

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

SANDRO LUIS DO LAGO

**O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR: O CASO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO PARANÁ**

Maringá
2015

SANDRO LUIS DO LAGO

**O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR: O CASO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CÁTÓLICA
DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Cortez Verdu

Maringá
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

L177p Lago, Sandro Luis do
O processo de internacionalização de uma instituição de ensino superior : o caso da Pontifícia Universidade Católica do Paraná / Sandro Luis do Lago. -- Maringá, 2015.
118 f. : il. figs., quadro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Cortes Verdu.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2015.

1. Ensino superior - Internacionalização. 2. Instituições de ensino superior - Internacionalização. 3. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Internacionalização. I. Verdu, Fabiane Cortes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 21.ed. 658.18

AMMA-003013

SANDRO LUIS DO LAGO

**O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DA PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em 31 de agosto de 2015

Prof. Dr.ª. Fabiane Cortez Verdú (PPA-UEM)
(presidente)

Prof. Dr. Edwin Vladimir Cardoza Galdamez (DEP/UEM)
(membro convidado)

Prof. Dr. William Antonio Borges (PPA-UEM)
(membro)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus. Pela oportunidade que me concedeu de participar de mais uma etapa na vida acadêmica, por seu amor incondicional, amparo, consolo e capacitação durante a realização deste trabalho.

Agradeço à minha família. Meu querido filho Caio e especialmente à minha amada esposa Andrea. Ela foi a incentivadora primeira, sem ela não teria sequer iniciado este caminho. Obrigado pelo amor, incentivo, apoio e paciência. Sem vocês não teria sido possível levar a cabo esta tarefa.

Agradeço à Profa. Dra. Fabiane Cortez Verdu, por ter aceitado o convite para ser minha orientadora. Agradeço as oportunidades concedidas e o tempo dispendido. Sua orientação, cobrança, paciência e compreensão foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores que participaram do meu Exame de Qualificação, além da Profa. Dra. Fabiane, o Prof. Dr. Maurício Reinert do Nascimento e o Prof. Dr. João Marcelo Crubellate, agradeço pela significativa contribuição dada por meio de correções, ajustes e sugestões.

Agradeço ao Prof. Dr. Flávio Bortolozzi que, com extrema simpatia e amabilidade, prontamente se dispôs a me colocar em contato com a PUCPR. Sua indicação abriu as portas para realização desta pesquisa. Muito obrigado, Prof. Flávio.

À PUCPR por ter permitido a realização deste estudo de caso em sua instituição.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcelo Távora Mira, Diretor de Relações Internacionais da PUCPR e ao Prof. Dr. Álvaro Cesar Camargo do Amarante, Diretor da Agência PUC de Ciência, Tecnologia e Inovação, pelo precioso espaço que abriram em suas agendas para participarem das entrevistas. Muito obrigado por terem compartilhado o conhecimento e a experiência que possuem com a internacionalização de instituições de ensino superior.

Agradeço também ao Leonardo Peroni, Coordenador de Projetos Estratégicos e à Lara de Lacerda Santos Rodrigues, Coordenadora de Mobilidade Acadêmica da PUCPR, que também contribuíram com suas experiências para realização deste trabalho.

RESUMO

A internacionalização das instituições de ensino superior não é um fenômeno novo. Ela pode ser encontrada sob a forma de intercâmbio de conhecimento científico e cultural já na Idade Média. Nas últimas décadas, o fenômeno da globalização tem afetado profundamente o ensino superior. Como resposta a este fenômeno, as instituições de ensino superior têm buscado a internacionalização de suas atividades. Entretanto, este processo de internacionalização é complexo, e é influenciado por vários elementos internos e externos à instituição. Assim, este estudo teve como objetivo principal compreender como ocorre o processo de internacionalização de uma instituição de ensino superior. Para isso, foi realizado uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso único na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Para desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com gestores ligados diretamente com o processo de internacionalização e obtidos dados secundários junto a informações documentais. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo e como base teórica para análise dos dados foi utilizado o modelo de internacionalização de Knight (1994; 2008). Com base nos resultados da pesquisa pode-se verificar que o processo de internacionalização da PUCPR ocorreu de forma gradual, e que hoje a internacionalização é trabalhada com programas e estratégias voltados para internacionalização do ensino e da pesquisa, como os intercâmbios e o desenvolvimento de pesquisas conjuntas. Para dar sustentação a estes programas e estratégias e criar condições para que a dimensão internacional seja realmente integrada à instituição, são utilizadas estratégias organizacionais voltadas para a governança, para as operações, para as estruturas e serviços de apoio. Além disso, a existência de planejamento estratégico para internacionalização e o sistema de avaliação dos resultados tem permitido o desenvolvimento continuado da internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização. Ensino Superior. Instituições de Ensino Superior. Internacionalização de Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT

The internationalization of higher education institutions is not a new phenomenon. It can be found in the form of scientific and cultural knowledge exchange since the Middle Ages. In recent decades, the phenomenon of globalization has deeply affected higher education. In response to this phenomenon, higher education institutions have sought the internationalization of its activities. However, this internationalization process is complex, and is influenced by various internal and external elements to the institution. This study aimed to understand how it happen the process of internationalization of higher education institution. For this purpose, a descriptive study was conducted with a qualitative approach, developed through single case study at the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR). To develop the research, semi-structured interviews were used with managers directly connected with the process of internationalization and secondary data obtained from the documentary information. Data analysis was performed through content analysis and, as a theoretical basis for data analysis, was used Knight's internationalization model (1994; 2008). Based on the research's results can be seen that the PUCPR internationalization process occurred gradually and today internationalization is crafted with programs and strategies aimed at internationalization of education and research, such as exchanges and the development of joint researches. To give support to these programs and strategies, and create conditions for the international dimension is actually integrated into the institution, organizational strategies are used to improve governance, operations, structures and services support. Moreover, the existence of strategic planning for internationalization and evaluation system of the results has allowed the continued development of internationalization.

Keywords: Internationalization. Higher Education. Higher Education Institutions. Internationalization of Higher Education Institutions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cubo de Van Dijk e Meijer.....	54
Figura 2	Modelo de Internacionalização de Rudzki.....	56
Figura 3	Ciclo de Internacionalização de Knight.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Elementos de Política e Estratégias de Internacionalização.....	47
----------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução da Mobilidade Internacional Discente na Graduação.....	80
-----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APC	Associação Paranaense de Cultura
BCCIE	<i>British Columbia Center for International Education</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (<i>General Agreement on Trade in Services</i>)
IAU	<i>International Association of Universities</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não Governamental
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEMESPE	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
THE	Times Higher Education
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	Universidade Federal Latina Americana
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVAS	19
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
2. REVISÃO DA LITERATURA	22
2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	22
2.1.1 Modelos Institucionais de Educação Superior.....	23
2.1.2 Breve Histórico do Ensino Superior no Brasil.....	27
2.1.3 A Estrutura do Ensino Superior no Brasil	30
2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. 33	
2.2.1 Abordagens e Definições de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior	34
2.2.2 Um Breve Histórico da Internacionalização de Instituições de Ensino Superior	38
2.3 MOTIVAÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	42
2.4 ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	45
2.5 FATORES FAVORÁVEIS E RESTRITIVOS À INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	50
2.6 BENEFÍCIOS E RISCOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. 52	
2.7 MODELO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA	62
3.1.1 Perguntas de Pesquisa	62
3.1.2 Categorias Analíticas.....	63
3.1.3 Definições Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas	63
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	66
3.3 UNIDADE DE ANÁLISE	67
3.4 COLETA DE DADOS	68

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS	72
3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	76
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	77
4.1 HISTÓRICO DA PUCPR.....	77
4.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR	79
4.2.1 Motivações para Internacionalização da PUCPR.....	83
4.2.2 Estratégias de Internacionalização da PUCPR	86
4.2.3 Fatores Favoráveis e Restritivos à Internacionalização da PUCPR	96
4.2.4 Benefícios e Riscos Relacionados à Internacionalização da PUCPR ...	100
4.3 MODELO DE INTERNACIONALIZAÇÃO.....	102
5 CONCLUSÕES	105
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE.....	120

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização das instituições de ensino superior é tema de fundamental importância nos dias atuais. A globalização da sociedade é uma realidade e o conhecimento passou a ser considerado como principal elemento na geração de valor nesta sociedade do conhecimento (STEWART, 1997). O mercado exige cada vez mais pessoas com habilidades, competências e experiências internacionais que permitam a inserção neste mercado global. O conhecimento de outros idiomas, a compreensão das diferenças culturais e a habilidade para se adaptar são fundamentais para a realização de trabalhos que envolvam o contato com outras culturas. As instituições de ensino superior, como um dos principais meios de geração de conhecimento e capacitação de pessoas, passam a ter papel de destaque neste novo cenário. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior aparece então como resposta à globalização e ao processo de integração cultural. Cada vez mais as instituições de ensino superior têm procurado desenvolver estratégias e implementar ações para atender a estas necessidades da sociedade. Rumbley, Altbach e Reisberg (2012a), analisando a relevância da internacionalização das instituições de ensino superior nos dias atuais, mencionam que, se no início do século XXI a internacionalização pode ter sido considerada como apenas um componente interessante e atrativo no perfil das instituições, hoje a internacionalização é um tema central para a educação superior. A internacionalização está ligada diretamente a questões de relevância social e cultural, de prestígio e qualidade institucional, de competitividade nacional e de potencial de inovação.

Entretanto, o estágio em que se encontra o processo de internacionalização das instituições de ensino superior de diferentes países, e mesmo de instituições de um mesmo país e região, não é homogêneo. O estágio de desenvolvimento da internacionalização no Brasil em relação a outros países, e mesmo entre suas instituições, apresenta grande disparidade. Enquanto universidades como a USP são incluídas em *rankings* internacionais (RIGHETTI, 2013), Contel e Lima (2008) mostraram que poucas instituições de

ensino superior brasileiras possuíam uma política de internacionalização formalizada que abrangesse a totalidade da instituição. Os autores identificaram que muitas das iniciativas ainda estavam restritas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Esta diferença de nível de internacionalização entre as instituições de ensino está diretamente ligada ao ambiente institucional em que as mesmas estão inseridas e às motivações que as levam ao processo de internacionalização. “As realidades locais de riqueza, língua, desenvolvimento acadêmico, e outros fatores, todos afetam a extensão a qual instituições são motivadas e capazes de internacionalizar” (ALTBACH, REISBERG e RUMBLEY, 2009, p. 7). A constatação de que o contexto é importante, também é confirmada por Rumbley em estudo realizado em universidades espanholas. Ao analisar os resultados da pesquisa em relação às razões para internacionalização, Rumbley alega que

“[...] é evidente que o contexto é importante. Mais especificamente, fatores como época da fundação da universidade e sua maturação, sua localização geográfica, e suas características institucionais singulares podem servir como forte fator de motivação em relação à internacionalização (RUMBLEY, 2012, p. 216)”.

As instituições de ensino brasileiras têm sido pressionadas, direta e indiretamente, a procurarem a internacionalização. Um exemplo desta pressão é o critério de avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao conceder notas 6 e 7 apenas para programas com qualidade internacional, assim considerados os que, por exemplo, participam de pesquisas internacionais, realizam atividades de intercâmbio internacional ou incentivam publicações em revistas estrangeiras, a CAPES acaba levando as instituições a considerarem o fator internacionalização como relevante para avaliação de seus programas. Claro que a pressão não é percebida da mesma forma, ou com a mesma intensidade, por todas as instituições. A pressão da divulgação do *ranking* internacional publicado anualmente pelo *Times Higher Education* (THE) foi sentida pela USP - que em 2013 deixou a lista das 200 (duzentas) maiores (RIGHETTI, 2013) - de maneira intensa. Em outras instituições, que

não esperavam ou sequer almejavam a inclusão naquela lista, o efeito foi mínimo ou mesmo nulo. O fato de que o processo de globalização não provoca os mesmos efeitos, não exerce a mesma pressão sobre os diferentes atores em diferentes partes do mundo é reconhecido por Maringe (2012, p. 32) quando pondera que a ênfase e o foco colocado pelas instituições de ensino superior em uma estratégia, ou numa combinação de estratégias, depende do contexto local da instituição e dos imperativos da globalização na parte do mundo onde a mesma se encontra.

Considerando que as particularidades de cada instituição e o ambiente em que estão inseridas impactam as motivações e estratégias utilizadas no processo de internacionalização, para entender o processo de internacionalização de uma instituição de ensino superior decidiu-se realizar um estudo de caso na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A análise de estratégias, motivações, fatores favoráveis e restritivos, benefícios e riscos relacionados ao processo de internacionalização permitiu verificar como se dá o processo de internacionalização nesta instituição e conhecer o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Diante disto, este estudo procurou responder ao seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o processo de internacionalização da PUCPR?

O objetivo geral da dissertação foi de compreender como ocorre o processo de internacionalização da PUCPR.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar as motivações que levaram à internacionalização da PUCPR.
- Identificar as estratégias de internacionalização da PUCPR.
- Identificar fatores favoráveis e restritivos à internacionalização da PUCPR.
- Identificar benefícios e riscos relacionados ao processo de internacionalização da PUCPR.

1.1 JUSTIFICATIVAS

A internacionalização das instituições de ensino superior tem se mostrado um tema cada vez mais importante para educação e para as instituições de ensino superior (STALLIVIERI, 2004, p. 15).

Por um lado, tratando da relevância da internacionalização das instituições de ensino superior para a educação, Gacel-Avila (1999, apud Gacel-Avila, 2000, p. 123) afirma que "... a colaboração internacional tem se convertido em um elemento estratégico para elevar a qualidade da educação, preparar os egressos para funcionar social e eficientemente em um mundo interdependente e competitivo, assim como para criar maior compreensão, respeito e solidariedade entre todos os povos do mundo". Já para Laus (2012, p. 24), a internacionalização "... se apresenta como um meio para a melhoria ampla do ensino superior entendido como gerador de conhecimento novo, ciência, tecnologia e inovação, mas principalmente de valores e de cidadania e não como um fim em si mesmo". Assim, considerando a importância da internacionalização como meio para alcançar o objetivo maior de geração de conhecimento e melhoria da qualidade de ensino, uma justificativa para a realização deste trabalho é a realização de pesquisa sobre um tema extremamente relevante para o desenvolvimento da educação.

Por outro lado, a internacionalização se apresenta às instituições de ensino superior, cada vez mais, como uma realidade a ser considerada em suas estratégias, sob pena de verem comprometida sua competitividade e mesmo sua continuidade. Para Stallivieri (2004, p. 15) "trata-se até de uma questão de sobrevivência, ou seja, é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras". O nível de impacto e as motivações são diferentes, mas o tema acaba afetando todas as instituições de ensino superior. Esta importância da internacionalização para a continuidade e crescimento das instituições de ensino superior é outro fator que justifica o estudo deste tema.

A justificativa para estudar especificamente o processo de internacionalização de uma instituição de ensino superior localizada no Estado do Paraná é a escassez de pesquisas sobre internacionalização de instituições de ensino nesse Estado. Diante da relevância do tema, apresentada nos parágrafos anteriores, o número de pesquisas sobre a internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil é muito pequeno, principalmente de instituições localizadas no Estado do Paraná. Foram encontradas apenas uma dissertação sobre a Universidade Federal Latino Americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu, que faz um estudo da criação desta universidade sob a visão da internacionalização da educação superior e política externa brasileira (BRACKMANN, 2010), e um artigo que trata do processo de internacionalização da PUCPR e da PUCMG (DUARTE; LIMA JÚNIOR; BATISTA, 2007). Para Souza (2008, p. 16), do ponto de vista da produção acadêmica, a escassez de trabalhos sobre determinado tema é uma grande motivação para realização da pesquisa.

Como justificativa prática, considera-se que os resultados deste trabalho podem contribuir para a reflexão e a discussão do tema por gestores de instituições de ensino, órgãos governamentais e não governamentais envolvidos no processo de internacionalização. As experiências evidenciadas podem também servir de modelo para a definição e implementação de estratégias e políticas institucionais relacionadas ao processo de internacionalização.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo foram apresentados o tema e o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, e as justificativas práticas e teóricas para realização desta pesquisa.

No segundo capítulo foi apresentada a revisão da literatura, com a fundamentação teórica utilizada na realização do estudo. Ele está dividido nos seguintes tópicos: (1) Instituições de Ensino Superior no Brasil; (2) Internacionalização de Instituições de Ensino Superior no Brasil; (3) Motivações para Internacionalização de Instituições de Ensino Superior; (4) Estratégias de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior; (5) Fatores Favoráveis e Fatores Restritivos à Internacionalização das Instituições de Ensino Superior; (6) Benefícios e Riscos Relacionados ao Processo de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior; (7) Modelo de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa, contendo a especificação do problema, o delineamento da pesquisa, a unidade de análise, a coleta de dados, o tratamento dos dados e, por fim, as limitações da pesquisa.

A apresentação e a análise dos dados está presente no capítulo quatro. Inicialmente foi apresentado o histórico da PUCPR e em seguida tratou-se da internacionalização da PUCPR, dividida nos seguintes tópicos: (1) Motivações para Internacionalização da PUCPR; (2) Estratégias de Internacionalização da PUCPR; (3) Fatores Favoráveis e Restritivos à Internacionalização da PUCPR; (4) Benefícios e Riscos Relacionados à Internacionalização da PUCPR. Por fim tratou-se do modelo de Internacionalização.

O quinto capítulo traz as conclusões deste estudo, bem como sugestões para instituições interessadas no processo de internacionalização de instituições de ensino superior.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste item são apresentados os conceitos relacionados a internacionalização das instituições de ensino superior que sustentam esta pesquisa: instituições de ensino superior no Brasil, internacionalização das instituições de ensino superior, estratégias de internacionalização, motivações para internacionalização, fatores favoráveis e restritivos à internacionalização, benefícios e riscos da internacionalização e modelos de internacionalização.

2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Como este trabalho trata da internacionalização de instituições de ensino superior, antes de apresentar os conceitos e a base teórica relacionada especificamente ao tema, é importante tratar brevemente sobre alguns aspectos relacionados ao ensino superior no Brasil. Serão abordados os modelos institucionais de educação superior e sua utilização pelas instituições de ensino brasileiras, seguido de um breve histórico da educação superior no Brasil e da apresentação da sua atual estrutura.

Pretende-se com este tópico apresentar o pano de fundo sobre o qual se desenvolve a internacionalização das instituições de ensino superior em nosso no Brasil.

2.1.1 Modelos Institucionais de Educação Superior

A compreensão do significado e dos principais aspectos do funcionamento das instituições de ensino superior permite uma melhor compreensão do processo de internacionalização destas instituições. Para isso, neste tópico são apresentados os principais modelos institucionais de educação que são utilizados pelas instituições de ensino superior brasileiras.

Geralmente são apresentados como modelos clássicos de organização universitária o francês (napoleônico), o alemão (humboldtiano) e o inglês, ou americano. Entretanto, não há consenso entre os estudiosos sobre a definição destes modelos clássicos de organização universitária. Sguissardi (2006, p. 67 e 68) apresenta alguns questionamentos sobre objetivos e autonomia das instituições de ensino superior que podem ajudar a entender tais modelos:

Tratava-se de modelos centrados no ensino e/ou investigação, na formação de quadros para os detentores do poder cívico-religioso ou na expansão desinteressada do conhecimento? [...]; As universidades na Nova Inglaterra e na América espanhola, do século XVI ao século XVIII, a que grau de liberdade de pensamento fizeram jus, diante dos patrocinadores, em geral comprometidos com a visão anglicana ou católica de mundo e de ciência, quando não, neste caso, submissa ao contra reformismo da Companhia de Jesus e das demais ordens religiosas?

No decorrer da história, com a contraposição de forças, ideias e ideais, os diversos modelos institucionais de educação superior foram sendo moldados na sociedade. Os hoje denominados modelos clássicos foram moldados entre os séculos XVIII e XIX. Tanto Napoleão e os reformadores franceses quanto Humboldt e seus pares, acabaram se valendo das crises e reformas da ortodoxia escolástica para desenvolver seus modelos (SGUISSARDI, 2006, p. 68).

Antes de serem apresentadas as principais características de cada modelo, também é importante chamar a atenção para o fato de que estes são “...conceitos que dificilmente encontrariam correspondência real em qualquer

instituição universitária, seja na França, seja na Prússia de então” (SGUISSARDI, 2006, p. 68). Já para Santos (2004, p. 30), estes modelos não podem ser considerados puros, posicionando as instituições de ensino superior num ponto entre os extremos. Ao analisar a contraposição do que chama de modelos de conhecimento universitário¹ e pluriversitário², Santos reconhece o exagero próprio dos tipos ideais. “Na realidade, os conhecimentos produzidos ocupam lugares diferentes ao longo do *continuum* entre dois polos extremos, alguns mais próximos do modelo universitário, outros mais próximos do modelo pluriversitário. Mesmo considerando que os modelos não encontram correspondência exata nas instituições, é muito importante o conhecimento e utilização destes modelos, pois são ferramentas que servem de parâmetro e referência para análise e comparação das instituições de ensino superior.

O modelo napoleônico, ou profissional, que foi contemporâneo da revolução francesa, e também pode ser considerado revolucionário, pois “...livrando-se ao máximo das heranças do Antigo Regime, fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social (...) Numa palavra, era a especialização e a profissionalização” (SGUISSARDI, 2006, p. 68). Segundo Morosini (2006a, p. 93), o pressuposto deste modelo é de que a universidade é a instituição responsável pela formação de profissionais capazes de suprir as necessidades da sociedade. A referência maior é o mundo do trabalho. Ainda segundo Morosini (2006a, p. 93), os pressupostos deste modelo são:

“...o mundo do trabalho, enquanto fonte do conhecimento transmitido, é desaguadouro dos profissionais por ele formado e referência primeira ao próprio modelo; o conhecimento pragmático e o desenvolvimento de uma postura ética são condições para a formação profissional adequada ao mercado de trabalho; o exercício da

¹ Para Santos (2004, p. 28) o conhecimento universitário é um “...conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”. Nele “...são os investigadores quem determinam os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa”. Ainda, “é um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento”.

² Santos chama de conhecimento pluriversitário ao conhecimento contextual “...na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como esta aplicação ocorre extramuros, a iniciativa de formulação dos problemas que se pretende resolver é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores” (SANTOS, 2006, p. 29).

autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos não incrementa a competência profissional do professor, fonte do ensino de qualidade; a liberdade acadêmica tem como sustentáculo a autoridade da experiência acoplada ao distanciamento dos órgãos de coordenação acadêmica.

Já o modelo humboldtiano, ou de pesquisa, nasce das ideias de Humboldt, Schleiermacher e Fichte, que defendiam a liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e o enciclopedismo. Estas ideias puderam ser experimentadas na primeira metade do século XIX, principalmente na Universidade de Berlim, e acabaram servindo de inspiração para a Alemanha. A Alemanha "...precisava, primeiramente, recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos" (SGUISSARDI, 2006, p. 69). Para Morosini (2006a, p. 94), neste modelo de construção do conhecimento a pesquisa merece maior relevância e a liberdade acadêmica é seu cerne. Para este modelo, a universidade é o espaço que permite, de modo mais puro, a concretização da compreensão do homem e da convivência humana.

O modelo americano, também denominado de universidade de massas, nasce no início do século XX. Na verdade, é composto por muitos submodelos que ganharam grande representatividade e importância ao longo do tempo. Entre estes modelos pode ser citada as *research universities*, que possuem instituições entre as mais respeitáveis e importantes do mundo (SGUISSARDI, 2006, p. 68).

Morosini (2006a, p. 94) apresenta ainda como um importante modelo adotado pelo Brasil o modelo latino-americano. Para este modelo, que tem suas origens nas instituições que surgiram na América Latina, a universidade deve estar inserida na comunidade, e da reflexão coletiva sobre a realidade social e da busca de caminhos transformadores é que emerge a orientação para a comunidade acadêmica. Ainda segundo Morosini (2006a, p. 94), os pressupostos deste modelo são:

...a realidade sócio-política consubstanciada em participação no coletivo universitário; a formação do intelectual orgânico como condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos como parte constitutiva da consolidação da hegemonia do

coletivo; e a liberdade acadêmica orientada pelo coletivo por opção do professor.

Morosini (2006a, p. 94) menciona a existência de outros modelos surgidos com a crescente influência do processo de globalização na concepção e gestão das instituições de ensino superior. Ao lado dos modelos clássicos e de derivações destes, existem modelos como a universidade *sustentável* e a *comercial/empresarial*. O verbete Universidade Sustentável é definido na Enciclopédia Pedagógica como

Concepção desenvolvida por Burton Clark assentada na premissa de que universidades podem transformar-se em direção a um caráter altamente pró-ativo, em grande parte sob o seu próprio controle, construindo um estado permanente orientado para a mudança, fundamentando a organização sob duas capacidades: adaptar a si próprias e adaptar-se a uma sociedade em mudança. O desenvolvimento destas capacidades de mudança está no cerne de um desempenho bem sucedido (MOROSINI, 2006, p. 232).

A universidade *empresarial* “*for profit*”, por sua vez, é entendida como

modelo de instituições de capital privado que paga impostos que chegam a 40% do valor bruto de seus ganhos, admitem aplicadores de mercado, capitais privados e acionistas (stockholders), visam lucratividade, cobram taxas, costumam ter gestão igual à de empresas privadas; em geral, a orientação do conhecimento está voltada para a aprendizagem aplicada, para a demanda, à procura de ganhos, com orientação para o mercado, pra a qualidade dos insumos, clientes e consumidores (MOROSINI, 2006, p. 231).

Leite (2006, p. 177) em trabalho desenvolvido entre 1996 e 2000 com sua equipe de pesquisa em universidades públicas, comunitárias, confessionais e privadas do Brasil, Argentina e Uruguai, encontrou um elemento que se destacou. Eles perceberam o “...redesenho capitalista das universidades, que foi entendido como uma ‘espécie de performance institucional marcada pela comoditização do conhecimento, da ciência e da tecnologia, produzida pela nova gestão que favorece a comercialização privada e as operações com lucro no *campus*” (LEITE, 2006, 177). Leite então propôs um novo modelo que denominou universidade liberal híbrida. Ele a identificou como “...uma instituição tradicional que sempre foi autônoma do mercado,

passou a sobrepor critérios de mercado às suas tradicionais funções e atividades, após *processos de avaliação homogeneizadores* que produziram o redesenho de suas prioridades, atividades e funções” (LEITE, 2006, p. 179).

Na América Latina, os modelos adotados, adaptações dos modelos europeus às nossas condicionantes histórica-social-cultural, foram sendo substituídos e/ou modificados durante o tempo. Inicialmente, até a Revolução Francesa, as estruturas universitárias seguiam um viés confessional (no caso do Brasil, as primeiras instituições de ensino superior foram criadas após o período da Revolução Francesa). Após esta fase, foram adotados os modelos clássicos. No Brasil, inicialmente foi adotado o sistema napoleônico. Posteriormente, com a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa, foi adotado o modelo alemão ou humboldtiano (SGUISSARDI, 2006, p. 69). O modelo latino-americano apareceu no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, mas foi abafado pela ditadura militar na década de 1970 e início dos anos de 1980, tendo renascido após a ditadura militar, “...com a abertura democrática da sociedade e, conseqüentemente, de suas instituições, nas quais está incluída a universidade, na década de 1980” (MOROSINI, 2006a, p. 94). Hoje, podem ser citados como os modelos mais marcantes o napoleônico, o humboldtiano e o latino-americano (MOROSINI, 2006a, p. 93).

2.1.2 Breve Histórico do Ensino Superior no Brasil

Em função dos limites e objetivos deste trabalho, não se pretende com este tópico contar a história da educação superior no Brasil em detalhes, mas sim apresentar momentos, atores e principais traços das instituições de ensino superior do Brasil.

O ensino superior no Brasil inicia-se de modo tardio em relação aos demais países das três Américas. Diferentemente do que ocorreu nos demais países da América Latina, colonizados pelos espanhóis, que desde o século

XVI fundaram universidades pertencentes a instituições religiosas em suas possessões na América (OLIVEN, 2002, p. 24), no Brasil, durante o período colonial (de 1500 a 1822) as classes dominantes eram educadas na Europa. As primeiras instituições de ensino superior surgiram apenas no início do século XIX, seguindo o modelo napoleônico para formação de médicos, advogados e engenheiros. Eram instituições isoladas em algumas capitais (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 111). Com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, havia a solicitação de criação de uma universidade no Brasil. A universidade não foi criada, mas, no seu lugar foi instituído um Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em Salvador. Com a transferência da corte para o Rio de Janeiro, foram criadas nesta cidade uma Escola de Cirurgia, uma Escola de Belas Artes e Academias Militares (OLIVEN, 2002, p. 25). Mais tarde, em 1827 foram criados um Curso de Direito em Olinda e outro em São Paulo. Em 1832, foi criada a Escola de Minas em Ouro Preto. Até então, estas escolas eram isoladas, independentes umas das outras e voltadas para a elite. Esta pode ser considerada a primeira fase do ensino superior no Brasil.

A segunda fase se dá com o aparecimento de universidades e principalmente com a publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras. A primeira universidade somente foi criada em 1920, na cidade do Rio de Janeiro. A Universidade do Rio de Janeiro resultou da fusão administrativa de faculdades profissionais já existentes. O modelo foi replicado em outras regiões do país e caracterizava-se por continuar dando maior ênfase ao ensino do que a pesquisa, por ser elitista, por manter a orientação profissional de seus cursos e a autonomia das faculdades (LAUS, 2012, p. 96 e 97). Ocorreu neste período, por exemplo, a fundação da Universidade de São Paulo em 1934. Entre 1930 e 1964 (quando ocorre a tomada do poder pelo regime militar), vinte e duas universidades federais foram fundadas no Brasil (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 112). Neste período (1931-1961) vigorou o Estatuto das Universidades Brasileiras.

a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma

reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002, p. 27).

Com a previsão de existência de instituições de ensino superior não públicas no Estatuto das Universidades Brasileiras, este período presenciou um grande crescimento das instituições de ensino superior não públicas. “Das 293 existentes em 1945, havia 564 em 1964, com destaque para as Universidades particulares confessionais ligadas principalmente à igreja católica...” (LAUS, 2012, 97).

Em 1935, Anísio Teixeira criou, por meio de um Decreto Municipal, a Universidade do Distrito Federal. É interessante destacar que a ideia principal era de criação de universidade voltada, principalmente, à renovação e ampliação da cultura e aos *estudos desinteressados* (OLIVEN, 2002, p. 28). Devido à proposta desta universidade de modelo humboldtiano e o clima autoritário vivido à época no Brasil, em janeiro de 1939 a universidade foi extinta por decreto presidencial. Menos de quatro anos após a sua fundação. Sua existência representava uma ameaça ao modelo de ensino tradicional, de formação exclusivamente profissional.

Uma terceira fase do ensino superior se inicia com a reforma universitária de 1968, que teve como pilares a eficiência administrativa, a estruturação das instituições de ensino em departamentos e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 112). Ainda segundo Laus e Morosini (2005, p. 112), neste período ocorreram outros fatos marcantes como o desenvolvimento da pós-graduação e o envio de brasileiros ao exterior para participarem de treinamentos avançados. Também foi estabelecido um modelo humboldtiano de universidade, baseado em pesquisa, acompanhando a tendência das universidades americanas. Em relação à internacionalização, esta fase é caracterizada por um processo de internacionalização fragmentado, com ações desenvolvidas em grupos isolados de determinadas universidades, principalmente na pós-graduação.

Um quarto estágio do ensino superior no Brasil se deu no início dos anos 1990 e foi influenciado fortemente pelas discussões da constituinte e das disposições da Constituição Federal de 1988. A Lei das Diretrizes e Bases da

Educação Nacional – LDB – de 1996 é o marco legal deste novo estágio. Esta fase seguiu tendências internacionais da época, como uma maior flexibilização de políticas e a permissão de novos modos de oferta de ensino; a necessidade de redução do papel do governo na educação; a necessidade de expansão do sistema; e a necessidade de aperfeiçoamento da forma como a qualidade das universidades eram avaliadas. A internacionalização das universidades se tornou um fator chave na educação superior no Brasil (LAUS; MOROSINI, 2005, 112).

2.1.3 A Estrutura do Ensino Superior no Brasil

O Sistema de Ensino Superior brasileiro, apesar de todas as deficiências e limitações em termos de oferta de vagas, de localização das instituições, de apoio financeiro aos alunos, etc., é o maior sistema de ensino da América Latina (LUCE; MOROSINI, 2003, p. 4). Para Neves (2002, p. 41), “a educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*.”

Este sistema está baseado em cursos de Graduação, de Pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), Tecnológicos, de Extensão e Sequenciais. Estes cursos são oferecidos por 2.416 instituições de ensino superior³ públicas e privadas. A base da regulamentação deste sistema é a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). No Brasil as instituições de ensino superior podem ser classificadas quanto à categoria administrativa e quanto à organização acadêmica. Quanto à categoria administrativa as instituições de ensino superior

³ Censo da Educação Superior de 2012 do INEP.

podem ser federais, estaduais, municipais ou privadas⁴. Quanto à organização acadêmica, as instituições de ensino superior podem ser autorizadas como universidades, centros universitários, faculdades, centros federais de educação tecnológica (CEFET) e institutos federais de ciência e tecnologia (IF) (ITAMARATY, 2015).

As universidades são definidas como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. A universidade possui autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e sedes acadêmicas e administrativas, fixar o currículo de seus cursos e programas, definir o número de vagas, expedir diplomas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações (BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

O centro universitário é definido como uma instituição de ensino superior pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento e se caracteriza pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar (BRASIL. Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006). É semelhante a uma universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei das Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada. Ele deve atender a requisitos como possuir um quinto do corpo docente em regime de tempo integral, ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, entre outros (FRAUCHES; FAGUNDES, 2012).

A faculdade é uma instituição de ensino superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por

⁴ As instituições de ensino superior privado podem ser com fins lucrativos ou sem fins lucrativos. Segundo o artigo 20 da LDB (BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), as instituições de ensino superior privadas sem fins lucrativos podem ainda ser classificadas em comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

uma Universidade. Elas devem primar pela qualidade do ensino, mas não estão obrigadas a manter programas institucionais de pesquisa e nem de promover a pós-graduação (WADA, et al., 2006, p. 7)

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foram introduzidos pelo Decreto nº 5.224 (BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004). Os CEFETs são instituições de Ensino Superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica e tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, artigos 1º e 2º). Estas instituições gozam de autonomia para a criação, em sua sede, de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, de cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica, assim como para a preparação e remanejamento de vagas nos referidos cursos, observada a legislação em vigor (CARNEIRO, 2015, p. 546). Em 2008, o Governo Brasileiro, quando da criação dos Institutos Federais, transformou a maioria dos CEFETs então existentes em Institutos Federais. Permaneceram como integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia apenas o CEFET-RJ e o CEFET-MG (BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

Os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IF) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas (BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008). São instituições voltadas à formação técnica em áreas

diversas. Seus cursos são de ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

A diversidade de tipos de instituições de ensino superior no Brasil, com instituições como as universidades - que tem na pesquisa um fator preponderante, tanto quanto o ensino e a extensão -, e as não universitárias que tem o foco voltado para a educação, cria um ambiente favorável a utilização de diversos modelos institucionais, como o napoleônico para as não universitárias e o humboldtiano para as universitárias.

Por fim, é importante mencionar a rigorosa regulamentação governamental sobre o ensino superior, principalmente sobre o ensino. Este aspecto acaba influenciando diretamente na questão da internacionalização das instituições de ensino superior. Para Morosini (2006a, p. 108):

A função investigativa tem uma autonomia ligada ao pesquisador e este busca relações internacionais para o desenvolvimento do conhecimento. Já o ensino, particularmente o de graduação, é controlada pelo Estado e, no caso brasileiro, fortemente, desde o processo de autorização e reconhecimento de uma faculdade ou IES, credenciamento de cursos superiores, adequação às diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação institucional e o reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior. O formalismo e a dependência às políticas estatais dificultam a autonomia da função do ensino no contexto da Ides.

Como mencionado anteriormente, a discussão realizada neste tópico sobre as instituições de ensino superior, servem como pano de fundo, como base para uma melhor compreensão do processo de internacionalização destas instituições. A organização acadêmica de uma instituição de ensino superior e o modelo institucional adotado acabam impactando nos objetivos, estratégias e ações relacionados ao processo de internacionalização.

2.2 INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Com o propósito de servir de base para o desenvolvimento da pesquisa, é discutido a seguir o fenômeno estudado: a internacionalização das instituições de ensino superior. Com base na literatura, são apresentadas as diferentes formas de abordar esse fenômeno, as definições de internacionalização das instituições de ensino superior, a distinção entre a internacionalização e a globalização e, por último, um breve histórico da internacionalização das instituições de ensino superior.

2.2.1 Abordagens e Definições de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior

Internacionalização é um termo comum a diferentes áreas, como economia, política, administração, cultura e educação superior. Entretanto, o entendimento do que seja internacionalização, bem como sua definição, podem sofrer variações de acordo com as áreas de conhecimento que as utiliza ou mesmo com as diferentes abordagens dentro de cada área.

A internacionalização de uma empresa é definida como a expansão geográfica das suas atividades econômicas para além das fronteiras de seu país (ANTONCIC, HISRIC, RUZZIER, 2006, p. 476).

Pensando a internacionalização de maneira mais abrangente, Mitchell e Nielsen (2002, p. 10) afirmam que a internacionalização foca sua atenção na ação intencional de indivíduos, grupos e instituições sociais que buscam alcançar benefícios sociais, econômicos, políticos ou culturais além das fronteiras de seus países.

Especificamente em relação ao segmento do ensino superior, o termo internacionalização começou a ser utilizado de modo mais abrangente a partir da década de 1980 para promover os estudos internacionais, o intercâmbio acadêmico e a assistência técnica (KNIGHT, 2012). Existem várias definições de internacionalização do ensino superior, mas não há um consenso entre os

autores. Ao elaborar suas definições, o fazem com base em diferentes abordagens em relação ao fenômeno da internacionalização. Knight estudou as diferentes definições de internacionalização existentes e percebeu que elas poderiam ser classificadas de acordo com o foco utilizado pelos autores para trabalhar a internacionalização das instituições de ensino superior. Ela propôs então a classificação das definições em quatro abordagens: abordagem da internacionalização (1) como competência, (2) como mudança organizacional, (3) como atividade, e (4) como processo. Nas definições de internacionalização que se seguem procura-se apresentar um exemplo de cada uma das quatro abordagens (KNIGHT, 1994, p. 3).

Em um trabalho desenvolvido pela *British Columbia Center for International Education* (BCCIE), a internacionalização do ensino superior foi definida como um processo que prepara a comunidade para participar num mundo cada vez mais interdependente, abrangendo todos os aspectos do sistema do ensino superior, estimulando um entendimento global e desenvolvendo habilidades para viver e trabalhar de maneira efetiva num mundo diverso (FRANCIS, 1993, p. 5). Nesta definição, a abordagem é de (1) competência, o foco está no desenvolvimento de habilidades, de conhecimentos, de preparação para vida e para o trabalho em um mundo globalizado.

Para Rudzki (1998, p. 16), a internacionalização do ensino superior é um processo de mudança organizacional, inovação do currículo, desenvolvimento dos colaboradores – professores, pesquisadores, colaboradores administrativos – e mobilidade de estudantes com o propósito de alcançar excelência no ensino, na pesquisa e em outras atividades assumidas como parte de sua função. A abordagem de Rudzki é (2) organizacional. Nesta abordagem, o foco está no desenvolvimento de uma cultura, de um ambiente que valorize e estimule iniciativas e perspectivas interculturais e internacionais. Pode-se perceber, como mencionado por Knight (1994, p. 4), que esta abordagem está intimamente ligada a abordagem da internacionalização como processo.

Arum e Van de Water (1992, p. 194-202), percebendo que o termo estava sendo utilizado com diferentes significados no sistema de ensino dos

Estados Unidos, publicaram um trabalho onde procuram apresentar uma definição de educação internacional para as instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Tendo como base uma definição que havia sido apresentada por Harari (1972, p. 5), eles desenvolveram uma definição tripartite que considera que o termo se refere “[...] às múltiplas atividades, programas e serviços que se enquadrem em estudos internacionais, intercâmbio de educacional internacional e cooperação internacional” (ARUM; VAN DE WATER, 1992, p. 202). Aqui a abordagem utilizada é de internacionalização como (3) atividades.

Uma das definições mais utilizadas de internacionalização no âmbito institucional é a apresentada por Knight: “Internacionalização da educação superior é o processo de integrar uma dimensão internacional ao ensino/aprendizagem, à pesquisa e às funções de serviço de uma instituição de ensino superior” (KNIGHT, 1994, p. 3). Knight utiliza a abordagem de (4) processo. Aqui o foco é no processo utilizado para que a dimensão internacional seja implementada e institucionalizada.

Apesar das diferenças entre as abordagens, é importante ressaltar que elas não são mutuamente excludentes. Knight e de Wit afirmam que seria mais interessante pensar nas diferentes abordagens como “[...] diferentes fios em uma corda que integra os diferentes aspectos da internacionalização (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 16)”.

Mesmo considerando que as abordagens podem ser complementares, diante da necessidade de utilização de uma definição operacional para realização deste estudo, optou-se por uma definição que utilizasse a abordagem da internacionalização como processo, por se entender que é a abordagem mais adequada para ao objetivo de compreender **como** ocorre o **processo** de internacionalização da PUCPR.

Assim, a escolha da definição operacional recaiu sobre a definição proposta por Knight 2008: “Internacionalização no nível nacional, setorial e institucional é o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou prestação do ensino superior nos níveis institucional e nacional” (KNIGHT, 2008, p. 21).

Na verdade, esta definição de 2008 de Knight é uma atualização da definição que ela havia apresentado em 1994, e nasceu da percepção de que era cada vez mais clara a importância de se entender a internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional (KNIGHT, 2008, p. 20). Para ela, o nível nacional inclui órgãos governamentais e ONGs que de qualquer maneira estejam envolvidas com a internacionalização do ensino superior. No nível setorial – o setor da educação – estão incluídos os atores envolvidos diretamente no processo de internacionalização do ensino superior. São também órgãos governamentais e ONGs, mas que tem entre suas atribuições principais o envolvimento com a internacionalização da educação. Já o nível institucional está relacionado às próprias instituições de ensino superior (KNIGHT, 2004, p. 8).

Ressalte-se que, apesar da definição operacional escolhida abranger os três níveis – nacional, setorial e institucional -, trabalhou-se neste estudo apenas com os aspectos relacionados ao nível institucional, no caso específico: o processo de internacionalização da PUCPR.

Apresentada a definição de internacionalização, é importante fazer distinção entre internacionalização e globalização. A crescente confusão entre estes dois termos, e o movimento no sentido de torná-los claros, são evidenciados pela sofisticação que parece ter permeado as definições de internacionalização e globalização nas últimas décadas (GÜRÜS 2011, p. 172). Altbach (2006, p. 123) afirma que a globalização é caracterizada pela abrangente tendência econômica, tecnológica e científica que afeta diretamente a educação superior e é praticamente inevitável no mundo contemporâneo.

Altbach, Reisberg e Rumbley (2009, p. 7), analisando a diferença entre estes conceitos e suas relações com o ensino superior, declaram que a globalização é a realidade desenhada pela crescente integração econômica mundial, pelas novas tecnologias de informação e comunicação, pelo surgimento de uma rede de conhecimento internacional, pelo papel da língua inglesa e por outras forças que estão fora do controle das instituições acadêmicas. Já a internacionalização, para os mesmos autores, é a variedade

de políticas e programas que universidades e governos implementam para responder à globalização.

No mesmo sentido, Knight (2008, p. 1) afirma que a “Internacionalização está mudando o mundo do ensino superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”. Knight também destaca alguns fatores que estão influenciando o crescente processo de globalização: o desenvolvimento das comunicações e da tecnologia, o domínio da sociedade do conhecimento, o crescimento da mobilidade do trabalho entre países, maior ênfase na economia de mercado e a liberalização do comércio, o aumento dos níveis de investimento privado e a redução dos investimentos públicos na educação e a educação continuada.

A percepção de que globalização e internacionalização são conceitos distintos, embora intimamente interligados (KNIGHT, 2005, p. 3), ajuda a entender o porquê da constante transformação do processo de internacionalização. As mudanças no ambiente - cada vez mais globalizado - em que as instituições de ensino superior estão inseridas, inclusive em relação a importância da própria educação superior, fazem com que a integração de uma dimensão internacional seja realizada de diferentes formas. As motivações e formas de integração da dimensão internacional nas instituições de ensino – internacionalização – têm se modificado no decorrer da história e continua evoluindo de modo cada vez mais acelerado.

2.2.2 Um Breve Histórico da Internacionalização de Instituições de Ensino Superior

A internacionalização da educação não é um fenômeno novo. Ela pode ser encontrada sob a forma de intercâmbio de conhecimento científico e cultural já na Idade Média. Desde os seus primórdios estava interligada ao momento histórico e às relações de poder. A partir do século XV, segundo Laus (2012, p. 31), está presente nas origens do que ficou conhecido como

Universitas, “... lócus de congregação de mestres e estudantes de todo o mundo cristão. Seu ideário, coerente com momento histórico do Renascimento, era o saber universal e necessário”. É um momento histórico em que a burguesia emergente luta pelo direito de governar, vindo na qualificação educacional uma das formas de validação deste direito (LAUS, 2012, p. 31).

Também pode-se observar a internacionalização, sob a forma de mobilidade de estudantes, em outro momento histórico. A formação das elites quando da construção dos Estados nacionais da Europa Central, no final do século XIX e início do século XX, evidencia a atração que as instituições de ensino alemãs, francesas, inglesas e italianas exerciam sobre os jovens da região (KARADY, 2002, apud LAUS, 2012, p. 32).

Observa-se que a dimensão internacional da educação, sua característica de não se limitar a fronteiras, está presente nas próprias origens das instituições de ensino e as têm acompanhado por toda sua trajetória.

Porém, é a partir de meados do século XX que ocorre a intensificação da internacionalização da educação. Depois da Segunda Guerra Mundial, o mundo passa a ver as universidades ocidentais, principalmente as universidades dos Estados Unidos da América, como “... modelo institucional, intelectual e profissional para todos os países que quisessem se modernizar” (SCHWARTZMAN, 2009, p. 64). Essa percepção facilitou as ações dos Estados Unidos da América, e de outros países desenvolvidos, que buscavam, por meio de agências de cooperação internacional e de fundações privadas, atrair estudantes estrangeiros, principalmente dos países em desenvolvimento. Atrair estudantes de outros países era interessante para estas instituições de ensino. Muitos alunos vinham de famílias ricas ou eram subsidiados por seus governos e, portanto, podiam pagar altas tarifas. Geralmente eram bons alunos, selecionados entre os melhores de seus países. Além disso, havia a vantagem de criar um clima cosmopolita nas instituições, permitindo a professores e estudantes uma perspectiva global que não seria possível sem a presença destes alunos estrangeiros (SCHWARTZMAN, 2009, p. 64-5). A atração criada por estas instituições levou ao aumento da mobilidade internacional na educação superior.

Outro marco na evolução do processo de internacionalização das instituições de ensino superior foi o início do interesse de organizações internacionais pela educação. Instituições como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), surgidas em função da percepção da necessidade de respostas conjuntas às crises internacionais, adentram também na seara da educação, adotando posições e fazendo recomendações que, muitas vezes, acabam tendo papel decisivo no desenvolvimento dos sistemas educacionais dos países (GÜRÜS, 2011, p. 171; LAUS, 2012, p. 48).

Como exemplo do impacto que as posições de organismos internacionais causam na educação, pode-se mencionar a perspectiva proposta para a educação, e conseqüentemente para a internacionalização da educação, de considerá-la como um dos serviços regulados pelo Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). Em 1999, a Organização Mundial do Comércio (OMC) incluiu a educação como serviço regulado pelo GATS, adotando uma lógica que previa a possibilidade de sua exploração mercantil em escala mundial, possibilitando sua abertura à participação estrangeira (LAUS, 2012, p. 50). Novas tecnologias de informação e comunicação e o entendimento da educação como serviço passível de comercialização, possibilitaram que outras formas de internacionalização fossem apresentadas no Acordo, além da já tradicional mobilidade de estudantes e professores como consumidores e prestadores de serviço educacional. O Acordo classificou a oferta internacional de serviços educacionais em quatro modalidades de: (1) prestação do serviço em outro país, onde nem o estudante nem a instituição de ensino se deslocam, como no caso de educação à distância e o *e-learning*; (2) utilização do serviço em outro país, onde o estudante se desloca para o país da instituição de ensino, como, por exemplo, nos casos de intercâmbio acadêmico no exterior; (3) presença comercial da instituição de ensino em outro país para prestação do serviço, como no caso de franchising; (4) presença de pessoas físicas, que viajam para outros países temporariamente para prestar o serviço,

que no caso da educação incluiria o intercâmbio de professores e pesquisadores (KNIGHT, 2003a, p. 3-4).

Entretanto, esta visão da educação pela lógica do mercado, como produto, regido por regras previstas para o comércio, tem gerado inúmeras críticas e debates. Os críticos enxergam o risco de, em se tornando um bem global, a educação se descontextualize dos interesses dos Estados nacionais, ampliando a exclusão social, fomentando a desigualdade e consolidando o subdesenvolvimento (LAUS, 2012, p. 51).

O Brasil, até meados dos anos 1970, basicamente participou da cooperação internacional como receptor de conhecimento, principalmente no desenvolvimento de seus programas de pós-graduação, com a formação de profissionais para o mercado de trabalho e a capacitação de professores e pesquisadores (LAUS, 2012, p.67).

Já a partir dos anos de 1980, o Brasil deixa de ser apenas receptor, para evoluir para uma experiência igualitária desenvolvida por grupos interinstitucionais. Este processo pode ser observado nos programas e acordos firmados por agências como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). “...estas agências buscaram promover a integração dos grupos de pesquisa e a paridade científica entre os cooperadores brasileiros e estrangeiros” (LAUS, 2012, p. 67).

Apenas nos anos de 1990 o tema da internacionalização da educação começa a ser discutido no Brasil. A CAPES passa a demonstrar “...a necessidade do estabelecimento de padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e das pesquisas dela decorrentes desenvolvidas pelas instituições públicas” (LAUS, 2012, p. 68). Esta necessidade é que vai provocar, principalmente nas instituições públicas, a corrida pela busca da internacionalização. “Essas (as instituições públicas), na busca de qualificação de seus programas de pós-graduação, que as habilite não apenas a uma boa posição no cenário nacional, mas, principalmente, às disputas dos recursos públicos, tanto nacionais como internacionais, vão

engajar-se na busca de qualificação de seu corpo docente e discente, por meio de sua inserção internacional” (LAUS, 2012, p. 68).

Esse processo de internacionalização demandou das instituições de ensino a organização de estruturas de gestão que dessem suporte ao processo de internacionalização. Segundo Laus (2012, p. 73), nas duas últimas décadas, estas estruturas – diretorias, assessorias, coordenações, secretarias – foram sendo estabelecidas, mas ainda estão longe de desempenharem papel relevante nas estruturas decisórias das políticas institucionais de internacionalização.

2.3 MOTIVAÇÕES PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

O conhecimento das motivações que levam as instituições de ensino superior a buscarem a internacionalização é de fundamental importância para o estudo das estratégias e ações para internacionalização. Diferentes motivações podem levar a escolha de diferentes meios para obtenção de diferentes fins. O significado de motivações utilizado neste estudo, e na grande maioria dos textos sobre internacionalização do ensino superior, é o de razões (*rationales*). Segundo De Wit, as motivações são a resposta à pergunta: **porquê** internacionalizar? (DE WIT, 2000, p. 12). As motivações podem variar de uma instituição para outra por fatores diversos, como propriedade, objetivo, localização, tradição e cultura. O tema motivação para internacionalização das Instituições de Ensino Superior é tratado por diversos autores (ALTBACH e KNIGHT, 2007; DE WIT, 2000, 2002; KNIGHT 2003, 2004, 2005, 2008; KNIGHT e DE WIT, 1999; QUIANG 2003). Os autores propõem diversas razões e as classificam em diferentes categorias, porém, em muitos casos há repetição das razões e sobreposição das categorias apresentadas.

De Wit classifica as motivações em quatro grandes categorias: (1) razões políticas, (2) econômicas, (3) sociais e culturais e (4) acadêmicas. (1)

As razões políticas estão relacionadas ao nível nacional. Estão incluídas nesta categoria motivações como políticas internacionais, segurança nacional, paz e entendimento mútuo. De Wit menciona que estas motivações foram relevantes no período pós Segunda Guerra Mundial e durante o período da Guerra Fria, especialmente em função do crescimento da influência política e econômica dos Estados Unidos nesta época (DE WIT, 2000, p. 13). (2) As razões econômicas também estão relacionadas ao nível nacional. São as motivações do governo para fomentar a internacionalização, como crescimento e competitividade do país, atendimento da demanda nacional por educação, mercado de trabalho, entre outras. (3) As razões culturais estão relacionadas ao papel desempenhado pelas instituições de ensino superior, tanto no ensino quanto na pesquisa, de criar um entendimento intercultural e também competências interculturais para os alunos e para o corpo docente em suas pesquisas. As razões sociais, por sua vez, buscam proporcionar aos alunos a convivência num ambiente internacional, tornando-os menos provincianos. (4) Por último, as razões acadêmicas, que obviamente estão voltadas para o nível institucional. São motivações como o desenvolvimento de uma dimensão internacional e intercultural na pesquisa, ensino e serviços, ampliação dos horizontes acadêmicos, melhoria da qualidade do ensino e mesmo o aumento do status da instituição (DE WIT, 2000, p. 12-20; DE WIT, 2010, p. 9).

Uma pesquisa realizada em 2003 pela *International Association of Universities* (IAU) (KNIGHT, 2003b), entidade ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com 176 (cento e setenta e seis) Instituições de Ensino Superior de 66 (sessenta e seis) diferentes países, perguntou, por meio de questões abertas, quais as três principais motivações para internacionalização. Foram listadas as doze principais motivações mencionadas pelos respondentes, em ordem decrescente de importância: (1) mobilidade e intercâmbio de alunos e professores; (2) colaboração no ensino e pesquisa; (3) padronização acadêmica e qualidade; (4) projetos de pesquisa; (5) cooperação e desenvolvimento de assistência; (6) desenvolvimento do currículo acadêmico; (7) entendimento internacional e intercultural; (8) promoção e perfil da instituição; (9) diversificação da origem do corpo docente e dos alunos; (10)

questões regionais e integração; (11) recrutamento de alunos internacionais e; (12) diversificação das fontes de renda. É interessante notar que, apesar do resultado da pesquisa apontar nas quatro primeiras posições motivações de natureza acadêmica, a IAU chama a atenção para o fato de que 52% dos respondentes são de países europeus e 7% são da América do Norte. O resultado da pesquisa alerta para o fato de que o nível de importância da motivação para internacionalização é afetado pela localização das instituições em países desenvolvidos ou em desenvolvimento (KNIGHT, 2003b, p. 6, 8 e 9).

Knigh também fala de diferentes motivações para instituições localizadas em países distintos. Para ela, o grande movimento das motivações em direção ao lucro, alardeada por muitos pesquisadores na época, na verdade, era uma tendência que se limitava a um pequeno número de países, não se aplicando à maior parte das instituições ao redor do mundo. Para esta grande maioria, as motivações ainda continuavam sendo: o desenvolvimento do conhecimento internacional e habilidades interculturais de estudantes e professores; a criação de uma marca internacional; a melhoria da qualidade; o aumento da competitividade nacional; o fortalecimento da capacidade de pesquisa; o desenvolvimento de recursos humanos e; a diversificação de fontes de faculdades e alunos (KNIGHT, 2008, p.6).

Em um artigo que trata das motivações e da realidade da internacionalização da educação superior, Altbach e Knight (2007) fazem distinção entre as motivações das instituições com fins lucrativos e as motivações das instituições sem fins lucrativos. Em seu trabalho apresentam como principal motivação das instituições com fins lucrativos, obviamente, o lucro. Já para as instituições sem fins lucrativos, apresentam as seguintes motivações: (1) o crescimento de pesquisas e capacidade de conhecimento; (2) o aumento do entendimento cultural; (3) a promoção de uma perspectiva internacional e transcultural para seus alunos e (4) o aprimoramento de seu currículo acadêmico. Destacam também as motivações de alguns países em desenvolvimento, como Índia e Filipinas. Estes buscam atrair alunos estrangeiros para suas universidades para melhorar a qualidade e a composição do corpo de estudantes, ganhar prestígio, e obter lucros. Mas algumas destas motivações se aplicam somente a países em desenvolvimento

que conseguem ser atrativos para outros países (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 292-294).

No mesmo sentido, Gürüz (2011, p. 178) apresenta como principais motivações para internacionalização no nível institucional a geração de receitas e o reconhecimento internacional da instituição de ensino superior pela qualidade de seu ensino, pesquisa e serviços. Segundo este autor, o reconhecimento internacional da qualidade da instituição é cada vez mais importante, pois num ambiente globalizado e competitivo, além da obtenção de recursos e de estudantes estrangeiros, é fundamental conseguir atrair professores e pesquisadores de alta qualidade e estudantes brilhantes.

O que é comum aos estudos sobre os motivos para internacionalização apresentados é o reconhecimento de que as motivações variam de instituição para instituição. O ambiente, a localização geopolítica, os objetivos da instituição, entre outros, são fatores que influenciam a motivação, as razões que levam as instituições de ensino superior a buscarem a internacionalização (RUMBLEY; ALTBACH; REISBERG, 2012a). Além disto, é importante ressaltar que os motivos para internacionalização não são necessariamente excludentes e dificilmente será encontrada uma instituição com um único motivo para a internacionalização.

2.4 ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Inicialmente, como o termo *estratégia* pode assumir diferentes significados (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000), é importante que seja apresentado o sentido no qual a palavra *estratégia* é utilizada nos estudos da internacionalização do ensino superior. O termo é empregado para representar as iniciativas, as ações, as atividades. Knight e De Wit (1995, p. 17), ao tratarem as estratégias de internacionalização do ensino superior, esclareceram que o termo *estratégia* seria utilizado para caracterizar as

iniciativas que uma instituição de ensino superior adota para integrar uma dimensão internacional à pesquisa, ao ensino e à extensão, bem como às políticas de gestão e sistemas.

Numa abordagem em que a internacionalização das instituições de ensino superior é entendida como um processo, Knight e De Wit (1995, p. 17) dividiram as diferentes atividades consideradas importantes para o processo de internacionalização em duas principais categorias: estratégias programáticas e estratégias organizacionais. Como será visto a seguir, o reconhecimento e a igualdade de atenção dispensada a estas duas categorias são fundamentais para o processo de internacionalização (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 20).

Eles definiram como programáticas as estratégias relacionadas às atividades acadêmicas e aos serviços que buscam integrar uma dimensão internacional às principais funções de uma instituição de ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. Dentro da categoria das estratégias acadêmicas, eles apresentaram ainda quatro diferentes classes que abrangem as diversas atividades acadêmicas de internacionalização: atividades relacionadas à pesquisa; atividades relacionadas à educação; atividades relacionadas à assistência técnica e desenvolvimento da cooperação; e, atividades extracurriculares e serviços institucionais (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 17). As classes das atividades relacionadas à pesquisa e à educação abrangem uma grande variedade de atividades que visam incluir uma dimensão internacional nestas funções das IES, tais como o estabelecimento de redes e associações de pesquisadores por disciplina ou por especialização, ou o intercâmbio internacional de alunos. A classe de assistência técnica e cooperação educacional se refere à assistência técnica prestada por instituições de ensino superior de países industrializados à países em desenvolvimento e países do centro e do leste europeu. Por último, a classe das atividades extracurriculares e serviços institucionais abrangem atividades voltadas para alunos nacionais e estrangeiros, como programas de orientação, auxílio à estudantes estrangeiros, casas para estudantes e pesquisadores estrangeiros, clubes, etc (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 19-20)

Entretanto, para estes autores, a implementação de programas relacionados à internacionalização que não sejam suportados por um

permanente compromisso institucional e uma adequada estrutura organizacional, pode trazer resultados insatisfatórios e passageiros. A saída de pessoas que estejam à frente dos programas ou a escassez de recursos pode fazer com esses programas sejam descontinuados. Assim, entendendo que as atividades relacionadas à estrutura organizacional são tão importantes quanto os próprios programas de internacionalização, eles as classificaram dentro de uma categoria própria: as estratégias organizacionais. Dentro desta categoria, então, foram incluídas as iniciativas que ajudam a garantir que uma dimensão internacional seja institucionalizada por meio do desenvolvimento e manutenção de políticas apropriadas e de sistemas administrativos, tornando a internacionalização um tema central na missão da instituição. Entre as estratégias organizacionais citadas por eles estão o comprometimento e o suporte da alta direção da instituição, a existência de um cargo ou de um escritório responsável pelos assuntos afetos à internacionalização, a existência de recursos financeiros suficientes (internos e externos), políticas institucionais de internacionalização, existência de canais de comunicação apropriados, entre outros. Em relação aos canais de comunicação, eles podem assumir diferentes formas, como por meio de *newsletters* ou de criação de comitê que inclua representantes de toda instituição, tanto da área administrativa quanto da acadêmica, etc. (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 20-21).

Knigh (2004) utilizou a classificação de De Wit – programáticas e organizacionais - como base para criação de categorias dentro das estratégias programáticas e organizacionais. Nestas categorias classificou as principais estratégias utilizadas pelas instituições de ensino superior.

Knigh (2004) divide as estratégias programáticas em quatro categorias: programas acadêmicos, atividades relacionadas à pesquisa, relações externas (domésticas e internacionais) e atividades extracurriculares. (1) As estratégias incluídas na categoria de programas acadêmicos foram: programas de intercâmbio de estudantes; estudo de línguas estrangeiras; dimensão internacional do currículo; estudos temáticos; trabalho/estudo no exterior; processo de ensino-aprendizagem; programas de duplo diploma; treinamento intercultural; mobilidade professores/funcionários; professores e palestrantes visitantes. (2) As estratégias relacionadas à pesquisa foram: área e centros

temáticos; projetos de pesquisa conjunta; conferências e seminários internacionais; artigos e trabalhos publicados; acordos internacionais de pesquisa; programas de intercâmbio para pesquisa. (3) As estratégias de relações externas, por sua vez, foram ainda segmentadas em domésticas e internacionais. As estratégias consideradas domésticas foram: parcerias com a comunidade, com grupos de organizações não governamentais e com grupos do setor público ou privado; serviço comunitário e projetos interculturais de trabalho. Já as estratégias internacionais: projetos de assistência para desenvolvimento internacional; entrega internacional e programas educacionais (comerciais e não comerciais); vínculos, parcerias internacionais e redes; treinamento com base em contratos e programas de pesquisa e serviços. (4) Por último, as estratégias relacionadas a atividades extracurriculares: clubes e associações de estudantes; eventos internacionais/interculturais (campus); ligação entre grupos étnicos e culturais da comunidade; programa e grupos de apoio.

As estratégias organizacionais também são divididas por Knight (2004) em quatro categorias: governança, operações, serviços e recursos humanos. (1) Estratégias de governança: compromisso expresso por líderes; envolvimento ativo do corpo de funcionários; razões e objetivos para internacionalização bem articulados; reconhecimento da dimensão internacional na missão, planejamento e documentos de política. (2) Estratégias de operações listadas foram: integração ao planejamento, orçamento e sistemas de revisão de qualidade em nível institucional e departamental; estruturas organizacionais apropriadas: sistemas formais e informais para comunicação, ligação e coordenação; equilíbrio entre promoção centralizada e descentralizada e gestão da internacionalização; apoio financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos. (3) Estratégias de serviços apresentadas foram: apoio de unidades de serviços da instituição: acomodação para estudantes, captação de recursos financeiros, tecnologia da informação; envolvimento de unidades de apoio acadêmico: biblioteca, ensino e aprendizado, desenvolvimento do currículo, treinamento do corpo de funcionários; serviços de apoio estudantil para estudantes recebidos e enviados: programas de orientação, conselheiros, treinamentos *cross-cultural*,

conselhos sobre vistos. (4) Estratégias de recursos humanos: processos de seleção e recrutamento que reconheçam a experiência internacional; políticas de recompensa e promoção para reforçar contribuições dos professores e funcionários; atividades de desenvolvimento profissional dos professores e funcionários; apoio para trabalhos internacionais e concessão de licenças para fins de estudo (sabáticos).

Em uma pesquisa realizada em 2005 em 526 (quinhentas e vinte e seis) instituições de ensino superior de 95 (noventa e cinco) países pela *Internacional Association of Universities* (IAU), foram identificadas e classificadas as principais políticas e estratégias de internacionalização utilizadas pelas instituições pesquisadas. O quadro 1, a seguir, apresenta os resultados daquela pesquisa.

Elementos de Política e Estratégias de Internacionalização	Posição
Redes/acordos internacionais entre instituições	1
Oportunidades de mobilidade internacional para estudantes	2
Colaboração em pesquisas internacionais	3
Oportunidade de mobilidade internacional para docentes ou equipes de apoio das IES	4
Professores e pesquisadores internacionais visitantes	5
Melhora da dimensão internacional e intercultural do currículo	6
Áreas de estudo, idiomas estrangeiros, cursos com ênfase em internacionalização	7
Desenvolvimento de projetos internacionais	8
Recrutamento de estudantes estrangeiros pagantes	9
Dupla diplomação	10
Recrutamento de pesquisadores internacionais	11
Atividades extracurriculares internacionais e interculturais	12
Recrutamento de estudantes estrangeiros não-pagantes	13
Contato com comunidades baseado em grupos culturais internacionais	14
Educação à distância	15

Ampliação de programas internacionais extra- <i>campi</i>	16
Estabelecimento de novos <i>campi</i> em países estrangeiros	17

Quadro 1 – Elementos de Política e Estratégias de Internacionalização

Fonte: IAU (2006) *apud* Batista (2009, p. 65).

Knight (2004, p. 16) também aponta para outra forma de classificação das estratégias de internacionalização no nível institucional: atividades de internacionalização no *campus* e atividades de internacionalização no exterior. Segundo Knight, o surgimento do conceito de internacionalização no *campus* coincide com o crescimento da ênfase na mobilidade estudantil, talvez até como forma de compensação, chamando a atenção para a existência e importância de atividades de internacionalização que podem ser desenvolvidas dentro da própria instituição. Apesar de esta classificação considerar a existência de atividades distintas a serem realizadas no *campus* e no exterior, é importante destacar que estas atividades são intimamente ligadas, são interdependentes. “A internacionalização no exterior tem implicação significativa para a internacionalização no *campus* e vice-versa” (KNIGHT, 2008, p. 24).

Quanto ao estabelecimento das estratégias de internacionalização no nível institucional, ele geralmente emana dos níveis superiores da instituição, como conselhos, diretorias e reitorias. Dependendo da instituição estas estratégias podem ser centralizadas ou contar com a participação de outras instâncias institucionais ou unidades acadêmicas, “... como os escritórios de assuntos internacionais, estruturalmente constituídos em algumas universidades” (STALLIVIERI, 2004, p. 32).

2.5 FATORES FAVORÁVEIS E RESTRITIVOS À INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

A internacionalização de uma instituição de ensino superior é um processo complexo, afetado por inúmeros fatores internos e externos à instituição (KNIGHT, 2004, p. 9). Fatores externos, globais ou locais, como a disponibilidade de tecnologias de comunicação e existência de programas governamentais de incentivo à internacionalização, impactam diretamente o processo de internacionalização. Por outro lado, fatores internos como o interesse da instituição na internacionalização, a existência de estrutura organizacional específica para tratar da internacionalização e a experiência de equipe, ou a disponibilidade de recursos, tem grande influência no sucesso da internacionalização (FROLICH; VEGA 2005 apud DE WIT, 2010, p. 5).

Assim, a princípio, não se pode classificar os diversos fatores como sendo favoráveis ou restritivos à internacionalização. Há necessidade de se analisar as particularidades de cada instituição de ensino superior ou região em relação a cada fator para considerá-lo como favorável ou restritivo.

É no estudo de cada caso específico que se pode identificar os fatores favoráveis e restritivos à internacionalização em determinada instituição ou região. Num estudo realizado em 9 (nove) instituições de ensino superior do Estado do Rio Grande do Norte, Bezerra (2012, p. 105) encontrou fatores favoráveis abrangendo aspectos acadêmicos, institucionais, sociais e mesmo geográficos. Entre os fatores favoráveis, foram apontados pelas instituições: a disponibilidade de bolsas concedidas pelo Governo Federal e órgãos de fomento à pesquisa, a existência de estrutura organizacional específica na instituição, a boa produtividade científica, e até mesmo a localização geográfica da instituição de ensino. É evidente, por exemplo, que no caso apresentado por Bezerra a localização geográfica (em região turística do Nordeste brasileiro) é um fator favorável, que facilita o processo de internacionalização.

Na pesquisa realizada pela *International Association of Universities* (IAU) em 2003 (KNIGHT, 2003b) foram pesquisadas instituições de ensino superior de 66 (sessenta e seis) diferentes países, classificados em seis diferentes regiões: África, Ásia, Europa, América Latina, Oriente Médio e América do Norte. Nesta pesquisa foram apontados como principais obstáculos à internacionalização, em ordem decrescente de importância: falta de financiamento, falta de política e estratégia para facilitar o processo de

internacionalização, prioridade na competição, insuficiência de pessoal qualificado para dirigir o processo, inércia ou dificuldades administrativas, entre outros. A pesquisa também mostrou a diferença de obstáculos percebidos pelos entrevistados nas diferentes regiões. Enquanto na Europa uma das principais preocupações está na falta de pessoal qualificado e suficientemente envolvido com o processo de internacionalização, na África algumas das preocupações são as estruturas burocráticas e a resistência à mudança.

2.6 BENEFÍCIOS E RISCOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Os riscos e benefícios relacionados ao processo de internacionalização são aspectos importantes a serem estudados. Para Knight (2005, p. 35) a análise das oportunidades e riscos da internacionalização nos níveis individual, institucional, setorial, nacional e regional é importante para garantir que as políticas e as decisões políticas estejam informadas e atentas aos benefícios e desafios da dimensão internacional da educação. Das decisões e ações tomadas no dia de hoje dependem a direção e progresso da internacionalização do ensino superior.

Em um artigo de 2007, Knight discute sobre os riscos e benefícios da internacionalização do ensino superior com base nos resultados da pesquisa de 2005 da *International Association of Universities (IAU)*. Um dos resultados daquela pesquisa foi a identificação dos riscos mais graves do processo de internacionalização do ensino superior. Na relação dos riscos da internacionalização do ensino superior apresentada aparecem como principais riscos: a comercialização e a transformação dos programas de ensino em commodities; o aumento do número de “fábricas de diplomas” estrangeiras; a baixa qualidade dos provedores de ensino; e, a “fuga de cérebros”⁵. Knight

⁵ De acordo com Araújo e Ferreira (2013, p. 63), o conceito tradicional de “fuga de cérebros” é: “movimento de profissionais qualificados de países menos desenvolvidos, para países mais atrativos,

destaca que naquela pesquisa a preocupação com a comercialização do ensino superior foi apontada como o maior risco da internacionalização, tanto por países desenvolvidos quanto por aqueles em desenvolvimento. A pesquisa também mostrou que as diferentes regiões percebem os riscos de maneiras diferentes. 81% (oitenta e um por cento) das universidades da África reconhecem a existência e importância da consideração dos riscos relacionados à internacionalização. Nos Estados Unidos esse percentual é de 58% (cinquenta e oito por cento). A análise de Knight é de que estes números provavelmente mostram a maior vulnerabilidade das instituições africanas em relação à comercialização e baixa qualidade dos provedores de ensino internacional em relação às instituições dos Estados Unidos.

A análise de Knight (2007) também contemplou os benefícios da internacionalização, tendo a pesquisa encontrado como os dois maiores benefícios a maior orientação internacional de discentes e docentes e a melhoria da qualidade acadêmica. Mais uma vez, fica claro que a percepção dos benefícios também varia de acordo com a região, país ou instituição. O fato do benefício 'geração de receitas' aparecer entre os três benefícios menos importantes da pesquisa, parece estar relacionada ao fato de que a maior parte dos respondentes está localizada em países em desenvolvimento, que acabam tendo pouco poder de atração de estudantes.

Outro aspecto a ser considerado em relação aos benefícios e riscos da internacionalização é que os diferentes atores percebem, num mesmo fenômeno, diferentes benefícios e riscos. No Brasil, o trabalho realizado por Bezerra (2012, p. 103) em instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte, agrupou os benefícios e riscos percebidos por três grupos: indivíduos, instituições e sociedade. Entre os benefícios relatados por Bezerra, pode-se citar: para os indivíduos, a ampliação da visão de mundo e aquisição de um novo idioma; para a instituição, o reconhecimento da instituição no exterior e o oferecimento de um diferencial para o aluno; para a sociedade, a contribuição para o desenvolvimento tecnológico e o respeito pela diversidade. Já entre os riscos, foram citados: para os indivíduos, o choque de culturas e conceitos de

mais centrais e mais desenvolvidos. " Naquela pesquisa a expressão é relacionada à emigração de alunos, professores e pesquisadores.

valores diferentes; para as instituições, as diferenças de estruturas curriculares e a proteção de patentes; e para a sociedade, a perda de identidade cultural. Os resultados deste trabalho não deixam dúvidas sobre as diferentes percepções de benefícios e riscos relacionados ao processo de internacionalização.

2.7 MODELO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A literatura sobre internacionalização de instituições de ensino superior tem apresentado nas duas últimas décadas vários modelos de internacionalização (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 22). Os modelos procuram, abrangendo o maior número possível de elementos relacionados à internacionalização, apresentar esquemas com as principais abordagens e estratégias de internacionalização (MIURA, 2006, p. 57). Estes modelos tanto podem ser descritivos quanto prescritivos (RUDZKI, 1998, p. 192-194; MÜCKENBERGER, 2014, p 63).

Os modelos ajudam a entender o fenômeno e o processo da internacionalização das instituições de ensino superior (KNIGHT, 2008, p. 19). Eles podem servir como ferramenta para se analisar o processo de internacionalização de instituições específicas (RUDZKI, 1998, p. 192) e também como base de informações para as instituições em processo de implementação ou de aperfeiçoamento da internacionalização.

Neste tópico são comentados cinco dos principais modelos de internacionalização. Também é apresentado o modelo que foi utilizado para análise do caso da PUCPR e a justificativa de sua utilização. O primeiro modelo apresentado é o de Neave (1992). Neave desenvolveu seu modelo com base em estudos de caso preparados para a UNESCO, e trabalhou basicamente com a possibilidade duas abordagens em relação à orientação administrativa: uma chamada de 'orientado pela liderança' e outra de 'orientado

pelas unidades de base'. Estas duas abordagens são apresentadas como antagônicas e extremos de um mesmo *continuum*. A abordagem 'orientado pela liderança' tem como uma de suas características principais a falta de conexão formal da administração central com os níveis da organização que estão abaixo. Por outro lado, na abordagem 'orientada pelas unidades de base', a administração central é vista como prestadora de serviços voltados a atividades de internacionalização originadas nos níveis inferiores da organização. Neave apresenta também uma matriz, onde combina a orientação administrativa ('orientado pela liderança' e 'orientado pelas unidades de base') com o escopo da estratégia internacional. Ele considera que o escopo pode ser de 'definição' ou de 'elaboração' (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 22). O modelo de Neave é um modelo descritivo de internacionalização que procura mostrar o posicionamento da instituição em relação à administração da cooperação internacional. Apesar de considerar a possibilidade de que, sob determinadas condições, a instituição pode mudar seu posicionamento entre os extremos do *continuum*, é um modelo eminentemente descritivo e estático. Rudzki aponta como um dos pontos negativos deste modelo a impossibilidade de aplicação prática (RUDZKI, 1998, p. 184).

O segundo modelo, é o de Davies (1992). Seu modelo trabalha com duas dimensões para analisar o processo de internacionalização. Ele propõe que a estratégia de implementação da internacionalização depende da importância que é dada pela instituição de ensino superior à internacionalização (que pode ser central ou marginal) e da maneira pela qual a estratégia é introduzida (que pode ser *ad hoc* ou sistemática) (AL-YOUSSEF, 2012, p. 192). Com base nestas duas dimensões ele desenvolveu uma matriz com quatro quadrantes: 1) estratégia central-sistemática; 2) estratégia *ad hoc*-central; 3) estratégia sistemática-marginal; e 4) estratégia *ad hoc*-marginal. Na (1) estratégia central-sistema existe um grande volume de ações de internacionalização, que acabam reforçando umas às outras, e onde se percebe que há coerência entre elas. Além disto, a internacionalização está explicitada na missão da instituição e existem políticas e procedimentos claros. A (2) estratégia *ad hoc*-central, por sua vez, também tem um grande volume de atividades de internacionalização, mas não é baseada em conceitos claros e

tem um caráter *ad hoc*, ou seja, não é planejado, é reativo. Na (3) estratégia sistemática-marginal, apesar de haver planejamento e as decisões serem tomadas com base em conceitos claros, o número de atividades é pequeno. Por fim, na (4) estratégia *ad hoc*-marginal não é planejada e a instituição tem poucas atividades de internacionalização (KNIGHT, 1995, p. 23; MIURA, 2006, p. 62-64). Embora seja um modelo prescritivo, ele é considerado estático. Ele apresenta um quadro de referência que permite analisar as atividades desenvolvidas e identificar o tipo de estratégia utilizada pela instituição de ensino superior.

O terceiro modelo, de Van Dijk e Meijer, segundo os próprios autores, foi desenvolvido com base no modelo de Davies (1995). Para eles o modelo de Davies apresentava apenas o esboço da dimensão organizacional (estrutural ou *ad hoc*), e não a maneira como era administrada (de maneira centralizada ou em conjunto com as faculdades) (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 24). Assim, o estudo destes autores examinou como a internacionalização é organizada nos processos internos das instituições de ensino superior. Para isto, o modelo trabalha com três dimensões de políticas de internacionalização: política, de apoio às atividades e de implementação. Na dimensão política, a internacionalização pode ser considerada pela instituição como prioritária ou marginal. Quanto à dimensão de apoio às atividades, pode ser interativa (contando com o envolvimento mútuo da administração central, dos departamentos, dos professores e do pessoal administrativo) ou de apenas um departamento (central ou periférico). Em relação à implementação pode ser *ad hoc* ou estrutural. Este modelo com três dimensões é representado por um cubo com oito células é apresentado na Figura 1, a seguir.

Célula	Política	Apoio	Implementação
1	Marginal	Um departamento	<i>Ad hoc</i>
2	Marginal	Um departamento	Sistemática
3	Marginal	Interativa	<i>Ad hoc</i>
4	Marginal	Interativa	Sistemática
5	Prioritária	Um departamento	<i>Ad hoc</i>

6	Prioritária	Um departamento	Sistemática
7	Prioritária	Interativa	<i>Ad hoc</i>
8	Prioritária	Interativa	Sistemática

Figura 1 - Cubo de Van Dijk e Meijer

Fonte: KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 24

A utilização deste modelo na análise de instituições de ensino superior permite que se identifiquem diferentes caminhos seguidos no processo de internacionalização. Os autores apontam três rotas por meio das quais, na visão deles, é possível transformar a internacionalização numa área realmente prioritária na instituição: (1) rota 1-2-6-8, indicando uma abordagem planejada e uma cultura organizacional bem estruturada, definida por eles como “*slow starters*”; (2) rota 1-5-6-8, indicando um forte comprometimento internacional e uma cultura institucional organizada, definida como “líderes organizados”; e, (3) rota 1-5-7-8, indicando uma rápida resposta ao desenvolvimento externo, com uma grande variedade de atividades em diferentes níveis e muito comprometimento, que somente num estágio posterior é organizada de maneira mais sistemática, definida como “instituições empreendedoras” (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 24). Os autores afirmam que uma instituição posicionada na célula 8 (onde a política de internacionalização da instituição é prioritária, sistematicamente implementada e suportada por todos os departamentos), há grande probabilidade de que a instituição esteja comprometida com um alto nível de internacionalização (AL-YOUSSEF, 2012, p. 192). É importante observar que, apesar de permitir visualizar o processo de internacionalização durante a história de uma instituição, ele é um modelo estático, identificando a situação do processo de internacionalização de determinada instituição em determinado momento.

O quarto modelo é o de Rudzki (1998), que foi elaborado inicialmente para utilização em uma pesquisa sobre a internacionalização em escolas de negócios no Reino Unido (MIURA, 2006, p. 57). Mükenberger (2014, p. 63), considera este modelo como um modelo de resposta institucional à internacionalização do ensino superior. Rudzki inicialmente contrastou dois

modos de internacionalização: o reativo e o proativo. O modo reativo inicia com os acadêmicos fazendo contato com outras instituições. A administração procura então controlar o crescente movimento de internacionalização, o que pode levar a geração de conflitos com os acadêmicos. Numa fase seguinte a mudança para uma abordagem mais proativa pode ocorrer. Em contraste, o modo proativo inicia com a busca do entendimento do processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. A fase seguinte do modo proativo é a escolha de estratégias e a definição de planos de ação. Após esta fase é feita a implementação, seguida da confrontação do desempenho com as políticas e a reavaliação das políticas (AL-YOUSSEF, 2012, p. 192). Além de tratar dos modos de resposta ao fenômeno da internacionalização (reativo e proativo), Rudzki (1998, p. 219), também propõe um modelo de processo de internacionalização, chamado de fractal. O modelo, conforme apresentado na Figura 2 a seguir, é composto por seis fases: contexto, abordagem, motivação, atividade, monitoramento e realinhamento. Na fase chamada atividade, ele trabalha com quatro dimensões-chave da internacionalização: mobilidade de estudantes, desenvolvimento de *staff*, inovação de currículo e mudança organizacional.

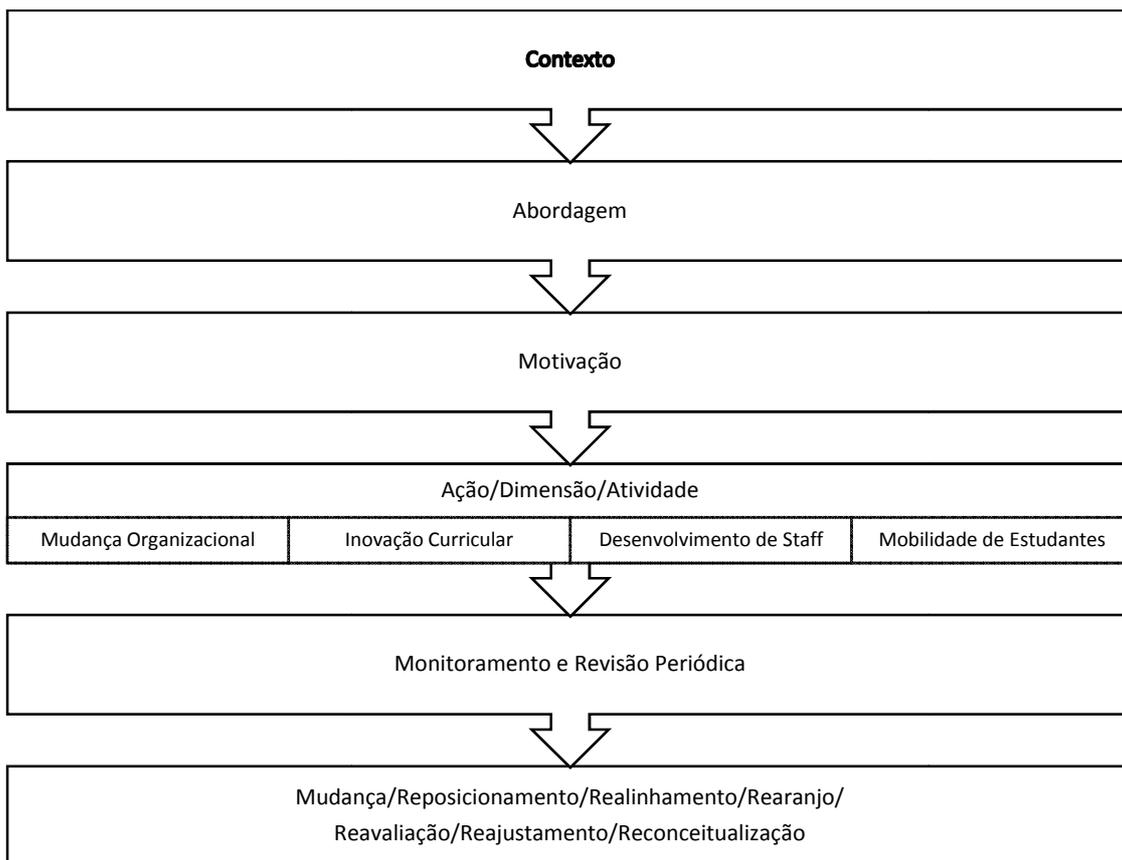


Figura 2 - Modelo de Internacionalização de Rudzki

Fonte: RUDZKI, 1998, p. 220

Por último, é apresentado o modelo cíclico de Knight. Ao propor este modelo, Knight buscou apresentar uma estratégia que possibilitasse a integração de uma dimensão internacional na cultura e nos sistemas da instituição de ensino superior (KNIGHT, 1994, p. 11; PIMENTA, 2006, p. 64). Na verdade, o objetivo era mais ambicioso: inovação contínua e institucionalização da dimensão internacional. Nas palavras da própria autora, este modelo se propunha a “[...] criar oportunidades para inovação contínua assim como maneiras para garantir que a dimensão internacional seja integrada e institucionalizada [...]” (KNIGHT, 1994, p. 14). Assim, o modelo não aborda a internacionalização como um fenômeno estático, ou mesmo como um processo linear, mas antes, como um processo contínuo, composto por etapas interdependentes, que inicia idealisticamente com a consciência da importância da internacionalização, seguida pelo comprometimento dos atores envolvidos no processo de internacionalização, pelo planejamento das prioridades e estratégias, pela operacionalização, pela revisão e pelo reforço (AL-YOUSSEF,

2012, p. 192; MIURA, 2006, p. 68; MÜKENGGER, 2014, p. 81). Na Figura 3 a seguir, é apresentada a versão original do ciclo da internacionalização de Knight, com suas seis etapas: consciência, comprometimento, planejamento, operacionalização, revisão e reforço.



Figura 3 - Ciclo da Internacionalização de Knight

Fonte: KNIGHT, 1994, p. 12

O ciclo de internacionalização de Knight é especialmente útil para se analisar o processo de internacionalização (RUMBLEY, 2012, p. 219). Mas o modelo de Knight não se limita a apresentação do ciclo de internacionalização como instrumento para melhoria contínua da qualidade e para institucionalização da dimensão internacional na instituição. Knight também considera como parte integrante do modelo elementos-chave da internacionalização: (1) definição, (2) razões, (3) abordagens e (4) estratégias

(KNIGHT, 2008, p. 19). Neste texto Knight apresenta como (1) definição de internacionalização “[...] o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural e global no propósito, funções ou prestação de educação superior nos níveis institucional e nacional” (KNIGHT, 2008, p. 21). As (2) razões para internacionalização são agrupadas por KNIGHT em quatro categorias: social/cultural, política, econômica e acadêmica. Em relação às (3) abordagens no nível institucional, Knight identifica seis principais abordagens, que focam a internacionalização sob o ângulo: das atividades, dos resultados, das razões, do processo, das políticas, do etos, das atividades ‘dentro de casa’ *versus* ‘além das fronteiras’. Quanto as (4) estratégias, Knight faz distinção entre estratégias programáticas e organizacionais. Ela agrupa ainda as estratégias programáticas em quatro categorias: programas acadêmicos, atividades relacionadas à pesquisa, relações externas (domésticas e internacionais) e atividades extracurriculares. As estratégias organizacionais também são agrupadas por Knight em quatro categorias: governança, operações, serviços e recursos humanos (KNIGHT, 2008, p. 34). As atividades incluídas em cada uma destas categorias estão relacionadas na seção 2.4 desta dissertação, que trata das estratégias de internacionalização das instituições de ensino superior.

Como esta pesquisa procura analisar como ocorre o processo de internacionalização da PUCPR, será utilizado como base para análise dos resultados desta pesquisa o modelo de Knight. A opção recaiu sobre este modelo por ser mais abrangente, pois além de considerar elementos fundamentais da internacionalização, também propõe um ciclo de internacionalização contra o qual se pode confrontar a realidade da instituição pesquisada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como objetivo a apresentação da metodologia que foi utilizada para desenvolvimento da pesquisa.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Neste item apresentam-se as perguntas de pesquisa e as categorias analíticas.

3.1.1 Perguntas de Pesquisa

O trabalho foi orientado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais motivações levaram à internacionalização da PUCPR?
- Quais são as estratégias de internacionalização da PUCPR?
- Quais os fatores favoráveis e restritivos à internacionalização experimentados pela PUCPR?
- Quais os benefícios e riscos relacionados ao processo de internacionalização da PUCPR?

3.1.2 Categorias Analíticas

O problema de pesquisa estudado utilizou as seguintes categorias analíticas: internacionalização das instituições de ensino superior, estratégias de internacionalização das instituições de ensino superior, motivações para internacionalização das instituições de ensino superior, fatores favoráveis e restritivos à internacionalização das instituições de ensino superior, benefícios e riscos relacionados à internacionalização das instituições de ensino superior.

3.1.3 Definições Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas

Internacionalização das IES

DC: Internacionalização é o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou prestação do ensino superior (KNIGHT, 2008).

DO: Esta categoria analítica foi verificada com base na análise da entrevista semiestruturada, que fez questionamentos direcionados à identificação de aspectos de internacionalização nos propósitos, funções e oferta de ensino.

Motivações para Internacionalização das IES

DC: São as razões fundamentais, as causas que levam as instituições de ensino superior a buscarem a internacionalização (DE WIT, 2000).

DO: As motivações foram identificadas por meio da análise de entrevista semiestruturada, que buscou identificar as razões que levou a PUCPR ao processo de internacionalização.

Estratégias de Internacionalização das IES

DC: “Iniciativas adotadas pelas IES para integrarem uma dimensão internacional à pesquisa, ao ensino e ao serviço de educação superior, assim como nas políticas e sistemas de gerenciamento” (DE WIT, 2002, p. 154).

DO: As estratégias de internacionalização foram identificadas por meio de entrevista semiestruturada, que questionaram sobre as iniciativas adotadas pela PUCPR para inserção da dimensão internacional à pesquisa, ao ensino e ao serviço de educação superior.

Benefícios da Internacionalização das IES

DC: São todas as vantagens e ganhos obtidos com o processo de internacionalização, tanto para os alunos, quanto para as IES e para a sociedade.

DO: Os benefícios da internacionalização foram verificados por meio de entrevista semiestruturada, que questionou os entrevistados sobre as vantagens e ganhos obtidos pela instituição e pelos alunos com o processo de internacionalização.

Riscos da Internacionalização das IES

DC: São as situações dentro do processo de internacionalização em que há probabilidade de perdas para os alunos, para as IES ou para a sociedade.

DO: Os riscos foram identificados por meio da realização de entrevista semiestruturada, que questionou os entrevistados sobre situações relacionadas à internacionalização que podem ocasionar perdas ou danos aos alunos ou à instituição.

Fatores favoráveis à Internacionalização das IES

DC: São quaisquer fatores, internos ou externos à IES, que estimulam a internacionalização da instituição ou que facilitam o processo de internacionalização.

DO: Os fatores foram identificados por meio da realização de entrevista semiestruturada, que incluiu questionamentos sobre os fatores que favoreceram ou tem favorecido o processo de internacionalização da PUCPR.

Fatores restritivos à Internacionalização das IES

DC: São quaisquer fatores, internos ou externos à IES, que dificultam o processo de internacionalização.

DO: Os fatores restritivos foram identificados por meio de entrevista semiestruturada, que incluiu questionamentos sobre os fatores que dificultaram ou tem dificultado o processo de internacionalização da instituição.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para a realização do estudo foi utilizada a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso. Segundo Gil (1999, p.44) a pesquisa descritiva “...tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou de relações entre as variáveis”.

Quanto à abordagem qualitativa, a mesma foi escolhida em função da intenção de se tentar compreender os significados e particularidades do ambiente que se apresenta ao entrevistado. Para Richardson (1999, p. 90), “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

A opção pelo estudo de caso também se deu pelo fato de se adequar aos objetivos do estudo que será realizado. Yin (2005, p. 19) diz que “...os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle

sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

A escolha deste delineamento foi baseada no problema que se propõe estudar, pois se busca justamente a descrição das características do fenômeno da internacionalização, em uma instituição de ensino, para a realização de uma análise das características presentes na instituição, suas particularidades e resultados obtidos.

3.3 UNIDADE DE ANÁLISE

A identificação da unidade de análise é um dos cinco componentes apresentados por Yin como necessários à elaboração de um projeto de pesquisa (2005, p. 42). Na verdade, a unidade de análise é o caso a ser estudado. Para Yin (2005, p. 43), a unidade de análise “[...] relaciona-se com o problema fundamental de se definir o que é um ‘caso’”. O caso pode ser um indivíduo, ou seja, o indivíduo é a unidade de análise primária. O caso também pode ser uma entidade, ou uma organização. Pode ser também um evento, um programa, um processo de implementação de alguma coisa em uma empresa ou mesmo uma mudança organizacional (YIN, 2005, p. 44).

Esta pesquisa tem como unidade de análise o processo de internacionalização da PUCPR. A opção pelo estudo do processo de internacionalização na PUCPR se deu basicamente em função de três fatores: a localização no Estado do Paraná, o tempo de envolvimento com ações de internacionalização e o sucesso na implementação do processo. A opção pela busca de uma instituição de ensino superior do Estado do Paraná se deu por conveniência do pesquisador, pela maior facilidade de realização de entrevistas presenciais em função da função da distância. Quanto ao tempo de envolvimento com ações de internacionalização, a escolha de uma instituição envolvida a bastante tempo com o processo de internacionalização permitiria a análise da evolução do processo e sua comparabilidade com a base teórica.

Por último, optou-se por uma instituição bem-sucedida na implementação da internacionalização, ou em que se constatasse a evolução no processo de internacionalização, porque o estudo de uma instituição com esta característica poderia contribuir para o desenvolvimento teórico e prático da internacionalização das instituições de ensino superior.

Portanto, a opção pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná se deu em função do atendimento dos requisitos expostos acima. A PUCPR tem sua sede na cidade de Curitiba e demais *campi* localizados no Estado do Paraná. Quanto ao tempo de envolvimento com ações de internacionalização, a PUCPR iniciou no final dos anos 1980. São mais de 25 anos de envolvimento com ações de internacionalização. Em relação ao sucesso na implementação da internacionalização, ou constatação de evolução no processo de internacionalização, a PUCPR tem aumentado sistematicamente o número de parcerias com instituições internacionais de renome, aumentado o número de discentes e docentes beneficiados com mobilidade internacional. Também foi vencedora em 2012 do Prêmio Santander de Internacionalização.

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada com a utilização de duas técnicas de coleta de dados. Para os dados primários foi utilizada a **entrevista semiestruturada**. Já as fontes de evidência dos dados secundários foram obtidas junto a **informações documentais**. Foram utilizados documentos e materiais organizacionais, disponibilizados pela própria PUCPR ou obtidos no seu *website*, e informações obtidas em outros *websites*. As justificativas para utilização destas duas técnicas de coleta de dados passam a ser apresentadas nos dois próximos parágrafos.

A escolha da utilização de entrevistas para a coleta dos dados primários foi a sua adequação ao tipo de pesquisa que foi realizada. Yin (2005, p. 116) considera que “Uma das mais importantes fontes de informações para

um estudo de caso são as entrevistas”. Para Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 426), as entrevistas “como ferramentas para coletar dados qualitativos, são empregadas quando o problema de estudo não pode ser observado ou é muito difícil observá-lo por ética ou complexidade”. Entre os tipos possíveis de entrevista, optou-se pela semiestruturada porque ela possibilitaria a realização de outras perguntas durante a entrevista que pudessem esclarecer alguns tópicos ou obter mais informações sobre o tema desejado. Esta característica da entrevista semiestruturada é corroborada por Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 426) que afirmam que “...as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados...”. Triviños, por sua vez, ressalta que a entrevista semiestruturada “... ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2006, p. 146).

O roteiro da entrevista semiestruturada foi adaptado do trabalho de Vilalta (2012, p. 236) e construído com base na revisão da literatura realizada, buscando obter informações dos entrevistados que pudessem auxiliar na compreensão do fenômeno em estudo e na resposta das perguntas da pesquisa. Foi dada preferência, na sua maioria, a perguntas mais abertas, que permitissem ao entrevistado expor suas opiniões sem restrições, o que auxiliaria a ter uma melhor percepção da visão do entrevistado sobre os diversos assuntos abordados. O roteiro da entrevista utilizado encontra-se no Apêndice 1.

A escolha das pessoas a serem entrevistadas considerou os seguintes fatores: primeiro, que os entrevistados conhecessem a história do processo de internacionalização da PUCPR; segundo, que os mesmos houvessem vivenciado os assuntos relacionados à internacionalização da PUCPR, tanto no nível estratégico quanto no operacional; terceiro, que a vivência deles com o processo de internacionalização da PUCPR abrangesse o maior período possível. A determinação destes fatores para escolha dos entrevistados levou

em consideração dois dos requisitos apresentados por Triviños (2006, p. 144) para escolha de um bom informante:

- a) Antiguidade na comunidade e envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar;
- b) Conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise;
- c) Disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros;
- d) Capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e do detalhe vital que enriquece a compreensão dos mesmos.

Considerando os critérios mencionados acima, de conhecimento da história da internacionalização da PUCPR, de vivência do processo de internacionalização, tanto no nível estratégico quanto operacional, e de abrangência de um período significativo do processo de internacionalização da PUCPR, a escolha dos entrevistados recaiu sobre os dois últimos diretores de Relações Internacionais da PUCPR. Ambos atuaram numa função ligada tanto à administração superior da PUCPR, tratando de políticas e estratégias, quanto às suas respectivas equipes de relações internacionais, envolvidas na operacionalização das ações de internacionalização. Além de possuírem os requisitos para fornecer informações relevantes para o estudo, também atenderam aos outros dois requisitos mencionados por Triviños (2006, p. 144), disponibilidade de tempo para participar das entrevistas e capacidade para expressar o essencial do fenômeno sem deixar de mencionar detalhes vitais para enriquecimento e compreensão dos fenômenos.

No primeiro contato feito com o Entrevistado A, foi agendada uma reunião inicial para o dia 1º de dezembro de 2014, às 14h00, para apresentação da proposta de realizar um estudo de caso baseado no processo de internacionalização da PUCPR. Na reunião foram apresentadas as linhas gerais do estudo que se pretendia desenvolver e pedido para que fosse solicitada autorização ao conselho da PUCPR para realização do estudo de caso. No dia 14 de janeiro de 2015 recebi um contato do Entrevistado A informando que a realização do estudo de caso havia sido aprovada.

Foram então realizadas duas entrevistas. A duração média das entrevistas foi de 72 minutos. As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos entrevistados e posteriormente transcritas e analisadas.

A primeira entrevista foi realizada com o Entrevistado A no dia 31 de março de 2015, com início às 14h10, no prédio administrativo da PUCPR, localizado na Rua Imaculada Conceição, 1155, na cidade de Curitiba. A entrevista teve duração de 94 minutos. O entrevistado solicitou a presença da Coordenadora de Mobilidade Acadêmica e do Coordenador de Projetos Estratégicos na entrevista por entender que seria importante estarem presentes pessoas do *staff* que estão diretamente envolvidos com as atividades operacionais de internacionalização. Durante a entrevista os coordenadores acabaram contribuindo com o Entrevistado A na resposta de algumas perguntas.

A segunda entrevista foi realizada com o Entrevistado B no dia 05 de junho de 2015, com início às 18hs. A entrevista teve duração de 50 minutos e ocorreu sem intercorrências.

Em relação aos dados secundários, a decisão de obtê-los por meio de **documentação** se deu porque esta é uma importante fonte de evidências, que pode corroborar e valorizar as evidências obtidas com as entrevistas (YIN, 2005, p. 112). Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 440) também entendem que esta é uma valiosa fonte de dados qualitativos e que podem ajudar a entender o fenômeno central do estudo. Algumas vantagens de se utilizar os documentos como fonte de evidência são que: eles são úteis para verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações mencionados na entrevista; eles podem fornecer detalhes que corroborem as informações da entrevista, ou, por outro lado, podem contradizê-las; eles podem propiciar inferências sobre o caso estudado (YIN, 2005, p. 112-114). Por outro lado, Yin (2005, p. 112) alerta para o cuidado que se deve ter ao utilizar estes documentos. Lembra que não se deve tomá-los como registros literais de eventos que ocorreram, pois estes podem não ser precisos e estarem carregados de viés.

Alguns documentos e informações foram obtidos diretamente com a PUCPR. Na ocasião da primeira entrevista foram solicitadas algumas informações que foram posteriormente enviadas por e-mail, tais como números de alunos da PUCPR e relatórios anuais com informações de alunos da PUCPR no exterior e de alunos estrangeiros na PUCPR. Posteriormente também foi feito um levantamento de documentos e informações disponíveis no *website* da PUCPR e também *websites* de outras fontes, como os jornais Folha de São Paulo e Gazeta do Povo e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP). Foram verificados o Estatuto e Regimento Geral da PUCPR, os Relatórios de Autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) referente aos anos de 2010 a 2014, portarias internas relacionadas à internacionalização, acordos internacionais celebrados, entre outros.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

O instrumento utilizado para analisar os dados, tanto os primários quanto os secundários, foi a análise de conteúdo, especificamente a técnica da análise por categorias. A análise de conteúdo foi utilizada porque, além da simples descrição das motivações e ações relacionadas à internacionalização na instituição estudada, buscou-se o entendimento do processo de internacionalização. Bardin disse que “...o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados.” (BARDIN, 1979, p. 38). Outra razão para opção pela análise de conteúdo foi a busca pela mitigação do problema da “compreensão espontânea” (BARDIN, 1979, p. 28), de se avaliar o significado dos dados de modo raso, baseado exclusivamente nos paradigmas de quem analisa. Bardin fala da “ilusão da transparência” dos fatos sociais. Ela alerta para a necessidade de

“tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade (BARDIN, 1979, p. 28).

Bardin (1979, p. 28) ressalta ainda que o perigo é maior, e os cuidados devem ser proporcionalmente maiores, para os especialistas das ciências humanas, em função da sua familiaridade com tema.

Esta atitude de “vigilância crítica”, exige o rodeio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise (BARDIN, 1979, p. 28).

Apresentadas a metodologia de análise e a justificativa da sua utilização, passa-se a conceituar a análise de conteúdo e a técnica de análise por categorias.

Para Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo é

[u]m conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Já a técnica de análise por categorias (análise temática), toma a totalidade de um texto e trabalha desmembrando-o em unidades e categorias, “...passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. (BARDIN, 1979, p.36-37)”. Neste estudo as categorias foram definidas *a priori* com base nos referenciais teóricos utilizados, e a frequência - ou ausência - de constatação destas categorias serviram para validação dos comportamentos esperados e do valor explicativo do quadro referencial adotado.

Ao tratar especificamente do método, dos procedimentos para realização da análise de conteúdo, Bardin (1979, p. 95) apresenta as fases da

análise de conteúdo. Segundo ela as fases da análise de conteúdo “...organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

A primeira fase é aquela em que ocorre a organização, a preparação do material a ser analisado e a sistematização das ideias iniciais. Bardin apresenta três missões para esta fase: “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.” (BARDIN, 1979, p. 95). É importante ressaltar que estas missões mantêm um relacionamento estreito e não seguem necessariamente uma sequência. Bardin aponta como primeira atividade nesta fase - antes da escolha dos documentos, da formulação das hipóteses e objetivos e da elaboração dos indicadores – a leitura flutuante. Esta atividade consiste em “...estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1979, p. 96).

A segunda fase é a da exploração do material, da sua descrição analítica. É aqui onde efetivamente ocorre o estudo aprofundado do material, tendo por base os referenciais teóricos (TRIVIÑOS, 2006, P. 160). Os procedimentos básicos utilizados nesta fase são a codificação e a categorização. A codificação é a fase em que ocorre o tratamento do material. Ela trabalha o texto por meio de recorte, agregação e enumeração, transformando-o de maneira a obter “...uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices...” (BARDIN, 1979, p. 103). A categorização, por sua vez, é a alocação de elementos de um material – em texto, por exemplo, em categorias. As categorias, segundo Bardin,

são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (1979, p. 117).

O que define os contornos de determinada categoria são os critérios de categorização. Assim, pode-se melhor definir a categorização como a

classificação dos elementos que compõem um conjunto de acordo com critérios pré-estabelecidos. Para isto, os elementos são primeiro segregados por diferenciação, para em seguida serem reagrupados por semelhança com os critérios previamente definidos (categorias) (BARDIN, 1979, p. 117). É importante ressaltar que a utilização de diferentes critérios de categorização num mesmo conjunto de elementos resultará em diferentes agrupamentos destes elementos.

O resultado desta fase de exploração do material é a geração de quadros de referência, originados de análises que buscam sintetizar coincidências e divergências com o referencial teórico, ou mesmo fatos que não estejam contidos no referencial teórico (TRIVIÑOS, 2006, p. 161-162).

A terceira fase é a do tratamento dos resultados obtidos na fase anterior, é a da interpretação destes resultados. Aqui a análise é feita com maior intensidade. Os analistas, com os resultados das fases anteriores em mãos, podem "...propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1979, p. 101).

No tratamento dos dados, o primeiro cuidado foi com a conferência da transcrição das entrevistas, tendo em vista que foram realizadas por terceiro. Este procedimento acabou ajudando no aprofundamento do entendimento das entrevistas e trazendo novas percepções sobre os assuntos nelas discutidos.

Na sequência foi feita a leitura flutuante (BARDIN, 1979, p. 96) de todo o material - entrevistas e demais documentos – com a finalidade de fazer um primeiro contato com o material, procurar nos textos novas ideias e impressões e selecionar o material que seria tratado na análise de conteúdo.

A análise de conteúdo dos materiais selecionados foi realizada com o auxílio do software NVIVO 10. Foram criadas as categorias e importadas as entrevistas e demais documentos para o software. Em seguida foi realizada a codificação e categorização de todo material. Com base nos relatórios e estatísticas gerados no NVIVO foram realizadas as análises, sempre tendo como referencial o modelo teórico de internacionalização do ensino superior de Knight (2005). Por fim, foi elaborado o relato do caso.

3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Apesar do cuidado dispensado nos procedimentos de coleta, tratamento e análise desta pesquisa, algumas limitações precisam ser apresentadas.

Uma primeira limitação refere-se à utilização de entrevistas como fonte para obtenção de informações sobre o caso. Por se estar tratando de acontecimentos tanto do presente quanto do passado, muitas vezes os entrevistados não os conseguem descrever com precisão. Além da possibilidade de apresentação de uma visão distorcida dos acontecimentos.

Outra limitação ocorre em função de terem sido realizadas entrevistas apenas com o nível de direção, especificamente com os diretores (atual e antecessor) responsáveis pela área da internacionalização. Há a possibilidade de se ter dado maior ênfase aos aspectos positivos do processo de internacionalização.

O mesmo fato, de realização das entrevistas apenas com o nível diretivo da instituição ligado diretamente à área de internacionalização, também dá origem a outra limitação ao deixar de considerar as informações e impressões de outros atores, como alunos, professores, colaboradores e outros gestores da instituição, o que enriqueceria o trabalho e permitiria uma análise mais profunda, inclusive por meio da confrontação das informações colhidas.

Por fim, a utilização do estudo de caso único, mesmo tendo permitido alcançar os objetivos do trabalho proposto, restringem as conclusões ao caso estudado, não permitindo sua generalização.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta e analisa o processo de internacionalização da PUCPR. A primeira parte mostra o histórico da PUCPR. A segunda parte trata dos elementos do processo de internacionalização da PUCPR. Por fim, na terceira parte é analisado o processo de internacionalização da PUCPR à luz do modelo de internacionalização de Knight.

4.1 HISTÓRICO DA PUCPR

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR é uma instituição de ensino superior privada, comunitária e confessional ou, declaradamente, religiosa, com sede na cidade de Curitiba (PUCPR, 2012). A PUCPR foi criada em 14 de março de 1959 por Dom Manuel da Silveira D’Elboux, então Arcebispo de Curitiba, com o nome Universidade Católica do Paraná. Assim como outras universidades do Brasil, a PUCPR foi constituída pela união de diversas faculdades. No caso específico da PUCPR as faculdades que a compuseram eram ligadas à igreja Católica e localizavam-se na cidade de Curitiba: Escola de Serviço Social, que havia sido fundada em 1944; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Curitiba, de 1950; Escola de Enfermagem Madre Leônia, de 1953; Faculdade Católica de Direito do Paraná, de 1956; Faculdade de Ciências Médicas, de 1956 e Faculdade de Ciências Econômicas, de 1957, desagregada em 1977. Também era associado naquela época o Círculo de Estudos Bandeirantes, uma instituição cultural fundada em 1929 que reunia intelectuais católicos. Apesar de não mais ser associado, ainda mantém parceria com a PUCPR. No ano seguinte, por meio do Decreto nº 48.232 (BRASIL, 1960), a PUCPR obteve o reconhecimento do Governo Federal como Universidade (PUCPR, 2015, p. 2).

Até 1974, a PUCPR foi administrada pela Arquidiocese de Curitiba. A partir desta data, a pedido do Arcebispo de Curitiba de então, Dom Pedro Fedalto, os Irmãos Maristas assumiram a administração da Universidade, e a mesma passou a ser mantida pela APC (Associação Paranaense de Cultura), que é uma das organizações agremiadas ao Grupo Marista. A APC foi criada em 31 de dezembro de 1950 como uma associação civil de direito público privado, filantrópica e com fins educacionais e foi declarada de utilidade pública em janeiro de 1954, certificada pelo Conselho Nacional de Assistência Social como entidade beneficente. Portanto, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná está ligada ao Grupo Marista, que é uma das unidades administrativas do Instituto Marista no Brasil (PUCPR, 2015a). O Instituto Marista, que surgiu na França no século XIX, em 1817, desde sua origem se dedica à educação de crianças e jovens, primando pelos valores humanos e cristãos. Está presente em 79 países e tem mais de 40.000 colaboradores que atendem a mais de 500.000 pessoas nos cinco continentes. Presente no Brasil desde 1897, o Instituto Marista está organizado em quatro unidades administrativas, uma das quais é o Grupo Marista, que atua nos estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul, no Distrito Federal e na cidade de Goiânia, nas áreas de educação, solidariedade, saúde e comunicação. O Grupo Marista conta com cerca de 14.000 colaboradores (GRUPO MARISTA, 2015).

O título de pontifícia foi outorgado à PUCPR pelo Vaticano, em 06 de agosto de 1985, como reconhecimento do seu compromisso com a qualidade, o humanismo cristão e a solidariedade (PUCPR, 2014).

A PUCPR tem seus cursos organizados em escolas, são elas: Escola de Arquitetura e Design, Escola de Ciências Agrárias e Medicina Veterinária, Escola de Comunicações e Artes, Escola de Direito, Escola de Educação e Humanidades, Escola de Medicina, Escola de Negócios, Escola Politécnica e Escola de Saúdes e Biociências. São 61 cursos de graduação, 16 programas de mestrado e 11 programas de doutorado, além de cerca de 180 cursos de especialização. A PUCPR possui mais de trinta e dois mil alunos, considerando os discentes de graduação e pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*.

Durante o passar dos anos a PUCPR expandiu sua atuação por meio de abertura de novos *campi* fora de Curitiba. Este processo de interiorização

iniciou-se em 1991 com a abertura do *Campus* de São José dos Pinhais. A seguir vieram os *campi* de Londrina em 2002, de Toledo em 2003, de Maringá em 2004 e, em abril de 2008, a aquisição das Faculdades Nobel em Maringá, unificada ao *campus* Maringá no mesmo ano (PUCPR, 2014).

A estrutura administração superior da PUCPR é composta pelo Grão-Chanceler, pelo Reitor, pelo Vice-Reitor e pelas Pró-Reitorias. As Pró-Reitorias são as seguintes: Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria Administrativa e de Desenvolvimento, Pró-Reitoria Comunitária, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. A reitoria da PUCPR atualmente é ocupada pelo Prof. Waldemiro Gremski, que tomou posse em dezembro de 2013, para um mandato de quatro anos, dando sequência ao trabalho realizado pelo Prof. Clemente Ivo Juliatto, que havia permanecido como reitor da instituição por 16 anos. A Diretoria de Relações Internacionais atualmente está ligada à Pró-Reitoria de Comunitária e é ocupada pelo Prof. Dr. Marcelo Távora Mira.

4.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PUCPR

Desde o início das atividades relacionadas à internacionalização, na década de 1980, a percepção da importância da mobilidade internacional da comunidade acadêmica para a PUCPR esteve sempre presente. O processo de internacionalização começou com discussões informais, mas em pouco tempo missões internacionais para prospecção já estavam em andamento. O resultado deste esforço, foi a criação de parcerias, projetos de pesquisa em conjunto, acordos de dupla diplomação e mobilidade de docentes e discentes em diferentes programas, inclusive de bolsas de estudo no exterior (PUCPR, 2015, p. 59).

O processo de internacionalização ocorreu de maneira gradual, mas consistente. A internacionalização é um tema presente na PUCPR há muito tempo

a PUC é uma das universidades que começou o processo de internacionalização bastante cedo. Sempre acreditou e sempre teve um escritório internacional. Há 25 anos, há mais de 25 anos, a gente fala de internacionalização, a gente tem atividades de internacionalização. Claro que isso foi crescendo ao longo do tempo (ENTREVISTADO B).

O Entrevistado A recorda que o primeiro marco no processo de internacionalização da PUCPR foi a criação de um Escritório de Internacionalização.

Bom, certamente a criação de um escritório, é, foi chamado assim, um Escritório de Relações Internacionais, foi importante. Já mostrou esse primeiro embrião, [...] lá na década de 80, da PUC se mexendo para se abrir para o mundo.

Em 1989 foram iniciadas as atividades da Coordenadoria de Intercâmbio e Cooperação Internacional, com os objetivos de: promover programas e coordenar as atividades de intercâmbio internacional de estudantes e professores; fomentar o estabelecimento de programas de cooperação técnica, científica e cultural, em nível internacional, e; coordenar a implementação da política institucional de relacionamento acadêmico internacional (PUCPR, 2013, p. 152).

Segundo o Entrevistado B, no início o foco maior foi na realização de intercâmbios linguísticos e, anos mais tarde, investiu-se um pouco mais em intercâmbios acadêmicos. Com o tempo, o Escritório de Relações Internacionais foi passando por mudanças em sua estrutura e em sua posição no organograma da instituição, acompanhando tanto o desenvolvimento do processo de internacionalização quanto o crescimento da PUCPR.

Para o Entrevistado A, um segundo marco no processo de internacionalização da PUCPR foi a profissionalização do Escritório de Relações Internacionais. Durante anos o Escritório de Relações Internacionais funcionou apenas com uma pessoa. Aos poucos uma equipe foi sendo formada.

No ano de 2012, por exemplo, o Escritório de Relações Internacionais foi reestruturado e sua equipe aumentada para atender melhor os processos de

internacionalização. Para dar suporte à internacionalização da Pós-Graduação, foi criada uma Coordenação de Projetos de Pós-Graduação, em adição à Coordenação de Mobilidade Estudantil, então existente (PUCPR, 2013, p. 171). Hoje a Diretoria de Relações Internacionais é composta por uma Coordenadoria de Mobilidade Acadêmica e uma Coordenadoria de Projetos Estratégicos e possui nove colaboradores.

Para o Entrevistado B, um marco importantíssimo na internacionalização da PUCPR foi o reposicionamento do Escritório de Relações Internacionais na estrutura organizacional da Universidade.

a gente bolou o Escritório como assessoria. Depois desse tempo, a gente percebeu o seguinte, não é uma assessoria, isso aqui é uma diretoria. No nosso caso é uma diretoria de pró-reitoria [...] é uma diretoria que tem um foco muito de trabalhar com as escolas, com os professores dos programas de mestrado e doutorado, com os cursos diretamente, desenhar projetos com as escolas. E foi aí que a gente deu a virada, sabe, uma equipe permanente, com capacidade de atendimento [...]. Aí sim. A hora que a gente desenvolveu este conceito, a coisa mudou totalmente.

O Entrevistado A, lembra que o Escritório de Relações Internacionais foi elevado à condição de Diretoria após a chegada do atual reitor, que tomou posse em 12 de dezembro de 2013.

Existe uma unidade administrativa na PUC que cuida das relações internacionais há muitos anos. Mas, ela só se tornou uma Diretoria, dentro da Pró-Reitoria Comunitária e de Extensão, quando houve a mudança do novo reitor.

A PUCPR incluiu a internacionalização da Universidade em seu planejamento estratégico 2000-2010, como uma de suas prioridades. Em alinhamento com esta diretriz, em 2010 iniciou-se também a preparação de um plano estratégico para internacionalização da PUCPR. Neste planejamento estratégico, que abrange o período compreendido até o ano de 2022, além de planos específicos de ação para desenvolver internacionalmente as funções da Universidade - voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão -, também há planos que buscam a sintonia institucional para os processos de internacionalização, abrangendo aspectos relacionados à infraestrutura,

comunicação e marketing, estímulo à multiculturalidade e regulamentos e políticas (PUCPR, 2013, p. 172).

Os números apresentados no Gráfico 1 mostram a evolução da mobilidade estudantil de alunos da PUCPR, que é uma das ações para internacionalização da PUCPR. O número de alunos da PUCPR que saíram para intercâmbio internacional cresceu de 2012 para 2013 e de 2013 para 2014 (21% e 25%, respectivamente). Já o número de alunos estrangeiros recebidos pela PUCPR não cresceu entre 2012 e 2013, mas apresentou crescimento de mais de 50% entre 2013 e 2014.

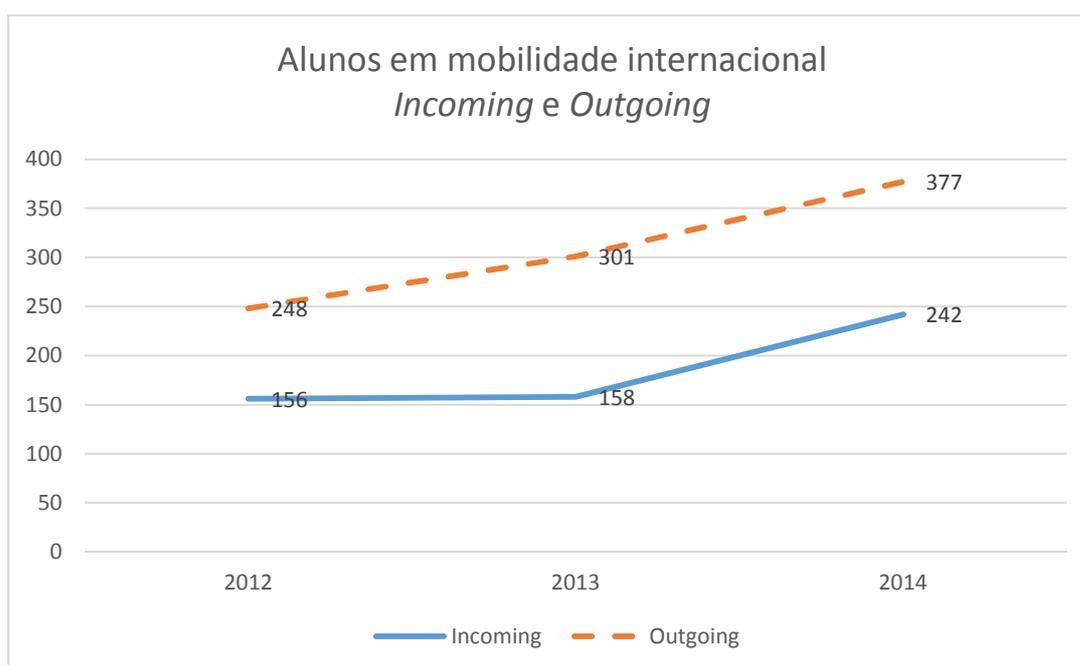


Gráfico 1 - Evolução da Mobilidade Internacional Discente na Graduação.

Fonte: PUCPR (2013, p. 60).

Atualmente a PUCPR tem mais de 250 parcerias, promovendo uma mobilidade anual de mais de 400 alunos. Várias são as atividades da Diretoria de Relações Internacionais para promover o desenvolvimento acadêmico da PUCPR. Entre elas, pode-se citar: Programa de Intercâmbio com aproveitamento de créditos incluindo Duplos Diplomas; Programa de Intercâmbio seguido de Estágio; Intercâmbio para alunos da Pós-Graduação por meio de programas de aproveitamento de créditos, Mestrado e Doutorado Sanduíche ou Cotutela; Mobilidade em nível de pós-doutorado; Oportunidades de bolsas como BRAFITEC, BRAFRAGRI, ERASMUS MUNDUS, MARCA,

UNIBRAL, SANTANDER e Ciências Sem Fronteiras; Programas de Curta Duração para o desenvolvimento do conhecimento linguístico e cultural de alguns países; e, intercâmbio entre colaboradores das áreas acadêmicas e administrativas da PUCPR e das universidades parceiras (PUCPR, 2015b).

4.2.1 Motivações para Internacionalização da PUCPR

As motivações para uma instituição de ensino superior buscar a internacionalização, segundo De Wit (2010, p. 9), podem ser agrupadas em quatro grandes categorias: políticas, econômicas, socioculturais ou acadêmicas. Na verdade, as motivações presentes no nível institucional estão basicamente relacionadas às categorias econômicas, socioculturais e acadêmicas. A categoria política é basicamente ligada ao nível nacional.

Foi identificado que a principal motivação da PUCPR para internacionalização está relacionada à categoria **sociocultural** (De WIT, 2010, p. 9). Os entrevistados, quando questionados sobre as motivações para internacionalização, citaram como primeira motivação a formação integral das pessoas. A educação, a preparação de alunos, professores e pesquisadores para um mundo global. Segundo o Entrevistado B, a PUCPR entende que o aluno exposto à internacionalização é muito mais preparado para a vida. Para ele, como primeira motivação está no

aspecto da formação integral da pessoa. A gente acredita que o aluno exposto à internacionalização [...] é muito mais preparado para vida. O mundo hoje é global. Alguém que se forma em Administração hoje, que não sabe falar inglês, e que não tem o mínimo de trânsito internacional, este profissional está começando sua formação meio complicada, meio defasada. Então, a gente acredita muito nisso, não é. Fazendo parte dessa formação integral, esse componente internacional é importante para você trabalhar num mundo que é globalizado.

No mesmo sentido, o Entrevistado A apresenta como primeira motivação, como primeira intenção para a internacionalização a formação de

pessoas preparadas, não só para atuação local, mas para um mundo que é sem fronteiras

A intenção é: nós queremos formar líderes globais, gente que esteja inserida e que seja igual [...] aos grandes profissionais, aos grandes líderes, aos grandes..., enfim, personagens, mas não do Paraná ou de Curitiba, mas a gente quer que eles estejam preparados para atuar num mundo que é sem fronteiras.

Esta razão para internacionalização também pode ser encontrada no discurso dos dois últimos reitores. Já no ano de 2000, em texto publicado na Folha de Londrina (JULIATTO, 2000) o Irmão Clemente, então reitor da PUCPR, já mencionava nossa condição de cidadãos do mundo e da necessidade da educação integral, de preparação da juventude para esta nova realidade

Nós já não somos apenas cidadãos de uma única cidade, município, Estado, país; somos cidadãos do mundo. Esse é o destino da humanidade, um destino de paz e de cooperação. Toda universidade deve estar envolvida em projetos dessa natureza. Essa é uma prioridade na formação dos jovens que têm no futuro a sua âncora maior, isto é, todos precisamos estar voltados para esses valores universais e para a cidadania do mundo. Nós que sempre investimos na juventude, temos que estar atentos para o futuro, para a vida e para a educação integral.

O atual reitor, o Prof. Waldemiro Gremski, em seu texto de apresentação no *site* institucional da PUCPR, quando fala da internacionalização propõe o seguinte questionamento:

Num mundo cada vez mais internacional e multicultural, devemos perguntar: estamos preparando nossos estudantes para o mundo que está emergindo e, mais importante, os preparando para assumir o seu papel ao delinear o novo mundo? (PUCPR, 2005c)

Esta primeira motivação da PUCPR para internacionalização também é encontrada no estudo de Altbach e Knight (2007, p. 292) entre as principais motivações das instituições sem finalidade lucrativa: o aumento do entendimento cultural e a promoção de uma perspectiva internacional e intercultural para seus alunos.

Mas além das motivações sociais e culturais, também foram encontradas na PUCPR **motivações acadêmicas**. De Wit (2010, p. 9), elenca entre as motivações acadêmicas o desenvolvimento de uma dimensão internacional no ensino, na pesquisa e na extensão, além ampliação do horizonte acadêmico, da melhoria da qualidade, do *status* da instituição, além da crescente preocupação com o posicionamento em *rankings* acadêmicos.

Uma das motivações acadêmicas para internacionalização é a melhoria da qualidade do ensino e da PUCPR como um todo. Pode-se encontrar a melhoria da qualidade como motivação para internacionalização na Resolução CONSUN 189/2008, que regulamenta o programa de intercâmbio universitário da PUCPR. O artigo primeiro da Resolução afirma que o programa de intercâmbio visa contribuir com a implementação da missão da PUCPR, por meio da melhoria contínua da qualidade do ensino e da formação promovida pela instituição (PUCPR,2008). A melhoria da qualidade também foi citada pelo Entrevistado B como uma das razões da internacionalização, para ele, muito importante.

outro fator que também é preponderante, e sim, esse é importante, o fato de você ser internacionalizado significa que você mantém relações, que você nutre relações importantes com várias instituições, e com muitas instituições de referência. É uma maneira de você estar balizando o padrão de educação que você oferta, a qualidade dos produtos e dos serviços que você oferta, e isso te permite, nessa equiparação internacional, você continuamente estar elevando seu padrão de qualidade institucional.

Outra motivação acadêmica (DE WIT, 2010, p. 9) é o objetivo de melhora do posicionamento da PUCPR em *rankings* internacionais. Este objetivo consta como uma das prioridades de desenvolvimento institucional para o período 2012-2017 em relação à internacionalização (PUCPR, 2013, p. 13). Também se encontrou no Relatório de Autoavaliação de 2013, como um dos valores que orientam a atuação da PUCPR, a presença mundial, o reconhecimento internacional de suas ações e contribuições nos campos da pesquisa, do ensino e do serviço (PUCPR, 2014a, p. 6).

Ainda outra motivação acadêmica mencionada pelo Entrevistado B foi o desenvolvimento de pesquisas relevantes (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 292;

DE WIT, 2010, p. 9; KNIGHT, 2003b, p. 8). Ele afirmou que uma das motivações para a internacionalização é a participação da instituição em grupos internacionais de pesquisa. Os grandes projetos de pesquisa, os mais relevantes, são geralmente desenvolvidos em consórcio. Citou o Projeto Genoma como exemplo, do qual participaram pesquisadores de muitos países. Assim, uma motivação para internacionalização é a participação em pesquisas que sejam relevantes para a sociedade mundial.

Por fim, encontrou-se também a motivação **econômica** (GÜRÜZ, 2011, p. 178, DE WIT, 2010, p. 9; KNIGHT, 2003b, p. 8; KNIGHT, 2008, p. 6) para internacionalização. Mesmo não tendo o mesmo peso das demais motivações, um dos entrevistados a citou como uma das razões da internacionalização. A internacionalização faz com que a instituição esteja cada vez mais preparada para atuar em outros países, criando alternativas para captação de alunos estrangeiros, o que pode vir a ser crucial em um futuro cenário econômico desfavorável ou onde haja o acirramento da concorrência ou a redução da demanda.

Desta forma, pode-se observar que a PUCPR tem mais de uma motivação para buscar a internacionalização. Entretanto, pode-se identificar claramente que existe uma gradação das razões para internacionalização, e que esta gradação é coerente com a situação de uma instituição de ensino superior privada, comunitária e confessional, sem finalidades lucrativas. A principal preocupação está com a formação integral e a preparação da comunidade acadêmica para a atuação num mundo global. Num nível abaixo, mas intimamente ligado ao primeiro, a melhoria da qualidade da instituição e o reconhecimento como instituição de classe mundial como motivação para internacionalização. Por último, talvez mais como um fator favorável do que como uma motivação, a preparação da instituição para a atuação e atendimento da necessidade de alunos e países estrangeiros.

4.2.2 Estratégias de Internacionalização da PUCPR

Analisando as estratégias de internacionalização da PUCPR sob a perspectiva da categorização proposta por Knight e De Wit (1995), duas características importantes se destacaram: (1) a maioria das estratégias de internacionalização são programáticas e classificáveis como programas acadêmicos; (2) as estratégias de internacionalização organizacionais estão bem distribuídas entre as classes governança, operações, serviços e recursos humanos (KNIGHT, 2004). Esta combinação entre estratégias acadêmicas e organizacionais propiciam à instituição a integração da dimensão internacional e a sua institucionalização (KNIGHT; DE WIT, 1995, p.20).

A maioria das ações de internacionalização da PUCPR são **estratégias programáticas** classificadas como programas acadêmicos. Nesta categoria Knight e De Wit classificam as atividades acadêmicas e os serviços que visam integrar uma dimensão internacional às principais funções das instituições de ensino superior (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 17).

Dentro desta categoria de atividades de internacionalização, a que provavelmente apresenta maior volume e já está consolidada na instituição, é também uma das primeiras estratégias de internacionalização da PUCPR: a mobilidade de alunos (KNIGHT, 2004, p. 14). Nos primeiros anos do processo de internacionalização a estratégia era quase que restrita à mobilidade. Hoje ela continua sendo muito importante, mas agora como uma parcela da internacionalização

o intercâmbio é uma parcela que a gente investe bastante, que a gente trabalha muito, promove muito e têm números muito expressivos no intercâmbio, mas é apenas uma fração (ENTREVISTADO B).

Os principais programas de intercâmbio da PUCPR são: Programas de Intercâmbio com aproveitamento de crédito, Programas de Intercâmbio de Dupla Diplomação, Programas de Intercâmbio para alunos de pós-graduação. A PUCPR tem convênios firmados com instituições de ensino superior de 24 países para realização de intercâmbios com aproveitamento de créditos. Já para intercâmbios de Dupla Diplomação, a PUCPR tem convênio com a Universidade de Ferrara, na Itália, e com a Universidade de Vic, na Catalunha,

Espanha. Na pós-graduação, são vários os programas de mobilidade para o *lato* e o *stricto sensu*: intercâmbio para especialização, intercâmbio para mestrado, intercâmbio para doutorado, intercâmbio para doutorado com cotutela e intercâmbio para docentes de pós-graduação *stricto sensu*.

A PUCPR também oferece programas de intercâmbio de curta duração para desenvolvimento do conhecimento linguístico e cultural. Estes programas possibilitam aos alunos uma vivência de curta duração com caráter de desenvolvimento pessoal, linguístico e cultural. Um destes programas de intercâmbio já é realizado há 25 anos em parceria com a Universidade de Okayama, no Japão.

Uma estratégia mais recente de internacionalização, também classificada como programa acadêmico, é o *English Semester*. O *English Semester* é o programa de disciplinas ofertadas em inglês, tanto para os alunos internacionais, quanto para os alunos da PUCPR. Em 2014, o *English Semester* estava presente em sete das nove escolas. Segundo o Entrevistado B, o semestre em inglês está atraindo muitos alunos estrangeiros, de países como Holanda, Alemanha e França

o semestre em inglês é uma iniciativa espetacular, é uma atividade, não é, a gente está falando de atividade, é uma atividade importantíssima, porque a gente tem um conjunto de matérias que é ofertado dentro de uma determinada escola, e esse conjunto de matérias permite ao aluno estrangeiro, que queira vir para essa escola, e ter uma oferta toda consistente em inglês, principalmente em inglês. Uma oferta consistente de modo que o aluno se mantém. Quem nunca falou português, não conhece nenhuma língua latina, ele pode vir para a PUC sem conhecer nada, fazer um semestre inteiro em inglês e ao longo desse semestre ter uma experiência, aprender o português, ter uma experiência cultural, não é?

O Entrevistado A considera esta estratégia como um grande diferencial da PUCPR e ressaltou a importância do *English Semester* também para o aluno da PUCPR.

o grande diferencial da PUC tem sido o *English Semester*. Então a gente tem uma série de disciplinas, atualmente são 43 disciplinas, em sete das nove escolas - que a PUC é dividida em escolas - sete das nove escolas já possuem disciplinas no *English Semester*. A gente tem observado

que a tendência é crescer este número de disciplinas e estas disciplinas, além de serem um atrativo para um aluno que está prospectando uma oportunidade de estudo [...] e também é positivo para os nossos alunos, porque o aluno da PUC também tem a possibilidade de estudar uma disciplina, que existe na grade curricular dele, mas de uma outra forma: ele estuda inglês, ele é avaliado em inglês e dessa forma ele também se prepara se ele quiser fazer um intercâmbio e até se ele quiser fazer uma pós graduação no exterior ele já tem um familiaridade com esse tipo de processo. Então, para o aluno local também é aberto e também é bem procurado.

Outra estratégia de internacionalização é o aprendizado de línguas estrangeiras. A PUCPR tem um Núcleo de Línguas que atende aos alunos, professores e comunidade. O Entrevistado A mencionou que o Núcleo de Línguas é importante tanto para os alunos da PUC se prepararem para participar de programas no exterior, quanto para o aprendizado da língua portuguesa pelos alunos que chegam do exterior na PUCPR. O Entrevistado B também citou o Núcleo de Línguas como uma estratégia importante, lembrando que ela trabalha com a minimização do que, na visão dele, é um dos principais obstáculos à internacionalização: a língua, principalmente o inglês.

Quanto às estratégias programáticas de pesquisa (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 17), além das parcerias com instituições internacionais para desenvolvimento de pesquisas conjuntas, a PUCPR desenvolve ações que contribuem para integrar a dimensão internacional nas pesquisas. Uma dessas ações é o incentivo e o apoio aos pesquisadores para que façam seu estágio pós-doutoral, preferencialmente no exterior, com a manutenção de todos os seus direitos. Outra ação importante é um programa que incentiva a vinda de pesquisadores estrangeiros para a PUCPR. Para isto, mantém três cargos de professor titular reservados a essa possibilidade, somados àqueles disponibilizados por agências de fomento.

As **estratégias organizacionais** de internacionalização da PUCPR estão distribuídas em todas as quatro categorias trabalhadas por Knight (2004, p. 14): estratégias (1) de governança, (2) de operação, (3) de serviço e (4) de recursos humanos.

A primeira categoria que Knight relaciona entre as **estratégias organizacionais é a governança**: o compromisso expresso por líderes, o envolvimento ativo do corpo de funcionários, razões e objetivos para internacionalização bem articulados e reconhecimento da dimensão internacional na missão, planejamento e documentos de política (KNIGHT, 2004, p. 14).

A PUCPR tem definida a seguinte missão:

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientada por princípios éticos, cristãos e Maristas, tem por missão desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente de cidadãos e de profissionais comprometidos com a vida e o progresso da sociedade (PUCPR, 2014).

Portanto, a dimensão internacional não é expressamente considerada na missão da PUCPR. Para o Entrevistado A, a missão da instituição é abrangente, não mencionando a internacionalização, assim como também não menciona a graduação ou a pesquisa. Para ele a internacionalização é um meio para que a missão seja cumprida. Entretanto, a internacionalização está formalmente inserida no planejamento estratégico institucional. Além disso, há um planejamento estratégico específico para a internacionalização, que se iniciou em 2010 e com o planejamento estratégico institucional.

Este plano estratégico, com horizonte temporal de 2022, prevê planos de ação para ajustar a sintonia institucional para os processos de internacionalização (dimensões de infraestrutura, comunicação e marketing, estímulo à multiculturalidade e regulamentos e políticas), assim como planos específicos de ação para desenvolver internacionalmente as funções da universidade (graduação, pós-graduação *stricto sensu*, pós-graduação *lato sensu* e serviços) (PUCPR, 2013, p. 172).

Assim, mesmo não estando prevista na missão da instituição, o compromisso da administração da PUCPR com a internacionalização está formalizado no planejamento estratégico e em documentos de política, bem como em um planejamento estratégico próprio para a internacionalização.

Quanto ao envolvimento ativo do corpo de funcionários na internacionalização - apesar do compromisso expresso pelos líderes, da

existência de objetivos claros e articulados para a internacionalização e da existência de planejamento estratégicos e políticas próprias -, ele não alcança toda a comunidade acadêmica. Mas ações como a realização do I Simpósio PUCPR de Internacionalização, ocorrido em 2014, ajudam a divulgar a cultura de internacionalização dentro da PUCPR. Segundo o Entrevistado A, “[...] vários professores, aí realmente entenderam, começaram a entender, o que é internacionalização [...]”.

Voltando às categorias organizacionais de Knight, encontra-se entre as **estratégias de operações**: estratégias integradas ao planejamento, orçamento e sistemas de revisão de qualidade em nível institucional e departamental; estruturas organizacionais apropriadas, como sistema formais e informais para comunicação, ligação e coordenação; equilíbrio entre promoção centralizada e descentralizada e gestão da internacionalização; e, apoio financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos (KNIGHT, 2004, p. 14).

Então, como uma das estratégias organizacionais de operações, a PUCPR conta com estrutura apropriada para o desenvolvimento da internacionalização. Neste aspecto, os primeiros pontos a serem mencionados são a estrutura administrativa e o posicionamento no organograma da instituição, responsável pelo processo de internacionalização. O Entrevistado B lembra que

muitas universidades não investem em equipe, não é. Então, tem universidades que um assessor de relações internacionais, as vezes eles tem um assessor estagiário, dois estagiários, um contratado, mas uma estrutura minúscula. Não vai, não funciona.

Segundo o Entrevistado A, existe uma unidade administrativa que cuida das relações internacionais há muito tempo na PUCPR, e no início era composta por um único assessor de relações internacionais. Hoje, esta unidade administrativa está posicionada como uma diretoria de pró-reitoria, é composta por duas coordenadorias - Coordenadoria de Mobilidade Acadêmica e Coordenadoria de Projetos Estratégicos - e possui nove colaboradores. O Entrevistado B ressaltou que tanto o entendimento desta unidade administrativa como diretoria, quanto seu posicionamento ligado à uma pró-

reitoria, foi um dos pontos cruciais na história da internacionalização da PUCPR, fazendo com houvesse uma grande evolução no processo.

Em relação a estruturas organizacionais de apoio de comunicação, ligação e coordenação dentro da instituição, uma estratégia que se destaca na PUCPR é a da criação de um representante de relações internacionais em cada uma das nove escolas e em cada *campus*. São os agentes de internacionalização. Estes agentes de internacionalização são professores de tempo integral que tem um determinado número de horas de atividades dedicadas à internacionalização na escola ou *campus*. Eles desempenham tarefas como a promover de ações que levem ao reconhecimento internacional da escola, atuar como facilitador para conhecimento e aproveitamento de oportunidades de intercâmbio internacional, facilitar o processo de comunicação entre a Diretoria de Relações Internacionais e as escolas ou *campi*, etc. Nas palavras do Entrevistado B,

a gente tem um agente de internacionalização que é o elo entre a escola e o escritório. Então, a escola toda trabalha em projetos, mas a gente tem um representante... e esse é um embrião, de um satélite de um escritório internacional dentro de cada escola.

Este envolvimento das escolas e dos *Campi* também é um instrumento que viabiliza a participação e envolvimento de praticamente toda a instituição no processo de internacionalização.

Em relação ao aspecto citado por Knight (2004, p. 14), de existência de equilíbrio entre a promoção centralizada e descentralizada da internacionalização, apesar da maioria das iniciativas de internacionalização serem centralizadas na Diretoria de Relações Internacionais, segundo o Entrevistado B, há sim um envolvimento equilibrado das diversas instâncias na promoção da internacionalização. A

reitoria como um todo, exerce uma liderança nesses processos. Os diretores exercem a sua liderança específica, não é, na área, com a proposição de ideias, de políticas e de regulamentos, mas a gente respeita muito a construção que vem das escolas. Então, a gente trabalha muito próximo dos decanos, dos coordenadores de curso, dos professores do *stricto sensu*, a gente tem uma relação muito próxima, e as ideias que surgem, a gente

constrói coletivamente projetos que se transformam em projetos institucionais. E o planejamento estratégico... o planejamento é discutido, o planejamento é amplamente discutido. Primeiro em nível de reitoria, o planejamento estratégico é apresentado, é discutido em reitoria, depois apresentado para os decanos, os coordenadores de curso em diferentes instâncias, a gente vai colhendo sugestões, todo um programa que tem uma certa construção, assim, indução e colaboração.

A terceira categoria organizacional de Knight (2004, p. 14), a de **estratégias de serviço**, abrange: apoio de unidades de serviços da instituição, como acomodação para estudantes, captação de recursos financeiros e tecnologia da informação; envolvimento das unidades de apoio acadêmico, como biblioteca, ensino e aprendizado, desenvolvimento do currículo, treinamento do corpo de funcionários; e, serviços de apoio estudantil para estudantes recebidos e enviados como, programas de orientação, conselheiros, treinamentos *cross-cultural* e conselho sobre vistos.

Uma estratégia trabalhada pela PUCPR nesta categoria é a busca de recursos que permitam uma democratização do acesso à internacionalização. A instituição está sempre trabalhando para desenvolver o programa de bolsas, tanto com outras instituições de ensino superior quanto com órgãos como a CAPES. O Entrevistado B afirmou que a busca de recursos é uma atividade sistemática da PUCPR. Estão sempre atentos à possibilidade de bolsa, de fomento, de recursos. Além do programa Ciência sem Fronteiras, a PUCPR participa de programas como o CAPES-Brafitec (voltado para os estudantes das engenharias), o CAPES-Brafagri (direcionado para estudantes de todas especialidades das ciências e engenharias agrônômicas e agroalimentares e da veterinária), o CAPES-Unibral (para estudantes de Desenho Industrial – Design de Produto), o ERASMUS MUNDUS IBRASIL PROJECT (que atende as áreas de estudo de engenharias, tecnologias e educação), o MARCA (que é um programa de mobilidade de estudantes de graduação promovido pelos governos por meio do Setor Educacional do MERCOSUL), e o Programa de Bolsas Íbero-Americanas Santander. Além da busca de recursos, a PUCPR também tem política de não cobrança de mensalidade de alunos durante o período em que estão em intercâmbio no exterior. É uma ação que visa

incentivar, facilitar a participação do aluno que busca um período de estudos no exterior.

Uma estratégia de serviço que tem se mostrado importante é o *Buddy Program*. Este é um programa da Diretoria de Relações Internacionais que reúne voluntários para acolhimento do estrangeiro que chega à PUCPR. O voluntário pode ser tanto um aluno, quanto um professor ou colaborador. O programa acaba beneficiando tanto quem recebe quanto quem é recebido. Quem recebe tem a oportunidade de manter contato com pessoas de outras culturas. Já o aluno que está chegando à PUCPR tem o apoio para se ambientar à instituição e à cidade.

A gente tem também, em termos do recebimento de alunos um programa que a gente chama de *Buddy Program* que é um programa em que os alunos da PUC, de uma maneira voluntária, trabalham assistindo os alunos estrangeiros, acolhendo os alunos estrangeiros, seja para aspectos práticos do dia-a-dia, como fazer uma documentação, ajudam com questões práticas de lugares para ir, para comprar coisas que precisam, para ônibus, transporte, esse tipo de coisa. Como também nos aspectos acadêmicos eles dão uma força para os alunos estrangeiros, explicam como que funcionam as disciplinas, como é a dinâmica do dia-a-dia acadêmico, e também a parte social, eles organizam viagens curtas, algumas festas, para socializar melhor esses alunos, incluir esses alunos no dia-a-dia da universidade. Para os alunos estrangeiros é bem interessante, muitos deles já, quando sabem que já tem o programa, já pedem que seja identificado um *buddy* para eles e tem sido bem positiva essa interação tanto para os alunos daqui, da PUC, que recebe, que tem a oportunidade de conversar, de praticar um outro idioma e de conviver com um colega estrangeiro, quanto para o estrangeiro que se sente acolhido não só pela instituição, pela equipe da diretoria de relações internacionais e por seus professores, mas também pelos colegas.

Além do *English Semester* e do *Buddy Program*, a PUCPR ainda oferece, por meio do Núcleo de Línguas, curso de português para os alunos estrangeiros. Esta ação possibilita aos alunos estrangeiros acelerar o seu aprendizado do português.

A gente também tem a oferta de cursos de português tanto no período regular, no semestre regular, quanto

cursos intensivos. Então os intercambistas que vem, eles fazem a disciplina de português. Muitos preferem já vir antes do período regular de aula e fazer o curso intensivo, porque assim eles já adquirem uma fluência melhor no português (ENTREVISTADO A).

A quarta categoria das estratégias organizacionais apresentada por Knight é a de estratégia de **recursos humanos**. Ela cita como estratégias desta categoria: processos de recrutamento e seleção que reconheçam a experiência internacional, políticas de recompensa e promoção para reforçar contribuições dos professores e funcionários, atividades de desenvolvimento profissional dos professores e funcionários, apoio para trabalhos internacionais e concessão de licenças para fins de estudos (sabático) (KNIGHT, 2004, p. 14).

Uma estratégia de recursos humanos trabalhada pela PUCPR, que é voltada para internacionalização, é a possibilidade de contratação de professores estrangeiros e repatriados. Segundo o Entrevistado A, atualmente, quando surge a necessidade de contratação de um professor, os cursos podem emitir um edital internacional, bilíngue. Nestes casos os professores brasileiros e estrangeiros concorrem em igualdade de condições. Assim, a PUCPR tem uma política que embasa a contratação de professores estrangeiros. Por exemplo, para viabilizar a vinda de professores estrangeiros, existem alguns benefícios e serviços de apoio oferecidos ao professor estrangeiro recém contratado.

Se o professor estrangeiro é melhor do que os candidatos brasileiros, então vamos contratá-lo. Só que ele não viria se nós não déssemos para eles passagem aérea para a família, dois meses de hospedagem, uma ajuda para ele tirar visto de trabalho, documentos nacionais (ENTREVISTADO A).

No Relatório de Autoavaliação 2014 é mencionada a contratação de três professores estrangeiros e repatriados. Nestes casos, a contratação foi de pesquisadores internacionais e o objetivo foi de “[...] internacionalizar e melhorar a qualidade dos docentes do Programa de Pós-Graduação [...] (PUCPR, 2015, p. 23). Confirmando o discurso de internacionalização existente na PUCPR, percebe-se a existência de ações que visam a integração e institucionalização da dimensão internacional (KNIGHT, 1994, p. 3). No caso específico da contratação de pesquisadores estrangeiros, encontrou-se no

Relatório de Autoavaliação 2014 a preocupação com aspectos de padronização e custeamento da estratégia.

Para tornar este processo padrão e estabelecer as diretrizes em situações futuras, foi elaborado um Modelo de Contrato de Pesquisador de alto nível internacional, segundo o qual o docente a ser contratado deve ter produção científica compatível com pesquisador 1A do CNPq. Finalmente, para se ter uma ideia dos investimentos a serem realizados nas ações futuras, foi elaborado um quadro de contratações a serem realizados até 2017/2021 e foi feita uma simulação dos impactos do novo quadro de pesquisadores para a atuação e retenção de talentos de alto nível (PUCPR, 2015, p. 23).

Pode-se verificar que o Núcleo de Línguas também tem seu papel entre as estratégias de recursos humanos. De acordo como o Entrevistado B, “...se você quiser alunos internacionalizados, comece pelos seus professores”. Assim, além da possibilidade de contratação de estrangeiros e repatriados, como mencionado acima, a PUCPR proporciona aos professores a oportunidade para capacitação em línguas estrangeiras.

nós temos permanentemente mais de duas centenas de vagas gratuitas para professores no núcleo de línguas. O professor cursa, faz línguas de graça na PUC. Entendeu? É uma boa iniciativa. O professor não paga para fazer línguas na PUC, ele usa nosso núcleo de línguas e temos mais de 200 bolsas, 200 vagas, abertas exclusivamente para professores (ENTREVISTADO B).

Enfim, percebe-se que, além das várias estratégias voltadas a internacionalização do ensino e pesquisa, existem ações planejadas com o objetivo de efetivamente integrar a internacionalização dentro da PUCPR.

4.2.3 Fatores Favoráveis e Restritivos à Internacionalização da PUCPR

Entre os **fatores favoráveis** à internacionalização, o sistema de governança da PUCPR foi identificado como um dos principais. Segundo o Entrevistado B, o sistema de governança da PUCPR propicia a continuidade e a evolução dos projetos, inclusive o de internacionalização. Estes fatores, o

sistema de governança e a continuidade, não foram encontrados, expressamente, na literatura como fatores favoráveis à internacionalização. A existência de planejamento estratégico institucional, de plano estratégico de internacionalização e planos de ação, cuja continuidade foi mantida mesmo com a eleição de novo reitor e a mudança do diretor de relações internacionais, indica uma situação que favorece à implementação do processo de internacionalização. Os dois entrevistados destacaram a continuidade como um dos motivos do desenvolvimento do processo de internacionalização. O processo de internacionalização da PUCPR passou por fases distintas, com marcos que causaram mudanças significativas, mas sempre construindo sobre o trabalho anterior.

Mas sempre uma continuidade, nunca houve uma descontinuidade. Por mais que tenha mudado de direção, mudado de reitor, mudado de ..., a diretoria sai daqui e vai para lá – já estive na Pró-Reitoria Administrativa, hoje está na comunitária – por mais que tenha acontecido estes movimentos, sempre houve uma continuidade (ENTREVISTADO A).

Outro fator interno percebido como favorável a internacionalização foi a estrutura do *campus* (BEZERRA, 2012, p. 105). O Entrevistado A comentou que as comitivas em visita à instituição ficam encantados com a infraestrutura do campus, com sua localização e beleza. Esse é um fator que acaba contribuindo para negociação de parcerias com instituições estrangeiras. Os membros das comitivas acabam repassando boas informações para alunos interessados em intercâmbio, e influenciando na escolha pela PUCPR.

Outro fator mencionado foi a localização do *campus* na cidade de Curitiba (BEZERRA, 2012, p. 105). Apesar de não ser uma cidade tão conhecida internacionalmente como Rio de Janeiro e São Paulo, Curitiba é reconhecida como uma das cidades com melhor qualidade de vida no Brasil. Possui vantagens em relação a cidades maiores como a qualidade do transporte urbano e a segurança. A localização do *campus* é um dos fatores considerados pelos alunos na escolha da instituição de ensino em que fará o intercâmbio, e as qualidades da cidade de Curitiba tem contribuído na atração de alunos estrangeiros.

Como fator externo extremamente relevante ao processo de internacionalização, foi mencionado pelo Entrevistado B os grandes programas de bolsas concedidas pelo Governo Federal, como o Ciências sem Fronteiras, e pelos órgãos que fomentam a internacionalização, principalmente as bolsas da CAPES e CNPq (BEZERRA, 2012, p. 105; KNIGHT, 2003b). São essas bolsas que viabilizam a participação de alunos com poucos recursos financeiros no processo de internacionalização.

Como **fatores restritivos**, como obstáculos à internacionalização, foram apontados pelo Entrevistado B a língua estrangeira e as amarras legais (MOROSINI, 2006^a, p. 108). Além destes dois fatores, mesmo parecendo um contrassenso em função de também ter sido considerado como um fator favorável, a localização do *campus* na cidade de Curitiba foi apontada como um fator restritivo à internacionalização.

A língua estrangeira foi apontada como a grande barreira à internacionalização (KNIGHT, 2003b, p. 17). Para o Entrevistado B, esta é uma barreira enfrentada pelas instituições de ensino de maneira geral. Por um lado, a oferta de disciplinas quase que exclusivamente em português não atrai alunos estrangeiros, por outro lado a falta de domínio de uma língua estrangeira por alunos e professores, acaba dificultando muito a internacionalização.

As universidades brasileiras ofertam quase que exclusivamente disciplinas em português; professores e alunos de um modo geral, não tem domínio de uma língua estrangeira, eu direi fundamentalmente do Inglês - o inglês é uma língua universal, na vivência acadêmica - não tem domínio suficiente do Inglês, muita gente tem um certo domínio, uma certa competência linguística, mas não o suficiente para uma interlocução, uma negociação, para fazer uma palestra, para fazer uma arguição, uma arguição oral. Isso dificulta tudo, então, as vezes a capacidade linguística, muitas vezes ela passa primeiro pelo entendimento, mas a fala, a interlocução com proficiência, isso é um problema generalizado no Brasil. Generalizado. (ENTREVISTADO B).

Justamente com o objetivo de reduzir esta barreira é que a PUCPR tem desenvolvido estratégia como o Núcleo de Línguas, para alunos e professores, e o *English Semester* com disciplinas totalmente em inglês.

O segundo fator considerado como restritivo foram as amarras legais impostas pela legislação brasileira que dificultam, ou mesmo impossibilitam, a estruturação e realização de parcerias.

A gente é muito amarrado, extremamente amarrado. Você vai fazer um duplo diploma, você senta com uma universidade francesa, ou uma... as italianas são um pouquinho amarradas, mas assim, por exemplo, se você está com uma universidade que você está discutindo um duplo diploma, a hora que você começa a falar das tuas restrições, que você tem que validar o teu currículo, porque o teu currículo já foi definido e esse é o currículo já pré-estabelecido, então você vai ter que validar isso... ou de transferência de outro...

Então aquela... as instituições, elas têm regras, assim, regras fundamentais, mas elas têm uma liberdade muito grande... uma liberdade curricular muito grande, sabe? E, claro, elas têm processo de auditorias, elas têm seus processos de regulação, mas por conta disso, será que essas amarras, que em princípio são para dar garantia de formação, será que a nossa formação é melhor do que lá fora (ENTREVISTADO B)?

O terceiro obstáculo foi mencionado pelo Entrevistado A. Ao mesmo tempo que a localização do *campus* da PUCPR na cidade de Curitiba ser um fator favorável, em função das qualidades da cidade, por outro lado acaba sendo também um fator negativo, em função de não ser tão conhecida internacionalmente como outras cidades brasileiras como São Paulo e Rio de Janeiro. Este aspecto acaba sendo um obstáculo para o recebimento de um número maior de alunos estrangeiros e que, se não impede a vinda, exige um maior esforço, diferentes estratégias para superá-lo.

É interessante notar que enquanto a localização e as amarras legais são barreiras que afetam a segmentos específicos da internacionalização, como o recebimento de alunos estrangeiros e a dupla diplomação, respectivamente, a barreira linguística permeia todo o processo de internacionalização, ganhando assim maior relevância e demandando estratégias institucionais e nacionais específicas.

4.2.4 Benefícios e Riscos Relacionados à Internacionalização da PUCPR

Dentre os **benefícios** do processo de internacionalização foi citada a capacitação e a preparação dos alunos da PUCPR e dos alunos estrangeiros recebidos (KNIGHT, 2003b, p. 9). Para o Entrevistado A, como a grande preocupação da PUCPR é com a formação de seus alunos, a internacionalização traz como um dos principais benefícios a preparação dos alunos para o mercado globalizado. Entre os benefícios para os alunos, podem ser citados a vivência em culturas diferentes, a experiência de vida, o enriquecimento do *curriculum vitae*, o conhecimento de novas tecnologias, o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia e, como maior benefício, tornar-se um profissional com inserção global (PUCPR, 2014, p. 18).

Um segundo benefício, mencionado por ambos entrevistados, é do *benchmarking* com outras instituições de ensino superior. Este benefício identificado na PUCPR pode ser relacionado com o benefício “qualidade e padronização” identificado na pesquisa IAU 2003 (KNIGHT, 2003b, p.9). As parcerias em intercâmbios e pesquisas colocam a PUCPR em contato com universidades estrangeiras de alto padrão. Este relacionamento acaba contribuindo para o desenvolvimento tanto do processo de internacionalização quanto para a instituição de maneira geral.

Em termos de padrão também, a gente está antenado, a gente está fazendo um benchmarking permanente com as melhores instituições do mundo. O que eles estão fazendo, como é que eles estão pensando? Isso começa a incorporar novas maneiras de planejamento, novas maneiras de gestão, novas maneiras de você ensinar, não é, nossos professores tem a oportunidade de ir para outras universidades, fazer projetos (ENTREVISTADO B).

Outro benefício da internacionalização mencionado na entrevista foi o efeito que a internacionalização causa sobre a imagem da PUCPR, propiciando uma maior competitividade (KNIGHT, 2003b, p. 9). Quando a sociedade toma conhecimento de que a instituição desenvolve trabalho na área de internacionalização acaba associando este fato à imagem de maior qualidade.

Assim, a melhoria na imagem institucional e a possibilidade de realização de um intercâmbio internacional acabam atraindo alunos.

Imagem. Tem muita gente que toma decisão... os pais, os pais de amigos meus, mas que não é por minha causa, falam, meu filho vai fazer vestibular na PUC, e se passar vai fazer na PUC, porque eu sei que ele vai ter uma grande oportunidade de passar dois anos fora do Brasil e trazer um duplo diploma. Então, isso acaba impactando até na decisão do aluno de cursar a universidade (ENTREVISTADO B).

Como **riscos da internacionalização** da PUCPR, foram mencionados a “fuga de cérebros”⁶, a comoditização do ensino e o risco de exclusão de alunos do processo de internacionalização. Os dois primeiros riscos mencionados também foram identificados nas pesquisas realizadas pela IAU em 2003 e 2005 (KNIGHT, 2007; KNIGHT, 2003, p. 10).

A “fuga de cérebros”, segundo o Entrevistado A, é um risco sempre presente. Há sempre o risco de alunos, professores e pesquisadores, não retornarem ao país de origem após um período no exterior. Este é um risco que pode afetar a PUCPR, a instituição.

Quanto a comoditização, o Entrevistado A mostrou a preocupação com a comercialização do ensino. A ação de instituições preocupadas excessivamente, ou mesmo exclusivamente, com os ganhos financeiros, conduz a queda na qualidade de ensino impactando na formação dos alunos. O Entrevistado A apresentou esse fator como uma preocupação relacionada ao processo de internacionalização a nível global. Especificamente na PUCPR este não é um risco, tendo em vista que a missão, valores e princípios da instituição tem, justamente na formação dos alunos, sua principal atenção.

Corroborando o discurso da preocupação com a formação dos alunos, o Entrevistado B apresentou como risco do processo de internacionalização a exclusão de alunos do processo. Ele afirma que a PUCPR trabalha para possibilitar o acesso de todos os alunos à internacionalização, inclusive

⁶ De acordo com Araújo e Ferreira (2013, p. 63), o conceito tradicional de “fuga de cérebros” é: “movimento de profissionais qualificados de países menos desenvolvidos, para países mais atrativos, mais centrais e mais desenvolvidos.” Naquela pesquisa a expressão é relacionada à emigração de alunos, professores e pesquisadores.

daqueles que não possuem condições financeiras para morar fora do país por um período.

Se for pensar em risco assim... o maior risco... que é algo que a gente cuida muito, é que internacionalização não pode ser excludente, certo? Não é para o aluno rico que tem condições de pagar. Então, a gente tem que ter permanentemente um olho nesta questão. A internacionalização é para todo mundo (ENTREVISTADO B).

4.3 MODELO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Como mencionado anteriormente, como esta pesquisa procura analisar como ocorre o processo de internacionalização da PUCPR, optou-se por utilizar como base para análise o modelo de internacionalização de Knight, pois, além de considerar os principais elementos do processo de internacionalização, também apresenta o ciclo de internacionalização, que prescreve passos a serem seguidos para implementação e institucionalização da dimensão internacional na instituição (KNIGHT, 1994; KNIGHT 2008).

Os principais elementos de internacionalização da PUCPR foram apresentados nos tópicos anteriores, baseados principalmente no modelo de Knight (2008). Aqui é feita a análise do processo atual de internacionalização da PUCPR tendo como pano de fundo o modelo original do Ciclo de Internacionalização de Knight (1994, p. 12).

O Ciclo de Internacionalização de Knight é composto por cinco passos: consciência, comprometimento, planejamento, operacionalização, revisão e reforço. De maneira geral a PUCPR apresenta todos os passos propostos por Knight.

Não só a **consciência** da importância da internacionalização, mas também o **comprometimento** - os dois primeiros passos do Ciclo de Internacionalização de Knight - da administração superior da PUCPR, e da Diretoria de Relações Exteriores foi evidenciada pela presença dos demais passos do ciclo da internacionalização. A presença da internacionalização,

expressa nos planejamentos estratégicos institucionais e de internacionalização, a alocação de recursos, a utilização de estratégias organizacionais, também indicam o comprometimento da instituição com o processo de internacionalização

O terceiro passo do Ciclo da Internacionalização, o **planejamento**, também está presente na PUCPR. No planejamento estratégico da PUCPR referente ao período de 2012 a 2022, a internacionalização está presente em dois dos seus objetivos estratégicos: “Garantir elevado nível de internacionalização das atividades de ensino e pesquisa; e, consolidar os programas *stricto sensu* com padrão internacional nos indicadores CAPES, integração multidisciplinar e ampliação da captação de recursos” (PUCPR, 2015, p. 50). A PUCPR também elaborou um planejamento estratégico específico para a internacionalização.

a PUCPR desenvolveu um plano estratégico para a internacionalização contínua do currículo, das atividades, da prestação de serviços internacionais que, aos poucos, estão mudando a cultura da nossa universidade, transformando-a em um universo culturalmente rico, variado e vibrante (PUCPR, 2015, p. 59).

Foram constatados não só a existência do planejamento, mas também alguns aspectos considerados importantes na preparação do planejamento, como a avaliação dos ambientes internos e externos e participação de vários níveis da instituição na preparação do planejamento. Em relação do ambiente externo, no ano de 2014 foi realizada uma missão à Ásia para conhecer a história, o planejamento e as estratégias de instituições que ocupam altas posições nos *rankings* globais (PUCPR, 2015, p. 25). Quanto à participação de diferentes setores da instituição no planejamento, o Entrevistado B explica que

o planejamento é discutido, o planejamento é amplamente discutido. Primeiro em nível de reitoria, o planejamento estratégico é apresentado, é discutido em reitoria, depois apresentado para os decanos, os coordenadores de curso em diferentes instâncias, a gente vai colhendo sugestões, todo um programa que tem uma certa construção, assim, indução e colaboração.

Knight afirma que os três principais componentes do passo da **operacionalização** são as atividades acadêmicas e de serviços, fatores

organizacionais e princípios para guiar a internacionalização (KNIGHT, 2004, p. 13). Como apresentado nos tópicos anteriores, a PUCPR tem uma série de atividades acadêmicas e de serviços (estratégias programáticas) e também fatores organizacionais (estratégias organizacionais). Quanto aos princípios-guia para internacionalização, não se teve acesso a documentos que explicitassem ou mesmo a informação sobre a existência de tais princípios.

O quinto passo é a **revisão**. A PUCPR tem adotado, desde 1996, a avaliação institucional como instrumento de gestão universitária, o que possibilita a revisão e subsidia o planejamento e a efetividade das ações na Universidade (PUCPR, 2015, p. 51).

Ao longo de sua história, a PUCPR consolidou sua tradição em avaliação, considerada uma ferramenta estratégica de gestão voltada para a qualidade dos processos acadêmicos. Desta forma, os resultados das avaliações subsidiam o planejamento estratégico e orientam as ações voltadas para o alcance da visão institucional – tornar-se uma universidade de categoria internacional até 2022 (PUCPR, 2015, p. 2).

Assim, também é constatada a presença da revisão periódica necessária para avaliação, manutenção e contínuo aperfeiçoamento do processo de internacionalização.

Por último, o sexto passo: **reforço**. Knight considera como reforço o reconhecimento e a recompensa pela participação de professores, pesquisadores e colaboradores no processo de internacionalização (KNIGHT, 2004, p. 13). Em relação a este aspecto foram encontradas poucas ações que visem o reforço. O Entrevistado A mencionou o pagamento de despesas de viagens para participação de eventos internacionais como um incentivo à participação em eventos.

Confrontando o atual processo de internacionalização da PUCPR com o modelo de internacionalização de Knight – tanto os elementos da internacionalização quanto o ciclo da internacionalização – verificou-se que o processo de internacionalização da PUCPR pode ser representado pelo modelo de internacionalização de Knight. Com exceção do passo do reforço, que ainda parece ser incipiente, os demais passos e elementos do modelo de Knight estão presentes em seu processo de internacionalização.

5 CONCLUSÕES

Neste capítulo são apresentadas as principais conclusões desta pesquisa que teve como objetivo compreender como ocorre o processo de internacionalização da PUCPR.

O processo de internacionalização da PUCPR teve início na década de 1980 e, apesar de ter ocorrido de modo gradual, teve alguns momentos que representaram marcos na história deste processo. As primeiras atividades de internacionalização foram basicamente de parcerias com instituições estrangeiras para realização de intercâmbios linguísticos e, posteriormente, acadêmicos. Em 1989 são iniciadas as atividades de um órgão administrativo para cuidar das ações de internacionalização: a Coordenadoria de Intercâmbio e Cooperação Internacional. A criação desse escritório de relações internacionais pode ser considerada um primeiro marco na história da internacionalização da PUCPR, pois a criação desta estrutura, além de alocar recursos para trabalhar especificamente com a internacionalização, deixa transparecer um nível maior de consciência da importância deste processo e o início da preocupação com a estruturação organizacional necessária para implementação da dimensão internacional.

Um segundo marco foi a estruturação, a profissionalização do Escritório de Relações Internacionais. Dentro do processo de crescimento gradual, a Coordenadoria de Intercâmbio e Cooperação Internacional funcionou por alguns anos com apenas um colaborador e teve, aos poucos, sua equipe aumentada. Em 2012, o Escritório de Relações Internacionais foi reestruturado, sua equipe foi aumentada para atender a novas demandas e foi criada uma Coordenação de Projetos e Pós-Graduação, que foi acrescentada à Coordenação de Mobilidade Estudantil.

Um dos principais marcos na história, entretanto, ocorreu com o reposicionamento do Escritório de Relações Internacionais na estrutura organizacional da PUCPR. Em 2014 ele passou à condição de Diretoria ligada à Pró-Reitoria. Hoje a Diretoria de Relações Internacionais é composta por nove colaboradores permanentes e é composto por duas coordenadorias:

Coordenadoria de Mobilidade Acadêmica e Coordenadoria de Projetos Estratégicos.

Além da estruturação organizacional criada para atuação com o processo de internacionalização da PUCPR, outro fator relevante foi a inclusão da internacionalização em seu planejamento estratégico institucional a partir do planejamento 2000-2010 e, posteriormente, o início da criação de um planejamento estratégico específico para internacionalização a partir de 2010. Estas ações, foram fundamentais para o desenvolvimento do processo de internacionalização da PUCPR.

O processo de internacionalização vivenciado pela PUCPR até o momento resultou no estágio atual de internacionalização, cujos principais elementos foram identificados. Trabalhou-se com as motivações, as estratégias, os fatores favoráveis e restritivos, os benefícios e riscos e o modelo de internacionalização.

No desenvolvimento do trabalho foram identificadas basicamente sete motivações da PUCPR para internacionalização. As principais motivações encontradas estão intimamente ligadas à missão da PUCPR de “[...] desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente dos cidadãos e profissionais [...]” (PUCPR, 2014), são elas: a formação integral das pessoas, a educação e preparação de alunos, professores e colaboradores para um mundo global; o desenvolvimento de uma dimensão internacional no ensino e na pesquisa; e melhoria na qualidade de ensino e da instituição como um todo. Outra motivação importante é o desenvolvimento de parcerias em pesquisas que sejam relevantes. Também foi encontrado como motivação para internacionalização o reconhecimento internacional da PUCPR e a melhoria do posicionamento nos *rankings* acadêmicos. Por último, a motivação econômica, a utilização da internacionalização como preparação para atuação internacional e capacitação para atendimento de alunos e instituições de países estrangeiros.

A análise das estratégias de internacionalização da PUCPR mostrou a existência de diversas estratégias programáticas, voltadas para a internacionalização, e também a presença de estratégias organizacionais, que

visam criar a estrutura e as condições para que o processo de internacionalização ocorra. A implementação e aperfeiçoamento de estratégias programáticas e organizacionais propiciam condições necessárias para o desenvolvimento e institucionalização da dimensão internacional na instituição.

As principais estratégias programáticas foram o intercâmbio com instituições estrangeiras, o *English Semester* e o Núcleo de Línguas. Os intercâmbios fazem parte das estratégias da PUCPR desde o início do processo de internacionalização. Os principais programas que a PUCPR disponibiliza são: os programas de intercâmbio com aproveitamento de créditos, os programas de intercâmbio com Dupla Diplomação, Intercâmbio para alunos de pós-graduação e os intercâmbios de curta duração para desenvolvimento linguístico e cultural. O *English Semester* é uma estratégia que visa primeiramente permitir a alunos estrangeiros, que não tenham conhecimento ou não dominem a língua portuguesa, de participar de um semestre inteiro com disciplinas ministradas totalmente em inglês. Durante este período, o aluno tem a possibilidade de participar do curso de língua portuguesa e se adaptar ao país. A utilização desta estratégia possibilitou o crescimento do número de alunos estrangeiros estudando na PUCPR. A terceira estratégia citada, o Núcleo de Línguas, é utilizada como instrumento para reduzir uma das maiores barreiras identificadas para a internacionalização da PUCPR, o domínio de línguas estrangeiras. Esta barreira impede tanto a vinda de estrangeiros que não conhecem a língua portuguesa quanto a participação do processo de internacionalização de alunos e professores da PUCPR que não dominam uma língua estrangeira.

Em relação às estratégias organizacionais, foram encontradas estratégias importantes para a manutenção, aprimoramento e institucionalização do processo de internacionalização. Como estratégia de governança, pode-se verificar a presença do compromisso da administração superior e o planejamento estratégico e operacional nos principais documentos de gestão da instituição. Apesar da dimensão internacional não ser mencionada na missão da PUCPR, a inclusão da internacionalização como objetivo estratégico no planejamento estratégico institucional, e a existência de um planejamento estratégico específico da internacionalização, mostram que a

internacionalização é tratada como um tema relevante para o desenvolvimento da PUCPR. Além disso, estes documentos servem de base para a implementação das ações de internacionalização. Outra estratégia organizacional fundamental é a unidade organizacional mantida pela PUCPR para cuidar dos assuntos afetos à internacionalização.

Como principais estratégias organizacionais de operações, foram identificadas a estrutura da Diretoria de Relações Internacionais, a figura de um representante da Diretoria de Relações Internacionais em cada escola e cada *campus*. A estrutura da Diretoria de Relações Internacionais e seu posicionamento no organograma da instituição, ligado a uma Pró-Reitoria, fornecem as condições necessárias para que o processo de internacionalização seja desenvolvido. Outra estratégia de operação criada pela PUCPR foi a figura do agente de internacionalização. Cada escola e *campus* fora da sede possui um agente de internacionalização, que é um professor da escola ou *campus* que faz o papel de ligação entre a escola e a Diretoria de Relações Internacionais. Esta ação aumentou a integração de toda a instituição no processo de internacionalização.

Outras duas importantes estratégias, classificadas como estratégias de serviço, são a busca de recursos financeiros para fomento da internacionalização e o programa denominado *Buddy Program*. Uma das estratégias da PUCPR para fomentar o processo de internacionalização, principalmente visando o acesso à internacionalização de alunos com menos recursos financeiros, e a busca sistemática de bolsas, tanto com os órgãos federais, quanto com instituições estrangeiras ou mesmo instituições privadas. Além de ter participado ativamente do programa Ciência sem Fronteiras, a PUCPR tem convênios firmados com diversos programas, como o CAPES-Brafitec, o CAPES-Brafagri, o CAPES-Unibral, o ERASMUS MUNDUS IBRASIL PROJECT, o MARCA e o Programa de Bolsas Íbero-Americanas Santander. A outra estratégia, o *Buddy Program*, é um programa que visa dar suporte para alunos estrangeiros que estão chegando para estudar na PUCPR. Voluntários, que podem ser alunos, professores ou colaboradores da PUCPR, são designados para auxiliarem os novos alunos estrangeiros. Assim, geralmente o contato é feito mesmo antes da chegada do aluno ao Brasil. Estes voluntários

ajudam na obtenção de documentos, na apresentação e integração do aluno à PUCPR e à cidade, e mesmo no convívio social.

Ainda entre as estratégias organizacionais foi encontrada como estratégia de recursos humanos a contratação de professores estrangeiros e repatriados. Esta é uma estratégia que busca atrair talentos, visando a melhoria da qualidade e a internacionalização da instituição.

Outros elementos identificados no estudo foram os fatores favoráveis e restritivos à internacionalização na PUCPR. Como fatores favoráveis foram encontrados: o sistema de governança da PUCPR que permite a continuidade dos processos; a estrutura do *campus* que acaba sendo um fator de atração de alunos estrangeiros; a localização da PUCPR na cidade de Curitiba, que com suas qualidades, também influenciam na decisão de alunos estrangeiros pela PUCPR; os programas de bolsas, como o Ciência sem Fronteiras e os programas de bolsas da CAPES; e a estrutura do Escritório de Internacionalização. Por outro lado, foram percebidos pelos entrevistados como obstáculos ao processo de internacionalização da PUCPR: o não domínio de uma língua estrangeira, principalmente do inglês; as amarras legais que dificultam, por exemplo, a realização de convênios de intercâmbio com outros países; e, a localização do *campus* na cidade de Curitiba em função de não ser uma cidade tão conhecida internacionalmente como São Paulo ou Rio de Janeiro. Este fator, a localização na cidade de Curitiba, foi considerado como um fator que possui aspectos favoráveis e desfavoráveis à internacionalização.

Os benefícios e riscos da internacionalização também foram identificados. O primeiro benefício da internacionalização para a PUCPR foi a capacitação e preparação dos alunos para atuação local e global. Também foi apontado como benefício a melhoria da qualidade da PUCPR por meio do *benchmarking* realizado com instituições de ensino parceiras estrangeiras. Por último, também como benefício da internacionalização, a melhoria da imagem da PUCPR junto a sociedade, aumentando sua competitividade e atraindo alunos que tenham interesse na realização de intercâmbios internacionais.

Por outro lado, foram identificados como riscos a fuga de cérebros e a exclusão de alunos do processo de internacionalização. A fuga de cérebros é

vista como um risco institucional para a PUCPR, diante da possibilidade de não retorno para a instituição de professores, pesquisadores ou alunos que saiam para um período de intercâmbio no exterior. Já a exclusão de alunos do processo de internacionalização foi identificada como um risco não para a instituição, mas para seu ideal de democratização da internacionalização, de permitir o acesso de todos a comunidade acadêmica à internacionalização. Para tentar reduzir este risco é que estratégias como a busca por bolsas que viabilizem a participação e alunos com poucos recursos financeiros são trabalhadas.

Por fim, por meio do confronto do processo de internacionalização da PUCPR com o ciclo de internacionalização de Knight, pode-se perceber que a PUCPR tem ações que se enquadram em todas as fases do ciclo de internacionalização. Aparentemente, a fase de reforço, que visa reconhecer e recompensar a participação no processo de internacionalização, é a que apresenta o menor número de ações.

A utilização do modelo de Knight, tanto em relação aos elementos de internacionalização quanto em relação ao ciclo de internacionalização, demonstra que a PUCPR está trabalhando com a internacionalização de uma maneira que favorece o aperfeiçoamento contínuo e a institucionalização da dimensão internacional. A implementação de estratégias programáticas, de estratégias organizacionais e a gestão da internacionalização de modo semelhante ao apresentado pelo ciclo contínuo de internacionalização, criam as condições para que processo se desenvolva continuamente.

Apesar de ter-se trabalhado com o estudo de caso único, o que não permite generalização dos resultados da pesquisa, espera-se que os elementos de internacionalização encontrados nesta pesquisa possam contribuir com profissionais e instituições de ensino que de qualquer maneira estejam envolvidos com o processo de internacionalização de instituições de ensino superior. O que se pode recomendar aos envolvidos com o processo de internacionalização das instituições é que, além das atividades específicas de internacionalização, também estejam atentos às estratégias organizacionais, que criem condições para que a dimensão internacional seja incorporada por suas instituições.

Como sugestão para aprofundamento do estudo, recomenda-se a realização de pesquisa que inclua outros atores envolvidos no processo de internacionalização, como alunos, docentes e colaboradores da instituição. Uma pesquisa desta natureza permitirá analisar e confrontar as diversas percepções do processo de internacionalização.

Outra sugestão para futura pesquisa é a realização de um estudo comparativo entre instituições de ensino superior públicas e privadas visando identificar possíveis impactos na abordagem, estratégias e resultados da internacionalização.

Por último, fica o registro dos efeitos do desenvolvimento desta pesquisa na formação acadêmica do autor. Talvez, mais importante do que o aprofundamento no tema da internacionalização das instituições de ensino superior, fruto da leitura e estudo de inúmeros textos e da análise de um caso concreto, seja o desenvolvimento do autor como pesquisador. Somente passando pelo processo de realização da pesquisa é que se pode perceber a importância e as relações entre as diversas fases da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AL-YOUSSEF, Joanna. Challenges to institutionalizing internationalization in UK university. In: MARINGE, Felix; FOSKETT, Nick (Ed.), **Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives**. London: Continuum International Publishing Group, 2012, p. 191-206.

ALTBACH, Philip G. Globalization and the university: realities in an unequal world. In: FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G (Eds.) **International handbook of higher education**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2006.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**. v. 11, n. 3-4, 2007, p. 290-305. Disponível em: <http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290.full.pdf+html> . Acesso em 21/07/2014.

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. **Trends in global higher education: Tracking an academic revolution**. Paris: UNESCO, 2009.

ANTONCIC, Bostjan; HISRIC, Robert D.; RUZZIER, Mitja. SME internationalization research: past, present, and future. **Journal of Small Business and Enterprise Development**. v. 13, n. 4, 2006, p. 476-497. Disponível em: www.emeraldinsight.com/1462-6004.htm . Acesso em 24/09/2014.

ARAÚJO, Emília; FERREIRA, Filipe. A “Fuga de Cérebros”: um discurso multidimensional. IN: ARAÚJO, E; FONTES, M.; BENTO, S. (Eds.) **Para um Debate sobre Mobilidade e Fuga de Cérebros**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2013. Disponível em: http://revistacomsoc.pt/index.php/cecs_ebooks/article/viewFile/1578/1494. Acesso em 25 Jun. 2015.

ARUM, Stephen; VAN DE WATER, Jack. The need for a definition of international education in U.S. universities. In: KLASEK, Charles B., et al. (Ed.), **Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education**. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, 1992, p. 191-203.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979.

BATISTA, Janaína Siegler Marques. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Uberlândia**. 2009. 265f. Dissertação (mestrado em administração de organizações). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

BEZERRA, Maria das Graças Dantas. **O processo de internacionalização da educação como fator estratégico de desenvolvimento institucional: um olhar sobre as ações de internacionalização desenvolvidas em instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte na visão dos seus representantes.** 2012. 120f. Dissertação (mestrado profissional em administração). Universidade Potiguar, Natal, 2012.

BRACKMANN, Marta Maria. **Internacionalização da educação superior e política externa brasileira: estudo da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.** 2010. 270f. Dissertação (mestrado em ciências sociais). PUCRS, Porto Alegre, 2010.

BRASIL. Decreto nº 48.232, de 17 de maio de 1960. Concede a equiparação à Universidade Católica do Paraná e aprova seu estatuto. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 14 jun. 1960. Seção 1, p. 9101.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 191, 4 out. 2004. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 99, 25 mai. 2006. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 253, 30 dez. 2008. Seção I, p. 1.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2015.s

CONTEL, Fábio Betioli; LIMA, Manolita Correia. Características atuais das políticas de internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.3, n.2, jun.2008. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3202>. Acesso em 17 nov. 2013.

DAVIES, John L. Developing a strategy for internationalization in universities: towards a conceptual framework. In: KLASEK, Charles B., et al. (Ed.), **Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education**. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, 1992.

DAVIES, John L. **University strategies for internationalisation in different institutional and cultural settings**: a conceptual framework. The European Association for International Education, Occasional Paper 8, 1995.

DE WIT, Hans. **Strategies for internationalisation of higher education**: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. European Association of International Education. 1995. 175 p.

DE WIT, Hans. Changing rationales for the internationalization of higher education. In: BARROWS, Leland C. (Ed.). **Internationalization of higher education**: an institutional perspective. Bucharest, Romania: UNESCO/CEPES, 2000.

DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe**: a historical, comparative, and conceptual analysis. Westport: Greenwood Press. 2002. 270p.

DE WIT, Hans. **Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues**. Nederland: NVAO, 2010.

DUARTE, Roberto Gonzalez; LIMA JÚNIOR, Antônio Ferreira; BATISTA, Raquel Viana Lessa. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná. **E&G Economia e Gestão**. v. 7, n. 14, 2007, p. 159-172.

FRANCIS, Anne. **Facing the future**: the internationalization of post-secondary institutions in British Columbia. Task Force report. British Columbia Center for International Education. 1993. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377759.pdf>. Acesso em 16 jul. 2015

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 3.ed. e atual. Brasília: ILAPE, 2012.

GÜRÜS, Kemal. **Higher education and international student mobility in the global knowledge economy**. 2.ed.rev. e atual. Albany: State University of New York Press, 2011.

GRUPO MARISTA. Institucional: sobre o grupo marista. Disponível em: <http://www.grupomarista.org.br/institucional>. Acesso em 23/06/2015. 2015.

HARARI, Maurice. **Global dimensions in U.S. education**: the university. New York, Center for War/Peace Studies, 1972. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED061911.pdf>. Acesso em 16 jun. 2015.

ITAMARATY, Divisão de Temas Educacionais. **Denominação das instituições de ensino superior (IES)**. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em 16 jun. 2015.

JULIATTO, Clemente Ivo. Internacionalização da universidade. **Folha de Londrina**, Londrina, 04 ago. 2000.

KLASEK, Charles B., et al. (Ed.), **Bridges to the future**: strategies for internationalizing higher education. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, 1992.

KNIGHT, Jane. **Internationalization**: elements and checkpoints (Research Monograph, n. 7). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education, 1994.

KNIGHT, Jane. **GATS, Trade and higher education perspective 2003**: Where we are? London: The Observatory on Borderless Higher Education, 2003a.

KNIGHT, Jane. Internationalization of higher education practices and priorities: 2003 IAU Survey Report. 2003b. Disponível em: www.iau-ai.net/sites/all/files/Internationalisation_2003_0.pdf. Acesso em 24/07/2014.

KNIGHT, Jane. **Internationalization remodelled**: definition, approaches, and rationales. v.8, n.1, Spring 2004, 5-31.

KNIGHT, Jane. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: Hans de Wit et al. (Ed.), **Higher education in Latin America**: the international dimension. Washington, D.C.: The World Bank, 2005.

KNIGHT, Jane. Internationalization: a decade of changes and challenges. **International Higher Education**. n. 50. Center for International Higher Education, Boston College: 2007. Disponível em: https://htmlbprod.bc.edu/prd/CIHE.cihe_public_rpt2.download_issue?p_issue_id=2049. Acesso em 25/07/2014.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil**: The changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: DEARDORFF, Darla K, et al. (Ed.), **The SAGE handbook of international higher education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012, cap. 2, edição Kindle.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, Hans (Ed.). **Strategies for Internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. **Quality and Internationalization in Higher Education**. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1999.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2012. 331f. Tese (doutorado em administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LAUS, Sonia Pereira; MOROSINI, Marília Costa. Internationalization of higher education in Brazil. In: DE WIT, Hans et al. (Ed.). **Higher education in Latin America: the international dimension.** Washington, D.C.: The World Bank, 2005.

LEITE, Denise. Modelos Institucionais, avaliação e isomorfismo. IN: NETO, João Luiz Horta (Coord.). **Modelos Institucionais de Educação Superior.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Educação em Debate. Vol. 7. Mês: Dez. Ano: 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4072>. Acesso em 11 Jun. 2015.

LUCE, Maria Beatriz; MOROSINI, Marília Costa. **A Educação Superior no Brasil: políticas de avaliação e credenciamento.** Texto elaborado para a rede: ALFA-ACRO – Acreditación y Reconocimiento Oficiales entre universidades de MERCOSUR y la UE. Porto Alegre: [s.n], 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINGE, Felix. The meanings of globalization and internationalization in HE: findings from a world survey. In: MARINGE, Felix; FOSKETT, Nick (Ed.), **Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives.** London: Continuum International Publishing Group, 2012, p. 19-37.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico.** Porto Alegre: Bookman, 2000.

MITCHELL, Douglas E.; NIELSEN, Selin Yildiz. Internationalization and globalization in higher education. In: CUADRA-MONTIEL, Hector. **Globalization – education and management agendas.** InTech, 2002. p. 3-22.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** Vol. 7. Brasília: INEP/RIES, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior: um modelo em construção. IN: NETO, João Luiz Horta (Coord.). **Modelos Institucionais de Educação Superior.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Educação em Debate. Vol. 7. Mês: Dez. Ano: 2006a. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4072>. Acesso em 11 Jun. 2015.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo em três áreas do conhecimento. Ribeirão Preto, 2006. 365 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2006.

MÜCKENBERGER, Everson. **Processo de internacionalização do ensino superior**: estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. Ribeirão Preto, 2014. 623 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2014.

NEAVE, Guy. **Institutional management of higher education**: trends, needs and strategies for cooperation. Reference Document, UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000986/098679eb.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2015.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília, CAPES, 2002.

OLIVEN, Arabela Campos. A história da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília, CAPES, 2002.

PIMENTA, Ricardo Dias. **Internacionalização de escolas de negócios**: análise dos processos de internacionalização da Fundação Dom Cabral. Belo Horizonte, 2006. 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – PUC-MG, 2006.

PUCPR – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Resolução nº 189 de 10 de dezembro de 2008. Aprova o regulamento do programa de intercâmbio universitário da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Missão da PUCPR passo a passo. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5376548671264697135.pdf>. Acesso em 30 de jun. de 2015.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Estatuto da PUCPR. Curitiba, 2012. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5370463411338897443.pdf>. Acesso em 30 de jun. de 2015.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Relatório de autoavaliação: 2010, 2011 e 2012. Comissão de Avaliação Própria, 2013. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237081891364815453.pdf>. Acesso em 24 de jun. de 2015.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Manual do aluno 2014. Curitiba, 2014. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5379391411394131764.pdf>. Acesso em 30 de jun. de 2015.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Relatório de autoavaliação de 2013. Comissão de Avaliação Própria, 2014a. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237081891407252958.pdf>. Acesso em 30 de jun. de 2015.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Relatório de autoavaliação de 2014. Comissão de Avaliação Própria, 2015. Disponível em <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237081891429272795.pdf>. Acesso em 30 de jun. de 2015.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Divisão APC: apresentação. 2015a. Disponível em <http://www.pucpr.br/apc/index.php>. Acesso em 24 de jun. de 2015.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Diretoria de Relações Internacionais. 2015b. Disponível em <http://www.pucpr.br/intercambio/index.php>. Acesso em 24 de jun. de 2015.

PUCPR - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Institucional: palavra do reitor. 2015c. Disponível em <http://www.pucpr.br/institucional/index.php>. Acesso em 24 de jun. de 2015.

QIANG, Zha. **Internationalization of higher education**: towards a conceptual framework. Policy Futures in Education. v.1, n.2, 2003, p. 248-270. Disponível em: www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_Qiang.pdf. Acesso em 24/07/2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIGHETTI, Sabine. USP cai e país fica sem universidade entre as 200 melhores do mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 out. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/132088-usp-cai-e-pais-fica-sem-universidade-entre-as-200-melhores-do-mundo.shtml>. Acesso em: 14 out. 2014.

RUDZKI, Romuald Edward John. **The strategic management of internationalization**: towards a model of theory and practice. University of New Castle, UK, 1998.

RUMBLEY, Laura E. Internationalization in the universities of Spain: changes and challenges at four institutions. In: MARINGE, Felix; FOSKETT, Nick (Ed.), **Globalization and internationalization in higher education**: theoretical, strategic and management perspectives. London: Continuum International Publishing Group, 2012, p. 213-231.

RUMBLEY, Laura E.; ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz. Internationalization within the higher education context. In: DEARDORFF, Darla K, et al. (Ed.), **The SAGE handbook of international higher education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012a, cap. 1, edição Kindle.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. Nacionalismo *versus* internacionalismo em las políticas de formación de recursos humanos de alto nível. In: AUPETIT, Sylvie Didou; GÉRARD, Etienne (eds.). **Fuga de cérebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas**. México: IESALC-CINVESTAU-IRD, 2009. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1786:documentos-basicos&catid=194&Itemid=746. Acesso em: 05 jan. 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. IN: NETO, João Luiz Horta (Coord.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Educação em Debate. Vol. 7. Mês: Dez. Ano: 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4072>. Acesso em 11 Jun. 2015.

SOUZA, Eduardo Pinheiro de. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil**. São Paulo, 2008. 233 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2008.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educus, 2004.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual**: a nova vantagem das empresas. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VILALTA, Luis Antonio. **A internacionalização do ensino superior brasileiro**: conceito e características do processo em instituições privadas de ensino superior. 2012. 239f. Tese (doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

WADA, Ricardo Morishita. et al. **Instituições privadas de ensino superior**. Brasília: [s.n], 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Duração: início _____ término _____

Perfil do respondente

1. Nome:
2. Cargo e atividades que desempenha:
3. Tempo de trabalho na IES:
4. Formação e experiência (educação, experiência de trabalho, experiência fora do país: trabalho, intercâmbio, viagens de estudo):

Perfil da Instituição

1. Nome da IES:
2. Data de fundação da IES:
3. Localização da sede:
4. Categoria administrativa (pública municipal, pública federal, pública estadual, privada sem fins lucrativos, privada com fins lucrativos, privada beneficente, especial):
5. Organização acadêmica (faculdade, centro universitário, instituto federal, universidade):
6. Porte:
 - a. Número de alunos de graduação:
 - b. Número de alunos de pós-graduação:
 - c. Número de professores:
 - d. Número de funcionários:
 - e. Número de *campi*:
 - f. Organograma:

Questões Aplicadas aos Entrevistados

1. Como o senhor avalia a questão da internacionalização das instituições de ensino superior?
2. Quais os momentos marcantes da instituição relacionados à internacionalização e quais os principais atores?
3. Como a internacionalização está declarada na Visão, Missão e Valores da PUCPR?
4. Quais as principais razões, motivações, que levaram a PUCPR à busca da internacionalização?
5. Há uma política formal de internacionalização na PUCPR?
6. A política de internacionalização é considerada uma prioridade na PUCPR?
7. Quais as estratégias de internacionalização adotadas pela PUCPR?
8. Como ocorreu o processo de definição das estratégias de internacionalização da PUCPR? De onde partiram as iniciativas?
9. Quais as estruturas organizacionais envolvidas com a internacionalização na PUCPR?
10. Quais os atores envolvidos no processo de internacionalização (professores, alunos, etc.)?
11. Os órgãos governamentais, como o MEC, a CAPES e o CNPq, desempenharam algum papel no processo de internacionalização da PUCPR?
12. O processo de internacionalização trouxe atualizações curriculares, novas metodologias de ensino, inclusão de conteúdos internacionais?
13. Quais os fatores o senhor considera como favoráveis ao processo de internacionalização na PUCPR e quais considera como restritivos, que representam obstáculos à internacionalização?
14. Em sua opinião, quais os principais benefícios da internacionalização da PUCPR?
15. Em sua opinião, quais os principais riscos da internacionalização da PUCPR?