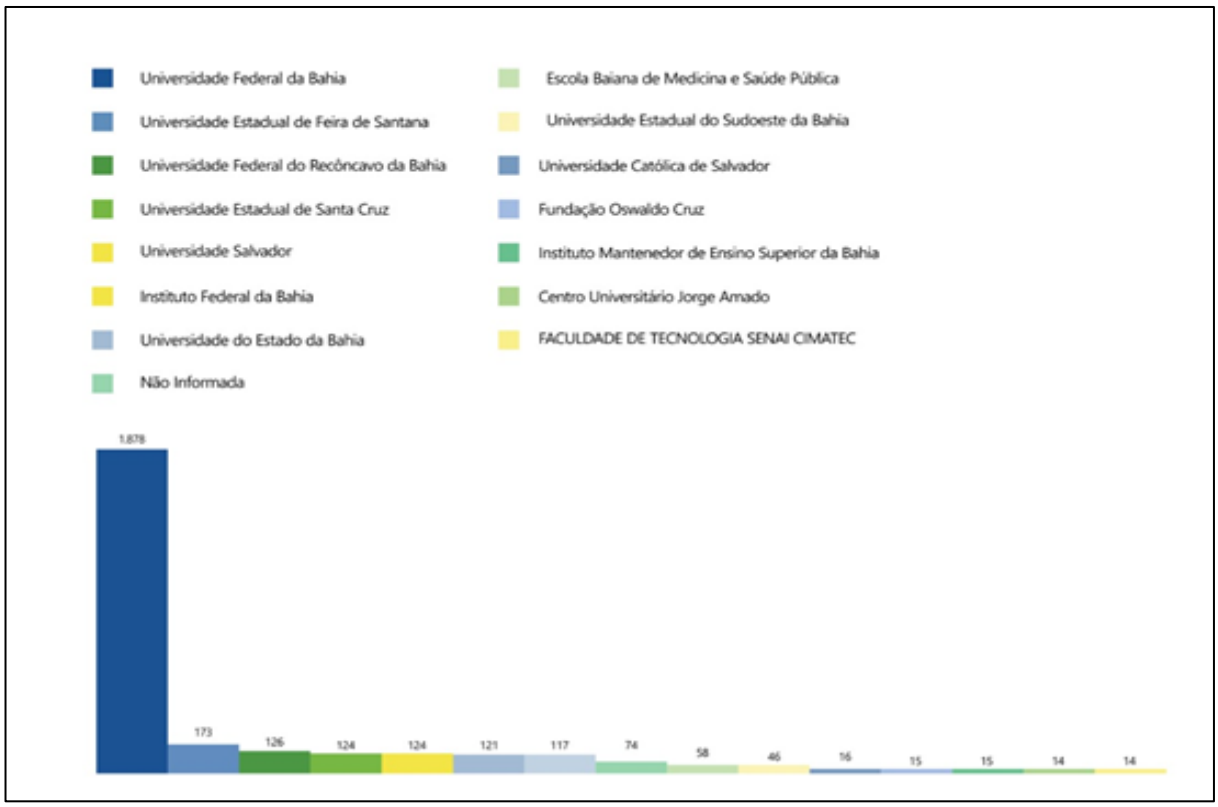
Gráfico 7 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por estado de origem (período de 2011 a 2016)



Fonte: Brasil (2018), CsF, dados de 2016.

Analisando-se a instituição de origem do bolsista do CsF, com foco na Bahia, pode-se constatar, no Gráfico 8, que um grande quantitativo foi destinado à Universidade Federal da Bahia, com 1.878 bolsas, seguida pela Universidade Estadual de Feira de Santana, com 173 bolsas, e pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com 126 bolsas.

Gráfico 8 – Distribuição de bolsas CsF implementadas por instituição de origem – Unidade da Federação Bahia (período de 2011 a 2016)



Fonte: Brasil (2018), CsF, dados de 2016.

O Programa CsF foi uma iniciativa positiva para a comunidade brasileira, contribuindo com ganhos importantes na dinâmica da sociedade e atraindo atenção de diversos países, o que colaborou para uma boa imagem do Brasil no mundo. O CsF provocou mudanças na dinâmicas das IES e no processo de internacionalização direcionado pelas ações estabelecidas pelo Estado e suas prioridades. Dentre os ganhos do CsF, estão os acordos de cooperação internacional das universidades brasileiras.

No entanto, houve alguns desafios e descompassos que também marcaram esse programa. Uma das críticas ao CsF, conforme Bischoff (2018, p. 195), está no fato de que,

> [...] em um sistema de políticas públicas educacionais centralizado e regulamentado como o caso do Brasil, a internacionalização das IES é, eminentemente, reativa e segue a lógica da direção estabelecida pelo Estado, como resposta às suas prioridades formuladas (BISCHOFF, 2018, p. 195).

A partir de uma queda significativa na concessão de bolsas, ocorrida no ano de 2015, houve a interrupção do CsF em 2016. Isso, para Bischoff (2018, p. 196), se deve, “de um lado, à escassez orçamentária e, do outro, à crise política que redundou no processo de *impeachment* de Dilma Vana Rousseff”, presidente à época. Salienta-se, ainda conforme a referida autora, que um programa de tamanha magnitude necessitaria de maior monitoramento de suas metas, objetivos e resultados alcançados. Ela também destaca que deveria ter sido dada maior importância a uma discussão com a comunidade científica brasileira antes da implementação do programa. Ainda cabe apontar que um dos principais entraves à implementação do CsF foi o da barreira do idioma, o que dificultou a participação de muitos brasileiros em ações do CsF no exterior.

Vale destacar que o Programa CsF, além de ter sido visto como um dos pilares para a internacionalização da educação brasileira, foi considerado uma das bases para a formação de recursos humanos com qualificação, conforme afirmado (BRASIL, 2015) em audiência pública pelo presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

2.4 Formação continuada de docentes

A formação continuada de docentes torna-se cada vez mais necessária ao exercício do educador, considerando-se as mudanças contínuas das políticas de educação e o avanço veloz das tecnologias de informação e comunicação, o que modifica a relação com o conhecimento, na heterogeneidade do mundo em que vivemos, e exige novas relações com o ensinar e o aprender. A docência na educação superior constitui-se, pois, como uma atividade complexa que requer uma diversidade de saberes, os quais ultrapassam os conhecimentos específicos da área de atuação do docente, demandando apropriação de novos saberes e de novas competências. Nessa medida, conforme Munhoz (2019, p. 436), “o desafio que se impõe à docência não diz respeito à pertinência, ou não, de modos inovadores de ensinar ou aprender, tampouco a novos ideais formativos, mas à urgência de tomar o pensamento como matéria para a criação”. Assim, em meio a esse contexto, os docentes são constantemente desafiados a lidar com a transitoriedade do conhecimento, as avaliações externas e as tecnologias de informação e

comunicação, a fim de melhorar a qualidade de ensino.

Para tecerem-se considerações sobre formação docente, podem-se encontrar perspectivas que apontam, de modo geral, para um processo de crescimento pessoal e profissional. Na perspectiva do desenvolvimento pessoal dos docentes, González Soto (1989, p. 83) afirma que: “[...] a formação, desde a didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”. Já conforme Zabalza (1987, p. 201), formar-se é “[...] o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”. Na visão de Ferry (1991, p. 43), “[...] formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Para esse autor, a formação caracteriza-se como um trabalho sobre si, realizando-se do exterior para o interior do sujeito, que vai se apropriando de conhecimentos no decorrer de sua trajetória de vida e obtendo, consequentemente, o desenvolvimento profissional e pessoal. Por outra via, de acordo com Libâneo (2004, p. 227),

> [...] o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, contemplados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Em suma, a formação de um docente deverá, certamente, fazer parte de toda a sua vida profissional. Conforme Neves (2013, p. 37), “o docente precisa caminhar *pari passu* com as mudanças educacionais e tecnológicas, pois estas terão impacto sobre a sua prática pedagógica”.

Logo, a formação contínua deve ser plenamente diversificada, no sentido de promover a complementação e a atualização de conhecimentos, habilidades e competências, de modo a conduzir e estimular o profissional a contínuas reflexões sobre sua autoaprendizagem. Nessa perspectiva, Garcia (1999, p. 21) afirma que,

> [...] para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos. [...] A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos

> indivíduos que formam e que se formam (GARCIA, 1999, p. 21).

Ainda segundo o autor, o processo de formação envolve três etapas de reflexão, que se constituem: I) em um tratamento intuitivo e prático das coisas; II) no distanciamento da realidade para captar e compreender; e III) na compreensão do sentido das coisas. Vale apontar a relevância da autorrealização pessoal do indivíduo pela formação contínua. Considerando-se a formação docente como um movimento complexo e diverso, ressalta-se que, além de um processo de formação institucional que se dá a partir de redes de relações e saberes, também é necessário um processo de autoformação, na medida em que cada docente é responsável por sua própria formação pessoal e profissional.

Garcia (1999) conceitua três tipos de formação: as ações de autoformação, heteroformação e interformação. Analisando suas relações, a autoformação é o meio pelo qual o indivíduo busca, partindo de seus interesses e necessidades, o desenvolvimento de atividades e ações formativas que colaboram para o desenvolvimento de competências e conhecimentos indispensáveis ao exercício da atividade de docência (GARCIA, 1999; ISAIA, 2006). A heteroformação "[...] se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos docentes com as ações formativas postas em andamento" (ISAIA, 2006, p. 352). Por fim, mediante a conexão entre a autoformação e a heteroformação, tem-se a interformação, por meio da qual os docentes se constituem a partir de ações interpessoais realizadas no decorrer da carreira. As interações realizadas em grupo motivam e instigam os docentes a partir de interesses e necessidades comuns, na busca do aprimoramento e desenvolvimento de competências laborativas (ISAIA, 2006), bem como na construção de elementos capazes de contribuir para a autonomia das atividades docentes.

Honoré (1980, p. 29) questiona: "[...] como poderemos estabelecer e descobrir a possibilidade de aquele que já está formado se ultrapassar a si mesmo"? Buscar outros caminhos, novos destinos, é imprescindível e necessário para a formação docente. Entretanto, muitas vezes, as propostas de formação continuada dão-se por repetições de formas de aprender e ensinar, práticas disciplinares e métodos e metodologias já desgastados no campo da educação. Para Imbernón (2010, p. 25),

> [...] talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Por outra perspectiva, percebe-se também uma grande difusão dos cursos de formação continuada para docentes, com perspectivas mais experimentais, investigativas, diversificadas, as quais permitem uma formação mais aberta e transdisciplinar. Imbernón (2010, p. 14) afirma:

> [...] se analisarmos a maioria dos estudos sobre a formação continuada, constataremos que esses foram se movendo de uma fase descritiva, com muitos textos sobre a temática, para uma mais experimental, sobretudo devido ao auge e à difusão dos cursos de formação ou similares e ao interesse político (ou intervencionista) sobre o tema, que foi aumentando e que se reflete nas políticas institucionais, nas pesquisas e nas publicações (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

O que é possível sustentar é que há muitas diferenças nos modos de perceber e compreender a formação docente e que tais diferenças também foram sendo construídas ao longo do tempo, conforme se pode visualizar no Quadro 4.

Quadro 4 - Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
...1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”.
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Um processo de assimilar estratégias para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
...Rumo ao futuro (ou	Construção coletiva	Elaboração de	Metáfora da

ao desejado)	com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: Imbernón (2010, p. 24).

Os contextos sociais nos quais a formação continuada de docentes vai sendo produzida refletem diferentes perspectivas de olhar adiante e de buscar alternativas educacionais, considerando o que funciona eficazmente, o que deve ser deixado para trás e o que é possível modificar nas políticas e práticas de formação continuada de docentes.

Para identificar importantes elementos que influenciam a educação e a formação dos docentes, destacam-se, conforme Imbernón (2010, p. 27-28):

> - Um aumento acelerado e uma transformação rápida nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico, com uma aceleração exponencial e nos resultados do pensamento da cultura, assim como da arte. Se nos dedicarmos à cultura, esse aumento e essa transformação nos obrigarão a mudar nossa perspectiva do que se deve ensinar e aprender.
>
> [...]
>
> - As vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de massa e da tecnologia subjacente, que foram acompanhados de profundas transformações na vida pessoal e institucional e que colocaram em crise a transmissão do conhecimento de forma tradicional, como textos, leituras etc., e, portanto, também as instituições que se dedicam a isso.
>
> [...]
>
> - Uma sociedade multicultural e multilíngue, em que o diálogo entre culturas supõe um enriquecimento global e na qual é fundamental viver em igualdade e conviver na diversidade, mas na qual estar preparado para tanto acarreta muita angústia social e educativa.
>
> [...]
>
> - A relevância que adquire na educação a bagagem sociocultural, além das matérias científicas, como, por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, os processos, a elaboração conjunta de projetos, a tomada democrática de decisões, etc. (IMBERNÓN, 2010, p.27-28).

A partir das questões mencionadas, parece ganhar espaço a necessidade de estabelecerem-se novos modelos relacionais e participativos para a formação docente continuada. Nessa medida, a expansão das formas de pensar o ensino e a aprendizagem e os contextos nos quais é possível exercitar essas práticas precisam ser redimensionados. Romper com as fronteiras entre saberes e entre espaços e

mundos compõe hoje o cenário de uma formação de docentes que atuam e atuarão neste tempo.

2.4.1 Formação docente e a internacionalização da educação superior

As instituições de educação superior que promovem ações de internacionalização têm possibilitado a formação continuada de seus docentes e a qualificação de seus discentes por meio de capacitação com instituições estrangeiras. Para tanto, torna-se necessário que os docentes aprendam a dinâmica da comunicação intercultural, desenvolvendo uma consciência global no processo de internacionalização.

Importante considerar que a internacionalização proporciona às IES uma série de benefícios por meio de sua inserção internacional mediante programas de intercâmbio, publicação de artigos em nível internacional e desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre países fomentadas pela mobilidade docente em eventos internacionais, entre outros. A inserção da internacionalização na educação superior tem obtido destaque, promovendo, entre os seus princípios, o de formar cidadãos conscientes que possam contribuir positiva e ativamente para a sociedade. Torna-se importante, então, que sejam apoiados no tripé da educação superior: ensino, pesquisa e extensão.

Trazendo-se as ideias de Van Swet, Armstrong e Lloyd (2012), outro ponto a destacar na internacionalização da educação superior no cenário da condução de projetos e pesquisas colaborativas é o das experiências desafiadoras, levando em conta os obstáculos por diversidades culturais e diferentes relações de poder.

A internacionalização é diferente em cada instituição, o que, segundo Jones (2013), pode ter duas razões principais. A primeira gira em torno de aspectos institucionais da internacionalização, como aumento da percepção para melhorias na qualidade em geral, disponibilização de benefícios econômicos, estabelecimento de parcerias de alto nível e melhora da reputação da instituição em *rankings* internacionais. A segunda razão envolve os benefícios para os alunos, por conta de uma educação internacionalizada, inclusão cultural e destaque para um currículo

internacionalizado (JONES, 2013).

Para Thomas e Cornuel (2012), a maioria dos obstáculos ao processo de internacionalização tem relação com aspectos organizacionais das instituições, como a falta de políticas ou de plano estratégico, de apoio local de relações internacionais, de orçamento, de estrutura para o acompanhamento de atividades e de apoio administrativo suficiente para atender às exigências da internacionalização, entre outros. Vale destacar que o CsF foi uma importante política pública nacional para o aperfeiçoamento da gestão das instituições envolvidas e, nesse sentido, Fagundes; Luce e Silveira (2019, p. 921) mencionam “a importância de contemplar essas questões na formação dos docentes e técnicos-administrativos universitários, para que possam valorizar e apoiar mais as condições de mobilidade para/em suas respectivas comunidades acadêmicas”.

Devido ao que foi considerado, motivação é uma das razões que levam à internacionalização. Knight (2004) classifica em cinco grupos os motivos que levam uma instituição além fronteiras, reconhecendo que os limites entre esses grupos nem sempre são claros. São eles: I) Motivos políticos, como segurança nacional, promoção da paz e entendimento mútuo entre nações, formação de identidade nacional e regional; II) Motivos econômicos, que abrangem o crescimento econômico e o aumento da competitividade, o desejo de atender às mudanças do mercado de trabalho, os incentivos financeiros e a geração de receita extra; III) Motivações socioculturais, que englobam o desenvolvimento da cidadania, o desenvolvimento comunitário, a promoção intercultural e a formação de uma identidade cultural do país; IV) Motivos acadêmicos, os quais levam à inclusão da dimensão internacional no ensino e na pesquisa, à busca por melhoria da qualidade acadêmica, à tentativa de conquistar padrões internacionais e *status*, à promoção da ampliação dos horizontes acadêmicos e ao desenvolvimento da própria IES; V) Motivos mercadológicos, relacionados à reputação da IES e de sua marca, envolvendo o foco de *status,* notoriedade e reputação internacional para a IES.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de 16 [21] docentes de instituições públicas de ensino superior baianas que tiveram experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019, sendo dois docentes de cada IES pública baiana pesquisada, conforme critérios apresentados no capítulo que segue.

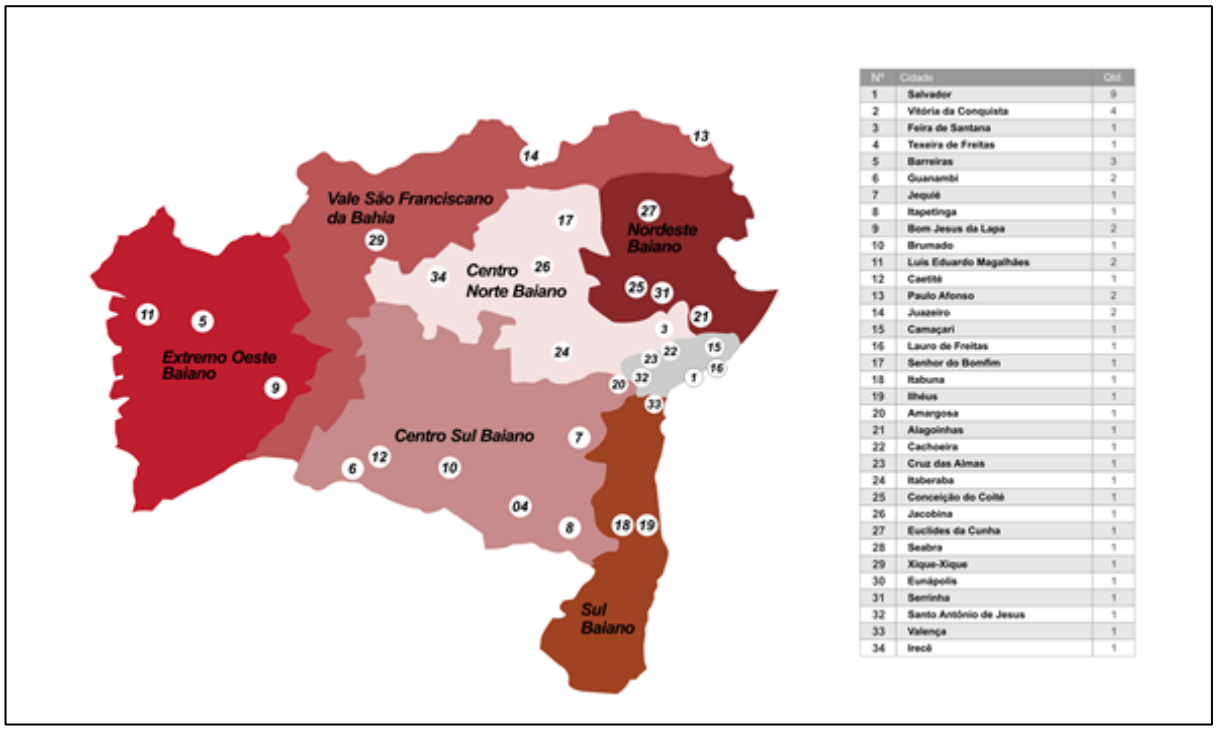
O período de análise foi escolhido em função da criação, em 2011, do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que buscou promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e mobilidade internacional (BRASIL, 2018, texto digital). O CsF foi um marco que possibilitou a ampliação da exposição do ensino superior a realidades culturais, científicas e educacionais diferentes, voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil. Dessa forma, evidencia-se que o CsF contribuiu para a formação docente, uma vez que criou um movimento e sentimento de necessidade de toda a comunidade acadêmica de internacionalizar-se para aperfeiçoar-se. Daí o motivo da escolha do período de análise nesta pesquisa.

Para possibilitar uma melhor compreensão, é apresentada a seguir, na Figura 1, a localização dos *campi* das instituições baianas pesquisadas que desenvolvem

[21] Inicialmente previu-se realizar a pesquisa com nove IES públicas baianas, mais especificamente, com dois docentes por IES pesquisada, perfazendo 18 sujeitos. Contudo, conforme detalhado a seguir, no Capítulo 4 - Trajetória Investigativa, não obtivemos retorno de uma das IES contatadas, apesar das diversas tentativas. Assim, 16 docentes perfazem os sujeitos desta pesquisa.

ações de internacionalização.

Figura 1 - Instituições de ensino superior públicas baianas que desenvolvem ações de internacionalização (período até setembro de 2018)

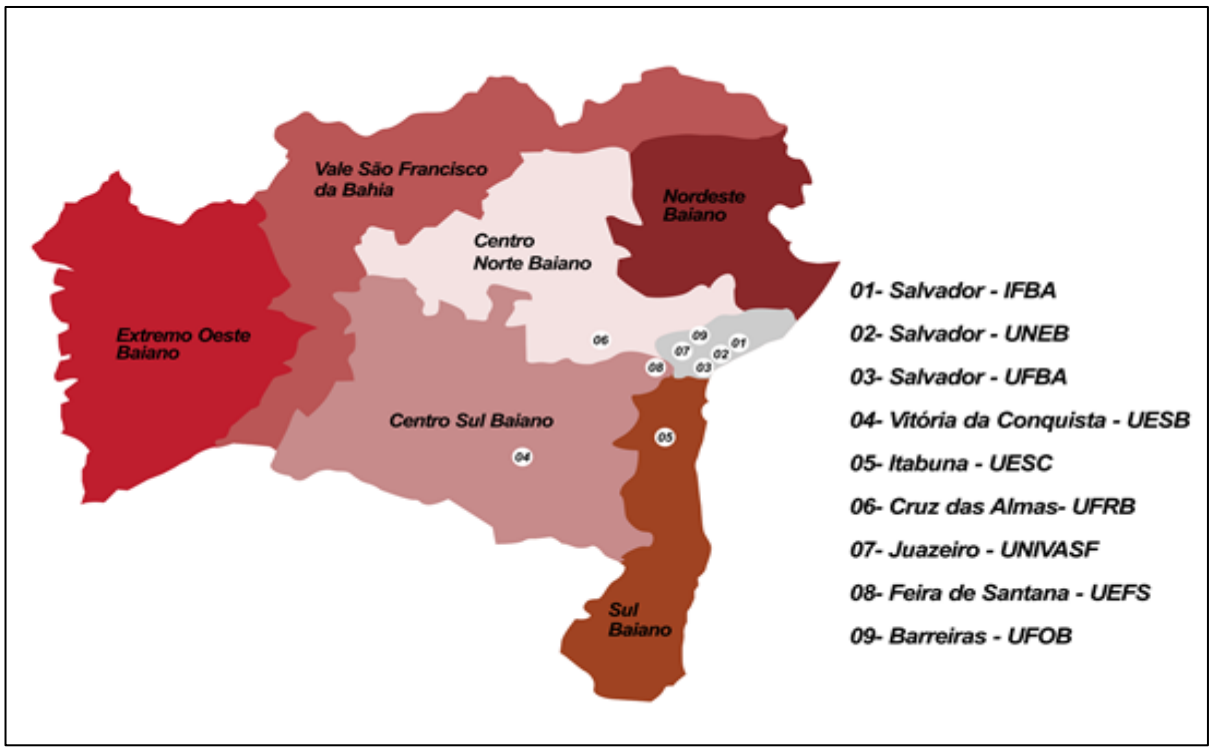


Nº	Cidade	Qtd.
1	Salvador	9
2	Vitória da Conquista	4
3	Feira de Santana	1
4	Teixeira de Freitas	1
5	Barreiras	3
6	Guanambi	2
7	Jequié	1
8	Itapetinga	1
9	Bom Jesus da Lapa	2
10	Brumado	1
11	Luís Eduardo Magalhães	2
12	Caetité	1
13	Paulo Afonso	2
14	Juazeiro	2
15	Camaçari	1
16	Lauro de Freitas	1
17	Senhor do Bomfim	1
18	Itabuna	1
19	Ilhéus	1
20	Amargosa	1
21	Alagoinhas	1
22	Cachoeira	1
23	Cruz das Almas	1
24	Itaberaba	1
25	Conceição do Coité	1
26	Jacobina	1
27	Euclides da Cunha	1
28	Seabra	1
29	Xique-Xique	1
30	Eunápolis	1
31	Serrinha	1
32	Santo Antônio de Jesus	1
33	Valença	1
34	Irecê	1

Fonte: Pesquisa de Campo (2018).

Algumas IES possuem diversos *campi* na Bahia. Salienta-se que as IES públicas que fazem parte da pesquisa utilizam um de seus *campi* como central de gestão da internacionalização. Nesta pesquisa, são consideradas as respectivas unidades administrativas centrais de cada IES pública baiana onde estão localizados os setores responsáveis pela gestão das atividades de internacionalização. São elas, conforme a Figura 2: Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Figura 2 - Unidades administrativas centrais de gestão da internacionalização nas instituições de ensino superior públicas baianas



Fonte: Pesquisa de Campo (2018).

A fim de melhor contextualizar o campo da pesquisa, apresenta-se a seguir um breve histórico dos Programas de Internacionalização das IES públicas baianas que compõem o *corpus* deste estudo.

I – Instituto Federal da Bahia (IFBA). Implantado em 1910, é uma instituição de ensino superior multicampi, sendo eles os seguintes: Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista. O IFBA oferta 22 cursos de graduação, atuando com aproximadamente 1.300 docentes.

O IFBA conta, em sua estrutura, com a Assessoria de Relações Internacionais[22]. Vinculado à reitoria da instituição, este órgão tem por objetivo articular contatos e estabelecer acordos de cooperação com instituições de educação e pesquisa internacionais, com vistas a incentivar a comunidade interna a

[22] Assessoria de Relações Internacionais do IFBA. Disponível em: http://ifbainternational.blogspot.com.br/p/convenios.html. Acesso em: 10 jan. 2018.

mobilizar-se por meio de intercâmbios com entidades conveniadas. O IFBA proporciona a formação acadêmica, a qualificação do seu conhecimento cognitivo e a expansão da conscientização cultural. Como missão, visa a promover a inserção da instituição no cenário internacional para que se fortaleçam a cooperação e a interação com instituições de ensino, pesquisa e extensão no exterior[23]. A Assessoria de Relações Internacionais amplia parcerias, em consonância com as diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional, e acompanha as atividades pertinentes à sua área de atuação. Possui convênios firmados nos seguintes países: Argentina, Alemanha, Benin, Canadá, Portugal e Uruguai.

II – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Instalada em 1976, tem seu *campus* na cidade de Feira de Santana, contando com 28 cursos de graduação e ofertando em torno de 1.926 vagas anuais, com aproximadamente 26 cursos de pós-graduação. Conta com aproximadamente 933 docentes (entre efetivos, substitutos e visitantes) e tinha aproximadamente 7.915 discentes de graduação matriculados no I semestre de 2018. Tem Regulamentação do Programa Institucional de Bolsas de Intercâmbio[24]. Esta instituição ainda não tem convênios firmados com outros países.

III – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Dispõe de Assessoria de Relações Internacionais[25] para assessorar a reitoria da instituição, em cooperação com as pró-reitorias e demais unidades na área de cooperação internacional. As ações visam à promoção do intercâmbio cultural e científico com instituições estrangeiras para facilitar a mobilidade acadêmica de docentes, discentes e servidores para divulgar e discutir alternativas na comunidade universitária. Essa instituição investe em formação continuada docente e técnica, na busca de excelência internacional. Visa a formar graduandos, mestres e doutores preparados para atuar no desenvolvimento do país. Tem convênios firmados com os seguintes países: Alemanha, Argentina, Bélgica, Chile, Cuba, Escócia, Espanha, Estados Unidos América, França, Índia, Itália, México, Moçambique e Portugal.

---

[23] Manual do intercambista IFBA 2015-2016. Assessoria de Relações Internacionais. Disponível em: http://portal.ifba.edu.br/portal-do-servidor/arquivos-pdf/2015/ifba-manual-do-intercambista-2015-2016-verso-final.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

[24] Regulamentação do Programa Institucional de Bolsa de Intercâmbio. Disponível em: http://www.prograd.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10. Acesso em: 12 jan. 2018.

[25] Assessoria de Relações Internacionais da UESC. Disponível em: http://www.uesc.br/arint/index.php?item=conteudo_convenios.php. Acesso em: 11 jan. 2018.

IV – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Implantada em 1981, é uma instituição multicampi, com *campi* nas cidades de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. Tem 10.936 alunos, distribuídos em seus *campi*, em 47 cursos de graduação, 20 cursos *stricto sensu* e quatro *lato sensu*. Conta com 1.107 docentes e 526 funcionários. A UESB tem, em sua estrutura organizacional, a Assessoria de Intercâmbio Internacional[26] desde 2014; ligada à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Instituição, a Assessoria tem o objetivo de promover a articulação, a elaboração e o acompanhamento de projetos e convênios de cooperação científica, técnica e cultural com instituições estrangeiras, com o apoio da sua Assessoria de Relações Internacionais. É responsável por suscitar discussões em relação à Política de Intercâmbio e desenvolver atividades de tramitação, acompanhamento de projetos e convênios nas diversas modalidades de intercâmbio. A missão dessa assessoria da UESB é, mediante o intercâmbio, ampliar os horizontes do corpo acadêmico-científico da instituição, fortalecendo a interação com instituições de educação do exterior. A instituição tem convênios firmados com Espanha e Portugal.

V – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Com mais de 70 anos de existência, sua estrutura conta com *campi* nas cidades de Salvador (Federação, Ondina, Canela e Unidades Dispersas), Barreiras e Vitória da Conquista. Conta com aproximadamente 108 cursos de graduação e oferece aproximadamente 81 cursos *stricto sensu*. Com base na *UFBA em Números* (2016), ano base 2015, a IES tinha 1.804 docentes e ofertou vagas para discentes no quantitativo de 7.426[27], com uma média de 33.804 discentes matriculados[28].

A UFBA conta com a Assessoria para Assuntos Internacionais[29], criada no

---

[26] Assessoria de Intercâmbio da UESB. Disponível em: http://www2.uesb.br/intercambio/?page_id=234. Acesso em: 10 jan. 2018.

[27] UFBA, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Coordenação de Seleção, Orientação e Avaliação - CSOA. Nota: Candidatos/Vaga – razão do número de candidatos pelo número de vagas. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA_em_NUMEROS_2016.pdf. Acesso em: 25 abr. 2018.

[28] UFBA, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Superintendência de Administração Acadêmica - SUPAC, Sistema Acadêmico – SIAC. Dados extraídos em 27.11.2015 e 29.02.2016 para estudantes matriculados, e em 04.07.2016 para estudantes concluintes. Número de estudantes matriculados obtido pela média simples dos semestres. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA_em_NUMEROS_2016.pdf. Acesso em: 25 abr. 2018.

[29] Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA. Disponível em: https://aai.ufba.br/pt-br. Acesso em: 10 jan. 2018.

ano de 1996 e vinculada ao gabinete da reitoria da universidade. A Assessoria visa a promover relações acadêmico-científicas com vistas a prospectar, desenvolver e implementar convênios de cooperação e projetos interuniversitários. Também assessora os docentes, discentes, técnicos e órgãos administrativos nas relações com instituições e organismos internacionais. Dedica-se à ampliação das trocas educacionais por meio de práticas diferenciadas em outras realidades culturais e linguísticas, para a valorização e projeção da universidade no exterior. A Assessoria da instituição possui parcerias firmadas nos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Angola, Antilhas Holandesas, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Bolívia, Cabo Verde, Canadá, Chile, Colômbia, Congo, Cuba, Dinamarca, Equador, Escócia, Espanha, Estados Unidos da América, França, Guiana Francesa, Guiné Bissau, Holanda, Índia, Inglaterra, Itália, Jamaica, Letônia, Luxemburgo, Mali, México, Moçambique, Nigéria, Noruega, Nova Zelândia, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido, República de Benin, República Dominicana, República Tcheca, Romênia, Rússia, Suécia, Suíça, Timor Leste, Turquia, Uruguai e Venezuela, entre outros.

VI – Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui a Secretaria Especial de Relações Internacionais[30], que tem como um dos seus principais objetivos modernizar a universidade e colocá-la em um patamar de visibilidade nacional e internacional. A internacionalização na universidade refere-se a um processo de mudanças organizacionais, inovação curricular, desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa e desenvolvimento da mobilidade acadêmica. A finalidade é buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades. Como missão, visa a criar e fomentar a política de internacionalização da universidade por meio de cooperação e intercâmbio científico, tecnológico, cultural e acadêmico. Tem parcerias firmadas nos seguintes países: Alemanha, Argentina, Canadá, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos da América, França, Itália, México, Nigéria, Portugal e Reino Unido.

VII - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem a Superintendência de Assuntos Internacionais [31] desde 2008, estabelecendo

[30] Secretaria Especial de Relações Internacionais. Disponível em: http://www.uneb.br/asseci/universidades-conveniadas/. Acesso em: 10 jan. 2018.
[31] Superintendência de Assuntos Internacionais da UFRB. Disponível em: https://ufrb.edu.br/supai/aai.

convênios internacionais com a finalidade de ampliar e consolidar a internacionalização e os laços de cooperação interinstitucionais com a universidade. Promove as ações necessárias à internacionalização da universidade de forma democrática e institucionalizada, tendo em vista a expansão dos horizontes da instituição em termos de ensino, pesquisa e extensão, a melhoria da qualidade de graduação e pós-graduação e o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural com inserção internacional. Esta instituição ainda não possui convênios firmados com outros países.

VIII – Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Dispõe de Assessoria de Relações Internacionais[32], responsável pelo fomento a programas e pela mobilidade internacional de docentes e discentes. Presta assistência a discentes e pesquisadores estrangeiros quando atuando junto à Pró-Reitoria da UNIVASF. Esta instituição ainda não tem convênios firmados com outros países.

IX – Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Foi implantada em outubro de 2006 na região oeste da Bahia. Conta com 24 cursos de graduação, entre bacharelados e licenciaturas, assim como oferece diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A UFOB tem a Assessoria de Políticas Nacionais e Internacionais (APNI), possuindo convênios firmados com Portugal e África.

Cabe destacar que a motivação para a escolha da educação superior pública como campo empírico da investigação se deve aos seguintes fatos:

I - As universidades públicas investem muito em pesquisas e programas, já que possuem verbas governamentais para tal finalidade, haja vista que boa parte da ciência brasileira é desenvolvida nas instituições públicas. Segundo a Comissão da Unb.Futuro (texto digital), um levantamento feito há poucos anos pelo Instituto de Estudos Avançados da USP (CARVALHO *et al.*, 2000) mostra que 94,7% da produção científica do país na forma de trabalhos publicados em revistas internacionais vêm de universidades públicas, sendo de autoria de 89,2% dos doutores formados no país.

Acesso em: 10 jan. 2018.

[32] Assessoria de Relações Internacionais da UNIVASF. Disponível em: http://portais.univasf.edu.br/univasf/relacoes-internacionais/ari. Acesso em: 12 jan. 2018.

II – Há um maior reconhecimento oficial, segundo Pati (2016), com base em critérios divulgados no Portal Exame, onde os números do MEC comprovam que, conforme o último *ranking* das melhores IES do Brasil, dentre as 20 primeiras colocadas, 19 eram públicas. Outra vantagem é a possível ajuda de custos para docentes participantes de programas de internacionalização de IES públicas, como bolsa de alimentação e auxílio moradia, entre outros benefícios financeiros, favorecendo a participação de maior número de docentes em programas de formação educacional internacional.

Vale a pena lembrar que as IES públicas normalmente possuem registros da participação de docentes em programas e/ou pesquisas com seus respectivos resultados e avaliações, que poderão contribuir para o aprofundamento das discussões aqui propostas.

4 TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Com o propósito de introduzir as ideias que nortearam os caminhos e procedimentos adotados durante o estudo, este capítulo apresenta a caracterização da pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, o pré-teste do instrumento, os procedimentos para a coleta dos dados e o método para análise de dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Para a realização da pesquisa, foi desenvolvido um estudo com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa integra a pesquisa, refletindo sobre as percepções subjetivas dos indivíduos diretamente envolvidos com determinado fenômeno. Segundo Moraes (2007, p. 11), por meio de uma análise intensa e profunda da informação, a pesquisa qualitativa investiga a compreensão dos fenômenos que examina. Conforme o referido autor, “[...] a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados”.

Com base em seus objetivos, esta investigação é exploratório-descritiva. O objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar maior compreensão do fenômeno estudado. No que tange à pesquisa descritiva, esta descreve o fenômeno estudado e compreende as relações entre os conceitos envolvidos no fenômeno em questão.

4.2 O campo de investigação e os sujeitos da pesquisa

Inicialmente, previa-se realizar a pesquisa em nove IES públicas baianas que desenvolvem ações de internacionalização, mais especificamente, com dois docentes por IES pesquisada. Contudo, das nove IES contatadas, apesar de diversas tentativas, não obtivemos retorno de uma[33] delas. Assim, 16[34] docentes perfazem o total de sujeitos participantes desta pesquisa.

As IES públicas baianas foram escolhidas como campo de investigação, conforme pontuado no capítulo introdutório desta tese, por possuírem reconhecimento de destaque e por terem envidado esforços para possibilitar o desenvolvimento em pesquisas e programas de internacionalização com vistas a atuarem em um contexto internacional e intercultural de forma globalizada. Além disso, considerou-se o fato de possibilitarem, na medida do possível, uma formação continuada de seus docentes que responda às expectativas do mundo contemporâneo.

As instituições públicas de ensino superior baianas que compuseram o campo desta investigação foram: IFBA, UEFS, UESC, UESB, UFBA, UNEB, UFRB e UFOB. Estas IES contemplaram o grupo de IES públicas baianas pesquisadas que desenvolvem ações de internacionalização. Consideram-se, para esta pesquisa, apenas suas respectivas unidades administrativas centrais, onde estão localizados os setores responsáveis pela gestão das atividades de internacionalização, nas seguintes cidades baianas: IFBA - Salvador; UEFS - Feira de Santana; UESC - Itabuna; UESB - Vitória da Conquista; UFBA - Salvador; UNEB - Salvador; UFRB - Cruz das Almas; e UFOB - Barreiras. Estas IES foram escolhidas como campo de investigação por possuírem setores de internacionalização, estando supostamente mais habilitadas para contribuir com o estudo.

Como critério de seleção dos sujeitos desta pesquisa, percebeu-se a

[33] A IES pública baiana Universidade Federal do Vale de São Francisco (UNIVASF) não retornou aos diversos contatos e, portanto, não fez parte desta investigação.

[34] O universo dos sujeitos não foi possível de ser delimitado, já que as IES em sua maioria, não possuem contabilizado o quantitativo de docentes que tiveram experiências internacionais de qualificação na educação superior, já que muitos docentes participam dessas ações de forma não institucionalizada. Assim, o universo aqui, é formado pelo banco de dados composto por 5 docentes informados por cada IES participante da pesquisa. O que não representa o total de docentes participantes de ações de qualificação internacional de cada IES.

necessidade de encontrar professores que tiveram participação efetiva em experiências internacionais de formação continuada na educação superior no período de 2011 a 2019. Os dois docentes de cada instituição foram selecionados aleatoriamente em um banco de dados disponibilizado pelos gestores de internacionalização das IES pesquisadas.

A seleção aleatória foi realizada dentre todos os docentes das diversas áreas do conhecimento das respectivas IES, considerando-se os que participam ou participaram em ações de internacionalização na educação superior, como: mobilidade de docentes de curta ou longa duração no exterior para estudo em suas diversas modalidades, como mestrado completo no exterior, mestrado sanduíche, doutorado completo no exterior, doutorado sanduíche, pós-doutorado no exterior, ensino, cursos e pesquisas em parceria com instituições estrangeiras, entre outros.

Neste estudo, para a seleção dos docentes, foi utilizada a amostra aleatória, amplamente empregada em pesquisas científicas, que oferece exatidão e eficácia à amostragem, apresentando todos os elementos da população com probabilidade conhecida de serem escolhidos. A amostragem foi escolhida nesta pesquisa porque a população objetivo é composta por sujeitos com pelo menos uma característica em comum (população amostral): a participação em ações de internacionalização na educação superior.

4.3 Ensaios da pesquisa

Inicialmente, foi aplicado um pré-teste do instrumento de coleta de dados, sendo então efetuados os ajustes que se tornaram necessários. Esse procedimento foi uma preparação para a entrada em campo antes da coleta de dados propriamente dita, com o intuito de verificar a eficácia e a operacionalidade do instrumento de coleta de dados.

Tal procedimento consistiu em um estágio relevante da pesquisa, do qual puderam ser extraídos aportes significativos para o aperfeiçoamento do instrumento final de pesquisa. De acordo com Barbeta (1999, p. 28),

> [...] antes de iniciar a coleta de dados, precisamos verificar se este instrumento está bom. Neste contexto, torna-se fundamental a realização de

> um pré-teste, aplicando o instrumento em alguns indivíduos com características similares aos indivíduos da população em estudo. Somente pela aplicação efetiva do questionário é que podemos detectar algumas falhas que tenham passado despercebidas em sua elaboração, tais como: ambiguidade de alguma pergunta, resposta que não havia sido prevista, não variabilidade de respostas em alguma pergunta, etc. O pré-teste também pode ser usado para estimar o tempo de aplicação do questionário. (BARBETA, 1999, p. 28).

O pré-teste de um questionário envolve verificações para identificar se o instrumento de coleta de dados será aplicado com sucesso, ou seja, se oferecerá respostas efetivas aos questionamentos suscitados pelo investigador. Assim, o questionário deve ter uma primeira versão, com as questões ordenadas e formuladas de forma provisória.

Conforme Gil (2002), é importante a observação de algumas fases para a execução do pré-teste do questionário: seleção de sujeitos que representem o universo a ser pesquisado e que concordem em responder ao instrumento; aplicação do questionário com controle do tempo necessário; e análise das respostas e entrevistas, identificando se houve alguma dificuldade para sua compreensão e para elaboração das respostas.

Foi possível, desse modo, uma programação factível para a aplicação do pré-teste em questão: escolhido um docente de uma das IES pesquisadas que possuía o perfil exigido neste estudo para que respondesse o questionário pré-teste avaliativo. Portanto, a qualidade das perguntas foi experimentada, verificando-se se elas levaram a respostas objetivas e esclarecedoras para o alcance do objetivo da pesquisa.

Foram, então, realizados os ajustes necessários para a finalização do instrumento de coleta de dados no pré-teste, o que determinou a fase definitiva do trabalho de forma otimizada e evitou que o questionário fosse prejudicado por algum erro imperceptível. O questionário não foi longo ou enfadonho. Como necessário na fase de pré-teste, foi atualizado e ajustado o acesso ao instrumento de coleta de dados online para prosseguimento desta investigação. Cabe ressaltar que foi solicitada a autorização institucional para a realização da pesquisa (ANEXO C), sendo devidamente assinada pelos gestores de internacionalização ou demais responsáveis das IES públicas baianas.

4.4 Ferramentas e procedimentos da pesquisa

Após realizado o pré-teste, iniciou-se o processo de investigação propriamente dito. Como instrumento de coleta de dados da pesquisa com os sujeitos desta investigação – docentes de IES públicas baianas –, foi aplicado um questionário *online* (APÊNDICE A). Segundo Malhotra (2006), as pesquisas realizadas por meio da internet são cada vez mais populares entre os pesquisadores, em função da possibilidade de atingir um grupo específico de pesquisados e da rapidez e conveniência na flexibilização do tempo e local para retorno das respostas. Na pesquisa em questão, o uso da internet para envio do questionário torna-se conveniente, já que o campo de pesquisa contempla IES localizadas em diferentes cidades baianas.

O questionário foi realizado por meio de *link*[35], que redirecionou os sujeitos da pesquisa para o instrumento de coleta de dados, produzido no Google Docs[36]. Tal estratégia foi adotada com vistas a uma maior praticidade, rapidez e liberdade de expressão do público-alvo, além de utilizar a tecnologia como recurso.

A Resolução nº 466, de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos, complementada pela Resolução nº 510/2016, afirma no item III, intitulado Aspectos Éticos da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos:

> As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes.
> III.1 - A eticidade da pesquisa implica em:
> a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
> b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
> c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
> d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-

[35] *Link* para acesso ao instrumento de coleta de dados da pesquisa: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddML0D4eu6VbMYiO_-1l2dOSzF7GunuJSWJP1rMa5L9ecEYg/viewform#https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddML0D4eu6VbMYiO_-1l2dOSzF7GunuJSWJP1rMa5L9ecEYg/viewform.

[36] Google Docs, também conhecido como Google Drive, é um processador de textos, planilhas e apresentações gratuito e baseado na *web* que permite que seus usuários criem e editem documentos *online*, colaborando em tempo real com outros usuários.

humanitária.

Antes de responder o questionário *online*, os sujeitos da pesquisa concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), que foi disponibilizado juntamente com o *link*, em cumprimento das exigências éticas, oferecendo conhecimento dos detalhes do estudo.

O questionário online conteve uma breve introdução com as razões que determinaram a realização da pesquisa e a importância das respostas para que os objetivos fossem atingidos. As perguntas foram as mais claras e precisas possíveis, em linguagem acessível ao entendimento, facilitando a interpretação e evitando ambiguidades.

Quanto à forma de coleta de dados, ela ocorreu de modo transversal; os dados foram recolhidos em um determinado momento no tempo, obtendo-se, assim, um recorte momentâneo do fenômeno investigado.

4.5 Conjunto de métodos e procedimentos de análise de dados

Na fase fundamental de definição do conjunto de métodos e procedimentos de análise de dados, de acordo com Minayo (1992 *apud* GOMES, 1994, p. 69), “[...] é possível estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte”. Torna-se necessária, portanto, a organização das informações obtidas, sem a qual se torna difícil o confronto das informações e de relações pertinentes. Para Gomes (1994, p. 68), “[...] a análise e interpretação dos dados de uma pesquisa estão contidas no mesmo movimento, sendo que a primeira abrange a segunda”.

A análise de dados foi realizada com o suporte teórico da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009). Para Bardin (2009), a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais tênue, em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos extremamente diversificados. Ainda segundo a autora, o fator comum dessa técnica múltipla e multiplicada – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de

estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Logo, para Bardin (2006, p.38), a análise de conteúdo é:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Para a realização da análise de conteúdo, a partir dos dados coletados dos questionários, foram organizados por categorias de análise, o que implica em agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito. Para Bardin (2009), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), conforme os critérios previamente definidos.

De acordo com Bardin (2009, p. 89), a Análise de Conteúdo estrutura-se em três momentos dispostos cronologicamente: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase conhecida como pré-análise, realizam-se

> [...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, <abertas> por oposição à exploração sistemática dos documentos (BARDIN, 2009, p. 89).

Na pré-análise, foi realizado um exame global do conteúdo dos dados coletados nos questionários, verificado com os sujeitos da investigação. Esse exame global, apontado por Bardin (2009) como sendo flutuante, consiste em conceber contato com os documentos a analisar e em ter ciência do seu conteúdo, permitindo-se invadir por evidências e orientações.

Ainda de acordo com as regras elencadas por Bardin (2009), foram sistematizadas as categorias de análise: a) Exaustividade: todos os elementos de material de análise existentes nos instrumentos de coleta de dados; b) Representatividade: organização da amostra representativa em relação aos objetivos da investigação; c) Homogeneidade: agrupamento por critérios de escolha de temáticas; d) Pertinência: o material de análise escolhido deve ser pertinente

como meio de informação para proporcionar o alcance dos objetivos da pesquisa.

O momento de tratamento dos resultados, inferência e interpretação foi primordial, oferecendo sentido aos resultados preliminares da investigação. Para Moraes e Galiazzi (2006, p. 125),

> [...] o pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência. Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias. [...] Por isso o processo de categorização precisa investir na definição e explicitação do núcleo das categorias emergentes, deixando que se estabeleçam entrelaçamentos na superposição das fronteiras, garantindo-se desta forma a constituição de um todo integrado (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

Dessa forma, o propósito foi auferir uma percepção mais aprofundada dos fenômenos e dos discursos, considerando o contexto em que foram produzidos (MORAES; GALIAZZI, 2006). Para tanto, foram inicialmente levantadas categorias, que puderam ser complementadas a posteriori, após a coleta de dados, com a categoria emergente.

Como já mencionado, a pesquisa foi desenvolvida com docentes das IES públicas baianas que efetivamente obtiveram experiências internacionais de formação continuada na educação superior no período de 2011 a 2019. Para comprovação das atividades realizadas na pesquisa, foi anexada a esta tese uma cópia do instrumento de coleta de dados *online* (APÊNDICE C) pela pesquisadora.

Para finalizar, apresenta-se, no Quadro 5, a sistematização da abordagem metodológica da pesquisa, constando a questão norteadora, o objetivo geral e os objetivos específicos. Esta sistematização tem por finalidade mostrar uma visão mais clara da abordagem metodológica deste estudo, com vistas a facilitar a compreensão do leitor sobre os percursos da pesquisa.

Quadro 5 - Sistematização da Abordagem Metodológica da Pesquisa

Questão Norteadora
Na percepção de professores, a internacionalização da educação superior contribui e, se sim, de qual modo, para a formação continuada de docentes nas instituições públicas baianas?
Objetivo Geral

Analisar, sob a percepção de professores, se e como a participação em ações de internacionalização na educação superior contribui na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas.
Objetivos Específicos
a) Verificar junto aos professores das IES públicas baianas que vivenciaram experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019 se houve contribuições de tal processo para a sua formação docente;
b) Identificar, na percepção dos professores das IES públicas baianas, após experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019, se houve e quais foram as contribuições para as suas práticas de ensino;
c) Contribuir com as ações de internacionalização das IES públicas baianas, a partir dos resultados da referida pesquisa.

Fonte: Pesquisa de Campo (2018).

No próximo capítulo, seguindo os passos metodológicos previstos, analisam-se e discutem-se os dados coletados na pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentadas a análise e a discussão dos dados, em conformidade com os procedimentos metodológicos propostos para esta investigação.

5.1 Percorrendo o campo de investigação

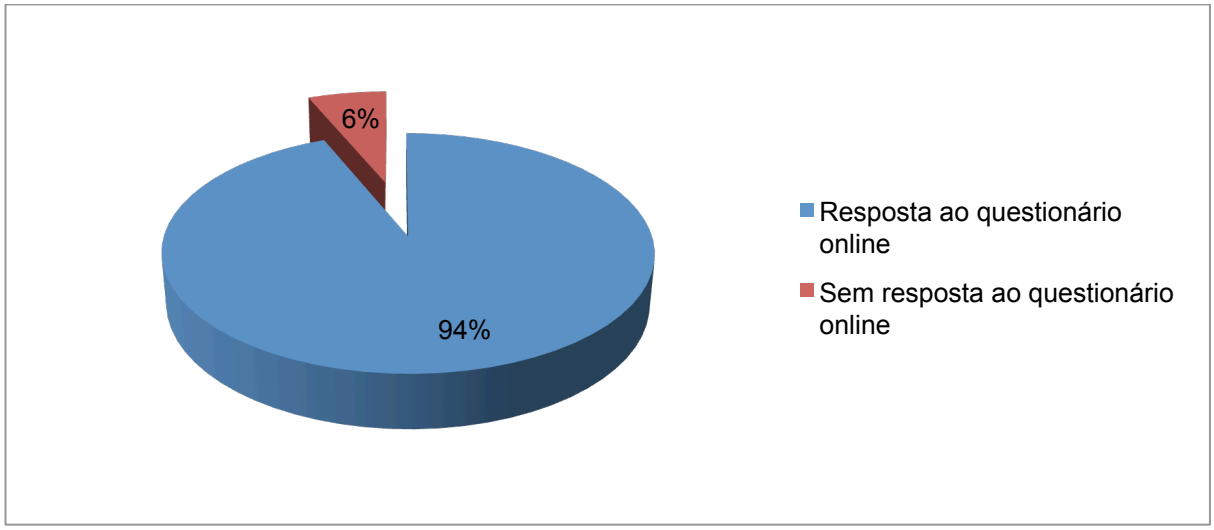
No período de outubro de 2018 a março de 2020, foram aplicados os questionários a docentes do ensino superior que atuam em instituições públicas baianas e que tiveram participação efetiva em experiências internacionais de qualificação na educação superior entre 2011 e 2019. As experiências internacionais validadas nesta pesquisa foram: mobilidade de docentes de curta ou longa duração no exterior para estudo em suas diversas modalidades, como mestrado completo no exterior, mestrado sanduíche, doutorado completo no exterior, doutorado sanduíche, pós-doutorado no exterior, ensino, cursos e pesquisas em parceria com instituições estrangeiras, entre outros.

Ressalta-se aqui que, apesar de diversos contatos com as IES pesquisadas, o retorno das informações por parte das instituições foi moroso, o que demandou um maior tempo no processo de coleta de dados para a pesquisa. Cabe reiterar que, das nove IES públicas baianas contatadas, somente uma não enviou os dados solicitados, impossibilitando, portanto, a participação de seus docentes nesta pesquisa.

O questionário foi enviado em forma *online* aos docentes, cujo quantitativo

perfez 16 sujeitos participantes da pesquisa. Destes, 94% responderam o questionário, conforme Gráfico 9, no período de outubro de 2018 a março de 2020. O restante (6%) não retornou, apesar dos contatos frequentes da pesquisadora.

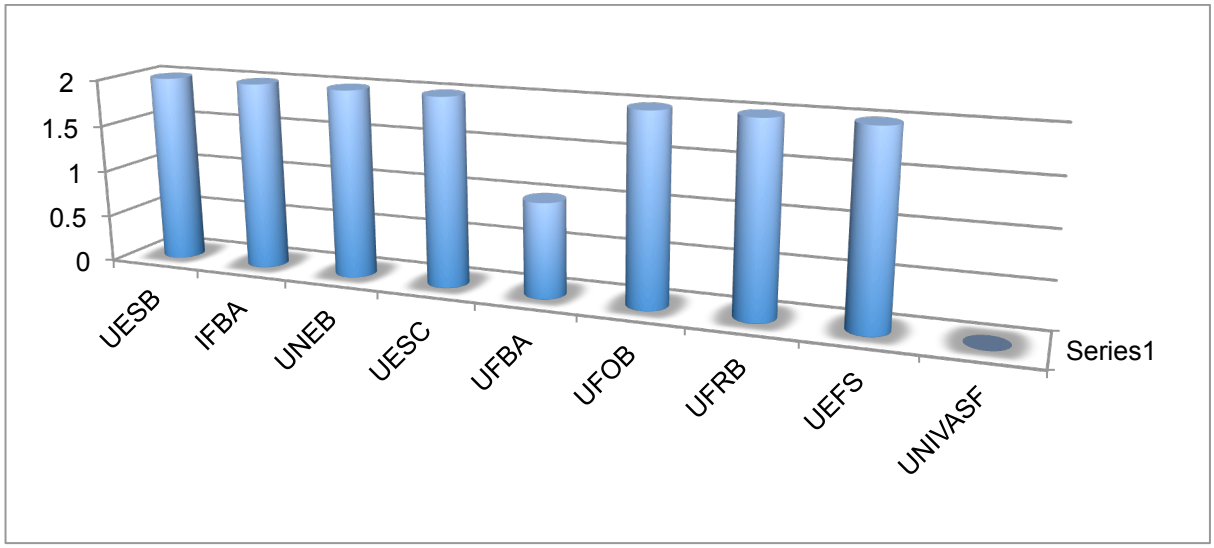
Gráfico 9 – Quantitativo de respostas dos docentes ao questionário *online*



Fonte: Da pesquisa (2020).

Esta pesquisa demonstra a obtenção de um quantitativo de retorno de 94%, o que permitiu uma análise significativa do objeto de estudo. Respeita-se, assim, a *representatividade* proposta por Bardin (2009), que afirma que a amostra deve representar o universo e que a amostragem será rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (BARDIN, 2011). Tal representatividade pode ser observada no Gráfico 10, a seguir.

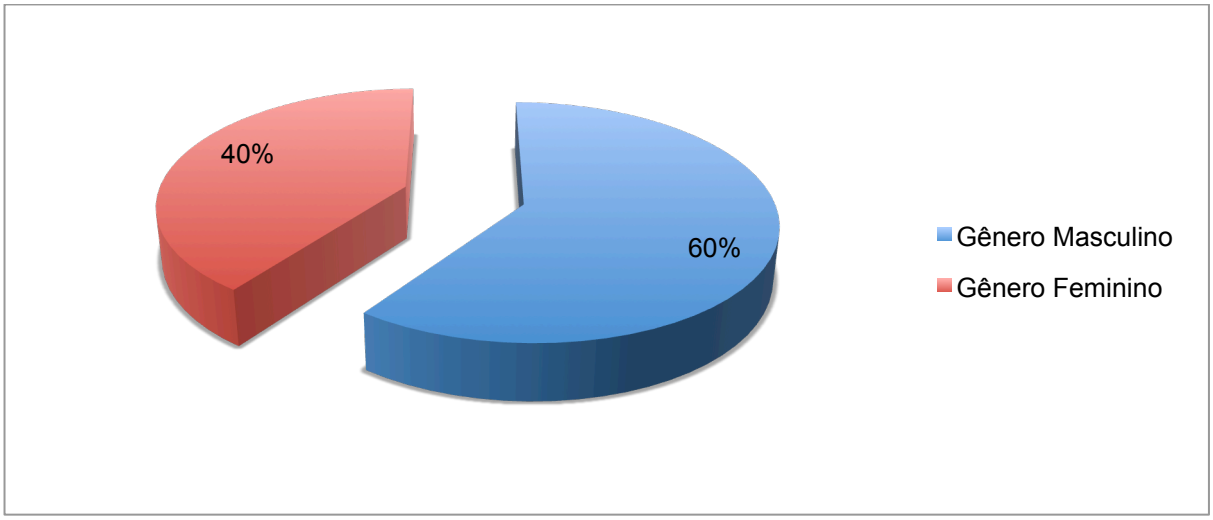
Gráfico 10 – Representatividade das IES públicas baianas na pesquisa



Fonte: Da pesquisa (2020).

Na análise dos dados obtidos, pôde-se perceber que 40% dos sujeitos eram do gênero feminino, o que demonstra, nesta amostragem, uma maioria de 60% de homens, conforme ilustra o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Representatividade de gênero

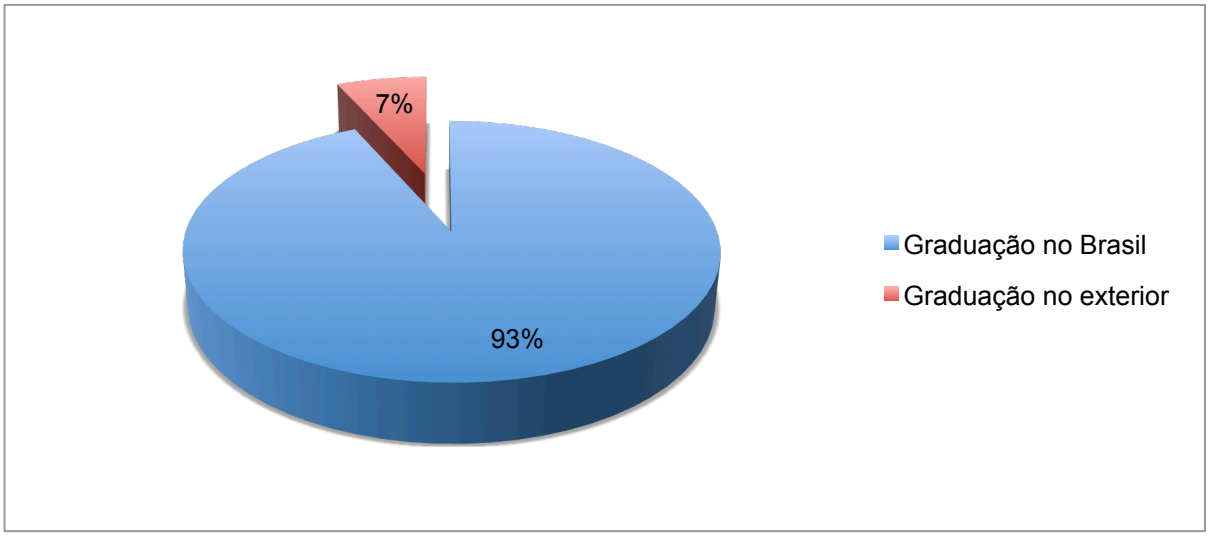


Fonte: Da pesquisa (2020).

As idades dos respondentes na pesquisa variaram de 35 a 62 anos, demonstrando uma média de 48 anos.

Na seção sobre formação e atuação docente, no que se refere ao tipo de modalidade, 100% dos entrevistados disseram ter cursado a graduação na modalidade presencial, sendo que 7% realizaram a graduação no exterior, como se pode observar no Gráfico 12.

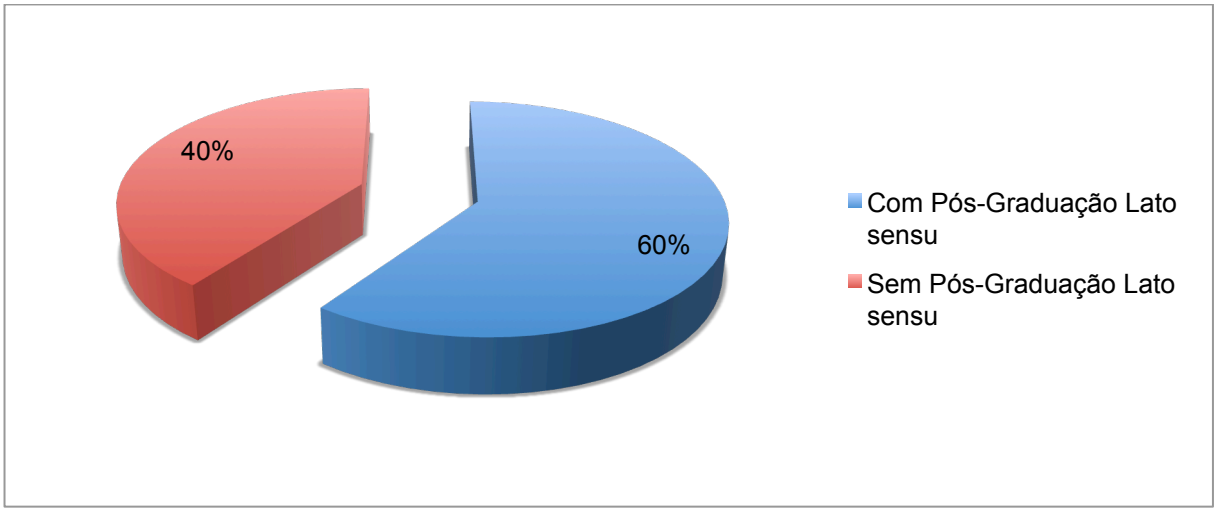
Gráfico 12 – Graduação dos docentes no exterior



Fonte: Da pesquisa (2020).

Os dados obtidos demonstram que a maioria (93%) dos respondentes realizou a graduação no Brasil. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, 60% dos entrevistados realizaram especialização, como é possível ver no Gráfico 13.

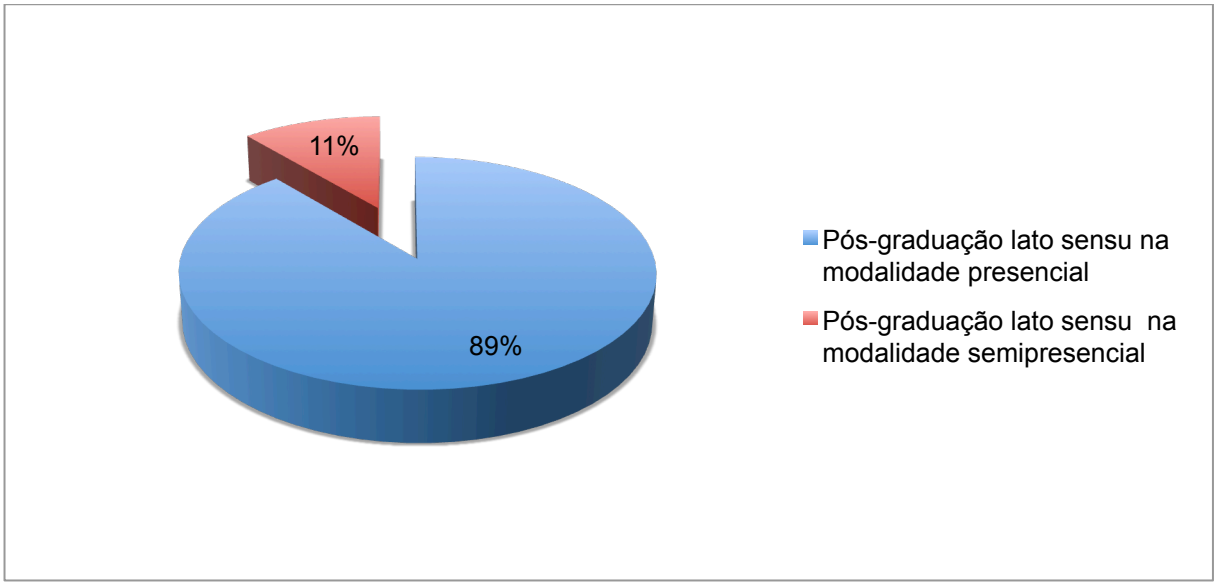
Gráfico 13 – Docentes pós-graduados em nível *lato sensu*



Fonte: Da pesquisa (2020).

Dos entrevistados que realizaram pós-graduação *lato sensu*, 89% cursaram na modalidade presencial e 11% na modalidade semipresencial, conforme mostra o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Modalidade de pós-graduação em nível *lato sensu*

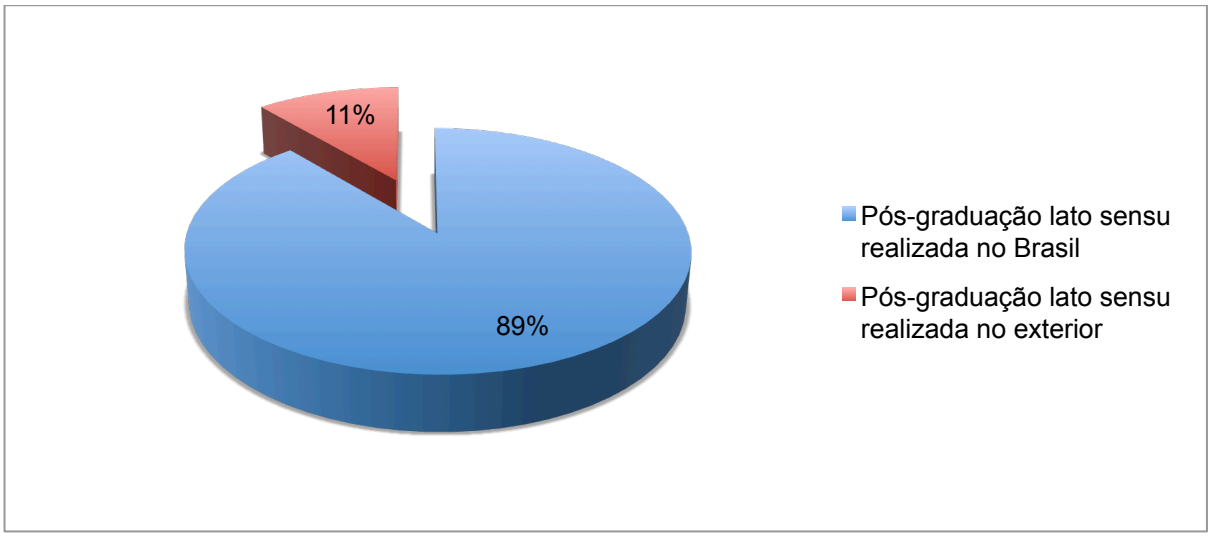


Fonte: Da pesquisa (2020).

No que se refere à realização da pós-graduação *lato sensu* no Brasil ou no exterior, observa-se que 11% dos entrevistados a fizeram no exterior, o que

demonstra um maior quantitativo de docentes qualificados no Brasil neste nível de formação, conforme pode ser observado no Gráfico 15, a seguir.

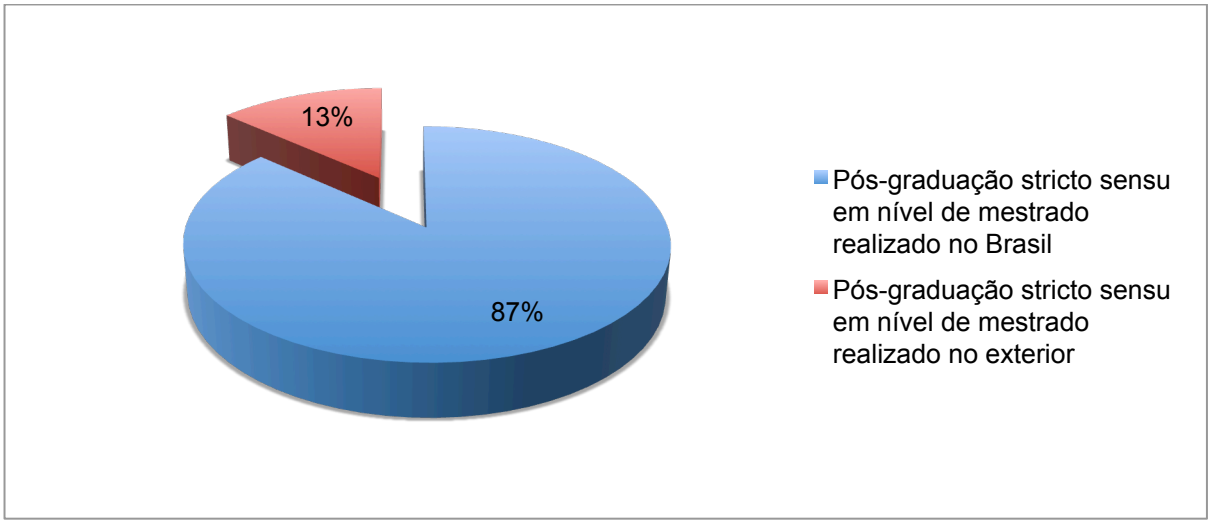
Gráfico 15 – Realização da pós-graduação *lato sensu* no Brasil ou no exterior



Fonte: Da pesquisa (2020).

Quanto à formação em pós-graduação *stricto sensu* no nível de mestrado, 100% dos entrevistados a possuem e a realizaram presencialmente. No que tange à realização no Brasil ou no exterior, 13% dos entrevistados a cursaram no exterior, como se vê no Gráfico 16, sendo os países de formação: Espanha e Cuba.

Gráfico 16 – Local de realização da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado

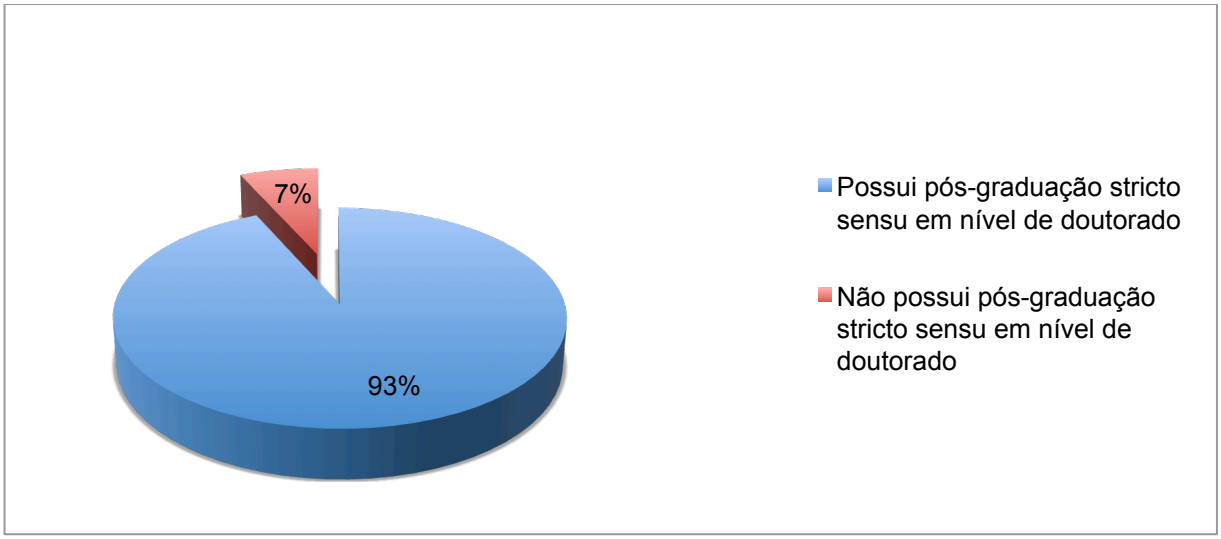


Fonte: Da pesquisa (2020).

Em relação ao curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado, 93% dos entrevistados disseram ter cursado doutorado, sendo que, destes, 100%

realizaram o curso presencialmente, como o Gráfico 17 ilustra.

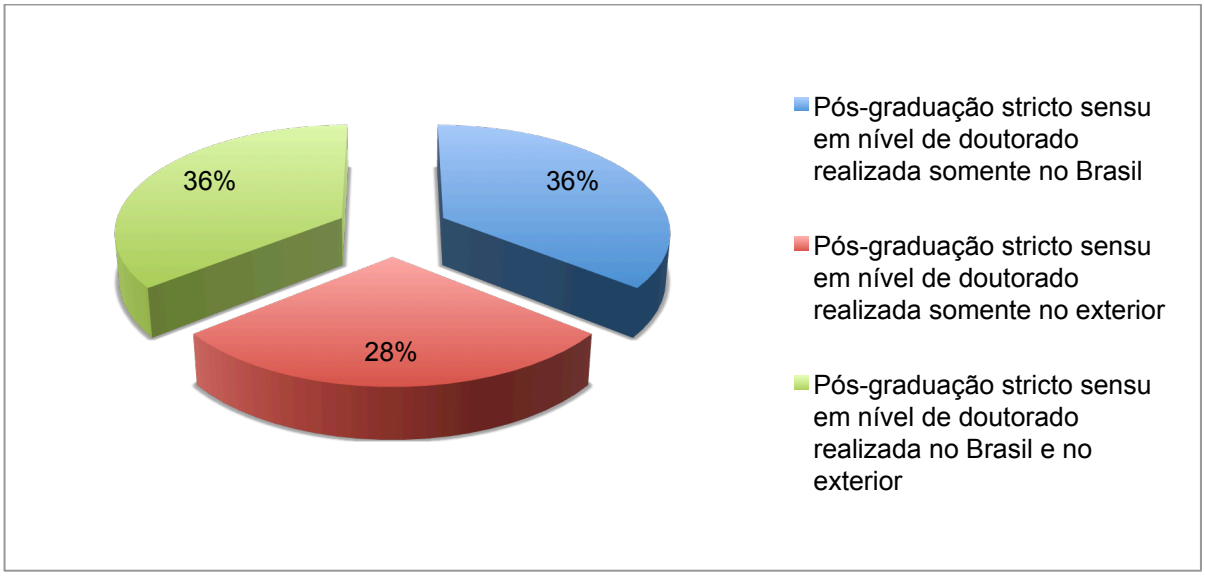
Gráfico 17 – Pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado



Fonte: Da pesquisa (2020).

Considerando-se a pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado no Brasil, no exterior ou na modalidade sanduíche (Brasil e exterior), o Gráfico 18 aponta que 28% dos respondentes a realizaram somente no exterior, 36% somente no Brasil e 36% no Brasil e no exterior. Os países de formação foram: Espanha, Portugal e Canadá.

Gráfico 18 – Local de realização da pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado

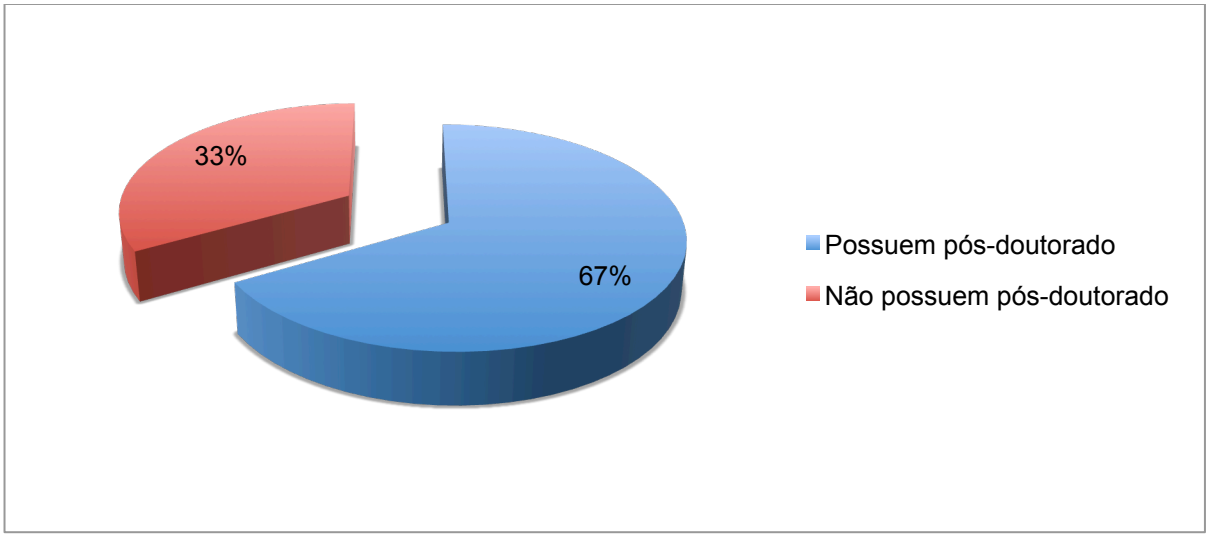


Fonte: Da pesquisa (2020).

Em nível de pós-doutorado, 67% dos entrevistados disseram ter essa

qualificação, conforme se observa a seguir, no Gráfico 19.

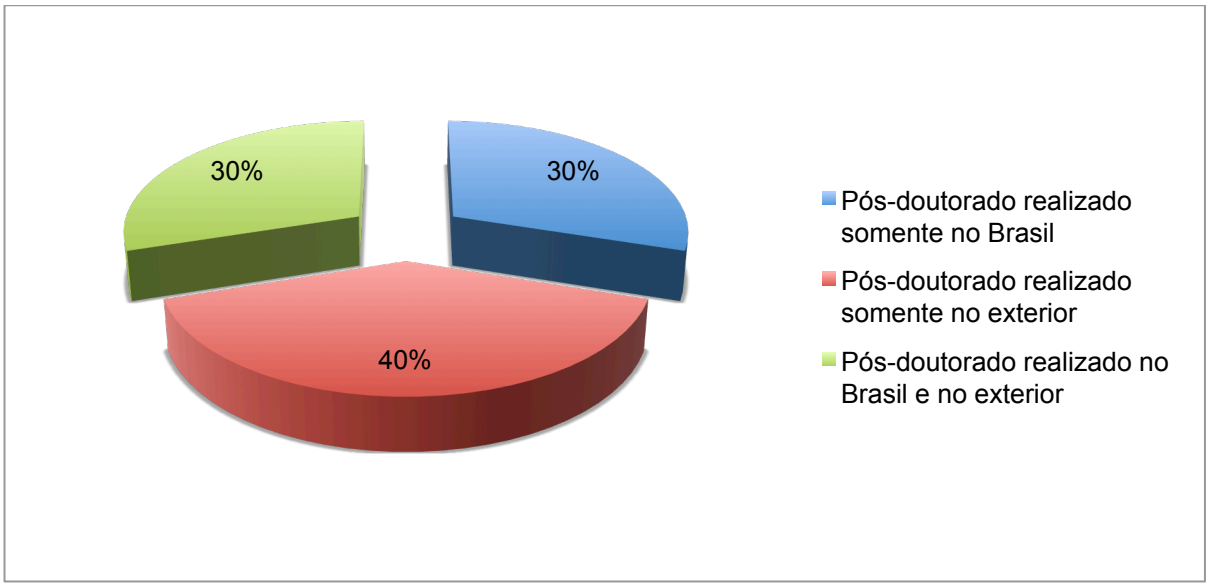
Gráfico 19 – Pós-doutorado



Fonte: Da pesquisa (2020).

Dos docentes pesquisados que possuem pós-doutorado, 30% realizaram o curso somente no Brasil, 40% o realizaram somente no exterior e 30% o realizaram na modalidade sanduíche (parte no Brasil e parte no exterior), como se vê no Gráfico 20. Os países de realização do pós-doutorado foram: Espanha, Argentina, Canadá, França e Bélgica.

Gráfico 20 – Local de realização do pós-doutorado

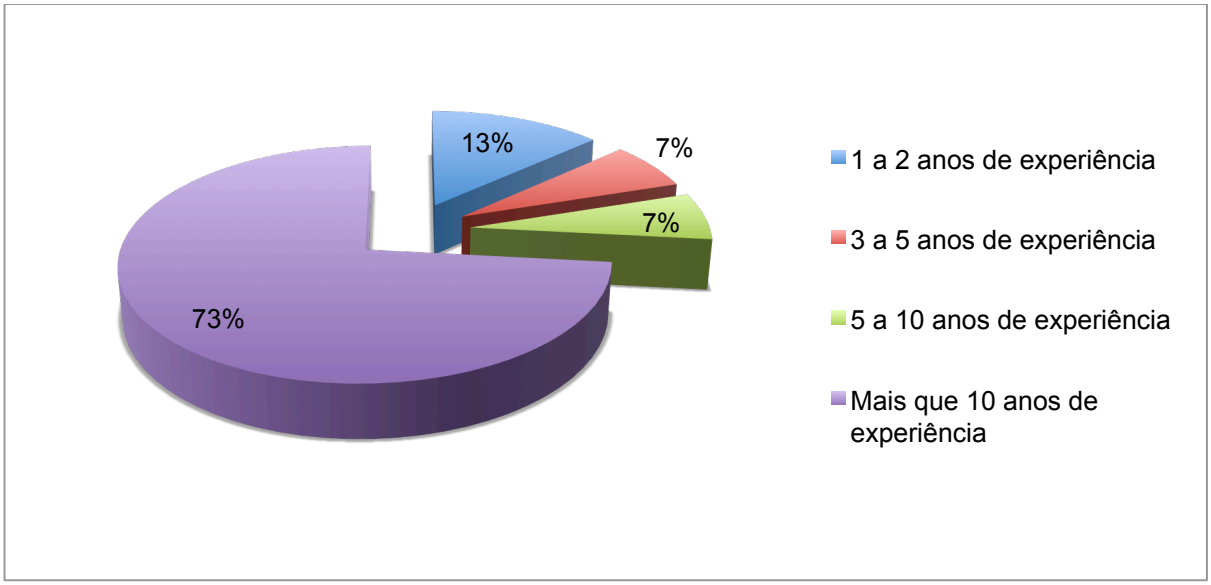


Fonte: Da pesquisa (2020).

Quando a análise recai sobre o tempo de experiência profissional na educação superior, foi observado que 73% dos docentes entrevistados tinham mais

de 10 anos na docência no ensino superior, conforme explicitado no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Tempo de experiência no ensino superior



Fonte: Da pesquisa (2020).

De acordo com as informações acima descritas, foi possível o levantamento de dados básicos iniciais, assim como do perfil dos sujeitos desta investigação, o que servirá de subsídio para a compreensão da análise por categorias e subcategoria, a seguir apresentada.

5.2 Análise de dados por categorias e subcategoria

A análise dos dados foi realizada a partir de categorias e subcategoria, em conformidade com a técnica de análise de dados proposta nesta investigação. Inicialmente, foram levantadas categorias com base nos objetivos propostos: Categoria 1 - Internacionalização da Educação Superior e suas potencialidades; Categoria 2 - Formação continuada de docentes; Categoria 3 - Internacionalização e a formação continuada de docentes e Categoria 4 - O processo de qualificação docente internacional e seu impacto no ensino na educação Superior. Após a coleta de dados, elas foram complementadas com a subcategoria emergente da Categoria 1: A política de internacionalização institucional.

No processo de análise de dados, apresentam-se fragmentos de textos dos participantes da pesquisa, respeitando-se o anonimato. Suas falas são identificadas por siglas, assim como suas respectivas instituições públicas baianas.

5.2.1 Categoria 1 - Internacionalização da educação superior e suas potencialidades

A presença da internacionalização na educação superior é um indício da qualidade, já que as universidades no exterior buscam realizar parcerias colaborativas com instituições que possuam um nível de qualidade alinhado ao delas. Pode-se dizer, desse modo, que a internacionalização na educação superior já é um grau de avaliação externa, de reconhecimento de padrão de qualidade.

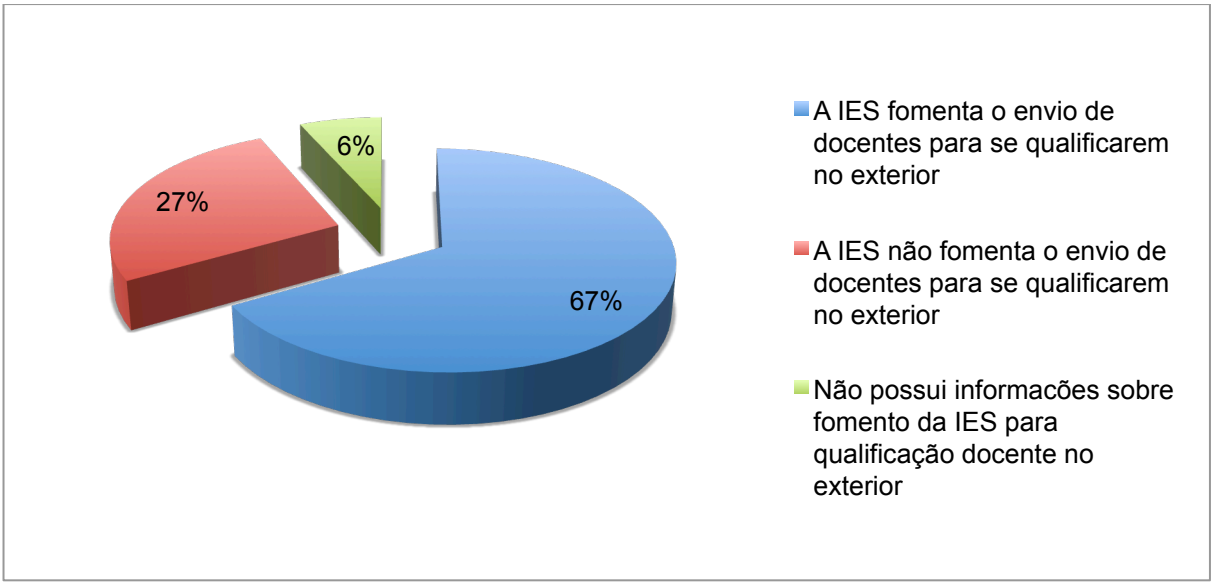
Ao serem questionados sobre o que compreendiam por internacionalização das instituições de ensino superior, os docentes afirmaram tratar-se de ações que envolvem docentes, pesquisadores, discentes e servidores técnicos em um processo político institucionalizado, no intercâmbio técnico-científico e acadêmico entre países. Isso ocorreria por meio de parcerias para o desenvolvimento de pesquisas, do ensino e da extensão, com acesso a informações e trocas com pesquisadores de universidades no exterior. Dessa maneira, haveria um fortalecimento da visibilidade de pesquisas e ações das universidades brasileiras no exterior.

Os docentes mencionaram a importância da qualificação da instituição para participar de programas de intercâmbio bilateral por meio da capacitação em línguas estrangeiras, bem como pela oferta de disciplinas em outras línguas, objetivando permitir o acesso ao conhecimento universal e às trocas culturais em larga escala. Assim, para os docentes pesquisados, a internacionalização das instituições do ensino superior é necessária para a formação de quadros mais especializados e, consequentemente, para o crescimento científico e tecnológico das instituições.

O processo de internacionalização das instituições de ensino superior trata-se, portanto, de uma troca bastante salutar e necessária para o intercâmbio de vivências, experiências e culturas, o que seria extremamente importante para a formação do ser em sua totalidade. Entretanto, não se pode olvidar o caráter estratégico da internacionalização como atividade transversal com potencial para contribuir diretamente para o alcance dos objetivos institucionais.

Quanto ao fato de as instituições de ensino superior fomentarem o envio de docentes para se qualificarem no exterior, conforme mostra o Gráfico 22, 67% dos sujeitos afirmaram que as IES fomentam o envio de docentes para qualificação no exterior, 27% disseram que as IES não realizam fomento, e apenas 6% do entrevistados não possuem informações sobre fomento das IES para qualificação docente no exterior.

Gráfico 22 – Fomento ao envio de docentes para se qualificarem no exterior



Fonte: Da pesquisa (2020).

Ao serem perguntados sobre a forma de fomento das IES públicas baianas para o envio de docentes para qualificação no exterior, os pesquisados afirmaram ocorrer por meio de: parcerias com instituições estrangeiras que favorecem a realização da qualificação docente; apoio das IES ao permitirem o afastamento do docente, com a garantia do salário, desde que o docente seja substituído e que a carga horária dos componentes curriculares por ele ministrados seja distribuída entre os demais docentes que atuam nas mesmas disciplinas; divulgação de oportunidades nas IES públicas baianas; doutorado interinstitucional (DINTER); e fomento de bolsas de estudo, o que não tem sido a realidade de todas as IES públicas baianas pesquisadas.

Sobre as razões que impulsionaram as IES ao processo de internacionalização, alguns participantes trouxeram as realidades de suas instituições:

> "[...] *dentro de suas limitações administrativas fomenta a capacitação continuada de seus docentes. A internacionalização é uma exigência e quesito relevante na avaliação dos programas de pós-graduação perante a Capes neste contexto, e, buscando o desenvolvimento da universidade, tem se fomentado a saída de docentes na busca de experiências internacionais"* (DSR - CSEU).
>
> "*Ademais de quadros especializados, pela própria exigência da Capes. Uma vez que os quadros foram especializados, se a Capes não exige esse processo, eu não sei, a universidade garante a continuidade. Não sei. Parece contraditório o quadro formado não dar continuidade ao processo, mas infelizmente a coisa está complicada. Nem todos pensam a internacionalização da mesma forma*" (TCRSG - BSEU).
>
> "*Necessidade de atualização e fortalecimento de vínculos, além da questão de ser item importante nos programas de avaliação da Capes, MEC, etc.*" (VCJ - BSEU).
>
> "[...] *as ações de internacionalização no âmbito da graduação e pós-graduação devem-se à sua importância para o amadurecimento, reconhecimento e fortalecimento da instituição. Trata-se também de uma das diretrizes para o desenvolvimento, para o intercâmbio continuado, que enriquece não somente a instituição, mas também a experiência de estudantes e de docentes*" (EK - BRFU).

No que se refere às potencialidades da internacionalização das IES públicas baianas, além do fortalecimento e projeção internacional, destaca-se, nas falas dos docentes:

> "[...] *O estado da Bahia é imenso e diverso em recursos de todas as ordens. A efetivação de experiências de pesquisa, ensino e extensão com instituições estrangeiras que, por meio de cooperação, nos auxiliem a pensar as realidades que, às vezes, estamos cegos para perceber pela naturalização dos contextos, é excepcional. Por isso, as experiências internacionais, de fricção de formas de ver e fazer a universidade, são importantíssimas para nos tirar da zona de conforto e possibilitar perceber a realidade de formas distintas*" (CASC - BRFU).
>
> "*As universidades baianas, mesmo com alguns resultados destacados, apresentam resultados científicos e de internacionalização moderados no contexto nacional. Contando com muitos professores jovens, com vontade de trabalhar o potencial de internacionalização e de alavancar este processo, um grande salto na qualidade da pesquisa e do ensino é muito grande*" (DSD - CSEU).

No que concerne às potencialidades da internacionalização em sua IES, um dos sujeitos afirmou:

> "*Havendo verba, o potencial é enorme, considerando a formação em língua estrangeira, a promoção de mobilidade internacional... No entanto*, [...] *creio que* [...] *ainda estamos longe de implantar um currículo internacional, o que dificulta o intercâmbio bilateral, já que os estudantes estrangeiros não poderão aproveitar os créditos das disciplinas que cursarem, caso compreendam a língua portuguesa*" (LRA - ABFI).

Ainda foi apontada a visibilidade internacional em relação ao posicionamento das IES nos *rankings* de qualidade da educação superior, como afirma o participante TCRSG - BSEU: o “fortalecimento e projeção nos âmbitos nacional e internacional” são uma das potencialidades da internacionalização na educação superior.

Assim, depreende-se que os docentes das IES públicas baianas percebem a internacionalização como estratégia de desenvolvimento institucional que, alinhada aos seus objetivos, tem potencial para contribuir com o ensino e a produção do conhecimento, possibilitando uma melhor visibilidade internacional.

5.2.1.1 A política de internacionalização institucional

Pode-se inferir que o processo de internacionalização da educação superior depende de um conjunto de fatores, alguns controláveis pelas IES, como gestão, recursos humanos e infraestrutura, entre outros, e fatores externos às IES, não controláveis, como a capacidade linguística, a estabilidade política dos países de interesse de expansão internacional das atividades de ensino e a disposição política do estado e do país no apoio desse processo.

Com o advento do programa CsF, diversas oportunidades de fomento, como projetos de colaboração e diferentes modalidades de bolsa no exterior, estiveram disponíveis a partir de editais e por meio de agências de fomento. Esse é um dos motivos pelos quais grande parte das IES possui algumas políticas e indicadores do processo de internacionalização implantados.

Dentre os fatores responsáveis pelo impulso das IES baianas ao processo de internacionalização, as narrativas dos respondentes apontaram que a “*política de internacionalização institucional*” (NRB - BENU) foi a alavanca do processo, no “*desejo de induzir a internacionalização*” (PRBB - BOFU).

> “*Necessidades acadêmicas e, em especial, exigências das agências de fomento, sobretudo na avaliação dos programas de pós-graduação*” (WRM - BENU).

> “*Considero que o processo de internacionalização somente agora, com a exigência da Capes, é que começa de fato a ser pensado nesta universidade. Antes, a internacionalização se dava por meio de professores que, de maneira isolada ou em grupo, buscavam criar os convênios com os seus programas de pós para a melhoria da formação. Depois, houve uma*

> *política tímida, que ficou apenas na formação de quadros pontuais.* [...] *Agora, com a exigência, espero que de fato a universidade entenda a importância desse processo, se organize e crie mecanismos para se projetar*" (TCRSG - BSEU).

Observa-se que a formação, a experiência educacional de docentes e a realização de pesquisas internacionais influenciam positivamente a internacionalização, já que os docentes auxiliam na realização de convênios, que podem ser considerados como um ponto chave para posterior ampliação e realização da mobilidade estudantil e desenvolvimento de um número maior de ações conjuntas. Um dos fatores que influenciam os docentes a auxiliarem na realização de convênios pode ser o fato de se sentirem mais engajados nas instituições e almejarem o seu desenvolvimento.

A partir da definição e estruturação de uma política de internacionalização como referência, pode-se atuar no âmbito das necessidades por meio de um direcionamento estratégico que contemple uma proposta consolidada de ações a serem desenvolvidas, com potencial para a elevação dos padrões de qualidade do ensino. A política de internacionalização pode ser concebida observando a implementação de uma ferramenta de gestão de processos consistente, permanente e sustentável, que viabilize a internacionalização nas IES, que suavize as barreiras linguísticas, culturais e burocráticas e que ampare os envolvidos nos processos administrativos em prol da internacionalização da educação superior.

Cabe refletir que a discussão de relações internacionais a partir da perspectiva de uma instituição de ensino perpassa o entendimento de uma política institucional, assim como da política externa e da política pública. Nesse contexto, conforme Milani e Pinheiro (2013), assistimos a um processo contínuo de internacionalização das políticas públicas, implicando o reconhecimento de que vários são os atores que participam de tal cenário, que não está restrito apenas aos diplomatas e funcionários de carreira do Ministério das Relações Exteriores (MILANI; PINHEIRO, 2013).

> "*Nos últimos anos, o governo baiano tem limitado fortemente os recursos dedicados às universidades, o que impacta negativamente em toda a vida acadêmica e, consequentemente, também afeta o processo de internacionalização. Paralelamente, a FAPESB tem sido desmontada, e o número de editais de pesquisa e internacionalização é praticamente nulo. Esta situação pode destruir o pouco que conseguimos avançar nos últimos anos*" [...] (DSD - CSEU).

Isso perpassa a necessidade de convergência das políticas externas de um país com o processo de internacionalização das IES, em especial, das baianas. Para Knight (2008), a construção de um país, principalmente quando este apresenta notória deficiência de estrutura física e de capacitação humana, coloca a internacionalização de sua educação superior como oportunidade singular de qualificar o ensino em todos os seus níveis. No caso do processo de internacionalização das IES públicas baianas, merece atenção o fomento, de forma que haja uma conexão mais clara entre a política externa e o direcionamento de ações, com forte orientação para produção da ciência em âmbito internacional, foco estratégico e iniciativas de governo. Vale destacar que, conforme Altbach (2006) e Knight (2004), o Estado não é o promotor da internacionalização das IES, mas dá as condições para que esse processo ocorra. Sob tal perspectiva, são necessários ajustes no processo de internacionalização da educação superior, a fim de torná-la mais eficiente em seu potencial de transformar vidas, com papel cada vez maior para a ciência, por meio da troca de conhecimento acadêmico, possibilitando a construção de capacidades sociais e econômicas (CAPES, 2017).

Dentre as causas das dificuldades dos docentes para a captação dos poucos recursos externos, podem-se elencar: desconhecimento dos gestores de internacionalização dos procedimentos necessários para captação, falta de informação sobre editais, dificuldade para construção de projetos e déficit na formação e capacitação dos assessores internacionais.

Cabe ressaltar que os regulamentos e normas são um indicativo importante da administração pública para corroborar e validar as ações desenvolvidas pelas IES. Dessa forma, torna-se também relevante haver articulação entre as ações de internacionalização e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), apresentando-se justificativas e investimentos. Pode-se dizer que há um longo caminho a percorrer para que a internacionalização esteja imbricada no cotidiano das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

5.2.2 Categoria 2 - Formação continuada de docentes

Conforme já mencionado, a internacionalização tem assumido um papel cada vez mais importante na agenda das universidades que buscam desenvolver-se ou

consolidar-se como instituições de excelência. Trata-se de um meio que favorece o aperfeiçoamento de competências e habilidades dos docentes para a produção de conhecimento de ponta que proporcione impulso para a qualidade acadêmica, possibilitando uma aproximação dialógica entre diferentes realidades.

Ao serem questionados sobre o que compreendem sobre formação continuada docente, os respondentes evidenciaram que, para que a formação continuada docente ocorra, há a

> "*Necessidade de tempo e financiamento que permitam dedicar-se de forma contínua ao estudo e pesquisa em sua área de atuação, revertendo estes conhecimentos em suas orientações e atividades de ensino. Deve considerar metas mensuráveis ao longo do tempo que lhe permitam avaliar se essa capacitação está sendo alcançada*" (títulos, orientações, publicações...) (DSD - CSEU).

Já para o sujeito TCRSG - BSEU, a formação continuada docente é

> "[...] *inerente ao processo de aprendizagem e* [...] *deve ser contínua. O conhecimento está sempre evoluindo, e o docente necessita acompanhar esse movimento. Embora não domine todas as variáveis em jogo no processo de atualização, o professor deve constantemente buscar formas de se atualizar*" (TCRSG - BSEU).

Destacou-se, em uma das falas, que a formação continuada de docentes está imbricada com a política institucional, conforme se observa:

> "*Trata-se de uma política institucional com vistas à qualificação permanente de docentes, uma vez que as titulações obtidas, como condição necessária à carreira do magistério superior, são apenas parte do processo formativo continuado*" (CRN - BOFU).

A formação continuada de docentes na interação dialógica evidenciou-se na fala dos sujeitos da pesquisa, no sentido de desenvolver tal formação com vistas à melhoria da qualidade de ensino e à promoção da interação e socialização de experiências, possibilitando troca de saberes. Como se observa a seguir, a formação continuada de docentes é

> "*Uma necessidade de ampliação dos saberes e conhecimentos, que baliza o docente para melhor interagir com seus estudantes e orientandos, além de qualificação essencial para o desenvolvimento de competências*" (GLP - SFEU).

A qualificação docente como uma atualização contínua da formação exige investimento de tempo e financiamento. Também exige apoio das IES no favorecimento da qualificação e dedicação à pesquisa. Há, ainda, a necessidade de

qualificação complementar no aperfeiçoamento por meio de habilidades inovadoras que favoreçam o ensino e a prática docente em sala de aula.

No que tange à atualização, a qualificação docente por meio da internacionalização promove o conhecimento, a formação integral e multicultural e a excelência acadêmica nos níveis de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as falas dos entrevistados, evidenciou-se a necessidade de apoio para a formação continuada de docentes. Segundo um dos participantes, é preciso que haja "*investimento e apoio na oferta de qualificação*" (LRA - ABFI).

O apoio técnico aos docentes merece atenção para a submissão de projetos em editais de fomento à participação docente em redes internacionais de cooperação científica para possibilitar espaços de intercâmbio que resultem em pesquisas e publicações conjuntas. Um dos possíveis indicadores desse apoio nas universidades é o aumento do número de docentes participantes e de grupos internacionais de cooperação científica.

Também deve ser dado apoio às áreas de gestão de pesquisa e pós-graduação para alavancar a qualificação docente nas áreas do conhecimento que tenham potencial para a criação de programas *stricto sensu*.

Dentre as formas de apoio para a qualificação docente, salienta-se a ampliação da participação das IES e seus docentes em redes entre universidades. Estas redes entre universidades constituem-se em importantes fóruns de articulação dos interesses universitários e espaços de compartilhamento de boas práticas para o desenvolvimento de projetos comuns, otimizando recursos e alcançando resultados mais amplos. O apoio das IES no processo de qualificação docente pode, portanto, fortalecer o *networking* e *benchmarking*, favorecendo a atualização e o conhecimento de boas práticas para o processo da qualificação docente e da internacionalização.

Outra forma de apoio pode ocorrer por meio do mapeamento de redes universitárias que atuam em diferentes regiões geográficas estratégicas para cada universidade. Isso pode contribuir para a qualificação docente e a inserção das IES em diferentes regiões ou países.

A política de formação linguística é outro fator relevante de apoio aos docentes no seu processo de qualificação, em especial para o processo de internacionalização. Deve, portanto, ser uma das prioridades para as IES que buscam qualificar seu corpo docente no cenário global, aumentando a probabilidade de participação dos membros da comunidade acadêmica em projetos de cooperação internacional. As IES podem promover estrategicamente a oferta de cursos de línguas conforme o perfil dos convênios estratégicos. Além disso, a aplicação de exames de proficiência de idiomas na comunidade acadêmica é outro fator de apoio para a qualificação docente, podendo ser realizada por meio de parcerias com instituições que têm este fim.

Evidencia-se também, como apoio à qualificação docente, a criação de mecanismos para absorção da experiência acadêmica internacional dos docentes. A promoção de palestras ou oficinas de docentes ao retornarem do exterior amplia a visibilidade das experiências internacionais, estimulando o corpo docente das IES.

O apoio técnico ao docente no processo de submissão de pedidos de bolsas para qualificação no exterior junto a agências de fomento nacionais ou estrangeiras é outro fator importante na contribuição para o aprimoramento do corpo docente. Além disso, cabe proporcionar apoio técnico aos docentes no processo de saída para instituições estrangeiras na condição de professores visitantes.

Diante da observação dos dados, percebe-se que, no processo de qualificação docente por meio da pesquisa, algumas falas apontaram a “[...] *importância da continuidade de estudos e pesquisas do docente*” (EK - BRFU). Por esse viés, a internacionalização é de extrema importância na educação superior, pois permite a preparação de docentes com visões globalizadas, com conhecimentos que o docente e pesquisador aportam em seu retorno à instituição e ao seu grupo de pesquisa e laboratório. Portanto, trata-se de um movimento capaz de ter impacto para muitos outros que não tiveram a oportunidade de sair do país.

A colaboração internacional é relevante para o avanço científico de qualquer nação. Conforme o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010, p. 231), “a presença da ciência brasileira no cenário internacional pode ser aferida de forma qualitativa por meio da atuação de cientistas brasileiros nas principais

instituições internacionais de ciência, mediante ações de cooperação científica internacional". Fica evidente, desse modo, que a qualificação é um fator preponderante para assegurar o progresso científico e tecnológico do país, em especial, por meio da pesquisa em âmbito internacional, ressaltando-se a possibilidade de consolidação de projetos de pesquisa, fomento externo e avanços nas diversas áreas do conhecimento.

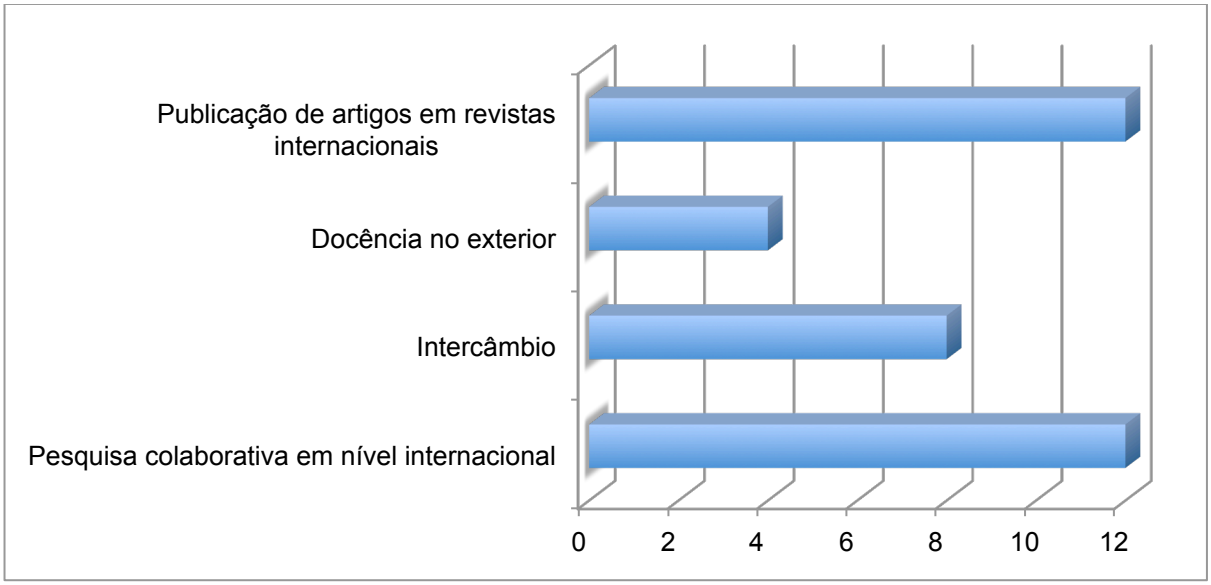
Quanto ao apoio financeiro, poucas foram as falas que demonstraram fomento nesse sentido, como se pode observar:

> "*A instituição permite o afastamento dos docentes, garantindo o pagamento regular do salário, desde que haja divisão de carga horária entre os pares, ou, em alguns casos, convocando professores substitutos até o retorno do docente doutorado*" (LRA -ABFI).
>
> "*A captação da bolsa de fomento muitas vezes fica por conta do docente, e, nos últimos anos, muitos docentes têm saído do país mesmo sem a bolsa*" (EPM - CSEU).
>
> "*Existe um programa de capacitação no estatuto do magistério, entretanto, com o decorrer do tempo, a administração tem inserido diversas barreiras para limitar o direito de capacitação do docente*" (DSD - CSEU).

Assim, pode-se perceber que diversos são os fatores que dificultam o acesso do docente das IES públicas baianas ao processo de qualificação internacional.

Quando questionados sobre quais experiências internacionais de qualificação obtiveram entre os anos de 2011 e 2019, excetuando-se a pós-graduação, já discutida anteriormente, observou-se, como demonstra o Gráfico 23, a seguir, que 80% dos pesquisados realizaram pesquisa colaborativa em nível internacional, 27% exerceram docência no exterior, 53% participaram de intercâmbio e 80% publicaram artigos em revistas internacionais.

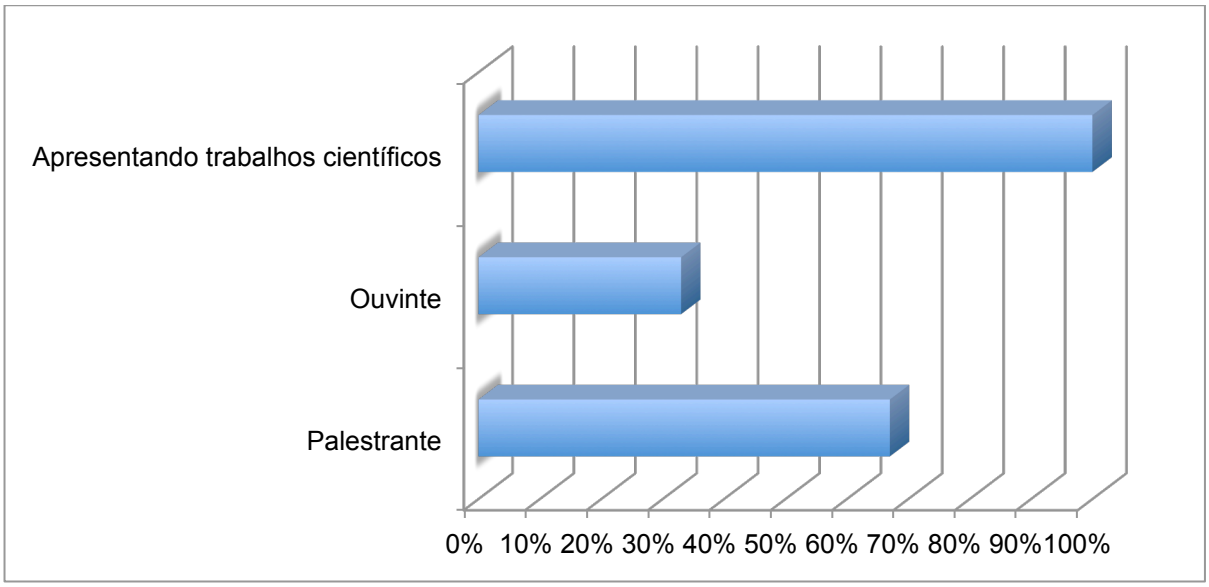
Gráfico 23 – Experiências internacionais de qualificação obtidas entre os anos de 2011 e 2019



Fonte: Da pesquisa (2020).

No que se refere à participação em eventos internacionais entre os anos de 2011 e 2019, como se vê no Gráfico 24, 100% dos docentes entrevistados apresentaram trabalhos científicos em eventos internacionais no referido período, 33% participaram de eventos internacionais como ouvintes e 67% dos entrevistados participaram como palestrantes em eventos internacionais.

Gráfico 24 – Participação em eventos internacionais entre os anos de 2011 e 2019



Fonte: Da pesquisa (2020).

Depreende-se, dessa forma, que há expressiva representatividade dos docentes entrevistados que apresentaram trabalhos científicos internacionais e que

atuaram como palestrantes em eventos fora do país, possivelmente por compreenderem que a internacionalização é um meio para alcançar melhorias na qualificação profissional. Por isso, tornam-se mais responsivos frente às demandas da sociedade contemporânea, com vistas à melhoria da qualidade da educação superior.

5.2.3 Categoria 3 - Internacionalização e a formação continuada de docentes

O impacto das ações que envolvem a internacionalização no processo de formação continuada docente é observado com a elevação da qualidade da formação acadêmica de professores, o fortalecimento da atividade de pesquisa e a renovação dos currículos, entre outros.

> "*Tenho outra concepção de fazer ciência. Esta não se faz sozinha, há necessidade de diálogo e de trocas de experiência. Esforço-me para proporcionar um diálogo constante com os meus alunos em sala de aula, de modo a questionar o método de fazer ciência e a mostrar-lhes como buscar outros horizontes pode enriquecer a nossa visão de mundo. O que temos de comum é o que temos de diferente. Embora nem sempre os alunos da graduação tenham experiências de intercâmbio, procuramos compartilhar com eles artigos internacionais congêneres a seus estudos e necessidades*" (TCRSG - BSEU).

Compreende-se, assim, que as ações de internacionalização contribuem para a qualificação docente, proporcionando, dentre outras coisas, uma

> "*Formação mais consistente; diálogo e troca com especialistas internacionais; possibilidade de consulta a arquivos importantes para pesquisa; articulação de colaboração com instituições de ensino e pesquisa no exterior; publicação de textos em revistas internacionais; maior visibilidade e reconhecimento de pesquisa e ações conjuntas com universidades no exterior; organização de eventos em colaboração; organização de publicação em colaboração em revista internacional; fortalecimento de redes de colaboração*" (EK - BRFU).

É, portanto, inegável que as ações de internacionalização contribuem para a qualificação docente, mediante a promoção de uma vivência intercultural. No entanto, a distância que separa essas ações da definição de uma política de internacionalização da educação, no âmbito das instituições de ensino superior, não é modesta (LIMA; CONTEL, 2011). Reconhecendo a importância das experiências internacionais para a qualificação docente, um dos docentes pesquisados afirma, considerando sua vivência de formação internacional:

> "*Devo de antemão dizer que experimentei a internacionalização durante o período de doutoramento* (2011-2012) *e que, após me tornar docente, não consegui mais participar de ações no exterior, pois os custos são altos, e, com os cortes no financiamento das universidades, torna-se oneroso participar de eventos fora do país. Não há internacionalização sem investimento em formação e pesquisa. Na minha visão, a IES onde sou docente não tem ações de internacionalização pensadas para a qualificação docente. Há casos de relações internacionais buscadas pelos docentes, mas não se trata de políticas efetivas decorrentes de planos de desenvolvimento institucional, etc.* [...] *a internacionalização pode contribuir para ações conjuntas entre pesquisadores que trabalham com temas comuns, por exemplo. Não podemos esquecer que a estrutura da universidade brasileira* [...] *alia a pesquisa à docência, assim, a qualificação do docente pesquisador influencia a ação em sala de aula*" (CRN - BOFU).

Percebe-se que a internacionalização da educação superior se faz presente nas falas de pesquisadores voltados para a compreensão da atual sociedade do conhecimento, onde as inovações técnicas e científicas têm destaque. A internacionalização da educação superior faz-se presente na atual sociedade do conhecimento, segundo Lima e Contel (2011): na promoção da integração das IES por meio da formulação de políticas universitárias comprometidas que promovam o mútuo acolhimento de docentes e pesquisadores; no desenho conjunto de cursos que possam expedir diplomas compartilhados; na formação de grupos multinacionais de pesquisa, capazes de incrementar a produção e difusão de conhecimento socialmente interessado de forma colaborativa; e no estabelecimento de acordos para registro de patentes, entre outras iniciativas.

5.2.4 Categoria 4 - O processo de qualificação docente internacional e seu impacto no ensino na educação superior

O mercado globalizado tem exigido que profissionais experimentem uma formação universitária sem fronteiras, e o processo de qualificação internacional de docentes pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na educação superior, como salientado nas falas dos respondentes:

> "*Hoje não compreendo a qualidade do ensino superior sem internacionalização. Qualidade e internacionalização andam juntas, sobretudo visando a garantir uma sociedade produtiva. É a partir das produções geradas que uma universidade se projeta. Mas a internacionalização não pode tomar um caráter minimalista do tipo visando somente ao financiamento externo. Deve ir além disso, não deve acabar quando acaba o financiamento. Há outras relações envolvidas nessa troca de experiência, vínculos de amizades se criam, pesquisas que seguem, como o exemplo de intercâmbio que trago com os dois países em que participei. A pesquisa segue, o diálogo continua, e, na medida do possível, a*

> *produção caminha. Claro que seria bem mais frutífero se houvesse financiamentos, pois isto pode garantir a consolidação de diálogos e pesquisas, mas não deve se limitar a apenas isso. Tenho claro, e pesquisas vêm mostrar, que países que realizam mais intercâmbios acadêmicos* (nos três níveis de ensino) *são melhores academicamente e, consequentemente, têm melhores níveis social, cultural e político*" (TCRSG - BSEU)
>
> "*A visão de mundo do profissional se transforma, fazendo com que ele queira dividir as experiências adquiridas com seus alunos, bem como incentivando-os a buscarem ações de mobilidade internacional também*" (LRA - ABFI)
>
> "*Amplia as possiblidades de conhecimentos sobre experiências diversas, incentivando uma formação mais sólida e consistente*" (WRM - BENU).
>
> "[...] *a formação continuada internacional de docentes amplia horizontes e apresenta muitas vezes caminhos alternativos para as experiências vivenciadas em sala de aula*" (EPM - CSEV).

Essa ampliação de horizontes proporciona um novo olhar para um ensino cada vez mais global, que promova a inovação e o desenvolvimento econômico. Esse ensino global deve propiciar perspectivas para o futuro aos discentes, com parcerias feitas com universidades ao redor do globo, troca de conhecimentos e visão entre as relações locais, regionais e internacionais, enriquecedoras no processo de ensino.

Internacionalizar, portanto, é buscar a excelência na docência, é posicionar-se no mundo e ampliar o desenvolvimento local por meio de um ensino que abre espaço para a troca de experiências e de informações. Com isso, se favorece a construção de uma sociedade cada vez mais conectada e interativa.

Para tanto, um bom ponto de partida é ter a produção e difusão do conhecimento e a formação de recursos humanos como diretrizes para a ampliação do processo de internacionalização. Como afirma Knight (1994), a internacionalização necessita ser inclusiva, no sentido de ser vista como prioridade e responsabilidade de todos na instituição, já que depende da integração e colaboração de toda a comunidade acadêmica.

Assim, pensar nas contribuições da internacionalização no processo de ensino por meio de uma qualificação docente globalizada é assegurar uma educação intercultural, promovendo oportunidades de aprendizagens múltiplas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo, que finaliza a tese, tem por objetivo apresentar de forma sintética os resultados da pesquisa, cuja análise foi apresentada em detalhes nos capítulos anteriores, junto ao debate teórico sobre o processo de internacionalização da educação superior.

A investigação teve por objetivo geral analisar, sob a percepção de professores, se e como a participação em ações de internacionalização na educação superior contribui na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas. No decorrer desta pesquisa, procurou-se responder aos objetivos específicos traçados, a saber: a) Verificar junto aos professores das IES públicas baianas que vivenciaram experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019 se houve contribuições de tal processo para a sua formação docente; b) Identificar, na percepção dos professores das IES públicas baianas, após experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019, se houve e quais foram as contribuições para as suas práticas de ensino; c) Contribuir com as ações de internacionalização das IES públicas baianas a partir dos resultados da referida pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com docentes de instituições públicas de ensino superior baianas que tiveram experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019, sendo dois docentes de cada IES pública baiana pesquisada, conforme critérios apresentados em capítulo anterior.

Após o desenvolvimento das etapas que fundamentaram o processo de

investigação e da análise dos resultados advindos das respostas dos professores de instituições públicas de ensino superior baianas que tiveram experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019, foi possível constatar que:

a) As ações de internacionalização na educação superior estimularam a demanda e o desejo pela experiência de internacionalização nos professores participantes desta pesquisa.

b) Os docentes das IES públicas baianas pesquisadas que vivenciaram experiências internacionais de formação continuada no período de 2011 a 2019 demonstraram, mediante suas respostas ao questionário, que houve efetiva contribuição de tal processo para a sua formação docente. Os laços internos dos cursos de qualificação, doutoramento e pós-doutoramento no exterior, as publicações e conhecimentos científicos internacionais, a formação multicultural e multilíngue, além da bagagem sociocultural, entre outros fatores elencados ao longo desta tese, possibilitaram aos docentes pesquisados um crescimento pessoal e profissional diferenciado.

c) Os mesmos professores investigados relataram que a capacitação realizada em âmbito internacional impactou sobremaneira em suas práticas pedagógicas, gerando um novo olhar para um ensino global e inovador. Essa experiência internacional revelou, a muitos dos docentes participantes, uma vivência em múltiplas oportunidades de aprendizagem.

Embora tenha sido possível perceber a importância e relevância da experiência de internacionalização para os professores que participaram desta pesquisa, eles também apontaram as fragilidades percebidas nas políticas e no processo de internacionalização das IES baianas.

Um dos pontos que puderam ser averiguados nas respostas dos professores diz respeito à necessidade de uma gestão comprometida que leve em conta a decisão sobre políticas e práticas de internacionalização, o estabelecimento de regimes de colaboração para a internacionalização, a mobilidade e parcerias como estratégias para alavancar o encaminhamento da internacionalização no ensino

superior. Nesse sentido, a falta de institucionalização de uma política de internacionalização, muitas vezes, torna obscuros os meios para a apropriação dos potenciais benefícios desse processo.

Também ficou evidenciada a necessidade de apoio para a formação continuada de docentes por meio de maiores investimentos para a qualificação, pois a internacionalização requer financiamento e incentivo que partam de uma cultura de valorização da dimensão internacional. Desse modo, para ingressar nesse processo de forma mais agressiva, os docentes apontam as restrições orçamentárias como obstáculo para o desenvolvimento das atividades de internacionalização.

Em relação às áreas de pesquisa e pós-graduação, foi destacada a importância do apoio das IES para alavancar a qualificação docente em áreas de potencial interesse para criação de programas *stricto sensu*. Para tanto, torna-se importante o mapeamento de redes universitárias estratégicas, assim como a participação das IES em tais redes entre universidades.

A necessidade do apoio técnico ao docente no processo de submissão de pedidos de bolsa para qualificação no exterior, junto a agências de fomento e no processo de saída para professores visitantes em instituições estrangeiras também parece merecer atenção, segundo alguns professores investigados.

Há de se considerar também que, para a qualificação do corpo docente no cenário internacional, é necessária uma formação linguística. Tal fator mostra-se decisivo para a participação em projetos de cooperação internacionais. Nesse sentido, a barreira do idioma, conforme visto nesta tese, também foi percebida como um dos principais entraves à implementação do CsF, dificultando a participação de muitos brasileiros em ações do programa no exterior.

Retomando o problema e o objetivo geral desta pesquisa, parece ficar evidente a contribuição da internacionalização da educação superior para a formação continuada de docentes das IES públicas baianas. Tal constatação diz respeito ao impacto positivo e relevante das ações de internacionalização vivenciadas pelos participantes da pesquisa, as quais fortaleceram o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estas ações proporcionam uma formação profissional mais consistente, colaboração e

cooperação com universidades estrangeiras, publicações internacionais para difusão do conhecimento, reconhecimento das pesquisas e vivência intercultural, entre outras iniciativas.

Por fim, cabe ressaltar que esta pesquisa não é conclusiva. Outras importantes questões que envolvem a internacionalização da educação superior na Bahia, com vistas à formação continuada docente, podem ser analisadas em futuros e diversos estudos.

REFERÊNCIAS

ABDULLAHI, I.; KAJBERG, L. VIRKUS, S. Internationalization of LIS education in Europe and North America. **New Library Word**, [S.l.], v. 108, n. 1/2, 2007.

ABMES, **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior: cenários da educação superior no Brasil:** reflexões sobre a nova legislação e os novos instrumentos de avaliação. Brasília: ABMES Editora, ano 30, n. 42, jun. 2018.

ALTBACH, P. G. **International Higher Education:** reflections on policy and practice. [S.l.]: Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, 2006.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in international Education**, [S.l.], v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.

ÁVILA, J. G. **La internacionalización de la educación superior:** paradigma para la ciudadanía global. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2003. p. 39.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

BARBETA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 1999. p. 28.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BECK, Ulrich. **O que é a globalização**? Tradução de André Carone. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 46.

BISCHOFF, V. **As ações públicas de internacionalização da educação superior no Brasil e o seu alinhamento com a política externa brasileira no governo Dilma Rousseff 2011-2014**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Capes. **A Internacionalização na Universidade Brasileira:** resultados do questionário Aplicado pela CAPES. Brasília: Diretoria de Relações Internacionais, out. 2017.

BRASIL. Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, v. 1, dez. 2010.

BRASIL. **Censo da educação superior**. 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras**. 2018. Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas. Acesso em: 3 mai. 2018.

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras:** painel de controle do programa Ciência sem Fronteiras. 2018. Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle. Acesso em: 3 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196 de 10 de outubro de 1996** - Aprovação das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://www.uesb.br/cep/documentos/arquivos/resolucao196.pdf. Acesso em: 15 mai. 2012.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC/INEP**. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/6489-sp-2025589099. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes. Acesso em: 5 jun. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **PNE em Movimento**. 2018. Disponível em: http://pne.mec.gov.br. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm?TSPD_101_R0=b4da88c80cd2888a80da584eda9d4580q9W0000000000000001022ff8affff000000000000000000000000005aebb828003332fa5a. Acesso em: 3 mai. 2018.

BRASIL. **Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Programa de Estudantes Convênio de Pós- Graduação – PEC-PG**. 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pec-pg. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Programa de Treinamento para Terceiros Países – TCTP**. 2018. Disponível em: http://www.abc.gov.br/treinamentos/informacoes/ABC.aspx. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Programa Institucional de Internacionalização Capes-PrInt**. 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de estudantes – PISA**. INEP/MEC. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Secretaria de Educação Superior – SESU**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN**. 2018. Disponível em: http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9298. Acesso em: 27 mai. 2018.

BRASIL. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Audiência pública. **Especialistas defendem ajuste do Programa CsF**. 2015. Disponível em: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/audiencia-publicaquebraespecialistas-defendem-ajuste-do-programa-csf/. Acesso em: 04 jun. 2020.

BUARQUE, C. Senador. Relatório Nº CCT de 2015. **Avaliação de Políticas Públicas. Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática. Programa Ciências sem Fronteiras**. 2015. Disponível em: http://200.130.15.53/cgrifes/wp-content/uploads/2017/08/2015.12-Relatório-Senado-CsF.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

CADENA AFANADOR, W. R. **El resurgimiento de la Lex mercatoria:** su análisis hasta finales del Siglo XX. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2012. p. 29.

CAPES, Ministério da Educação. **Documento de área:** educação. 2016. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educação.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

CARVALHO, da S. *et al.* **O futuro da Universidade Pública**. [S.l.], 2000. Disponível em: http://www.unbfuturo.unb.br/artigos/22-o-futuro-da-universidade-publica. Acesso em: 10 fev. 2018.

CORDEIRO, C. R. Cooperação Internacional e diversidade: o papel das redes universitárias. In: GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; ALMEIDA, Sandra Goulart. **Universidade:** cooperação internacional e diversidade. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 127-131.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 221-243, 2002.

CURY, C. R. J. Qualificação pós-graduada no exterior. In: ALMEIDA, A. M. F. Et al (Org.). **Circulação Internacional e Formação das Elites Brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: http://leticiacanedo.blogspott.com/2007_0501_archive.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

DE WIT, H. **Internacionalization of higher education in the United States of America and Europe:** a historical, comparative and conceptual analysis. Greenwood Studies in Higher Education, 2002.

DE WIT, H. Studies in international education: a research perspective. **Journal of Studies in International Education 1**, Nova York: Association for Studies in International Education/Concil, 1997.

DEARDORFF, D. K. *et al.* (Orgs.). **The sage handbook of international higher education**. Califórnia: Sage publications, 2012.

DENDA, K. Study abroad programs: a Golden opportunity for academic library engagement. **The Journal of Academic Librarianship**, [S.l.], v. 39, n. 2, p. 155-160, 2013.

EXAME. **Programa de Intercâmbio do MEC que beneficou 818 mil alunos será fechado**. 2019. Disponível em: https://exame.abril.com.br/brasil/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec/. Acesso em: 12 fev. 2020.

FAGUNDES, C; LUCE, M. B.; SILVEIRA, P. D. **A qualidade da mobilidade de estudantes de graduação no "Ciências sem Fronteiras"**. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 904-927, out./dez. 2019.

FARIA, J. E. **Direito e conjuntura**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 3.

FERNANDES, D. **OCDE:** Brasil está entre os que menos gastam com ensino primário, mas tem investimento 'europeu' em universidade. BBC Brasil, 2017.

Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41236052. Acesso em: 7 mar. 2018.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991. p. 43.
FIORENTINI, D. **Investigação em educação:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores associados, 2006. p. 110.

FRANCO, M. E.; MOROSINI, M. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p.149-174, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 21.

GARCÍA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 89-112.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C.S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. **Proyecto docente**. Didáctica y Organización escolar. Barcelona: Departamento de Pedagogía. Universidad de Barcelona, 1989.

HELMS, R. M. *et al.* **Internationalizing higher education worldwide:** national policies and programs. American Council of Education, Center for Internationalization and Global Engagement. 2015. Disponível em: http://www.acenet.edu/Pages/default.aspx. Acesso em: 7 abr. 2018.

HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación**. Madrid: Narcea,1980. p.29.

IANNI, O. **A sociedade global**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p. 134.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. **Building a Worldwide Higher Education Community**. 2018. Disponível em: https://www.iau-aiu.net. Acesso em: 10 jan. 2018.

ISAIA, S. Verbetes. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006.

JANOTTI, A. **Origens da Universidade**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1992. p. 23.

JONES, E. Internalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. **Public Money & Management**, [S.l.], p. 95-104, 2013.
KATZ, D.; KAHN, R. **The social psychology of organizations**. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc., 1978.

KNIGHT, J. An Internalization Model: Reponding to New Realities and Challenges. In: DE WIT, H. *et al.* **Higher education in Latin America:** the international dimension. Whashington: The World Bank, 2005.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil:** the changing world of internationalisation. Rotterdam: Sense, 2008.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 5-31, Spring 2004.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. **CBIE Research – Canadian Bureau for International Education**, [S.l.], n. 7, 1994. Disponível em: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

KNIGHT, J.; WIT, H de. **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: EAIE. 1997.

KNIGHT, J.; WIT, H de. **Quality and Internationalisation of Higher Education**. Paris: OECD, 1999.

LAUS, S. P. A. **Internacionalização da Educação Superior:** um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. Tese (Doutorado) - Pós Graduação em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: DE WIT, H. *et al.* **Higher education in Latin America:** the International dimension. Washington: The Word Bank, 2005.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil. In: WIT, H, *et al.* (Org.). **L'enseignement supérieur en Amérique Latine**. La dimension internationale. Washington: OCDE, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: alternativa, 2004.

LIMA, D. M. De A.; FILHO MORAES, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O programa inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; LIMA, D. M. De A.; FILHO MORAES, W. B. (Orgs.). **Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior:** nações

ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda. 2011.

MAK, A. S.; KENNEDY, M. Internationalizing the student experience: preparing instructors to embed intercultural skills in the curriculum. **Innovation Higher Education**, [S.l.], v. 37, 2012.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCOVITCH, J. (Org.). **Cooperação Internacional:** estratégia e gestão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

MINHOTO, A. C. B. **Globalização e direito:** o impacto da ordem mundial global sobre o direito. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2004. p. 18.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política Pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3. Nov. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00589.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência e Educação**. [S.l.], v. 12, n. 1, p. 125, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf. Acesso em: 19 dez. 2012

MORGADO, J. C; FERREIRA, J. B. Globalização e autonomia: desafio, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. **Globalização e Educação, desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 62.(Coleção currículo, Políticas e Práticas).

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – **Conceitos e práticas**. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf. Acesso em: 13 jan. 2018.

MUNHOZ, A. V. Por uma docência nômade. **Revista Educação Unisinos**. Vol. 23, n 3, julho-setembro, 425-438, 2019.

NEVES, D. V. S. **Educação a distância e suas potencialidades na formação de formadores na área das ciências exatas:** um estudo de caso. Dissertação

(Mestrado) - Apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas da UNIVATES, RS, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. 2017. Disponível em: http://www.oecd.org. Acesso em: 16 mar. 2018.

PATI, C. Faculdade Pública ou privada: qual é a melhor opção? **Exame**, [S.l.], 2016. Disponível em: www.exame.abril.com.br. Acesso em: 12 fev. 2018.

PETRELLA, Ricardo. Globalization and internationalization: the dynamics of the emerging world order. In: BOYER, Robert; DRACHE, Daniel (Ed.). **States against markets**. London: Routledge, 1996. p. 66.

POLIZEL, C.; STEINBERG, H. **Governança corporativa na educação superior:** casos práticos de instituições privadas com e sem fins lucrativos. 1. ed. São Paulo, Saraiva, 2013.

RANKING WEB OF UNIVERSITIES. jan. 2018. edition 2018. Disponível em: http://www.webometrics.info/en/Americas/Latin_America. Acesso em: 19 jan. 2018.

RICUPERO, R. **A diplomacia na Construção do Brasil:** 1750-2016. 1. ed. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2017.

SALMI, J. *et al.* (Orgs.). **Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EDPU, Universidade de São Paulo, 1974.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio:** dimensões e perspectivas. Appris. Curitiba, PR, 2017. p. 10.

STIGLITZ, J. E. **Globalização:** como dar certo? Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

STONE, N. Conceptualising intercultural effectiveness for University teaching. **Journal of Studies in international Education**, [S.l.], v. 100, p. 334-356, 2006.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R.O. **Gestão de instituições de ensino**. São Paulo, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 22.

THOMAS, H.; CORNUEL, E. Business school in transition? Issues of impact,

legitimacy, capabilities and re-invention. **Journal of Management Development**, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 329-335, 2012.

UFBA EM NÚMEROS ano base 2015. **Pró reitoria de Planejamento e orçamento**. [S.l.], 2016. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA_em_NUMEROS_2016.pdf. Acesso em: 25 abr. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **Educação Superior:** reforma, mudança e internacionalização. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **Higher education in the twenty-first century:** vision and action. World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 1998.

VAN DER WEND, M. Missing links: the relationship between national policies for internationalization and those for Higher educatin in general. In: KALVEMARK, T.; VAN DER WENDE, M. (Eds.). **National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe**. Stockholm: National Agency for Higher Education, 1997.

VAN SWET, J.; ARMSTRONG, A. C.; LLOYD, C. International collaboration as a patchwork quilt: experiences of developing collaborative practice and research in an international másters programme. **Professional Development in Education**, [S.l.], v. 38. n. 4, p. 647-661, 2012.

VELHO, L. Políticas governamentais e motivações para aproximar pesquisa acadêmica e setor produtivo. In: VELLOSO, J. (Org.). **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p. 113-155.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Traduzido de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

ZABALZA, B. M. **Los diários de los professores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los professores**. Santiago: proyecto de Investigación de Acesso a Cátedra, 1987. p. 201.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM DOCENTES

Entende-se que a internacionalização da educação, como fenômeno necessário diante da globalização econômica, está colocada na realidade das IES. No entanto, na tarefa de compreender a imbricação entre dimensões tão complexas como as ações voltadas à internacionalização do ensino superior, torna-se essencial perceber o impacto dessas ações. Nesse sentido, este questionário com questões estruturadas será fonte de pesquisa para **analisar sob a percepção de professores se e como a participação em ações de internacionalização na educação superior contribui na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas.**

Com base nas razões que determinam a realização desta pesquisa, as respostas para que os objetivos sejam atingidos são de extrema importância.

Endereço de e-mail:
Nome Completo:
Instituição de Ensino Superior da qual é docente ou foi docente:
Contato Telefônico:
Concorda com o Termo de Consentimento Livre e esclarecido? ( ) Sim ( ) Não
Sexo: ( ) F ( ) M Idade: _____

1 Formação e atuação docente

1.1 Formação

Graduação:
Área:
Modalidade: ( ) presencial ( ) semipresencial ( ) a distância
( ) Realizada no Brasil.
( ) Realizada no exterior. Em qual país? Qual foi a fonte de financiamento?
Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?
Ano de conclusão:

Especialização (*Lato Sensu):*
Área:
Modalidade: ( ) presencial ( ) semipresencial ( ) a distância
( ) Realizada no Brasil.
( ) Realizada no exterior. Em qual país? Qual foi a fonte de financiamento?
Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?
Ano de conclusão:

Mestrado (*Stricto Sensu*):
Área:
Modalidade: ( ) presencial ( ) semipresencial
( ) Realizado no Brasil.
( ) Se realizado no exterior, em qual país? Qual foi a fonte de financiamento?
( ) Se realizado no Brasil e no exterior, em qual país no exterior? Qual foi a fonte de financiamento?

Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?
Ano de conclusão:

Doutorado (*Stricto Sensu*):
Área:
Modalidade: ( ) presencial ( ) semipresencial
( ) Realizado no Brasil.
( ) Se realizado no exterior, em qual país? Qual foi a fonte de financiamento?
( ) Se realizado no Brasil e no exterior, em qual país no exterior? Qual foi a fonte de financiamento?
Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?
Ano de conclusão:

Pós-doutorado
Área:
Modalidade: ( ) presencial ( ) semipresencial
( ) Realizado no Brasil.
( ) Se realizado no exterior, em qual país? Qual foi a fonte de financiamento?
( ) Se realizado no Brasil e no exterior, em qual país no exterior? Qual foi a fonte de financiamento?
Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?
Ano de conclusão:

1.2 Experiência profissional na educação superior

- Quanto tempo de experiência como docente você possui na educação superior?
  ( ) De 1 a 2 anos
  ( ) De 3 a 5 anos
  ( ) De 5 a 10 anos
  ( ) Mais de 10 anos
- O que você compreende por “internacionalização das instituições de ensino superior”?
- A sua instituição tem fomentado o envio de docentes para se qualificarem no exterior? Se sim, como?

2 Dimensão didático-pedagógica

- O que você compreende por formação continuada docente?
- Na sua percepção, como a formação continuada docente por meio da internacionalização pode influenciar no ensino?
- Como docente, quais experiências internacionais de formação continuada você obteve entre os anos de 2011 e 2019?
  a) ( ) Graduação no exterior
  b) ( ) Pós-graduação no exterior
  c) ( ) Pesquisa colaborativa em nível internacional
  d) ( ) Intercâmbio
  e) ( ) Docência no exterior
  f) ( ) Participação em eventos internacionais
    a) Como palestrante
    b) Como ouvinte
    c) Apresentando trabalhos científicos

g) ( ) Publicação de artigos em revistas internacionais
h) Compartilhe outras experiências internacionais de formação continuada obtidas entre os anos de 2011 à 2019.

- Quais as contribuições das ações de internacionalização para a sua formação continuada docente?
- Como o processo de formação continuada internacional de docentes pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na educação superior? Justifique.
- Como você pode aplicar seu conhecimento adquirido por meio da internacionalização na sua IES?
- Com a sua internacionalização, você pode influenciar positivamente a formação de outros docentes? Justifique.

3 Dimensão ambiente profissional

- A sua IES possui programas de formação continuada de docentes em parceria com IES estrangeiras?
  ( ) Sim. Quais os programas? O que motivou a sua instituição nessa oferta?
  ( ) Não. Justifique.

- Quais razões impulsionaram a sua IES ao processo de internacionalização?
- Quais as potencialidades da internacionalização das IES públicas baianas?

4 Espaço de livre manifestação

Neste espaço, destaque aspectos que você considera importantes e que não foram contemplados no questionário.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Senhor(a), sou Débora Valim Sinay Neves e estou realizando, juntamente com a Sra. Angélica Vier Munhoz, o estudo sobre **a internacionalização da educação superior na Bahia e suas potencialidades na formação continuada docente.**

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa. Para participar deste estudo, o(a) senhor(a) não terá nenhum custo e também não receberá qualquer vantagem financeira. Suas dúvidas referentes a esta pesquisa serão esclarecidas, e o(a) senhor(a) estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como que é atendido pelos(as) pesquisadores(as), que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas ou ressarcidas pelos(as) pesquisadores(as).

Este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE** encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pelos(as) pesquisadores(as) responsáveis, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os(as) pesquisadores(as) responsáveis por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os(As) pesquisadores(as) tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A pesquisa tem por objetivo: analisar sob a percepção de professores se e como a participação em ações de internacionalização na educação superior contribui na formação continuada dos docentes das instituições públicas baianas.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou orientador(a). Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em (informar, se for o caso, onde mais pretende expor os resultados desta pesquisa, como congresso, em revista científica especializada ou outras possíveis situações onde o trabalho possa ser publicado).

Considerando que toda pesquisa oferece RISCOS e BENEFÍCIOS, nesta pesquisa, eles podem ser avaliados como:

RISCOS: Poderão ocorrer pequenos desconfortos e/ou constrangimento no preenchimento do instrumento de coleta de dados.

BENEFÍCIOS: Após a realização da pesquisa e divulgação dos resultados, a comunidade envolvida nesta investigação e demais envolvidos com a internacionalização em instituições de ensino superior públicas baianas serão beneficiados, já que a pesquisa contribuirá para: a) o avanço da ciência na área da internacionalização do ensino superior na Bahia; b) a divulgação das potencialidades da internacionalização da educação superior na Bahia; c) a identificação das razões que impulsionam as IES públicas baianas ao processo de internacionalização; d) a identificação da contribuição das ações de internacionalização para a formação docente; e) a identificação das potencialidades e entraves da internacionalização nas IES públicas baianas e f) a contribuição para ações das IES públicas baianas com subsídios, no sentido de avaliar a atuação da internacionalização para a formação docente, auxiliando no avanço do conhecimento científico mediante ações internacionais.

Sua colaboração se fará de forma anônima, por meio de um questionário estruturado, cujos objetivos são estritamente acadêmicos.

Por este meio, eu, participante desta pesquisa, AUTORIZO o uso dos meus dados nesta pesquisa. Após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com os(as) pesquisadores(as) envolvidos(as), concordo em participar deste estudo como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Compreendo que não receberei qualquer incentivo financeiro, nem terei qualquer ônus em troca, e que participarei com a finalidade exclusiva de colaborar para as conclusões acadêmicas

e científicas da pesquisa. Foi garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento até a publicação dos dados, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento), e que, se houver necessidade, as despesas para a minha participação serão assumidas ou ressarcidas pelos(as) pesquisadores(as).

Impressão Datiloscópica

_____

Assinatura do(a) Participante

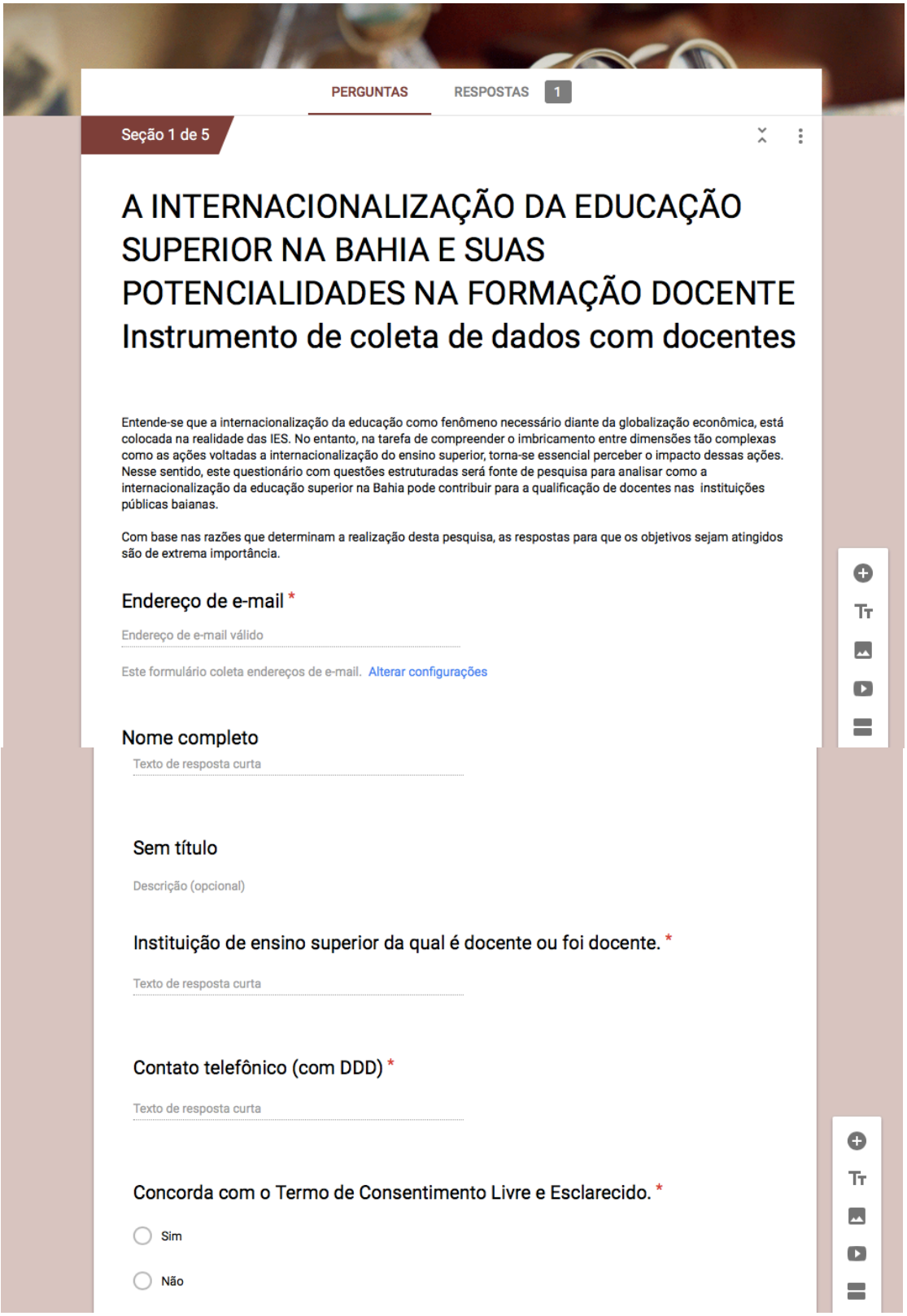
Dra. Angélica Vier Munhoz
angelicamunhoz@univates.br

MSc. Débora Valim Sinay Neves
deborauesb@gmail.com

ENDEREÇO INSTITUCIONAL DOS PESQUISADORES: Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR.
Av. Luis Eduardo Magalhães, nº 1035 - Candeias - Vitória da Conquista - BA
CEP: 45000 - 000
Telefone: (77) 3161 – 1000

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA:
Av. São Luiz, n° 31 – Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa Extensão 2º Andar.
Vitória da Conquista - BA
CEP: 45055-080
Telefone: (77) 3161-1071
E-mail: cep@fainor.com.br
Horário de Funcionamento: Segunda a sexta, em horário comercial.

APÊNDICE C – Cópia do instrumento de coleta de dados



PERGUNTAS RESPOSTAS 1

Seção 1 de 5

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA BAHIA E SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE
Instrumento de coleta de dados com docentes

Entende-se que a internacionalização da educação como fenômeno necessário diante da globalização econômica, está colocada na realidade das IES. No entanto, na tarefa de compreender o imbricamento entre dimensões tão complexas como as ações voltadas a internacionalização do ensino superior, torna-se essencial perceber o impacto dessas ações. Nesse sentido, este questionário com questões estruturadas será fonte de pesquisa para analisar como a internacionalização da educação superior na Bahia pode contribuir para a qualificação de docentes nas instituições públicas baianas.

Com base nas razões que determinam a realização desta pesquisa, as respostas para que os objetivos sejam atingidos são de extrema importância.

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. Alterar configurações

Nome completo

Texto de resposta curta

Sem título

Descrição (opcional)

Instituição de ensino superior da qual é docente ou foi docente. *

Texto de resposta curta

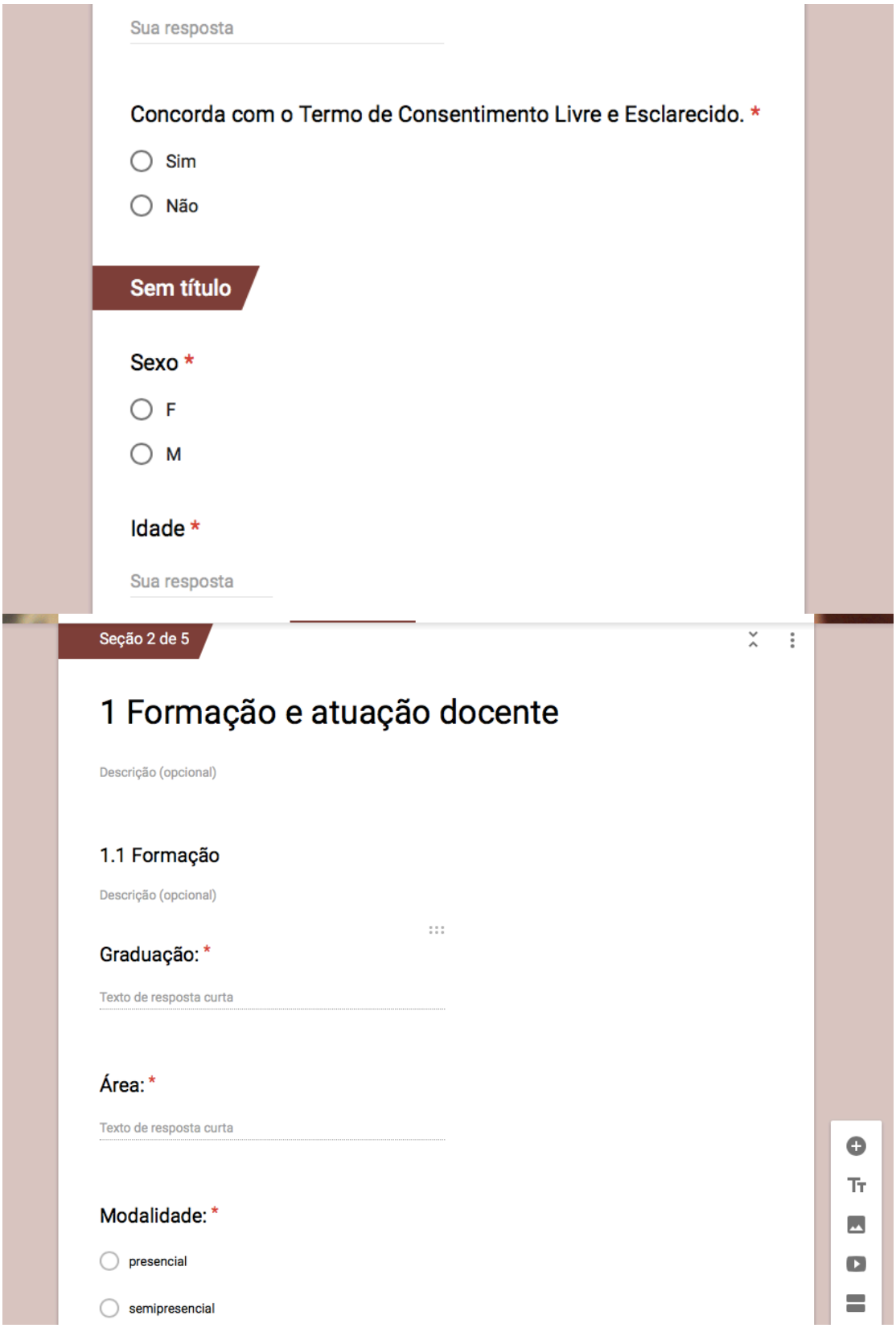
Contato telefônico (com DDD) *

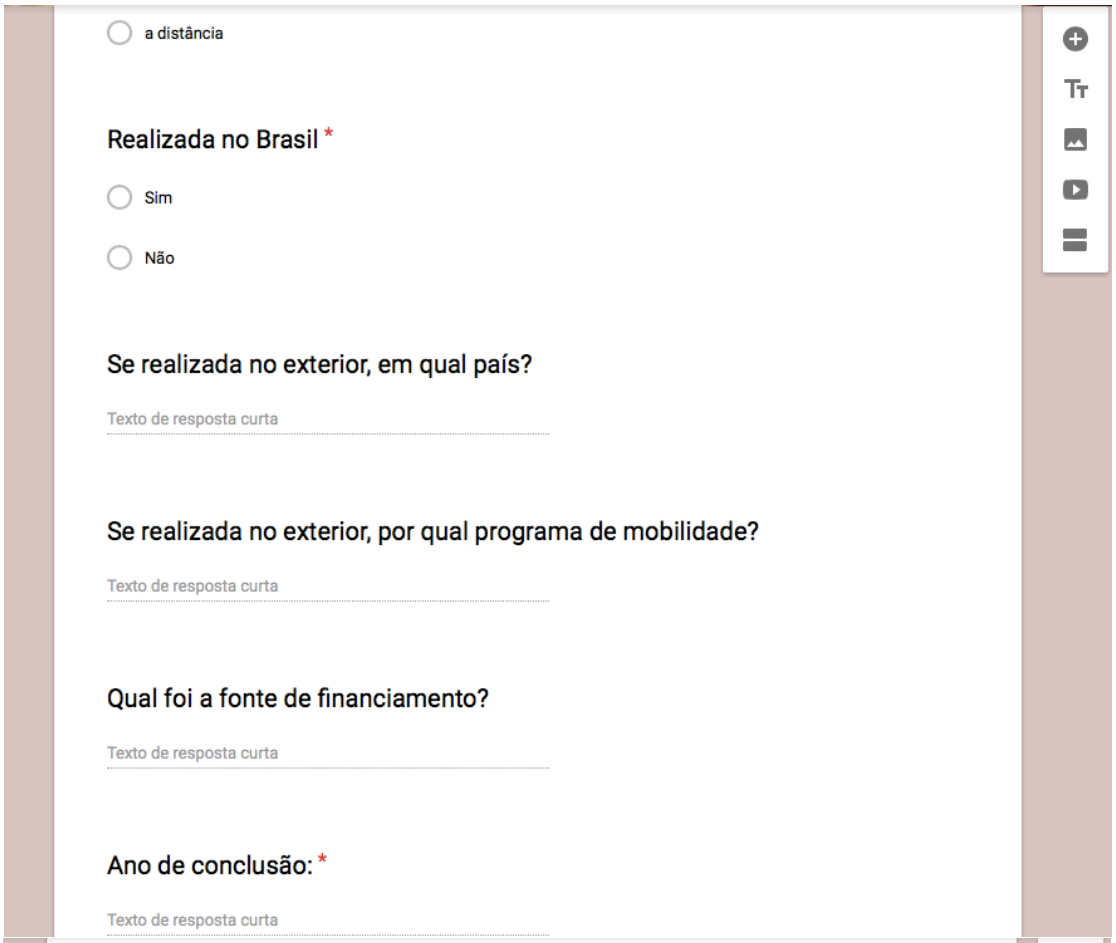
Texto de resposta curta

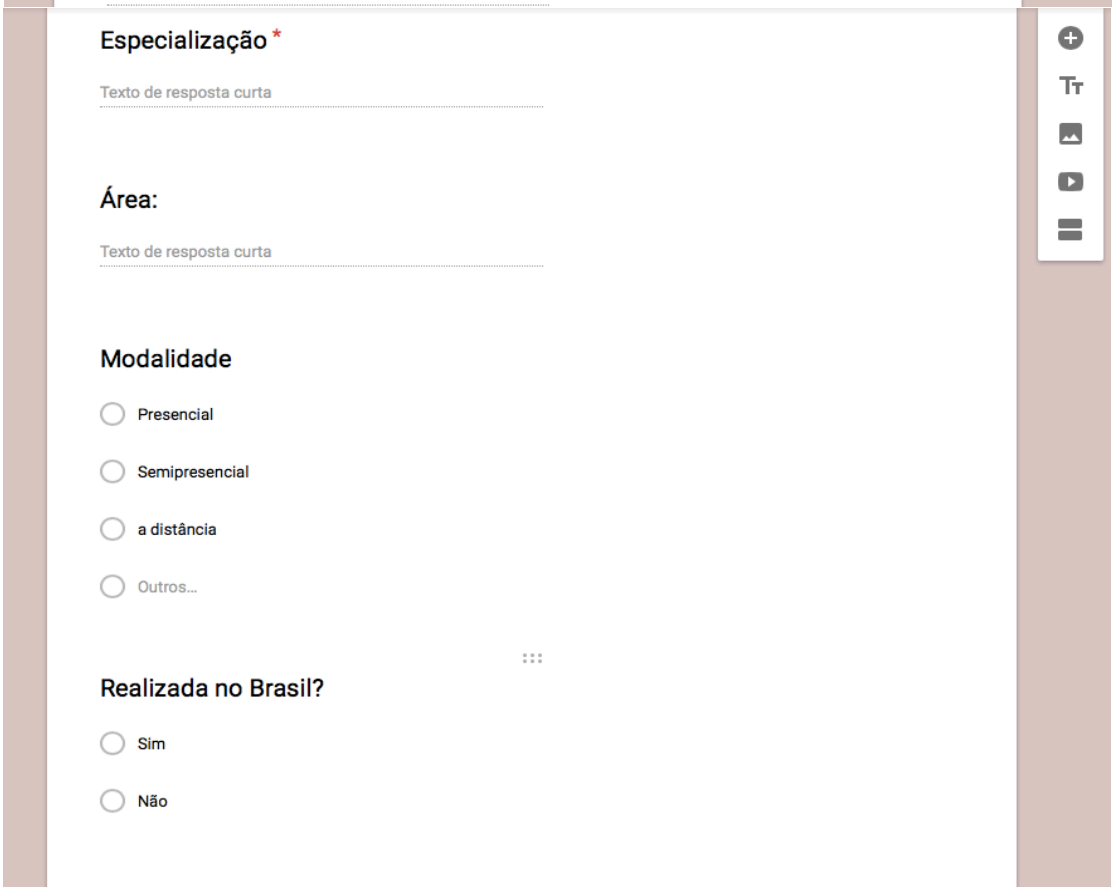
Concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. *

Sim

Não


Sua resposta
Concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. *
Sim
Não
Sem título
Sexo *
F
M
Idade *
Sua resposta
Seção 2 de 5
1 Formação e atuação docente
Descrição (opcional)
1.1 Formação
Descrição (opcional)
Graduação: *
Texto de resposta curta
Área: *
Texto de resposta curta
Modalidade: *
presencial
semipresencial


a distância
Realizada no Brasil *
Sim
Não
Se realizada no exterior, em qual país?
Texto de resposta curta
Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?
Texto de resposta curta
Qual foi a fonte de financiamento?
Texto de resposta curta
Ano de conclusão: *
Texto de resposta curta


Especialização *
Texto de resposta curta
Área:
Texto de resposta curta
Modalidade
Presencial
Semipresencial
a distância
Outros...
Realizada no Brasil?
Sim
Não

Se realizada no exterior, em qual país?

Texto de resposta curta

Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?

Texto de resposta curta

Qual foi a fonte de financiamento?

Texto de resposta curta

Ano de Conclusão

Texto de resposta curta

Mestrado (Stricto Sensu):

Texto de resposta curta

Área:

Texto de resposta curta

Modalidade:

- ○ Presencial
- ○ Semipresencial

Realizado no Brasil

- ○ Sim
- ○ Não

Se realizado no exterior, em qual país?

Texto de resposta curta

Qual foi a fonte de financiamento?

Texto de resposta curta

Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?

Texto de resposta curta

Se realizado no Brasil e no exterior, em qual país no exterior?

Texto de resposta curta

Qual foi a fonte de financiamento?

Texto de resposta curta

Ano de conclusão:

Texto de resposta curta

Doutorado (Stricto Sensu):

Texto de resposta curta

Área:

Texto de resposta curta

Modalidade:

- ○ Presencial
- ○ Semipresencial

Realizado no Brasil?

- ○ Sim
- ○ Não

Se realizado no exterior, em qual país?

Texto de resposta curta

Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?

Texto de resposta curta

Qual foi a fonte de financiamento?

Texto de resposta curta

Se realizado no Brasil e no exterior, em qual país no exterior?

Texto de resposta curta

Qual foi a fonte de financiamento?

Texto de resposta curta

Ano de conclusão:

Texto de resposta curta

Pós-doutorado:

Texto de resposta curta

Área:

Texto de resposta curta

Modalidade

- presencial
- semipresencial

Realizado no Brasil:

- Sim
- Não

Se realizado no exterior, em qual país?

Texto de resposta curta

Se realizada no exterior, por qual programa de mobilidade?

Texto de resposta curta

Se realizado no Brasil e no exterior, em qual país?

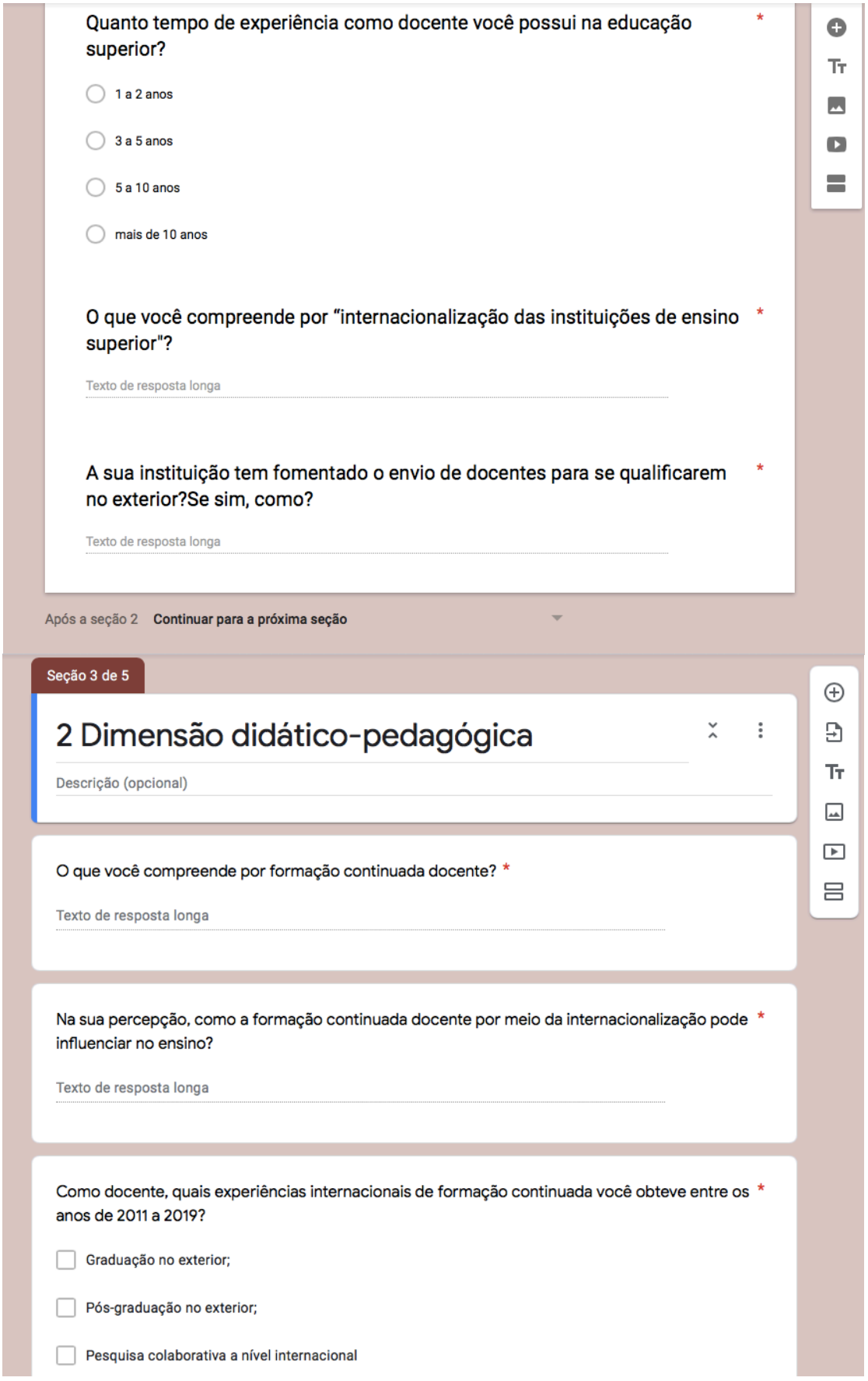
Texto de resposta curta

Ano de conclusão:

Texto de resposta curta

1.2 Experiência profissional na educação superior

Descrição (opcional)



Quanto tempo de experiência como docente você possui na educação superior? *

- 1 a 2 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- mais de 10 anos

O que você compreende por "internacionalização das instituições de ensino superior"? *

Texto de resposta longa

A sua instituição tem fomentado o envio de docentes para se qualificarem no exterior?Se sim, como? *

Texto de resposta longa

Após a seção 2 **Continuar para a próxima seção**

Seção 3 de 5

2 Dimensão didático-pedagógica

Descrição (opcional)

O que você compreende por formação continuada docente? *

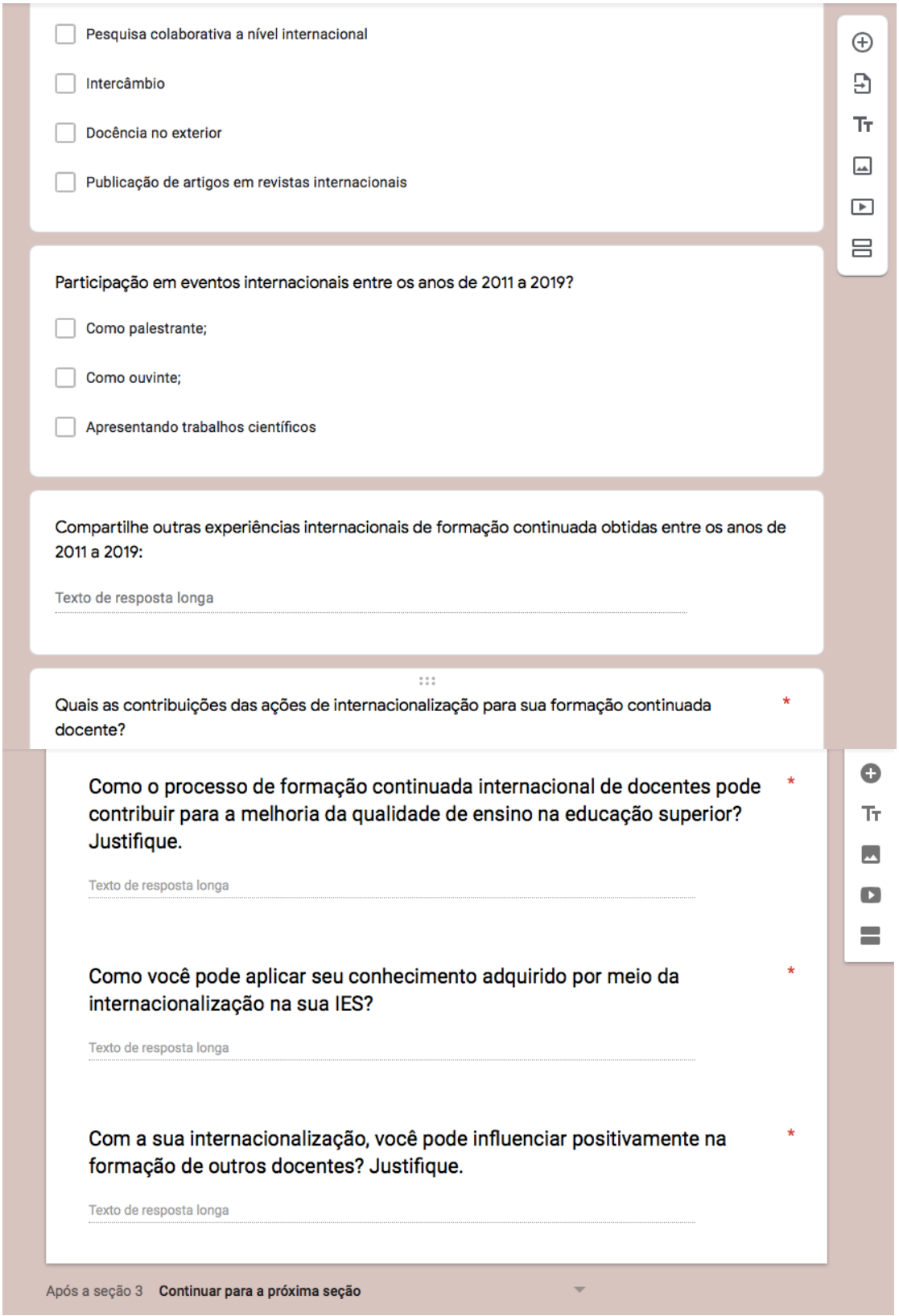
Texto de resposta longa

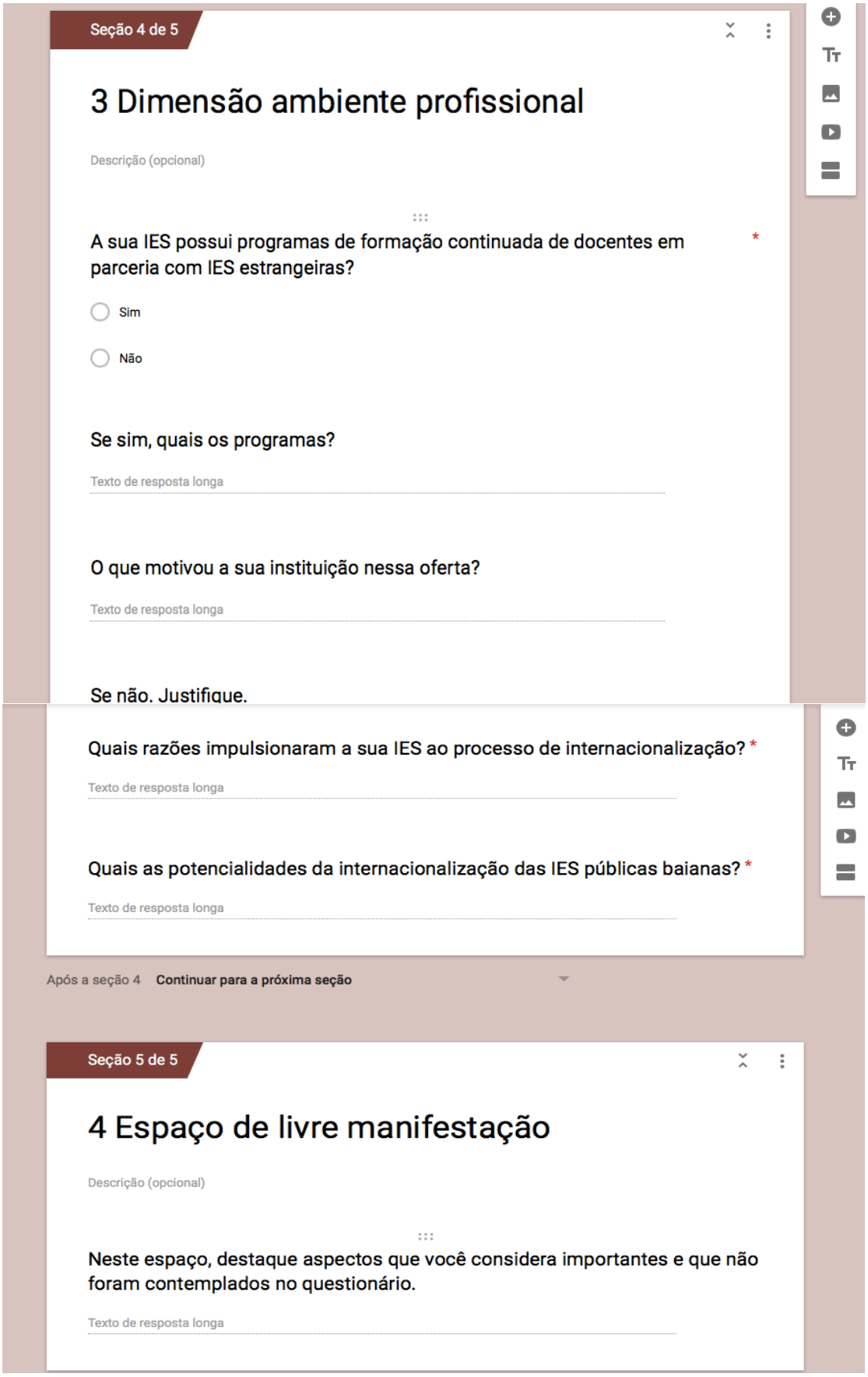
Na sua percepção, como a formação continuada docente por meio da internacionalização pode influenciar no ensino? *

Texto de resposta longa

Como docente, quais experiências internacionais de formação continuada você obteve entre os anos de 2011 a 2019? *

- [ ] Graduação no exterior;
- [ ] Pós-graduação no exterior;
- [ ] Pesquisa colaborativa a nível internacional


Pesquisa colaborativa a nível internacional
Intercâmbio
Docência no exterior
Publicação de artigos em revistas internacionais
Participação em eventos internacionais entre os anos de 2011 a 2019?
Como palestrante;
Como ouvinte;
Apresentando trabalhos científicos
Compartilhe outras experiências internacionais de formação continuada obtidas entre os anos de 2011 a 2019:
Texto de resposta longa
Quais as contribuições das ações de internacionalização para sua formação continuada docente? *
Como o processo de formação continuada internacional de docentes pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na educação superior? Justifique. *
Texto de resposta longa
Como você pode aplicar seu conhecimento adquirido por meio da internacionalização na sua IES? *
Texto de resposta longa
Com a sua internacionalização, você pode influenciar positivamente na formação de outros docentes? Justifique. *
Texto de resposta longa
Após a seção 3
Continuar para a próxima seção



Fonte: Da pesquisa (2018).

ANEXOS

ANEXO A – Marco Legal da Educação Superior Brasileira

MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
Constituição Federal de 1988	
Leis	
Lei nº 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.861, de 14/4/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências.
Decretos	
Decreto nº 9.057, de 25/5/2017	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto EAD.
Decreto nº 9.235, de 15/12/2017	Dispõe sobre o exercício de funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Resoluções	
Resolução CNE nº 1, de 11/3/2016	Estabelece diretrizes e normas para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.
Portarias	
Portaria MEC nº 1.134, de 10/10/2016	Revoga a portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.
Portaria MEC nº 1.382, de 31/10/2017	Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – Sinaes.
MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
Portaria MEC nº 1.383, de 31/10/2017	Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
Portaria Normativa nº 11, de 20/6/2017	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.
Portaria Normativa nº 20, de 21/12/2017	Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância.

(Continua...)

(Conclusão)

MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
Constituição Federal de 1988	
Leis	
Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017	Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro e-MEC.
Portaria Normativa nº 23, de 21/12/2017	Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.
Portaria Normativa nº 24, de 21/12/2017 (retificada em 4/1/2018)	Estabelece o Calendário Anual de abertura de protocolo de ingresso de processos regulatórios no Sistema e-MEC em 2018.
Portaria Normativa nº 19, de 13/12/2017	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
Portaria nº 315, de 4/3/2018	Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu,* nas modalidades presencial e a distância.
Instruções Normativas	
Instrução Normativa nº 1, de 15/12/2017	Regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa *in loco* pelo Inep, a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.
Instrução Normativa nº 2, de 22/12/2017	Regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017.

Fonte: ABMES (2018).

ANEXO B - Valores de auxílio e bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras

Apresentam-se, a seguir, tabelas de valores e bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras.

a) Bolsa Pesquisador Visitante – PVE

Bolsa Pesquisador Visitante - PVE	
Benefícios	Valores (R$)
Mensalidade	14.000,00
Auxílio a Pesquisa por ano de projeto	50.000,00

Fonte: BRASIL (2018).

b) Bolsa de Atração de Jovens Talentos - BJT

Bolsa de Atração de Jovens Talentos - BJT		
Modalidade/Nível	Benefícios	Valores (R$)
BJT-A	Mensalidade	7.000,00
	Auxílio a Pesquisa por ano de projeto	20.000,00
BJT-B	Mensalidade	4.100,00*
	Auxílio a Pesquisa por ano de projeto	10.000,00

* Valor alterado pela Portaria Conjunta Capes e CNPq nº01 de 28/03/2013 e pela RN 015/2013 do CNPq.

Fonte: BRASIL (2018).

c) Valores das mensalidades das bolsas no exterior por modalidade e país ou região

Valores das mensalidades das bolsas no exterior por modalidade e país ou região:												
Modalidade	Sigla	EUA	Zona do Euro	Reino Unido	Canadá	Austrália	Japão	Suécia	Dinamarca	Noruega	Suíça	Europa
		Dólar (US$)	Euro (€)	Libra (£)	CAD (C$)	AUD (A$)	Iene (¥)	Coroa Sueca (SEK)	Coroa Dinamarquesa (DKK)	Coroa Norueguesa (NOK)	Franco Suíço (CHF)	USD/ Europa (US$)
Pós-Doutorado	PDE	2.100	2.100	1.700	2.660	3.000	270.700	18.980	15.670	17.050	2,570	2.860
Doutorado Pleno	GDE	1.300	1.300	1.300	1.470	1.650	148.890	11.750	9.700	10.550	1.590	1.770
Doutorado Sanduíche	SWE	1.300	1.300	1.300	1.470	1.650	148.890	11.750	9.700	10.550	1.590	1.770
Mestrado Profissional												
Graduação Sanduíche	SWG	870	870	870	984	1.300	99.640	7.860	6.490	7.060	1.060	1.180

Fonte: BRASIL (2018).

d) Adicional de Localidade

Adicional de localidade										
Para as cidades de alto custo, listadas em Resolução Normativa específica, será concedido valor adicional à mensalidade, conforme tabela abaixo:										
Dólar Americano	Euro	Libra	Dólar Canadense	Dólar Australiano	Iene	Coroa Sueca	Coroa Dinamarquesa	Coroa Norueguesa	Franco Suíço	USD/ Europa
US$	€	£	CAN	A$	¥	SEK	DKK	NOK	CHF	US$
400	400	400	450	500	45.810	3.610	3.000	3.250	500	550

Fonte: BRASIL (2018).

e) Valores das mensalidades das bolsas de graduação sanduíche por país ou região quando já estiver(rem) incluído(s) alojamento e/ou alimentação

Valores das mensalidades das bolsas de Graduação Sanduíche por país ou região quando já estiver(em) incluído(s) alojamento e/ou alimentação												
Modalidade	Sigla	EUA	Zona do Euro	Reino Unido	Canadá	Austrália	Japão	Suécia	Dinamarca	Noruega	Suíça	Europa
		Dólar (US$)	Euro (€)	Libra (£)	CAD (C$)	AUD (A$)	Iene (¥)	Coroa Sueca (SEK)	Coroa Dinamarquesa (DKK)	Coroa Norueguesa (NOK)	Franco Suíço (CHF)	USD/ Europa (US$)
Graduação Sanduíche	SWG	300	300	400	340	380	37.540	2.710	2.240	2.430	370	400

Fonte: BRASIL (2018).

f) Acréscimo por dependentes (exclusivamente para a modalidade Doutorado Pleno

Acréscimo por dependentes (exclusivamente para a modalidade Doutorado Pleno). Na modalidade Doutorado Pleno, serão acrescidos ao valor da bolsa os seguintes valores por dependente, até no máximo 2 (dois):												
Modalidade	Sigla	EUA	Zona do Euro	Reino Unido	Canadá	Austrália	Japão	Suécia	Dinamarca	Noruega	Suíça	Europa
		Dólar (US$)	Euro (€)	Libra (£)	CAD (C$)	AUD (A$)	Iene (¥)	Coroa Sueca (SEK)	Coroa Dinamarquesa (DKK)	Coroa Norueguesa (NOK)	Franco Suíço (CHF)	USD/ Europa (US$)
Doutorado Pleno	GDE	200	200	200	270	300	27.070	1.800	1.490	1.620	240	270

Fonte: BRASIL (2018).

g) Seguro Saúde

Seguro-Saúde. Nas modalidades Pós-Doutorado, Doutorado Pleno, Graduação Sanduíche, Desenvolvimento Tecnológico e Doutorado Sanduíche, serão concedidos, a título de seguro-saúde, os seguintes valores anuais. Para bolsas com duração inferior a 1 (um) ano, o seguro-saúde será proporcional à vigência												
Modalidade	Condição Familiar	EUA	Zona do Euro	Reino Unido	Canadá	Austrália	Japão	Suécia	Dinamarca	Noruega	Suíça	Europa
		Dólar (US$)	Euro (€)	Libra (£)	CAD (C$)	AUD (A$)	Iene (¥)	Coroa Sueca (SEK)	Coroa Dinamarquesa (DKK)	Coroa Norueguesa (NOK)	Franco Suíço (CHF)	USD/ Europa (US$)
Pós-Doutorado	Não se aplica	1.080	1.080	1.080	1.200	1.320	113.760	9.760	8.060	8.760	1.320	1.470
Doutorado Sanduíche	Não se aplica	1.080	1.080	1.080	1.200	1.320	113.760	9.760	8.060	8.760	1.320	1.470
Doutorado Pleno	Sem dependente	1.080	1.080	1.080	1.200	1.650	148.890	9.760	8.060	8.760	1.320	1.470
	Um dependente	1.440	1.440	1.440	1.740	1.950	175.960	13.010	10.750	11.680	1.760	1.960
	Dois dependentes	1.800	1.800	1.800	2.010	2.250	203.030	16.260	13.420	14.610	2.200	2.440
Graduação Sanduíche	Não se aplica	1.080	1.080	1.080	1.200	1.320	113.760	9.760	8.060	8.760	1.320	1.470

Fonte: BRASIL (2018).

h) Auxílio Instalação

Auxílio Instalação												
Modalidade	Condição Familiar	EUA	Zona do Euro	Reino Unido	Canadá	Austrália	Japão	Suécia	Dinamarca	Noruega	Suíça	Europa
		Dólar (US$)	Euro (€)	Libra (£)	CAD (C$)	AUD (A$)	Iene (¥)	Coroa Sueca (SEK)	Coroa Dinamarquesa (DKK)	Coroa Norueguesa (NOK)	Franco Suíço (CHF)	USD/ Europa (US$)
Pós-Doutorado	Não se aplica	2.100	2.100	1.700	2.660	3.000	270.700	18.980	15.670	17.050	2.570	2.860
Doutorado Sanduíche	Não se aplica	1.300	1.300	1.300	1.470	1.650	148.890	11.750	9.700	10.550	1.590	1.770
Doutorado Pleno	Sem dependente	1.300	1.300	1.300	1.470	1.650	148.890	11.750	9.700	10.550	1.590	1.770
	Um dependente	1.500	1.500	1.500	1.740	1.950	175.960	13.550	11.190	12.170	1.830	2.040
	Dois dependentes	1.700	1.700	1.700	2.010	2.250	203.030	15.360	12.680	13.800	2.080	2.310
Graduação Sanduíche	Não se aplica	1.320	1.320	1.320	1.480	1.950	149.460	11.920	9.850	10.710	1.610	1.795

Fonte: BRASIL (2018).

i) Auxílio material didático (exclusivamente para a modalidade SWG)

Auxílio Material Didático (exclusivamente para a modalidade SWG)												
Modalidade	Sigla	EUA	Zona do Euro	Reino Unido	Canadá	Austrália	Japão	Suécia	Dinamarca	Noruega	Suíça	Europa
		Dólar (US$)	Euro (€)	Libra (£)	CAD (C$)	AUD (A$)	Iene (¥)	Coroa Sueca (SEK)	Coroa Dinamarquesa (DKK)	Coroa Norueguesa (NOK)	Franco Suíço (CHF)	USD/ Europa (US$)
Graduação Sanduíche	SWG	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	78.870	9.040	7.470	8.120	1.220	1.360

Fonte: BRASIL (2018)

j) Auxílio deslocamento para Bolsas no Exterior e Bolsas BJT e PVE

Auxílio deslocamento para Bolsas no Exterior e Bolsas BJT* e PVE**	
Região Geográfica	Valores (em US$)
África	1891
América Central	1323
América do Norte	1604
América do Sul	736
Ásia	2521
Europa	1706
Oceania	3121

* Bolsa de atração de Jovem Pesquisador
**Bolsa Pesquisador Visitante

Fonte: BRASIL (2018).

ANEXO C – Autorização institucional para realização da pesquisa nas IES públicas baianas e declaração de infraestrutura

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A COLETA DE DADOS E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, responsável pela Instituição onde os dados estão sendo coletados, ocupante do cargo de gestor(a) do(a) (nome da instituição), AUTORIZO a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **A internacionalização da educação superior na Bahia e suas potencialidades na formação continuada docente**, das pesquisadoras responsáveis Dra. Angélica Vier Munhoz, Dra. Viviane Bischoff e MSc. Débora Valim Sinay Neves, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

DECLARO que esta instituição apresenta a infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa e que esta declaração só terá validade no caso de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Vitória da Conquista – Bahia, ____ de_____ de_____.

_____

(Nome do responsável pela instituição onde os dados serão coletados)

(Cargo)

(Nome e CNPJ da Instituição e carimbo)

UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09