

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

CLAUDIA SCHIEDECK SOARES DE SOUZA

**INTERNACIONALIZANDO A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: um estudo substantivo**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Danilo Streck

**São Leopoldo
2019**

CLAUDIA SCHIEDECK SOARES DE SOUZA

**INTERNACIONALIZANDO A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: um estudo substantivo**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Danilo Streck

Aprovado em 30 de julho de 2019

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS - Orientador

Professora Dra. Isabel Aparecida Bilhão - UNISINOS

Professora Dra. Dorotea Frank Kersch - UNISINOS

Professora Dra. Clarice Monteiro Escott - IFRS

Professora Dra. Maria Isabel da Cunha - UFPEL

São Leopoldo

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CPI)
Sistema de Bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS
Ficha Catalográfica

S729i Souza, Claudia Schiedeck Soares de
Internacionalizando a rede federal de educação profissional: um
estudo substantivo.
/ Claudia Schiedeck Soares de Souza; orientação: Prof. Dr. Danilo
Streck. – São Leopoldo, RS, 2019. 179 f.

Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do
Rio dos Sinos. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-
graduação em Educação. Nível Doutorado. 2019.

1. Ensino profissional. 2. Institutos federais de educação,
ciência e tecnologia. 3. Internacionalização. 4. Análise
situacional. I. Streck, Danilo, orientador. II. Título.

CDU: 378.6

Catalogação na Fonte: Marília Batista Hirt
Bibliotecária CRB 10/2154

Dedico este trabalho ao meu pai (*in memoriam*), que tanto quis seus filhos doutores. Pai, onde quer que estejas, esse trabalho tem a tua alma.

AGRADECIMENTOS

E finalmente o momento chegou.

Gostaria de agradecer imensamente àqueles que sempre estiveram ao meu lado: meu marido, Alexandre Soares de Souza, que suportou os momentos mais duros e difíceis da minha trajetória acadêmica e profissional; minha mãe, Selma Schiedeck, em quem muito me inspirei na luta e no ativismo educacional; minha irmã, que sempre esteve ao meu lado nas peleias justas; e ao meu orientador, Professor Dr. Danilo Streck, que confiou integralmente na minha habilidade de dar conta do recado, mesmo quando eu não tinha mais qualquer esperança.

Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora da Universidade de Toronto, professora Dra. Leesa Wheelahan, que me acolheu num momento complexo profissionalmente e academicamente e que possibilitou muitas das reflexões presentes neste trabalho.

Como diria o poeta, sem o amor de vocês eu nada seria.

“E eu, às vezes, tenho a impressão - e tenho a impressão porque eu sou um construtor de sonhos. Eu há muito tempo atrás sonhei que era possível governar esse país envolvendo milhões e milhões de pessoas pobres na economia, envolvendo milhões de pessoas nas universidades, criando milhões e milhões de empregos nesse país. Eu sonhei, eu sonhei que era possível um metalúrgico, sem diploma universitário, cuidar mais da educação que os diplomados e concursados que governaram esse país. Eu sonhei que era possível a gente diminuir a mortalidade infantil levando leite feijão e arroz para que as crianças pudessem comer todo dia. Eu sonhei que era possível pegar os estudantes da periferia e colocá-los nas melhores universidades desse país para que a gente não tenha juiz e procuradores só da elite.”

Luiz Inácio Lula da Silva, São Bernardo, 2018
(BRASIL DE FATO, 2018)

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo principal analisar se existia um modelo para a internacionalização dos Institutos Federais, a partir da instituição do Programa Ciência sem Fronteiras pelo governo federal em 2011. Entre os objetivos específicos estiveram analisar a dinâmica do processo, incluindo atores centrais e periféricos, as convergências e divergências nas percepções dos gestores, os pressupostos que balizam a internacionalização nas instituições, bem como delimitar quais as ações passadas e presentes podem tê-lo influenciado e qual suas estratégias futuras. A ausência de pesquisas sobre o tema apontou para a Análise Situacional, desdobramento da Teoria Fundamentada nos Dados, como ferramenta metodológica a ser utilizada na pesquisa. Para a produção dos dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com quatorze sujeitos, todos eles, de alguma forma, vinculados com o início da constituição dos Institutos Federais e com as primeiras atividades internacionais dos mesmos. Os resultados apontam para a relevância das primeiras experiências internacionais destas instituições, em especial o Programa Mulheres Mil e o Programa Ciência sem Fronteiras, como referências na construção de uma política de internacionalização. Além disto, as estratégias, os múltiplos parceiros e acordos de cooperação educacional, priorizando a mobilidade, sinalizam o desenvolvimento de um modelo clássico de internacionalização. Os traços distintivos desse processo emergem das falas dos entrevistados e constituem uma identidade única para estas instituições, baseada na diversidade, na resistência e na oportunidade. Estas características se relacionam diretamente com a percepção de que os Institutos Federais se associam a seus parceiros internacionais através da cooperação, do compartilhamento de experiências, do respeito institucional, aprendendo com eles e ensinando para eles. Se a feição moderna das sociedades está inserida na compreensão de que um grupo minoritário se articula em torno de uma pretensa hegemonia, os Institutos Federais exercitam, ao construir sua política de internacionalização, sua compreensão de respeito às diferentes culturas e, assim, consolidam sua institucionalidade tão recente.

Palavras-chave: Educação Profissional. Institutos Federais. Internacionalização. Análise Situacional.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Network of Vocational Education was created in 2008 to offer free education to the regions of the country that had no access to higher education and technical education. In 2011, the Ministry of Education instituted the Science Without Borders Program, establishing new challenges for the Federal Institutes. The international context has been marked in recent decades by the rapid growth of Higher Education, perceived by the middle class as a reasonable possibility of social mobility. The main goal of this research is to analyze if there was a model for the internationalization of the Federal Institutes. Specific objectives were to analyze the dynamics of the process, including central and peripheral actors, convergences and divergences in the managers' perceptions, the assumptions that mark the internationalization in the institutions, as well as to delimit what past and present actions may have influenced it and future strategies. The lack of research on the subject pointed to the Situational Analysis, unfolding of the Grounded Theory, as a methodological tool to be used in the study. For data collection, fourteen semi-structured interviews were done, and the interviewed were somehow linked to the beginning of the constitution of the Federal Institutes and their first international activities. The results point to the relevance of these first international experiences of these institutions, notably the Thousand Women Program and the Science without Borders Program, as references in the construction of their internationalization policy. Besides, strategies, multiple partners, and educational cooperation agreements, prioritizing mobility, signal the development of a classic model of internationalization. The distinctive features of this process emerge from the interviewees' speeches and constitute a unique identity for these institutions, based on diversity, resilience, and opportunity. These characteristics are directly related to the perception that the Federal Institutes are associating themselves with their international partners through cooperation, sharing of experiences, institutional respect, learning from, and teaching to them.

Key-words: Professional Education. Federal Institutes. Internationalization. Situational Analysis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos Vertical e Paralelo de Ensino Superior e Educação Profissional	40
Figura 2 - Evolução da taxa bruta de matrículas no setor terciário (%) – Brasil, 1999 a 2016	41
Figura 3 - Nuvem de palavras extraída a partir das respostas sobre o conceito de internacionalização para a instituição.....	44
Figura 4 - Distribuição de Bolsas Implementadas por País de Destino 2011-2017...53	
Figura 5 – Relação entre MOUs e Projetos de Cooperação assinados pelas Instituições da Rede Federal EPCT	57
Figura 6 – Genealogia do desenvolvimento da Teoria Fundamentada (TF)	67
Figura 7 - Representação do processo de codificação segundo Charmaz (2009)	78
Figura 8 – Exemplificação parcial dos códigos iniciais gerados.....	79
Figura 9 – Memorando 08 – registro de percepção durante a codificação seletiva...80	
Figura 10 – Memorando 21 – a codificação e os conceitos sensibilizadores	81
Figura 11 – Fase da Codificação seletiva dos dados	81
Figura 12 – Codificação teórica – quadro final	82
Figura 13 – Mapa Situacional inicial da autora - Versão ordenada	85
Figura 14 – Mapa situacional abstrato após codificação seletiva dos dados – versão ordenada.....	86
Figura 15 – Nuvem de Palavras comparativa entre a Política de Internacionalização 2009, 2017 e as entrevistas realizadas em 2018	92
Figura 16 - Mapa de posicionalidade dos atores da internacionalização dos IFs....	102
Figura 17 – Árvore de palavras utilizando o termo ‘comunidade’ nas respostas sobre protagonismo.....	105
Figura 18 – Mapa de Posicionalidade das ações ou estratégias de internacionalização	116
Figura 19 – Percepção dos sujeitos de pesquisa sobre as dificuldades do processo de internacionalização.....	127
Figura 20 – Mapa relacional entre “Invisibilidade” e “necessidade de institucionalização”	128

Figura 21 – Mapa de Posicionalidade sobre os princípios de internacionalização presentes nas entrevistas.....	145
Figura 22 – Relação entre os sujeitos de pesquisa e a categoria modelo que ‘aprende e ensina’	153
Figura 23 – Arena/Mundos Sociais dos Institutos Federais e o fenômeno da internacionalização.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produção acadêmica – 2011-2018.....	27
Tabela 2 - Dados da mobilidade <i>in</i> 2015-2017 nas instituições vinculadas ao CONIF	46
Tabela 3 - Dados da mobilidade <i>out</i> 2015-2017 nas instituições vinculadas ao CONIF	49
Tabela 4 - Comparação entre percentuais (%) de docentes e discentes da Rede Federal EPCT com a média de países da América Latina e Caribe - mobilidade <i>out</i>	50
Tabela 5 - Bolsas concedidas pelo CsF aos IFs e países de destino - 2011-2017 ...	54
Tabela 6 - Quadro final de amostragem para as entrevistas.....	74
Tabela 7 - Atores e seus papéis na internacionalização do Ensino Superior.....	99
Tabela 8 - Atores e sua distribuição de acordo com o nível de atuação	100
Tabela 9 - Programas Institucionais e Estratégias Organizacionais de Internacionalização	113
Tabela 10 - Comparação entre o Mapa de Posicionalidade e a estrutura proposta por Knight (2005).....	116
Tabela 11 - Principais obstáculos institucionais para a internacionalização	131
Tabela 12 - Princípios que orientam a internacionalização	144

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CICan	Colleges and Institutes Canada
CIDA	Canadian International Development Agency
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CsF	Ciência sem Fronteiras
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
FMEPT	Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica
FORINTER	Fórum de Relações Internacionais do CONIF
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOU	Memorandum of Understanding (Memorando de Entendimento)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLI	Programa de Licenciaturas Internacional
PMM	Programa Mulheres Mil
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROBRAL	Projeto de Cooperação Universitária entre o Brasil e a Alemanha

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
REDITEC	Reunião de Dirigentes das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEVOC	International Centre for Technical and Vocational Education and Training
VET	Vocational Education and Training
WFCP	World Federation of Colleges and Polytechnics

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2. UM SÓTÃO VAZIO: COMO TUDO COMEÇOU	23
2.1 FABRICANDO TIJOLOS SEM BARRO: AS PESQUISAS, O MODELO E AS EXPERIÊNCIAS	26
2.1.1 Investigando as pesquisas sobre a temática	26
2.1.3 Contextualizando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação profissional no Brasil	34
2.1.3 Experenciando a internacionalização	59
2.2 DESCOBRINDO A CIÊNCIA DA ABDUÇÃO: A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS	64
2.2.1 O surgimento e o desenvolvimento da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD)	65
2.2.2 A Análise Situacional: o que é?	69
2.3. FABRICANDO TIJOLOS: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
2.3.1 Codificando as entrevistas	76
3 ENTRE A OBSERVAÇÃO E A DEDUÇÃO: DEFININDO TEORIAS	83
3.1 REVELANDO HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS: QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?.....	87
3.2 CONVERSANDO ENTRE SI: O QUE OS DOCUMENTOS E AS ENTREVISTAS REVELAM	90
3.3 CONFIGURANDO O CENÁRIO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NOS IFS: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI E PARA ONDE VAMOS	98
3.3.1 Protagonizando a internacionalização: quem é quem	98
3.3.2 Lapidando uma pedra bruta: histórico, experiências e política	108
3.3.3 Estruturando a política de internacionalização: abrangência e obstáculos	122
4 REALIZANDO SONHOS, TRANSFORMANDO VIDAS	132
4.1 CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE ÚNICA	135
4.1.1 Interiorizando a internacionalização	142
4.1.2 Descolonizando a internacionalização	149
CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS	164

ANEXO I - ENTREVISTA QUALIFICADA.....	177
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	178
ANEXO III - CARTA DE ANUÊNCIA.....	179

1 INTRODUÇÃO

- É bem sugestivo – disse Holmes. Por muito tempo tenho por máxima que são justamente as coisas pequeninas que infinitamente mais valor tem. (DOYLE, A.C. Aventuras de Sherlock Holmes, 1966, p.64)

A lei 11.892/08, sancionada e aprovada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e os Institutos Federais (IFs) (BRASIL, 2008), trazendo para o cenário da educação brasileira uma institucionalidade nova que contemplou demandas históricas pela interiorização de uma educação pública, federal e de qualidade, além de estar vinculada a um projeto de desenvolvimento nacional, cujas bases estão fundadas na articulação com o território e nas relações sociais estabelecidas com seus agentes sociais, possibilitando o surgimento e o aprimoramento de capacidades regionais. A constituição dos IFs foi apenas uma das políticas públicas educacionais estabelecidas durante esse período. Outras como, ações afirmativas para os excluídos dos bancos escolares, ampliação do acesso e garantia de permanência ao ensino superior, aumento nos recursos destinados à educação, distribuição de livros didáticos e literários para escolas e bibliotecas, entre outras tantas, conformaram uma concepção de educação que se contrapunha ao modelo neoliberal privatizante em quase todo o mundo (PACHECO, 2011).

Os números que sustentaram esta política de expansão da Educação Profissional brasileira e de criação dos Institutos federais acabam por oferecer a dimensão do desafio estabelecido. Foram construídos quinhentos (500) novos campus em treze anos, um aumento de mais de mil e quinhentos por cento (1500%) em orçamento, uma ampliação de mais de trezentos por cento (300%) em número de matrículas e um patamar de oitenta mil servidores. Atualmente, a Rede Federal atende um milhão de alunos, possui mais de trezentos (300) cursos nas modalidades que vão do ensino médio integrado à pós-graduação, incluindo sete cursos de doutorado e mais de cem mestrados (BRASIL, 2018).

A constituição dessa rede integrou diferentes autarquias e propôs, obrigatoriamente, a oferta de diferentes níveis e modalidades da educação: nível médio integrado (pelo menos 50% da oferta da matrícula), graduação (sendo 20% de vagas obrigatoriamente destinadas à licenciatura) e pós-graduação.

Entre suas finalidades previstas em lei, os Institutos Federais (IFs) estão obrigados a articular ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis/modalidades, bem como ter uma atuação vinculada ao território, uma vez que seus campi devem atender aos arranjos produtivos locais e regionais. Essas instituições possuem autonomia pedagógica, administrativa, sendo pluricurriculares e multicampi e equiparadas às universidades.

Em 2007, os gestores das antigas autarquias federais responsáveis pelo chamado “ensino técnico” no país (Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETs) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) coordenaram esforços para apresentar uma proposta de legislação que reordenasse o sistema federal de educação profissional e que tirasse o mesmo das disposições transitórias de outras leis. Essa concepção nova e inovadora possibilitou verticalizar a oferta de vagas num mesmo eixo tecnológico, implantar novos campi pelo interior do Brasil, ofertar educação média/técnica integrada e superior em qualquer um desses campi, e colocar os IFs no patamar de “sonho de consumo” para inúmeras comunidades, que percebiam nessa institucionalidade a promessa real de desenvolvimento para regiões quase sempre marginalizadas quanto à oferta de educação pública, federal, de qualidade e gratuita.

Quase que paralelamente ao desafio de interiorizar, capilarizar e construir do zero (literalmente) essas novas instituições, o Governo Federal lançou o programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), cujo objetivo era “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2011). Um movimento de sentido oposto ao que os Institutos Federais estavam realizando naquele momento, isto é, olhar para fora do país da mesma forma que se olhava para dentro.

Minha trajetória pessoal como reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) desde o início da sua constituição, e como coordenadora da Câmara de Relações Internacionais do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, durante mais de três anos, me possibilitaram vivenciar as dificuldades e as urgências da construção dessa nova institucionalidade, bem como despertaram-me

para a necessidade de ampliar a reflexão e concepção do processo de internacionalização dos Institutos, que não só é relevante, como também imprescindível para o futuro das instituições numa sociedade globalizada e transnacionalizada.

Nos últimos anos, são muitos os estudos que aprofundam a temática da internacionalização da educação, a maior parte deles fundados numa concepção crítica das implicações do fenômeno da mundialização na modernidade e que discutem algumas das experiências, vivências e desafios postos para as instituições de ensino em um planeta altamente interconectado, interdependente e, aparentemente, quase que hegemônico nas suas políticas educacionais e no seu financiamento. (DALE, 2004; BALL, 2014; CASTELLS, 2016).

Todos os dias, como educadores, nos deparamos com '*rankings*', indicadores estatísticos de qualidade, métricas definidoras de investimentos e critérios determinados por organismos internacionais como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os quais tendem a hegemonizar os padrões educacionais na busca de soluções padronizadas para a crise da educação mundial e que acabam pautando acordos de cooperação econômica e social. Proliferam receitas, fórmulas e casos de sucesso em diversos países que são reproduzidas, em maior ou menor escala, como saídas mágicas, principalmente em países periféricos ou semiperiféricos¹.

Esta hegemonia advém, preponderantemente, das tentativas de países e organismos internacionais vinculados ao Norte Global em impor e vender ao Sul Global soluções reformistas educacionais que, na maioria das vezes, não respeitam epistemologicamente a cultura local. Conforme Santos e Meneses (2010) apontam, o conceito de Norte e Sul, antes de ser geográfico, está marcado pelas relações de poder e de colonialidade exercido por nações que se estabeleceram discursivamente como referenciais para o mundo. Portanto, a produção de invisibilidades e a dominação epistemológica que naturaliza e legitima a hierarquização entre os países de classe superior e inferior são os pressupostos que subjazem os conceitos de Norte e Sul Global.

¹ Para maior compreensão de como estas relações se estabelecem, ver BALL, S., 2014. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014 e DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. In: **Journal of Education Policy**, Nº14, Vol, 1, 1999.

No âmbito educacional, o Brasil, e também a América Latina, sofrem também com as influências do Norte Global a partir da expansão da oferta de Ensino Superior, principalmente nas duas décadas finais do século XX. A influência de teorias que defendem a *accountability*², estabelecendo uma relação direta com a qualidade desta educação, tomam forma em instrumentos de avaliação do Ensino Superior cujo objetivo deveria ser mensurar esta qualidade através de indicadores de rendimento, produtividade e eficiência, mas que acabam por trazer apenas um modelo gerencialista para a discussão (SANTOS, 2019).

É assim que a adoção do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (BRASIL, 2004), e que substituiu o antigo “Exame Nacional de Cursos”³ (BRASIL, 1996), incorporou conceitos, parâmetros e padrões internacionais para a avaliação da qualidade no ensino superior e integrou a avaliação dos alunos no início e ao final dos cursos superiores, a auto avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação ao processo de avaliação dos cursos. Esses três elementos compõem uma avaliação qualitativa que gera uma nota. Embora a ideia inicial fosse evitar o ranqueamento oriundo do Provão, a atual concepção também acabou sendo utilizada como forma de comparação entre as instituições de ensino superior.

Em 2014, quando da comemoração dos dez anos do SINAES, o Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira (INEP), a partir de discussão com especialistas e comunidade acadêmica, revisou o instrumento de avaliação externa do SINAES para as instituições de ensino superior e incluiu no eixo dois, Desenvolvimento Institucional, um quesito de avaliação para a internacionalização que define como atividades de internacionalização

neste instrumento, os programas institucionais de mobilidade acadêmica/intercâmbio, adesão a editais de mobilidade acadêmica, alunos estrangeiros na IES, oferta de língua estrangeira, oferta de disciplina em língua estrangeira, dentre outros. (BRASIL, 2014, p. 34)

A partir de então, as instituições de ensino superior, e, portanto, os Institutos Federais, passam a ser aferidas e avaliadas também pelas suas estratégias, ações e atividades de internacionalização. Sendo assim, deverão apresentar em seu Plano de

² Prestação de contas dos governos para com a sociedade civil.

³ Conhecido nacionalmente como “Provão” e cujo objetivo era ser um instrumento de avaliação de eficácia das instituições de ensino superior balizado apenas pelo desempenho dos estudantes.

Desenvolvimento Institucional (PDI) um planejamento específico que contemple essa dimensão.

Enquanto na pós-graduação as atividades de internacionalização já balizam a avaliação e classificação de cursos há tempos, na graduação essa dimensão ainda não estava presente. Cabe destacar que nos Institutos Federais a pós-graduação ainda é incipiente, assim como também é incipiente a graduação⁴ (BRASIL, 2004), o que ainda aponta para diferentes realidades de desenvolvimento institucional dentro da Rede Federal de EPCT.

Tendo em vista justamente a criação do Programa Ciência sem Fronteiras e a institucionalização recente do processo de internacionalização no SINAES, as perguntas mobilizadoras para o desenvolvimento desse trabalho são: como os Institutos Federais estão internacionalizando suas instituições? Como os IFs, com sua verticalidade educacional e sua invisibilidade nas políticas de ensino superior, conseguirão se inserir e se manter nas várias “internacionalizações” do mundo globalizado? Quem são os atores que agem nesse processo? Quais os desafios de interiorizar e internacionalizar as instituições ao mesmo tempo? Qual é o modelo de internacionalização de que estamos falando no caso dos Institutos Federais?

Contudo, delinear um problema de pesquisa metodologicamente provavelmente foi meu maior desafio ao longo dessa caminhada. E é importante que eu registre, em algum momento, estes desafios e questionamentos. Quando entramos em contato com a academia num programa de pós-graduação *stricto sensu*, convivemos diariamente com a tarefa de estruturar uma investigação que resulte em conclusões significativas de forma rigorosa e sistemática. Ouvimos todos os dias sobre a necessidade de especificar muito bem o problema e as perguntas que podem nos auxiliar a resolvê-lo. Somos aconselhados a pensar, ler e escrever sobre o tema de forma a ir construindo o arcabouço teórico que vai sustentar a investigação. As perguntas que me fazia eram: o que perguntar? Como fazer isso? E se não for assim? Foram momentos que se prolongaram demais e me levaram a protelar por muito

⁴ Somente em 2004, com o Decreto 5224/2004, todos CEFETs obtiveram autonomia para criação de cursos superiores e de pós-graduação, o que até então era permitido apenas para os cinco CEFETs criados até 1997: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Bahia e Maranhão. Esse grupo era conhecido informalmente como “Cefetões”, enquanto que os outros CEFETs criados posteriormente eram chamados de “Cefetinhos”, sendo que a causa da diferenciação na nomenclatura informal era justamente a autonomia na criação de Cursos Superiores.

tempo esse trabalho. Talvez a vida de um investigador seja essa, a de não ter certezas e a de só ter dúvidas.

Assim, ao tentar compreender como ocorria o processo de internacionalização na educação, pude perceber que a literatura que discute o tema refere-se, de maneira geral, ao que ocorria no ensino superior, de maneira específica nas universidades, quer seja na graduação ou na pós-graduação. Os Institutos Federais, pela sua especificidade na verticalização das modalidades ofertadas, pela pesquisa e pós-graduação incipientes, não possuem estudos relevantes sobre o tema. O que nos parece razoável, tendo em vista ser uma política pública de caráter recente, de apenas dez anos.

Esse trabalho de pesquisa apresenta o percurso estruturado para tentar responder estas questões, desde a concepção inicial, passando pela abordagem metodológica (Análise Situacional) e chegando à análise dos dados produzidos. Uma trajetória que se iniciou pela quase completa ausência de dados e fatos referentes à Rede Federal e que culminou com achados que permitem analisar a identidade dos Institutos Federais e a vinculação desta com o seu processo de internacionalização. Em muitos momentos, foram necessários desvios, criando caminhos próprios, para depois retornar ao seu leito normal, características próprias do raciocínio abduutivo⁵.

No capítulo 2 apresento o início desta caminhada, partindo do estado da arte sobre a internacionalização nos IFs, onde poucos foram os dados concretos que me permitiram vislumbrar um percurso teórico. Contextualizo a educação profissional no Brasil e no mundo, destacando seu caráter dualístico e próprio das transições entre a escola e o mundo do trabalho. Também analiso os poucos elementos sistematizados sobre a temática produzidos junto à Rede Federal e que foram publicados na forma de relatório. Esta contextualização me permitiu identificar as lacunas existentes na discussão sobre o tema e, também definir a abordagem metodológica a ser utilizada para melhor compreender esse fenômeno tão complexo. A partir de então, tracei o itinerário da pesquisa e me coloquei no campo empírico. Na metade final deste capítulo, estabeleço os procedimentos utilizados para realizar as entrevistas, produzir os dados e codificá-los, explicitando a proposta de pesquisa. Foi assim que construí

⁵ A abdução, junto com a indução e a dedução são formas de inferências. Para Charmaz (2009), ela se inicia analisando os dados e a partir deles se constroem as possibilidades de interpretação que resultam em hipóteses que poderão ou não serem comprovadas para que o investigador determine a explanação mais razoável para o fenômeno. Seu principal teórico foi o americano Charles Sanders Peirce (1939-1914). O raciocínio abduutivo será tratado de forma mais detalhada no segundo capítulo.

o cenário em que a internacionalização ocorre nos Institutos Federais, de forma a compreender quais poderiam ser as variáveis que poderiam estar envolvidos no fenômeno. Como nos ensinaria o maior detetive de todos os tempos, Sherlock Holmes, a “cena do crime” é importante para que possamos ter em mente todos os detalhes constitutivos do que realmente ocorreu.

No capítulo seguinte, início a análise dos dados e visibilizo os primeiros conceitos. Começa, então, a tomar forma a complexidade do processo de internacionalização dos Institutos Federais, com seus inúmeros atores, estratégias e política de internacionalização. Também, a partir deste ponto, as falas dos entrevistados começam a trazer o sentido da internacionalização para os Institutos Federais e sinalizam para as características singulares destas instituições. Destaco ainda a percepção da abrangência e dos obstáculos inerentes a esse processo. O fato de serem instituições recentes e verticais aponta para a abrangência da política de internacionalização, embora já se consiga vislumbrar, aqui, as barreiras institucionais que, muitas vezes, atuam como fatores que impeditivos para a permeabilização do tema junto a comunidade acadêmica.

Contudo, é no Capítulo 4 que descrevo e analiso com mais profundidade os resultados que subjazem a temática nos Institutos Federais. Num primeiro momento, analiso a evidência de que existe, na visão dos entrevistados, uma identidade única nos IFs consubstanciada na diversidade e na inclusão, na resistência, na oportunidade de transformação social, e que tem na interiorização e na verticalização o difusor da internacionalização. Por fim, relaciono esta identidade única com a constituição de um modelo clássico de internacionalização, com suas características, mas que apresenta um traço distintivo: a ausência de subalternidade ou submissão frente aos modelos internacionais de referência da Educação Profissional, no que chamei de descolonização do processo.

Assim, dispondo e associando as peças do quebra-cabeças, foi possível estabelecer, metodologicamente e ainda que como um primeiro movimento na direção do aprofundamento do tema, uma retomada histórica desse processo de internacionalização da Rede Federal e, ao mesmo tempo, definir seus atores e estratégias atuais.

Em cima da minha escrivaninha repousam os livros que me foram dados pelo meu pai e que contam a trajetória de Sherlock Holmes, um personagem muito

especial, criado por Conan Doyle, que embalou muito da minha leitura adolescente e me possibilitou crescer desenvolvendo uma série de habilidades: a intuição, a curiosidade, a observação e a perspicácia. Nunca pensei estar na posição de um investigador, construindo cenários, avaliando atores (ou suspeitos), traçando hipóteses e elaborando uma teoria. Descobrir os caminhos da internacionalização na Rede Federal não foi tão elementar quanto fez crer o Doutor Watson, personagem que tão bem representou o senso comum nas histórias do detetive. Como diria Sherlock Holmes, “Não há nada mais enganador do que os fatos óbvios” (DOYLE, 1966, p.81). Resgatar o vínculo emocional com a minha adolescência, a partir do trabalho de pesquisa realizado ao longo dos últimos quatro anos sobre a internacionalização da Rede Federal, foi como descobrir o “culpado do crime”. A comprovação de que, enquanto seres sociais, somos a soma das experiências das nossas vidas.

As etapas desta investigação estão delineadas a seguir. Espero estar contribuindo para o começo de uma reflexão sobre a internacionalização da Rede Federal. Desejo também que o tema possa despertar em outros pesquisadores o mesmo interesse que despertou em mim.

2. UM SÓTÃO VAZIO: COMO TUDO COMEÇOU

- Veja, explicou-me: considero o cérebro de um homem como sendo inicialmente um sótão vazio, que você deve mobilar conforme tenha resolvido. Um tolo atulha-o com quanto traste vai encontrando à mão, de maneira que os conhecimentos de alguma utilidade para êle (sic!) ficam soterrados ou, na melhor das hipóteses, tão escondidos entre as demais coisas que lhe é difícil alcançá-los. Um trabalhador especializado, ao contrário, é muito cuidadoso com o que leva para o sótão da sua cabeça. Não quererá mais nada além dos instrumentos que possam ajudar o seu trabalho; destes é que possui uma larga provisão, e todos na mais perfeita ordem. (DOYLE, A.C. Um Estudo em Vermelho, 1966, p. 26)

Durante oito anos como reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS (2008-2016), participei ativamente do esforço para desenvolver políticas públicas que incorporassem as especificidades e as necessidades da Rede EPCT. Entre elas, o desafio da internacionalização foi, de longe, um dos mais complexos e gratificantes.

Internacionalizar instituições que possuem uma institucionalidade única no mundo, com diferentes modalidades de ensino e que são invisíveis aos olhos da maioria da população e da comunidade educacional mundial é um trabalho mais que árduo. Exige sensibilizar comunidades escolares e gestores, planejar ações e estratégias, perceber potencialidades em outros países, entre diversas outras variáveis. As demandas, desde a criação dos Institutos Federais, sempre foram prementes: alocação de recursos, construção de novos campi, ampliação do número de cursos e alunos, desenvolvimento de normatizações internas que pudessem amparar a proposta original das instituições, qualificação de recursos humanos. Tudo foi construção. Tudo foi ação desde o primeiro momento. Ao tomarmos o IFRS como exemplo, pode-se ter uma dimensão do enorme desafio. Ao longo de oito anos, foram construídos quatorze novos *campi*, centenas de documentos norteadores e fluxos de processos, concursados mais de mil e duzentos novos servidores, o número de alunos saltou de cinco mil para vinte e cinco mil. A gestão do orçamento anual, que era de aproximadamente trinta milhões de reais em 2009, passou a ser de quatrocentos e trinta milhões em 2018 (IFRS, 2018). Se potencializarmos esses breves números para o país, poderemos ter uma ideia das dificuldades em termos de qualificação de novos servidores, definição de estratégias e questões cotidianas envolvidas nesse processo.

Inserir na urgência diária da comunidade acadêmica as necessidades da internacionalização é um exercício constante de convencimento, uma vez que estas

não são imperativas para o desenvolvimento das instituições, pelo menos não para a maioria da comunidade escolar. Ao contrário, por não estarem vinculadas ao funcionamento rotineiro dos campi, as políticas internas que visam estratégias para o tema tendem a ser subsumidas e minimizadas na comparação aos problemas cotidianos de uma institucionalidade nova (uma lâmpada queimada, ausência de refeitório ou salas de aula, falta de infraestrutura de comunicação, entre tantas outras).

De qualquer forma, pela atuação e pelo envolvimento com a temática da internacionalização, o espaço de observação e reflexão por onde pude transitar foi único e extraordinário.

Em primeiro lugar, minha formação acadêmica na área de Letras – Português/Inglês me possibilitou ter um olhar para a superação da barreira e a construção de políticas linguísticas, as quais, de certa forma, estruturam relações de poder⁶.

Além disso, como gestora máxima do IFRS, também pude acompanhar os avanços produzidos pelo Governo Federal através de programas de mobilidade como o Ciência Sem Fronteiras, ou de ações no âmbito dos Institutos Federais e do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF) – entre elas, a criação do Fórum de Assessores Internacionais (FORINTER) e da Câmara de Relações Internacionais do Conselho. Ações estas que, se por um lado buscavam inserir o país na sociedade do conhecimento, por outro democratizaram o acesso de alunos que jamais sonhariam um dia poder viajar para outros países. Apenas como um dos inúmeros exemplos no país, podemos citar o caso de sete alunos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Física, do Campus Bento Gonçalves do IFRS, oriundos do interior do estado do Rio Grande do Sul, que estiveram em programa de mobilidade com Portugal, Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). O IFRS foi o único IF a participar do Edital de Seleção. Isso somente foi possível por que hoje os campus destas instituições possuem autonomia na criação de cursos superiores, bem como ampliaram seu potencial de mobilidade através da visibilidade internacional (CITOLIN, 2016).

Vivenciar o processo de internacionalização por dentro da Rede Federal de Educação Profissional me possibilitou olhar para ele de forma diferenciada. Foram

⁶ Para uma melhor compreensão da questão, ver CALVET, L.J. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

sete anos de viagens, missões, coordenação da área internacional junto a todos os IFs do Brasil. Vi essa experiência começar e se desenvolver através seus reitores, pró-reitores, assessores internacionais, servidores e alunos.

Por último, mas não menos importante, tive a possibilidade, como aluna intercambista do Programa de Qualificação em Língua Estrangeira (Teaching English to Speakers of Other Languages - TESOL), realizado no início de 2016, em Washington D.C. e San Francisco, nos Estados Unidos, promovido pela SETEC-CAPES, e depois através do Programa de Doutorado Sanduíche no Ontário Institute for Studies in Education – OISE, da Universidade de Toronto de agosto de 2018 a fevereiro de 2019, de vivenciar o outro lado do processo de internacionalização, ou seja, podendo viver as dificuldades e o crescimento profissional que uma oportunidade como essa proporciona a cada estudante.

Acompanhar todas estas atividades, partindo de três olhares distintos, revelou que precisamos compreender melhor esse fenômeno, assim como estabelecer parâmetros para um projeto de internacionalização que tenha como foco cooperações de longo prazo e que seja consistente para a inserção das nossas instituições no mundo globalizado. Mais que tudo precisamos saber de onde saímos, qual a atual dinâmica desse processo dentro dos Institutos Federais, cuja realidade é muito diversa das universidades públicas, onde a mobilidade discente e docente já está tradicionalmente estabelecida. Para que se possa especificar estas diretrizes é imprescindível entender o processo e a situação, conhecer quais os marcos teóricos que estão regendo e emergindo das experiências internacionais nos Institutos Federais.

Portanto, desenvolver essa pesquisa sobre o processo de internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPCT), quando se encontra pouco ou quase nada registrado, é uma rara oportunidade e que não deve apenas descrever as vivências e experiências desenvolvidas desde a sua criação em 2008, mas também analisar de forma rigorosa, engajada e comprometida o contexto em que ela ocorre e suas consequências para a educação profissional no Brasil.

Para estabelecer os limites e o escopo dessa investigação foi necessário superar o tensionamento entre a ausência de literatura produzida sobre o tema da internacionalização nos IFs e a literatura existente sobre esse processo no ensino superior e na universidade pública.

Desta forma, o sótão que se encontrava vazio no início do projeto de pesquisa foi sendo mobiliado com os conhecimentos necessários para que eu pudesse estabelecer os limites e construir o problema de pesquisa que envolve o processo de internacionalização na Rede Federal. Para iniciar essa caminhada, parti de três pilares que me forneceram os pressupostos empíricos que fundamentaram minha busca: o estado da arte sobre o tema da internacionalização da Rede EPCT, os dados gerados por um diagnóstico realizado em cooperação entre a SETEC/MEC e o CONIF e também algumas das experiências internacionais mais visíveis da educação profissional federal.

2.1 FABRICANDO TIJOLOS SEM BARRO: AS PESQUISAS, O MODELO E AS EXPERIÊNCIAS

Quando defini a temática principal da minha investigação, comecei a pensar sobre quais seriam os conhecimentos úteis para poder embasar teoricamente as questões que me afligiam. Na realidade, eu não tinha um problema de pesquisa, não possuía hipóteses, não tinha sequer um campo empírico. Através das leituras e dos exercícios constantes fui me aproximando de teóricos que discutem a globalização e a internacionalização da educação, do desenvolvimento e dos avanços tecnológicos. Contudo, para poder compreender um pouco dos movimentos internacionais realizados pelos IFs envidei esforços em compreender as experiências que vivenciei e alguns dos dados atualmente já sistematizados, que, de certa forma, compõem a arena da educação profissional por onde transita o mundo dos Institutos Federais.

2.1.1 Investigando as pesquisas sobre a temática

Para poder delimitar o estado da arte sobre a temática da internacionalização, realizei um levantamento em bancos de periódicos e de teses e dissertações (CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Domínio Público, Biblioteca UNISINOS). Explorei trabalhos que estabelecessem uma relação entre esse tema e a educação profissional a partir de 2011 (ano de lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras), momento essencial para se compreender as demandas e necessidades da internacionalização para os Institutos Federais. Os descritores utilizados foram, num primeiro momento, “internacionalização e educação profissional”, tendo sido

posteriormente ampliados para “internacionalização e educação”, em função da ausência de trabalhos relevantes sobre o tema. Os resultados obtidos a partir dessa busca estão apresentados nos quadros a seguir.

Tabela 1 – Produção acadêmica – 2011-2018

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Teses	1	2	-	4	1	2	5	-	15
Dissertações	-	1	6	3	11	4	2	-	27
Artigos/Trabalhos Em Congressos	5	4	6	3	5	8	5	2	38

Fonte: elaborada pela autora

É possível perceber que não existe constância na produção de trabalhos de pesquisa que envolvam o tema da internacionalização, embora o Programa Ciência sem Fronteiras tenha produzido um significativo impacto no cenário do Ensino Superior brasileiro e também o SINAES tenha alterado as dimensões do instrumento de avaliação para as instituições ainda em 2014. Ainda pouco se analisa questões cruciais para a temática, tais como modelos, estratégias, financiamento e impactos sociais da internacionalização na educação. Possivelmente, estudos sobre formação de professores, currículo, políticas educacionais existem em maior número, reforçando a percepção de que a internacionalização ainda não entrou definitivamente na pauta investigativa dos sistemas educacionais. Isto se deve ao fato de que esses se estabelecem como um campo de forças em disputa, composto e recomposto pela mediação dos diferentes objetivos e vantagens advindas das relações entre seus atores, conforme definição bordieuriana, e cujas motivações podem revelar sentidos marcados ideologicamente por vieses nacionalistas, imperialistas e desenvolvimentistas. Aproximar o tema da internacionalização de outros objetos de pesquisa no campo educacional implica em desnacionalizar a pesquisa e discutir a hegemonia do conhecimento (AZEVEDO, CATANI E HEY, 2017).

Ao me debruçar mais detidamente sobre os trabalhos produzidos a partir de 2011, pude perceber que majoritariamente as investigações remetem a estudos de casos específicos em universidades públicas. Dentro dos aspectos investigados, destacam-se problemáticas distintas, tais como programas específicos de mobilidade (PROBRAL, Escala, Ciência sem Fronteiras), percepções de professores e alunos, estudos sobre alunos estrangeiros no Brasil. Embora a apresentação conceitual sobre

o processo de internacionalização esteja presente nas pesquisas realizadas, poucas delas evidenciam uma preocupação mais profunda com o modelo de internacionalização da educação em implantação no Brasil. No âmbito das pesquisas de doutorado, o programa Ciência sem Fronteiras parece não ter impactado a academia, embora o programa ainda seja recente na história da educação superior brasileira. Já entre os dos trabalhos de mestrado, ele se sobressai como um problema de pesquisa relevante, com oito trabalhos que contemplam a temática de forma específica, além de outros que tratam também da mobilidade estudantil no âmbito da graduação e pós-graduação, o que pode apontar para a verticalização da pesquisa sobre o CsF em nível de doutorado num futuro próximo. De maneira geral, a preocupação dos pesquisadores está centrada na mobilidade de professores e estudantes, reforçando o que De Wit (2017) chama de ideias equivocadas sobre a internacionalização e legitimando a percepção, também imprecisa, de que mobilidade é sinônimo de internacionalização (KNIGHT, 2005).

Entre os trabalhos analisados, destacam-se alguns em nível de doutorado e mestrado os quais são relevantes para a minha investigação, quer seja pela consistência, quando abordam referenciais teóricos importantes para a avaliação da complexidade do processo de internacionalização na educação, quer pela temática vinculada à Educação Profissional, por visibilizarem a realidade e os aspectos relativos ao tema nos Institutos Federais. Esses trabalhos possibilitaram a busca de referentes conceituais, bem como a constatação da ausência de reflexão sobre o modelo de internacionalização na Rede Federal.

Sonia Pereira Laus, em “A Internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina”, analisa o contexto internacional na temática e apresenta conceitos relevantes para a construção dos processos de internacionalização na educação superior no país, entre eles, o caráter internacional da universidade, a polissemia e a multidimensionalidade da globalização, a ingerência de organismos internacionais na construção de políticas para a educação superior e os dados sobre a mobilidade acadêmica no mundo. Ressalto aqui sua avaliação sobre a polissemia existente quando se discute o processo de internacionalização das instituições brasileiras. Laus (2012) aponta

que os conceitos de internacionalização da educação superior, bem como o de internacionalização de uma instituição de ensino superior apresentam

alguns pontos que podem levar a uma falsa convergência. Ou seja, não existe um consenso entre os pesquisadores sobre os sentidos, as razões e os rumos da internacionalização da educação superior. Da mesma forma, os termos a ela relacionados, tais como a cooperação acadêmica internacional, atividades internacionais, políticas de internacionalização, globalização da educação superior, internacionalização acadêmica e internacionalização da pesquisa, entre outros incorporados ao vocabulário neoliberal e também amplamente pelos documentos dos organismos internacionais (OMC, BM, Unesco, entre outros), numa reafirmação da já citada ideologia ocidental dominante, são muitas vezes apresentados como sinônimos e contribuindo para a inconsistência dos conceitos. (LAUS, 2012, p.79)

Também gostaria de destacar a tese de doutorado de Juliana Martinez, “Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização”, apresentada em 2017. Com uma perspectiva que aborda como particularidades da temática a colonialidade e a nova ordem mundial, Martinez (2017) ressignifica o processo de internacionalização na Educação Superior e questiona os sentidos benéficos e positivos de um movimento que parece imperativo para as instituições. Para ela, os conceitos de internacionalização, globalização, capitalismo e neoliberalismo estão inter-relacionados e devem ser avaliados de forma crítica a fim de que se possa reconstruir esse movimento de celebração que adjetiva de forma favorável as ações internacionais das universidades, sem posicionamentos mais críticos sobre quais os benefícios institucionais que realmente são agregados pelas mesmas. Embora os dados da pesquisa apontem para alterações relevantes nas relações entre o Sul e o Norte Global, bem como no distanciamento conceitual dos entendimentos de internacionalização produzidos pelo Norte Global, se faz necessário atentar para o problema da interculturalidade, questão central para a temática.

Por último, são duas as pesquisas que relacionam o tema da internacionalização aos Institutos Federais. A primeira, defendida pelo colega Rivadavia Porto Cavalcante, aborda a recontextualização (interpretação e recriação) de políticas de línguas (PL) nos IFs através de uma abordagem metodológica baseada no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo. Sua tese “Fases do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais” elucida como algumas das práticas inovadoras, culturais e colaborativas foram realizadas em dois Institutos Federais a partir do envolvimento de duas professoras de línguas, também assessoras internacionais de seus respectivos IFs, na implantação dos Projetos de Centros de Línguas. Embora não aborde temas

relativos à conjuntura em que o processo de internacionalização surge nos Institutos Federais, é a primeira vez que essas instituições são reveladas em projetos de pesquisa sobre o tema, realçando a necessidade de se abordar o mesmo a partir de outros pontos de vista (CAVALCANTE, 2016).

A segunda, da colega de IFRS, professora Glenda Cáceres, apresenta um estudo de caso, “Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do ensino médio tecnológico: política linguística educativa e regionalização”, que teve por base um projeto pedagógico de intercâmbio com a Argentina desenvolvido pela autora e que envolveu estudantes do Ensino Médio do Curso de Viticultura e Enologia do Campus Bento Gonçalves do IFRS. A abordagem metodológica também foi a Teoria Fundamentada nos Dados como forma de compreender as percepções dos estudantes sobre a experiência de mobilidade e entender as categorias subjacentes a elas. Os resultados determinaram a construção de cinco categorias analíticas: a mobilidade, a identidade cultural, os estereótipos, a qualificação profissional e o novo ambiente linguístico. Embora o foco do estudo esteja centrado na aprendizagem linguística, a percepção da regionalização como uma estratégia importante para a análise da internacionalização é bastante relevante. Destaco na pesquisa a exposição metodológica do processo de codificação, que foi determinante para a estruturação da minha investigação sobre a internacionalização dos IFs (CÁCERES, 2017).

Já entre as pesquisas realizadas em cursos de Mestrado, podemos perceber que é expressivo o número de trabalhos que já fazem menção às experiências internacionais dos Institutos Federais. Importante apresentá-los para que possamos entender por onde caminha o tema na Rede Federal.

A primeira dessas experiências é relatada por Maria Paula Carvalho Delmaestro em “Os desafios da internacionalização da educação profissional técnica: a experiência do IFES”. Trata-se de um estudo de caso, junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, que analisa uma experiência de internacionalização a partir de parceria tripartite estabelecida entre o IFES, o Sempcorp Marine Ltd. e a instituição educacional Ngee Ann Polytechnic, em Singapura. O estudo apresenta a experiência de mobilidade estudantil, onde alunos de cursos superiores da instituição permanecem um ano em instituição educacional

tecnológica de Cingapura e também realizam estágio na Sempcorp⁷. A pesquisa serve para delimitar as dificuldades e as vantagens advindas dessa parceria para o Instituto Federal do Espírito Santo (DELMAESTRO, 2013).

A segunda pesquisa, apresentada em 2015 por Maria Cecília Ramos Lopes, “Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013): a inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestoras(es) e professoras (es)”, retoma, também sob a perspectiva metodológica de estudo de caso, um programa internacional pioneiro na Rede Federal de Educação Profissional realizado através da parceira estabelecida entre Brasil e Canadá, que resultou na aplicação de metodologia canadense nos Institutos Federais para atender mulheres em situação de vulnerabilidade social sem grau de escolaridade (LOPES, 2015).

Ainda em 2015, outro trabalho, também um estudo de caso, “Programa Mulheres Mil: uma análise no campo das políticas de inclusão do IFSC” de Juliana de Souza Augustin Pereira, faz referência ao Programa Mulheres Mil. A pesquisa tem como conceitos-chave as palavras “inclusão” e “exclusão”, concluindo que embora a implantação do mesmo ajude a contribuir para a inclusão social de mulheres através da empregabilidade e empreendedorismo, ele conserva a lógica neoliberal vigente (PEREIRA, 2015).

Em 2016, sob o título “Do Maranhão para o mundo e vice-versa: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA”, Simone Maranhão Costa de Almeida aborda a temática a partir da adesão do Instituto Federal do Maranhão ao Programa Ciência sem Fronteiras e as contradições advindas desse processo, apontando que os obstáculos para a internacionalização da instituição residem, principalmente pela dependência do financiamento governamental, na relação prioritária com países do eixo Norte, na barreira linguística presente na comunidade acadêmica e também na desarticulação institucional com que a temática é tratada (ALMEIDA, 2016).

Outro estudo de caso, tendo como ponto de partida o Programa CsF no Instituto Federal da Paraíba, “Internacionalização da Educação Superior: um estudo sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras no IFPB”, defendido por Patrícia Nogueira de

⁷ Como reitora do IFRS e Coordenadora da Câmara de Relações Internacionais do CONIF tive o privilégio de poder conhecer esta experiência *in loco*, no ano de 2013. Acompanhei o reitor do Instituto Federal do Espírito Santo em uma visita aos alunos que estavam em mobilidade em Singapura (vinte e sete no total) com o propósito de compreender como se estabelecia esta relação e quais as percepções dos estudantes sobre a experiência.

Carvalho Pinto, aponta que o processo de mobilidade internacional desencadeado pelo programa é relevante para fomentar a troca de saberes e a transferência de tecnologia, bem como para a formação dos discentes, e contribui para a missão institucional do Instituto Federal seja cumprida de forma mais efetiva (PINTO, 2017).

A mesma configuração da temática sobre a internacionalização se repete nos artigos científicos ou publicações em Congressos e Seminários. Encontramos trinta e oito artigos selecionados com base nos mesmos descritores estabelecidos para teses e dissertações, os quais também remetem aos temas encontrados anteriormente, com ampla gama de abordagens metodológicas: Ciência sem Fronteiras, acreditação e mobilidade estudantil com foco na graduação e pós-graduação.

É necessário destacar a ampla produção de artigos e trabalhos de Marília Costa Morosini (PUCRS) que contemplam conceitos importantes para a discussão sobre o tema da internacionalização, tais como cooperação internacional tradicional e horizontal, a proposição de indicadores e emergência de novas institucionalidades na Educação Superior da América Latina (MOROSINI, 2006, 2011, 2014).

Destaco também que o tema do Programa Mulheres Mil (PMM) encontra outros trabalhos de pesquisa em nível de mestrado e doutorado. Contudo, eles não estão assentes no descritor “internacionalização”, isto é, não explicitam de o fato de o programa ter sido implantado a partir da cooperação entre os Institutos Federais do Brasil e os Colleges Canadenses. Como exemplo, temos a tese de doutorado de Gisele Lopes Heckler, defendida em 2017, com o título “A docência na Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSul – Campus Sapiiranga”. Esta investigação foi realizada como um estudo de caso, tendo por base a docência na Educação de Adultos junto ao PMM. A investigação constatou que os docentes, em função do público específico, desenvolvem sua prática pedagógica de forma mais reflexiva e vinculada às demandas das mulheres que participaram dessa formação. No entanto, em nenhum momento, o trabalho apresenta o Programa como uma experiência internacional ou mesmo como oriundo de uma metodologia desenvolvida a partir da experiência canadense.

Apesar da quantidade e qualidade de investigações desenvolvidas sobre o tema da internacionalização no Brasil, a vinculação do mesmo com os Institutos Federais ainda é muito incipiente. Ao longo do percurso de investigação, essa lacuna me fez perceber existe uma crescente necessidade de discussão de conceitos e

estudos de caso no ensino superior sobre a temática, o que de certa forma trazia uma incompletude, visto que os IFs atuam para além do ensino superior, atendendo diferentes níveis e modalidades de ensino.

Laus (2012) contempla, de certa forma, um pouco da inquietude que pautou o início desta investigação, quando aponta que o conceito de internacionalização é polissêmico e deve ser analisado como um dos mecanismos da globalização, definindo concepções subjacentes a esse conceito, bem como analisando variáveis que o influenciam ou o contexto influenciado por ela. Isto conduziu a pesquisa para analisar o problema da internacionalização a partir da concepção dos IFs e não tomando emprestado contextos, atores e conceitos que pouco tem a ver com esta realidade.

Assim, os questionamentos foram emergindo através de perguntas orientadoras: o ensino superior das universidades ocorre da mesma forma que nos Institutos Federais? Nossos estudantes são os mesmos que os da universidade? Como discutir questões pertinentes ao tema da internacionalização sem olhá-las a partir da realidade dos Institutos Federais? Como trabalhar com hipóteses, variáveis e uma abordagem conceitual sem ter a sensação de estar forçando as pesquisas e os dados existentes para dentro de uma realidade que ainda não tem o processo de internacionalização consolidado e sistematizado? Levando em conta que toda ação é uma construção social, que ocorre articulando seus atores e seu contexto histórico, seria possível usar as informações já consolidadas e adequá-las à realidade dos IFs? Estamos falando do mesmo campo empírico, dos mesmos atores, das mesmas realidades? Atinge as instituições da mesma forma?

Estas dúvidas me instigaram a explorar alternativas teóricas e metodológicas que possibilitassem uma abordagem adequada para analisar os dados a que me propunha coletar, pois não conseguiria submeter as minhas vivências ou percepções aos marcos teóricos existentes. E esta compreensão ratificava a concepção de que os Institutos Federais são únicos. Estão localizados em lugares do país onde não existe ensino público, federal, gratuito e de qualidade. Seus alunos são oriundos majoritariamente de famílias com histórias de superação e grandes dificuldades, tendo muitas vezes na certificação de um curso de formação técnica a única que esses estudantes terão ao longo de sua vida e que, na maioria dos casos, é a mais alta qualificação acadêmica da família. Os IFs, com a verticalização na oferta de vagas,

permitem que os laboratórios e os professores sejam compartilhados tanto por alunos de PROEJA quanto por alunos de mestrado. Os docentes atendem alunos de ensino médio técnico e também alunos da graduação. Abordagens diferentes, alunos diferentes, cursos diferentes, mas uma única proposta ou missão: o desenvolvimento regional, estadual e nacional.

Para poder utilizar as teorias que tratavam do tema, seria necessário abordar a internacionalização pelo viés da educação superior e adequar seus conceitos e resultados à realidade educação profissional. E assim, esta caminhada metodológica foi evidenciando que não seria possível analisar o processo internacionalização nos Institutos Federais a partir de uma abordagem teórica que partisse de hipóteses apoiadas em conceitos validados em outra realidade. E talvez esta tenha sido a maior descoberta desse percurso mais cheio de questionamentos do que de certezas.

2.1.3 Contextualizando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação profissional no Brasil

O debate sobre o sistema de educação profissional brasileiro e sua relação com o mundo do trabalho, assim como a discussão sobre a função e a responsabilidade de outras modalidades educacionais no país, esteve permeado, ao longo de sua história, pela argumentação da atribuição de responsabilidade (estado versus setor privado) bem como pela função a ele conferido (treinamento para o mundo do trabalho versus formação para a cidadania), possuindo raízes históricas e sociais que correm em paralelo ao desenvolvimento do próprio país (RAMOS, 2014; MOURA, 2010).

A concepção sobre a necessidade de formação específica para o trabalho surge no Brasil através da Lei 7566/1909, com a criação das primeiras dezenove escolas de aprendizes e artífices e com função específica de atender aos mais vulneráveis socialmente. Percebe-se na justificativa inicial da referida lei a dualidade que vai marcar esta modalidade ao longo de sua história

Considerando

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia:

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual,

como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; (BRASIL, 1909)⁸

As escolas criadas por esta lei estabeleceram-se sob a responsabilidade do Governo Federal para atender a um público oriundo de classes sociais excluídas do auxílio estatal e com o objetivo de evitar que a migração para os centros urbanos desencadeasse a desocupação e a vadiagem. Segundo Ramos (2014), esse movimento do estado brasileiro ampliou as possibilidades de qualificação para estabelecimentos agrícolas e urbanos, embora não necessariamente tenha evidenciado preocupação com a mobilidade social, com a formação geral ou com o incentivo ao estudo, uma vez que estas escolas possuíam caráter profissionalizante e de preparação para o fazer. Caracterizado por um ambiente escolar para ‘classes proletárias’, esse tipo de formação não permeou o sistema educacional brasileiro, uma vez que não possuía prestígio social e produziu uma educação de segunda categoria, permitindo a segmentação educacional entre instituições que preparam para empregos com menor valor social e outras para profissões já consagradas e de cunho mais influente socialmente. Além disso, esta clivagem garantiu a segregação entre os filhos das classes mais abastadas, que possuíam oportunidades de uma educação ampla e acadêmica, e aqueles oriundos das menos favorecidas, cujas oportunidades de estudo se restringiam à qualificação para empregos considerados menos nobres.

Ao longo do século XX, o Brasil passou por transformações econômicas e sociais que acabaram por repercutir na estrutura da sua educação profissional. Surgem, nesse contexto, as escolas de educação profissional vinculadas ao setor produtivo (conhecido atualmente como o Sistema S), assim como também se amplia a educação profissional pública federal e estadual, embora ainda com a separação entre os públicos atendidos por essa modalidade educacional (RAMOS, 2014, KUENZER, 2007).

Contudo, esta distinção entre a educação profissional, conhecida internacionalmente como vocacional (Vocational Education and Training – VET), e a educação acadêmica não é exclusiva do Brasil. Ao contrário, os estudos mundiais sobre esta modalidade educacional nos permitem perceber que, mantidas características específicas de cada país, esse dualismo é um dos traços similares no desenvolvimento da educação profissionalizante (BOSCH e CHEAREST, 2010).

⁸ Grafia original da legislação.

Para Wheelahan e Moodie (2017), as explicações para o posicionamento estratégico da educação profissional em diferentes países encontram seus preceitos na estruturação econômica e social dos mesmos e na forma como ocorre a transição dos estudantes para o mercado de trabalho.

Por isso, uma abordagem conceitual e holística sobre a função da educação profissional se faz relevante para esta pesquisa sobre internacionalização da Rede Federal, uma vez que se existem pressupostos e estruturação diferenciados para a profissionalização dos estudantes em cada país. Estas dessemelhanças podem, ou não, se constituir em obstáculos ou fatores desfavoráveis para a estruturação de parcerias e programas de mobilidade. Em países onde o ensino superior é ofertado apenas pela universidade, que tradicionalmente oferece ensino, pesquisa e extensão, estabelecer intercâmbio entre servidores e alunos, bem como projetos de pesquisa conjuntos no âmbito da educação profissional e tecnológica pode não ser tarefa fácil. Assim, para que possamos estabelecer uma equivalência mínima entre pares, se faz necessário entender as condições que estruturam os sistemas educacionais e seus sistemas de transição para o mundo do trabalho.

Subjacente à configuração e à natureza do sistema educacional de cada país está a estruturação das relações econômicas e sociais que o sustenta. Quanto mais tecnológica ou desenvolvida for a produção de um país, mais aprimoradas devem ser as habilidades profissionais. O Brasil foi, ao longo de sua trajetória histórica um país escravista, agrário-exportador e capitalista, comprometido com o setor primário e com a necessária exploração da mão de obra escrava para sustentar seu modelo de desenvolvimento. Assim, quando o estado burocrático se instala no país, a partir da chegada da família real em 1808, as bases para a diferenciação entre empregos de primeira classe, vinculados à modernização desse Estado, e os empregos de segunda classe, fruto da desescravização formal progressiva da sociedade brasileira, estão dadas. É assim que as famílias mais abastadas ampliam a prática, já realizada ao longo do período colonial, de enviar seus filhos para o exterior para uma formação educacional que permitisse a eles a obtenção de melhores colocações profissionais na sociedade, enquanto que àquelas que não possuíam estas condições restava apenas uma qualificação inferior e, portanto, o acesso aos empregos menos rentáveis e que permitiam pouca mobilidade social. Esta discrepância nas oportunidades acompanha o desenvolvimento industrial do Brasil durante o século XX, contribuindo

para manter, desta forma, a desigualdade social brasileira (SOUZA, 2017). Desta forma, as relações econômicas, políticas e, portanto, de poder, moldadas pelas instituições (formais ou informais), governos, trabalhadores e estudantes, foram estabelecendo suas estruturas de ação e mudança.

Nesse sentido, a contribuição de Hall e Solskice (2001) para analisarmos estas relações institucionais, com base em uma abordagem estruturada que possibilita a compreensão da variação entre elas, permite identificar os diferentes caminhos educacionais trilhados pelas nações. Para os autores, as vertentes do capitalismo moderno se sustentam a partir das aproximações estabelecidas entre os seus diferentes atores, cada um deles envolvido na estratégia de fazer avançar suas demandas ou interesses. Esses atores podem ser indivíduos, empresas, organizações, instituições educacionais ou governos. Nesta concepção, destacam-se dois tipos básicos e ideais de economias, polos entre os quais podemos ordenar diferentes países: a primeira, um mercado liberal com relações menos regulamentadas e estruturadas (denominadas de Economias de Mercado Liberal - EML) e a segunda, uma economia cujas relações são mais coordenadas e sistematizadas (chamadas de Economias de Mercado Coordenado - EMC).

Nas EML, as relações econômicas entre empresas e outras instituições são mediadas por hierarquias, arranjos competitivos e contratação formal. Mais sujeitas aos impactos globais de alteração econômica, tais como inflação, bloqueios econômicos, ausência de mecanismos compensatórios, as Economias de Mercado Liberal se ajustam a possíveis turbulências aumentando preços, reduzindo empregos, flexibilizando hierarquicamente seus vínculos contratuais e restringindo ou ampliando a troca de bens e serviços. Os sistemas educacionais desse tipo de economia costumam ser complementares a mercados de trabalho fluidos e transitórios, sendo que a educação profissional é ofertada por instituições que oferecem educação formal e as habilidades trabalhadas possuem um caráter mais genérico, uma vez que as empresas não desejam qualificação mais específica com receio da autofagia em setores estratégicos. Em tais economias, a responsabilização sobre a qualificação e permanente aprendizagem reside primordialmente sobre o educando ou trabalhador, bem como sua adequação ao mundo de trabalho. Assim, quanto menor a linha divisória entre a educação profissional e acadêmica, maior a flexibilidade para oferecer uma alteração de trajeto entre uma ou outra área educacional. Destacam-se

entre os países que podem ser caracterizados por esse tipo de estrutura, os anglófonos, como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Austrália (HALL e SKOLKICE, 2001; WHEELAHAN e MOODIE, 2017).

No lado oposto desse polo, temos a configuração das Economias de Mercado Coordenado. Caracterizadas por relações bem estruturadas e de dependência entre as instituições (empresas, governo, escolas), as EMC estruturam relacionamentos mais colaborativos, em oposição à competitividade, e respondem de forma diferenciada para os desafios do mundo globalizado, traçando estratégias conjuntas para a solução de eventuais problemas, que podem ir desde treinamento específico para uma determinada competência até pesquisa exclusiva para elucidar um problema técnico. Para Wheelahan e Moodie (2017), os países do norte do continente europeu, entre eles a Alemanha, exemplificam esse tipo de economia e possuem uma empregabilidade estável, o que incentiva os empregadores e empregos a investir muito em competências e habilidades específicas. Nesses países, os sindicatos desempenham um papel forte e participativo na construção e regulamentação das profissões, fazendo com que os atores principais dos processos estejam também envolvidos na dinâmica educacional. Nas EMC, as trajetórias educacionais costumam apresentar caminhos distintos para a educação profissional e para a educação acadêmica, muitas vezes sujeitando os estudantes à definição antecipada da carreira profissional e à ausência de flexibilização na escolha entre áreas profissionais. Por outro lado, percebe-se uma adequação mais rápida do egresso na transição entre a saída de uma instituição educacional e o preenchimento de uma vaga no mundo do trabalho.

Para Raffe (2008), o sistema de transição estabelecido entre as instituições educacionais e o mundo do trabalho pode ser definido pelas características dos arranjos institucionais, estruturais e conjunturais (sistema de bem estar social, estrutura familiar), os quais mediam os processos e podem resultar em uma alta ou baixa empregabilidade após o término da formação profissional. Em países cuja economia é mais coordenada, por exemplo, existem fortes vínculos entre as instituições educacionais e o mundo do trabalho, o que permite aos estudantes ter uma alta empregabilidade e uma boa valoração de suas habilidades na obtenção de uma vaga de emprego. Nesses arranjos, os atores envolvidos (sindicatos, empresas, governo, estudantes) participam de forma ativa na estruturação, atualização, oferta e

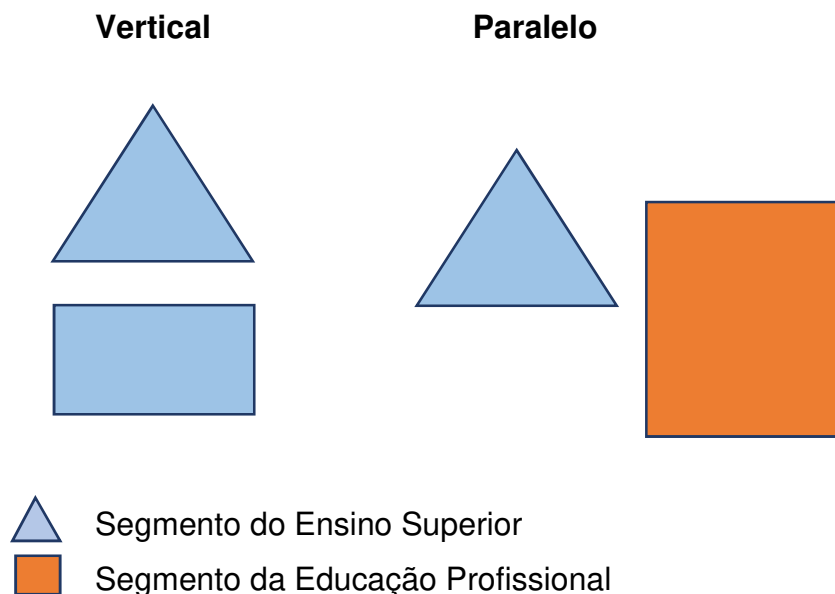
acesso à educação profissional, conferindo um papel de maior prestígio a esta modalidade educacional. Já nos países marcados por uma economia de mercado liberal e mais competitiva, o sistema de transição tende a ser mais frágil e a educação profissional acaba subsumida no sistema educacional geral, sendo a qualificação ou formação profissional apenas uma forma de estabelecer competências mínimas para o ingresso numa determinada vaga de trabalho (WHEELAHAN e MOODIE, 2017).

O debate internacional sobre modelos econômicos e sistemas educacionais, onde encontramos a educação profissional e a propedêutica e o papel mediador destas com o mundo do trabalho, permite vislumbrar o caráter dual estabelecido anteriormente. Por um lado, a educação profissional vista como garantia de empregabilidade e meramente instrucional. Por outro, a academia que se isenta da discussão sobre a empregabilidade de seus egressos e do papel desempenhado por ela na manutenção das desigualdades sociais e estruturais dos países.

De acordo com Skolnik (2016), é dentro desse escopo que podemos perceber a clivagem entre o ensino superior e a educação profissional, permitindo aos Estados apresentar soluções diferenciadas para os sistemas educacionais pós-secundários, na tentativa de ampliar o acesso à educação formal, seja ela profissional ou propedêutica. Para o autor, a evolução da educação profissional no mundo, principalmente ao longo das últimas décadas do século XX, ocorreu através do que ele denomina de modelo vertical (ou hierárquico) e modelo paralelo. No primeiro, as escolas profissionalizantes ofertam treinamento e instrução desvinculados do percurso da educação continuada e obrigatória, focadas mais no saber fazer, menos no conhecimento teórico e não proporcionam garantias ao aluno para a continuidade de estudos em programas universitários, caracterizando assim a exclusividade da oferta de cursos de graduação e pós-graduação para as universidades. Já o surgimento do modelo paralelo está vinculado à transição paradigmática ligada à oferta do ensino superior que, visto pela classe média como um bem posicional e de mobilidade social e econômica, tende a passar de um sistema elitista para a universalização em muitos países (TROW, 2000). Nesse modelo, o desenvolvimento do setor educacional pós-secundário ocorre a partir da sobreposição da função institucional que permite a setores não-universitários também disponibilizarem vagas para cursos de graduação, concedendo aos alunos maior flexibilidade na transferência

entre um ou outro trajeto acadêmico. A Figura 1 apresenta esquematicamente esses dois modelos.

Figura 1 - Modelos Vertical e Paralelo de Ensino Superior e Educação Profissional

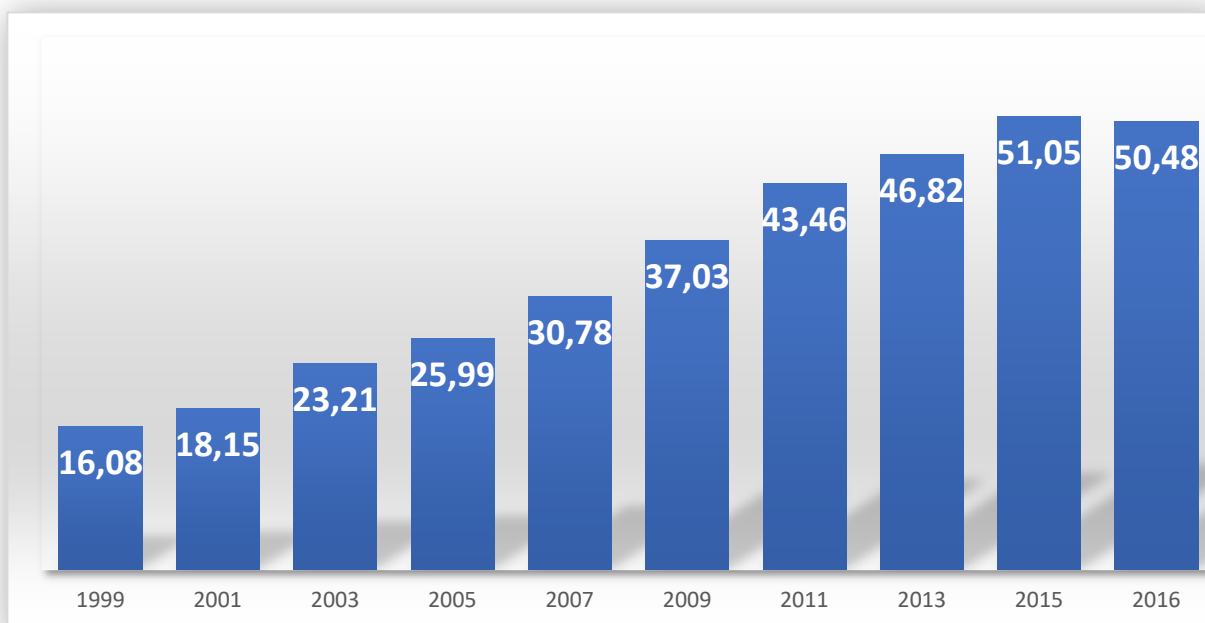


Fonte: Moodie, 2017, p. 8

Para Cantwell, Marginson, e Smolentseva (2018), a alteração no panorama mundial da educação pós-secundária ocorre como consequência do que ele denomina de dinâmica da massificação do ensino superior e encontra sustentação no conceito de Sistemas de Elevada Participação (*High Participation Systems*), onde a alta incidência de procura e matrículas brutas no ensino superior dos países tem sido determinante para o surgimento de um novo setor educacional não universitário, multidisciplinar, multicurricular, com envolvimento em pesquisa, que tende a integrar instituições de educação profissional na criação de novas instituições e que vem se expandindo no mundo a uma taxa de aproximadamente um por cento ao ano.

O Brasil, seguindo a tendência mundial de massificação do ensino superior, se insere na definição de Cantwell, Marginson, e Smolentseva (2018) para Sistemas de Elevada Participação. O crescimento exponencial da taxa bruta de matrículas na educação terciária nas últimas décadas (Figura 2), a mobilidade social produzida pelos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, entre 2003 e 2016, a demanda reprimida por melhoria na qualificação profissional e a necessidade de democratização do acesso à universidade criaram as condições sociais e econômicas para o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Figura 2 - Evolução da taxa bruta de matrículas no setor terciário (%) – Brasil, 1999 a 2016



Fonte: autora com base em dados do Banco Mundial, 2019

Mesmo que essas conceituações sejam relevantes para se compreender a função da educação profissional no desenvolvimento social e econômico, Raffe (2008) argumenta que uma tipologia simplificada e estanque não é suficiente para explicar as constantes mudanças e adequações por quais os países e seus sistemas passam, ou mesmo elucidar suas características intrínsecas que garantem a criação e o caráter permanente de alguns sistemas.

No Brasil, a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se insere no contexto da definição dos Sistemas de Elevada Participação, tendo como pressupostos a necessidade de ampliação no ingresso aos cursos de nível superior, o atendimento da população excluída de acesso à educação, a integração de instituições existentes originando uma nova institucionalidade e a possibilidade de mobilidade social. Embora possamos associar a concepção dos IFs às discussões e modelos internacionais, sua formatação legal permitiu a manutenção de características próprias no país, como por exemplo o ensino médio integrado ao ensino técnico, a interiorização e a possibilidade de oferta de pós-graduação stricto sensu, que não são comuns a outras instituições de educação profissional no mundo. Essa contextualização é fundamental para estabelecermos o lugar destas instituições

no processo de internacionalização em desenvolvimento na educação brasileira, pois eles se constituem em um modelo único que contempla a verticalização completa do itinerário formativo do aluno desde o ensino médio até a pós-graduação num mesmo campus, sem transferências ou flexibilização desse percurso entre instituições e ancorado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Pode-se dizer que, no Brasil, o conceito de educação profissional é muito mais abrangente do que o é no mundo e, por isso mesmo, se configura em fator de diferenciação e interesse por parte de seus pares internacionais, o que será abordado mais adiante quando da análise dos dados da pesquisa.

2.1.4 Internacionalizando a Rede Federal de Educação Profissional: o que revelam os primeiros dados

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, conforme configuração proposta pela Lei 11.891/2008 (BRASIL, 2008), não pode ser desvinculada da tendência internacional relativa à massificação do Ensino Superior e da Educação Profissional, e que tem como elemento central a expansão da educação pós-secundária na sua relação com o mundo do trabalho, com os sistemas de transição e com a emergência de novas instituições educacionais para contemplar a necessidade de mobilidade social do mundo pós-guerra, conforme já explicitado no item anterior (CANTWELL, MARGINSON, E SMOLENTSEVA, 2018; BOSCH E CHEAREST, 2009; DIDRIKSSON, 2008).

Embora a Rede Federal EPCT tenha concretizado diversas ações internacionais no decorrer de sua história, nenhuma sistematização de dados com um panorama estruturado das mesmas havia sido realizada.

Em 2017, diante da extinção do Programa Ciência sem Fronteiras e da ausência de perspectiva de financiamento governamental para as atividades de internacionalização na Rede Federal EPCT, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e a SETEC/MEC criaram um Grupo de Trabalho (GT) cujo propósito era discutir e desenvolver uma agenda que contemplasse as demandas da rede para suas atividades internacionais específicas.

Esse GT iniciou seus trabalhos elaborando um diagnóstico da atuação internacional dos IFs, dos CEFETs e das Escolas Técnicas que ainda permanecem

vinculadas às universidades. Em outubro de 2017, o resultado desta investigação foi apresentado durante a Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec) (BRASIL, 2017). A Reditec é um evento anual em que reitores, pró-reitores e diretores gerais dos Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Colégio Pedro II se reúnem para discutir a conjuntura educacional e debater estratégias de gestão.

Os dados foram produzidos através de questionário, que foi respondido por servidores indicados pelos gestores máximos das instituições, e levou em conta nove eixos: mobilidade, acordos bilaterais, projetos de cooperação internacional, idiomas, investimento/financiamento, estrutura de escritórios, comunicação/divulgação dos dados/indicadores internacionais, participação em eventos e missões internacionais, normativas e regulamentos relacionados à internacionalização. Cabe ressaltar que apenas os dados 2015 - 2017 foram analisados nesse levantamento, sendo que os números referentes aos anos de 2011 a 2014, ápice da mobilização das instituições envolvendo o Ciência sem Fronteiras, não foram contabilizados.

Não é pretensão desse estudo esgotar a análise dos resultados obtidos por meio desta pesquisa nem a discutir metodologicamente. Pretendemos utilizar estas informações para balizar o desempenho e a trajetória da Rede Federal dentro da temática da internacionalização em termos dos dados quantitativos existentes, apontando, quando necessário, as lacunas provenientes das respostas produzidas.

A primeira pergunta do questionário solicitou aos respondentes que descrevessem de forma aberta o que sua instituição entendia por internacionalização. As repostas obtidas foram apresentadas em forma de nuvem de palavras, conforme demonstra a Figura 3.

mesma, principalmente na sua conexão com o processo de globalização em curso, uma vez que a educação brasileira é, assim como outros sistemas, suscetível às interferências de receituários e assessorias internacionais.

Portanto, é oportuno observarmos quais são as ênfases dadas ao termo na literatura da área. Num recente artigo sobre internacionalização, Knight (2015) aponta que atualmente

A internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração composto pela dimensão internacional, intercultural ou global às finalidades, funções ou oferta de educação pós-secundária (KNIGHT, 2015, p.2)

A pesquisadora, nesse artigo, retoma e amplia algumas considerações realizadas em diversos de seus textos anteriores. Para ela, a internacionalização vem alterando o panorama da Educação Superior assim como a globalização também reconfigura a conjuntura da internacionalização. Considerando que um dos grandes desafios ao se construir conceitos é que eles possam ser utilizados em diversos contextos e instituições, a autora propõe que se observe, na definição conceitual da palavra internacionalização, concepções-chave que, do seu ponto de vista, são: o processo, que demonstra a constância nos esforços de internacionalização; as dimensões internacional, intercultural e global, relevantes por estarem relacionadas à variedade cultural que coexistem nos países, comunidades e instituições e que se complementam e contribuem para a amplitude desse conceito; e, também, as definições de integração, finalidades, função e oferta, que devem ser usadas conjuntamente, pois abordam os diferentes aspectos envolvidos no papel e objetivos que o ensino superior ou pós-secundário possuem num sistema educacional. Ressalto que a perspectiva intercultural é entendida nesse trabalho a partir das definições de Paulo Freire (2013) sobre multiculturalidade e interculturalidade. A dimensão intercultural pressupõe o diálogo respeitoso entre duas ou mais culturas, levando em conta fatores que podem interferir nesta relação, tais como religião, estruturação social, língua e saberes populares.

Morosini (2006) também avalia a evolução do conceito de internacionalização ao longo dos anos e destaca sua vinculação com o fenômeno da globalização. Ao analisar um corpus de artigos sobre o tema produzidos na Europa e América do Norte entre 2003 a 2005, a autora destaca dois conjuntos distintos de textos sobre a

temática que se relacionam entre si: o primeiro onde transparece a necessidade de conceituação do processo de internacionalização e o segundo em que se evidencia a busca por ferramentas e mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo. Ela ainda ressalta ser imprescindível que novos estudos aprofundem a temática de forma equilibrada e consistente para que as instituições possam escapar das armadilhas de um movimento transnacional que desconsidere as particularidades regionais e nacionais nos marcos regulatórios.

O diagnóstico da SETEC/MEC também apresenta os dados relativos à mobilidade de servidores e alunos nas instituições de educação profissional, quer seja de caráter receptivo, quando a instituição recebe estrangeiros (mobilidade *in*) ou de caráter emissor, quando a mesma envia seu corpo acadêmico para o estrangeiro (mobilidade *out*).

Para compor as tabelas que seguem, utilizamos como critério para apresentação dos dados a seleção dos quatro países que se destacam como escolha preferencial para as ações de intercâmbio.

A Tabela 2 apresenta os dados da mobilidade *in* no cenário da Rede Federal.

Tabela 2 - Dados da mobilidade *in* 2015-2017 nas instituições vinculadas ao CONIF

	Nº total de participantes	Participantes e países envolvidos
Docentes	69	14 – FRANÇA
		11 - PORTUGAL
		5 - EUA
		5 - CANADA
		5- MOÇAMBIQUE
		5 - ALEMANHA
Discentes	375	48 - PORTUGAL
		45 - EUA
		39 - FRANÇA
		22 - DINAMARCA

Fonte: autora com base nos resultados do GT de políticas de internacionalização (BRASIL, 2017)

A recepção de parceiros estrangeiros é uma das facetas mais interessantes para o desenvolvimento de um projeto de internacionalização, pois possibilita o conhecimento e a vivência da interculturalidade, permite também que as instituições interajam com a diversidade cultural mundial (SOBE; FISHER, 2012), além de promover o cosmopolitismo como possibilidade de educação cidadã (POPKEWITZ, 2012). Contudo, a partir dos dados visualizados na Tabela 1, percebe-se que a Rede Federal ainda não incorporou esta como sendo uma estratégia relevante para seu processo de internacionalização.

O relatório não aponta os motivos desta pouca mobilidade. Entretanto, ao nos debruçarmos sobre a realidade empírica das instituições, poderíamos oferecer algumas hipóteses que expliquem essa situação: a) os Institutos Federais são recentes, pouco conhecidos, e, portanto, invisíveis nos programas de financiamento do governo federal para processos de internacionalização, o que não os favorece como intenção preferencial de instituições estrangeiras; b) poucos campi possuem estruturas receptivas para professores ou estudantes em mobilidade *in*, ou seja, a infraestrutura necessária para hospedar estrangeiros (alojamento, refeitório e suporte institucional) é quase inexistente; c) existem dificuldades burocráticas para o registro de atividades acadêmicas de pesquisa ou intercâmbio, principalmente no que se refere às normativas que regem a incorporação de estrangeiros nos protocolos institucionais; e, d) há pouca compreensão da relevância do intercâmbio internacional por parte da comunidade acadêmica.

Altbach e Knight (2007) ressaltam, ao tratar das motivações subjacentes à internacionalização do ensino superior, que a mobilidade acadêmica potencializa o desenvolvimento de sistemas educacionais exitosos, embora possam reforçar as desigualdades já existentes entre os mesmos. Ainda assim, para os autores, atividades educacionais que estimulem experiências de estudo no exterior, bem como a qualificação do currículo através da internacionalização da área de estudos, o fortalecimento da aprendizagem da língua estrangeira e o apoio financeiro a estudantes estrangeiros na instituição são aspectos que podem contribuir para que uma instituição educacional se consolide como internacional.

Ao observarmos os dados da mobilidade *in* entre os docentes, conforme apresentados na Tabela 1, a França se destaca como o país que mais envia docentes para a Rede Federal, o que se justifica pela existência de um Acordo de Cooperação

firmado pelo CONIF com o país para a ampliação do ensino da língua francesa nos IFs. Em sistema de rodízio anual, aproximadamente dez Institutos Federais recebem pesquisadores/professores franceses, que além de conhecerem a realidade dos mesmos, aproveitam para ministrar aulas de francês para a comunidade acadêmica.

Um fato a ser observado é que os Institutos Federais não recebem técnicos administrativos para nenhum tipo de intercâmbio em mobilidade *in*.

Por último, enfatizamos que esses dados foram obtidos a partir de levantamento realizado com todas as instituições vinculadas ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que inclui também os dois únicos Centros Federais de Educação Tecnológica existentes no Brasil, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Estas duas instituições possuem cursos de mestrado e doutorado em funcionamento, já bastante estruturados e conceituados, realidade que pode ter influenciado os indicadores, uma vez que a internacionalização é fator de avaliação da qualidade de tais programas.

Conforme apresentado no relatório da SETEC/MEC (BRASIL, 2017), vinte e dois por cento (22%) das instituições não receberam docentes em mobilidade “*in*” e vinte e nove por cento (29%) das mesmas também não receberam discentes nesse tipo de programa nos dois anos avaliados.

No entanto, os números da mobilidade *out* apresentados no documento revelam uma outra realidade. As instituições da Rede Federal enviam ao exterior trinta vezes mais docentes, quatro vezes mais estudantes e, também, propiciam aos seus técnicos administrativos experiências internacionais, conforme pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 3 - Dados da mobilidade *out* 2015-2017 nas instituições vinculadas ao CONIF

	Nº total de participantes	Participantes e países envolvidos
Docentes	2.085	451 - Portugal
		247 - EUA
		171 - Espanha
		135 - Argentina
Técnicos	444	322 - Portugal
		20 - Argentina
		17 - EUA
		11 - Espanha
Discentes	1608	493 - Portugal
		254 - EUA
		157 - Uruguai
		129 - Canadá

Fonte: autora com base nos resultados do GT de políticas de internacionalização (BRASIL, 2017)

Se levarmos em conta o número total de servidores vinculados aos Institutos Federais, aproximadamente setenta e nove mil, de acordo com levantamentos mais recentes publicados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (BRASIL, 2018), pouco mais de três por cento dos mesmos (3,2%) realizaram algum tipo de mobilidade no período de 2015-2017. Quanto aos estudantes, cerca de um milhão e cinquenta mil, conforme dados constantes da PNP (BRASIL, 2018), esse percentual é infinitamente menor – menos de meio por cento (0,15%). Esses indicadores acabam por traduzir um processo de internacionalização que não faz parte da realidade institucional, sendo necessário um esforço consistente para que se possa chegar a patamares quantitativos mais relevantes.

Ao compararmos os números da Rede Federal com os apresentados pelo estudo sobre internacionalização realizado pelo Observatório Regional sobre

Internacionalização e Redes de Educação Terciária (Obiret) na América Latina e Caribe nos anos 2014-2015 (GACEL-ÁVILA e RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018) teríamos a seguinte relação, conforme explicitado pela Tabela 4.

Tabela 4 - Comparação entre percentuais (%) de docentes e discentes da Rede Federal EPCT com a média de países da América Latina e Caribe - mobilidade *out*

	Rede Federal EPCT	ALC
Docentes	3,2	3
Discentes	0,15	0,3

Fonte: autora com base nos resultados do GT de políticas de internacionalização (BRASIL, 2017) e no estudo sobre internacionalização na ALC (GACEL-ÁVILA E RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018)

Esse paralelo nos permite perceber que a Rede Federal EPCT está acima da média dos países da ALC quando se trata da mobilidade docente, o que pode ser um fator positivo para a qualificação de seu corpo de professores. Contudo, deve ser fator de reflexão que o percentual de alunos em mobilidade *out* está bem abaixo da média dos países da América Latina e Caribe, exigindo dos gestores que potencializem e ampliem programas de intercâmbio para permitir aos discentes algum tipo de experiência ou mobilidade internacional.

Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018) ainda apontam um percentual médio de dezessete por cento (17%) de estudantes de cursos superiores de tecnologia em mobilidade *out* nos países da ALC, aproximadamente oito mil e setecentos alunos (8.700), sinalizando que a Rede Federal, que atua prioritariamente com esse tipo de formação profissional, está muito aquém do que poderia atingir em termos de números de estudantes no exterior.

Os dados referentes à Rede Federal também devem ser analisados frente à conjuntura do financiamento da educação pública para os próximos vinte anos, ou seja, o congelamento de 'gastos' previstos pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016). Num cenário em que os recursos são escassos para pagar água, luz, terceirizados e toda a manutenção da infraestrutura escolar, discutir alocação de recursos para programas de mobilidade internacional se transforma em um luxo que

as instituições federais, nesse momento, não têm como conceber, dificultando ainda mais o avanço de programas institucionais de internacionalização.

Cabe destacar que esse cenário atual se opõe àquele vivenciado pelas instituições de ensino federais a partir de 2011, quando o Ciência sem Fronteiras, fruto de um esforço conjunto do MCTI e do MEC, foi lançado pelo governo da Presidenta Dilma Rousseff para alavancar o desenvolvimento da ciência e tecnologia, buscando oferecer mais de cem mil bolsas de estudo na mobilidade *in* e *out*. Tendo como objetivo primeiro a inserção de nossos acadêmicos e pesquisadores no cenário internacional, o programa tentava acelerar a competitividade do país (BRASIL, 2011). O Governo Federal conseguiu cumprir as metas, muito embora tenha tido enormes dificuldades ante à necessidade de reorganização das instituições, que possuíam estrutura insuficiente para dar conta dos desafios, bem como teve que assumir custos extras em virtude dos cursos de línguas em imersão necessários para que os estudantes pudessem se estabelecer em universidades estrangeiras (SILVA e MARTINS, 2018) (BIDO, 2015).

Mesmo frente aos desafios, o CsF possibilitou à Rede Federal expandir sua visibilidade internacional e também ampliar possibilidades de projetos de pesquisa e mobilidade. Diferentemente de programas de internacionalização permanentes de mobilidade, o foco do Ciência Sem Fronteiras eram alunos de graduação. Além disso, as instituições brasileiras não precisavam ser protagonistas de programas de pós-graduação, o que facilitou sobremaneira o envio de estudantes dos Institutos Federais para seus parceiros internacionais. Contudo, a partir de 2016, esses esforços foram reduzidos, uma vez que o programa começou a ser descontinuado, reduzido em termos de bolsa e novamente reconfigurado para visibilizar a pós-graduação, o que excluiu a maioria os IFs do processo, impactando de forma acentuada aqueles ainda mais incipientes.

Ao observarmos na Tabela 3 o destino para mobilidade *out*, destacamos que a preferência dos países escolhidos pelos docentes e pelos técnicos administrativos é idêntica, havendo apenas alternância na ordem da mesma. À exceção dos Estados Unidos, as outras três opções possuem afinidade linguística e cultural com o Brasil, em termos de América Latina e de colonização.

Há ainda uma outra questão a ser abordada e que apresenta um ponto forte na mobilidade *out* com essas regiões: Portugal possui uma sólida parceria com o CONIF

para a qualificação de servidores na pós-graduação *stricto sensu* e possui instituições muito similares aos Institutos Federais – os Institutos Politécnicos – tanto na oferta verticalizada de programas certificadores quanto na possibilidade de pesquisa aplicada e financiamento. Os Estados Unidos, embora evidenciem a barreira linguística como ponto limitador na escolha como país receptor, também oferecem bons programas de aperfeiçoamento e de desenvolvimento de pesquisas conjuntas em algumas de suas universidades, além de possuírem ainda instituições semelhantes às brasileiras - os *Community Colleges*, o que permite a troca de experiências e boas práticas. Um exemplo dessa parceria foi o Edital SETEC/CAPE/NOVA que ofereceu cursos de qualificação para professores de Língua Inglesa, em mobilidade *out*, nas cidades de Washington e São Francisco, em 2016/2017.

Importante destacar que, embora não forneça indicadores diferenciados para o intercâmbio de servidores (docentes e técnicos administrativos), ao analisarmos a escolha de países pelos estudantes no relatório sobre internacionalização da ALC também encontramos resultados bastante semelhantes ao da Rede Federal. Entre os dez destinos prioritários selecionados pelos países do bloco para mobilidade *out*, sete deles possuem vínculos linguísticos e culturais com os países de origem, fato que é reforçado quando observamos entre os obstáculos para essas atividades a dificuldade linguística dos estudantes (GACEL-ÁVILA E RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018).

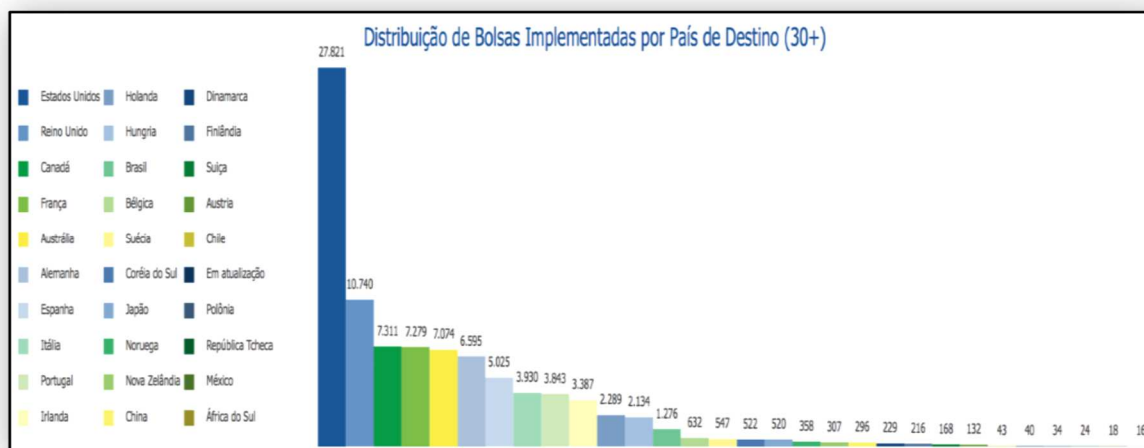
O documento apresentado pela SETEC/MEC em outubro de 2017 não permite avaliar quais são as instituições da Rede Federal que mais realizam mobilidade *in* ou *out*, ou mesmo qual o impacto de tais ações. São números que permitem apenas uma análise genérica, sem detalhamento sobre questões importantes dos procedimentos de gestão como, por exemplo, quais os programas institucionais, editais, financiamento e vínculo a programas de graduação, pós-graduação, grupos de pesquisa ou extensão.

Abriremos aqui um espaço para considerarmos brevemente a mobilidade *out* realizada pela Rede Federal de 2011 a 2017 no Programa Ciência Sem Fronteiras, especificando os números por instituição, por considerarmos esse como um dos eventos desencadeadores do processo de internacionalização nas instituições.

A Figura 4 estabelece a totalização da distribuição das bolsas implementadas pelo Ciência sem Fronteiras durante seus anos de execução, apresentando um

panorama por país de destino nas modalidades estabelecidas pelo financiamento do programa.

Figura 4 - Distribuição de Bolsas Implementadas por País de Destino 2011-2017



Fonte: *Homepage do Programa Ciência sem Fronteiras – Painel de Controle (BRASIL, 2018)*

Percebe-se que os Estados Unidos (EUA) foram o país que mais recebeu alunos universitários brasileiros (incluindo aqui graduação e pós-graduação) durante o período de vigência do Programa CsF, na proporção de três vezes mais do que o Reino Unido, o segundo colocado.

Spears (2014), ao analisar o CsF, assinala que o modelo de mobilidade favorecido pelo programa foi a tradução do ideário brasileiro de ser reconhecido como um parceiro educacional estratégico para os países do Norte Global, assim como já o eram outros países em desenvolvimento, tais como China e Índia. Podemos dizer que os objetivos do programa atenderam a interesses geoeconômicos do Brasil, dos Estados Unidos e outros *players* da economia global, embora apresentassem como fator motivador o caráter de transformação individual pela experiência internacional.

Tanto é assim que Portugal, considerado semiperiférico na economia global, figura na nona colocação da distribuição de bolsas, com quase dez vezes menos alunos recebidos de 2011 a 2017 do que os EUA, o que parece ser consequência da exclusão do país nos editais de candidatura para o programa (FAJARDO, 2014), e que foi justificado pelo Ministério da Educação pela grande procura de estudantes para mobilidade nas instituições portuguesas. Deve-se lembrar que a escolha dos países e das instituições era realizada pelos próprios estudantes, com base nos editais de chamada pública lançados pelo Governo Federal, o que favorecia não o interesse da instituição, mas sim a vontade individual do aluno. Se por um lado esse

modelo de indução podia não contemplar as necessidades das instituições, por outro abriu possibilidades de novas parcerias ainda não contempladas por elas.

Além disso, o CsF incentivou a mobilidade internacional de estudantes vinculados a cursos tecnológicos e seria de esperar que os estudantes dos IFs pudessem protagonizar de forma mais eficiente a concessão de bolsas proposta pelo governo federal, o que na prática não restou evidenciado, uma vez que o total de alunos da Rede Federal contemplados pelo programa ficou em aproximadamente três por cento (3%).

A Tabela 5 apresenta os dados referentes às bolsas concedidas pelo Programa Ciência sem Fronteiras para a Rede Federal, por instituição e por estado da federação. Na coluna da direita, realçamos apenas os destinos com maior representatividade de alunos. A letra que antecede o número informa o país escolhido, isto é: C – Canadá, E – Estados Unidos, I – Irlanda, A – Alemanha, P – Portugal, Esp – Espanha.

Tabela 5 - Bolsas concedidas pelo CsF aos IFs e países de destino - 2011-2017

(continua)

Estado	Instituição	Bolsas Total	Participantes e destino	
Acre	IFAC	0	0	0
Alagoas	IFAL	12	E 5	I 3
Amapá	IFAP	0	0	0
Amazonas	IFAM	8	A 5	C 1
Bahia	IFBA	121	E 38	A 22
Ceará	IFCE	199	C 53	E 51
DF	IFB	9	C 3	E 2
Espírito Santo	IFES	224	E 63	C 37
Goiás	IFGO	104	E 45	C 30
	IF Goiano	7	P 4	Esp 2
Maranhão	IFMA	251	C 58	E 39
Mato Grosso	IFMT	9	C 3	E 2
Mato Grosso do Sul	IFMS	1	E 1	0
Minas Gerais	CEFET – MG	687	E 187	A 126
Pará	IFPA	26	E 13	C 9
Paraíba	IFPB	121	E 41	C 36
Paraná	IFPR	0	0	0
Pernambuco	IFPE	45	E 19	C 17
	IFSertão	0	0	0
Piauí	IFPI	81	C 35	E 22
	IFFluminense	109	E 88	I 7
	IFRJ	43	E 20	C 9
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II	0	0	0
	IFRN	66	C 25	E 19
	IFRS	80	C 27	E 25
Rio Grande do Norte	IFSul	0	0	0
	IFFarroupilha	0	0	0
	IFRO	0	0	0
Rondônia	IFRO	0	0	0
Roraima	IFRR	2	C 2	0

(conclusão)

Estado	Instituição	Bolsas Total	Participantes e destino	
Santa Catarina	IFSC	99	E 32	C 26
	IFC	50	E 22	C 15
São Paulo	IFSP	257	C 92	E 90
Sergipe	IFS	35	C 14	E 11
Tocantins	IFTO	13	C 5	E 4
TOTAL		2995	E 952	C 497

Fonte: autora com base em dados obtidos do Ciência sem Fronteiras – Painel de Controle, 2018

Podemos perceber que a Rede Federal enviou para o estrangeiro, durante a vigência do CsF, aproximadamente três mil estudantes, o que é um contingente significativo para instituições que estavam num processo de franca expansão, voltadas para demandas urgentes e diárias, com uma grande lacuna no ensino de língua estrangeira e inseridas em locais em situação de vulnerabilidade social e com baixa renda per capita.

Também se observa que o CEFET-MG respondeu por vinte e dois por cento (22%) do contingente total das bolsas e o CEFET-RJ por onze por cento (11%), ratificando a hipótese já explicitada anteriormente sobre os programas de graduação e pós-graduação consolidados dessas instituições. Chama a atenção, entretanto, que cerca de quarenta e oito por cento (48,37%) de toda a mobilidade *out* realizada pela Rede Federal durante a vigência do programa se deu para países que integram a América do Norte (EUA e Canadá). Em valores percentuais específicos, os EUA responderam pela preferência de trinta e um por cento (31,78%) dos estudantes e o Canadá por dezesseis por cento (16,59%). Destaca-se, contudo, que no estudo sobre internacionalização em países da América Latina e Caribe, o Canadá não figura sequer entre os dez países preferidos pelos alunos das instituições da ALC (GACEL-ÁVILA E RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018).

Então, como se poderia explicar que um país como Canadá, que não se sobressai como escolha relevante para os acadêmicos dos países da América Latina e Caribe, tenham despertado o interesse de alunos da Rede EPCT durante e depois do programa Ciência sem Fronteiras?

Embora a relação entre os Institutos Federais e os *Colleges* Canadenses seja anterior a 2007 e remonte ao Projeto Mulheres Mil (BRASIL, 2011), a partir de 2012, com uma aproximação maior entre o CONIF e a Associação que representa a maior parte destas instituições (*Colleges and Institutes Canada - CiCan*), além da

necessidade de resposta à demanda do intercâmbio promovido pelo Ciência sem Fronteiras, estruturou-se uma proposta de divulgação do país junto à Rede Federal. Em junho de 2013, um grupo de aproximadamente trinta canadenses, divididos em cinco sub-grupos para atender as cinco regiões do Brasil, veio ao país para uma agenda de promoção das possibilidades de intercâmbio no país. Como resultado dessa ação, a CAPES elaborou um edital específico para alunos dos Institutos Federais, possibilitando assim diferentes perspectivas de qualificação para os estudantes da Rede Federal. Os efeitos desse esforço foram tão promissores que ele pode ser um dos motivos para o país se manter entre os quatro destinos prioritários entre esses estudantes. Esta ação ratifica o modelo de indução para mobilidade estabelecido pelo programa CsF, onde a prioridade de escolha era feita pelo estudante.

Quando voltamos a analisar o levantamento produzido para a SETEC (BRASIL, 2017), o Uruguai também se destaca como país de destino escolhido por estudantes dos IFs. Uma das hipóteses para esta preferência pode ser encontrada no trabalho contínuo realizado nos últimos dez anos, pela Rede Federal, em conjunto com a SETEC/MEC, para fortalecer as escolas de fronteira em parceria com países limítrofes como um dos eixos estratégicos do seu processo de internacionalização. Como exemplo bem-sucedido desse esforço podemos citar o caso do Campus Jaguarão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), que oferta cursos de formação tecnológica binacionais. Não se pode afirmar com convicção de que os cento e cinquenta e sete alunos em mobilidade com o Uruguai, conforme explicitado pela Tabela 5, são exclusivos do IFSul, mas é provável que grande parte desse movimento tenha sido motivado por essa parceria.

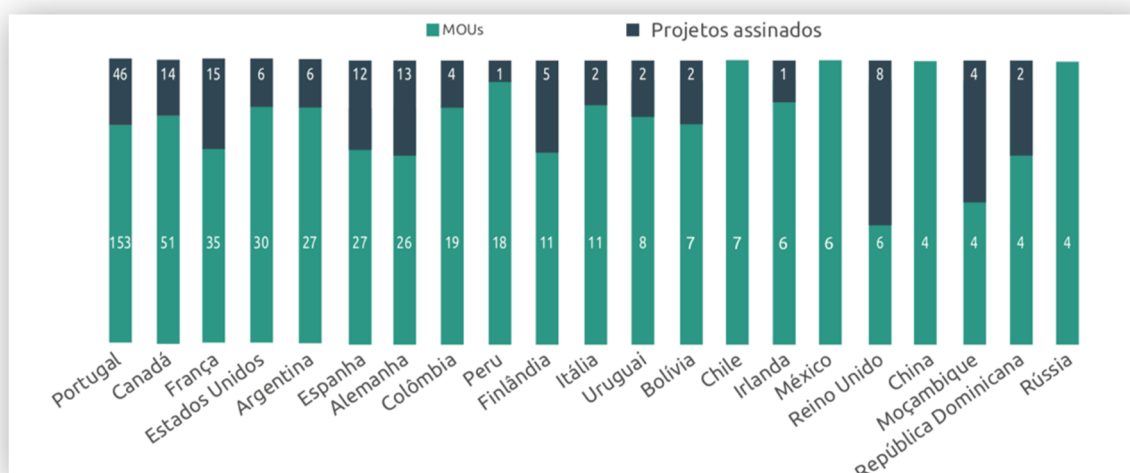
Apesar de a mobilidade *out* da Rede Federal EPCT estar mostrando um deslocamento em fluxo constante, o que indica a importância do tema para as gestões dos IFs, alguns pontos sugerem atenção. Como os dados do relatório da SETEC/MEC (BRASIL, 2017) são gerais e não estão abertos por unidade gestora, não se pode determinar quais instituições são responsáveis por movimentar o maior número de estudantes e servidores, o que nos permitiria determinar o estágio de estruturação da internacionalização em cada uma delas. Contudo, os dados oriundos do programa Ciência Sem Fronteiras nos oferecem evidências do panorama entre os IFs e apontam para lacunas que devem ser consideradas para um projeto de internacionalização

sustentável enquanto Rede Federal. Por exemplo, os números da mobilidade *out* apresentados pelo CsF apresentam desempenhos muito díspares entre as unidades de uma mesma região do país. Essa disparidade fica evidente quando olhamos para IFs que possuem zero alunos em mobilidade *out* ao longo de seis anos, e outros da mesma região geográfica que apresentam percentuais significativos de alunos em intercâmbio. Sem desconsiderar possíveis falhas no sistema de informação e monitoramento do Ciência sem Fronteiras, tais como alimentação equivocada dos formulários preenchidos pelo estudante, ausência de compreensão sobre o modelo organizacional dos IFs, a Rede Federal poderia especificar detalhadamente os indicadores, estabelecendo-os por instituição, comparando-os por região e verificando as razões das distorções, a fim de que não estejamos promovendo desenvolvimentos institucionais diferenciados, espelhando e reproduzindo também na Rede Federal as desigualdades regionais que tanto prejudicam o avanço do país.

Por último, é importante observarmos os dados que indicam os acordos e as parcerias estabelecidas entre os Institutos Federais e as instituições estrangeiras.

A Figura 5 nos apresenta a relação entre Memorandos de Entendimento (MOUs) e projetos de cooperação assinados pelas instituições da Rede Federal com outros países.

Figura 5 – Relação entre MOUs e Projetos de Cooperação assinados pelas Instituições da Rede Federal EPCT



Fonte: BRASIL, 2017, p. 19

Totalizando os dados apresentados acima, percebemos que a Rede Federal tem, em vigência, quatrocentos e cinquenta e quatro (454) Memorandos de Entendimentos firmados com diferentes países. Entretanto, os números apontam que

menos de um terço deles gerou algum tipo de projeto de cooperação (143). Também identificamos, mais uma vez, que os países com os quais a Rede Federal estabelece suas parcerias prioritárias são: Portugal, Canadá, França e Estados Unidos, repetindo a preferência estabelecida pela mobilidade *in/out*. Ter acordos de cooperação já estabelecidos pode ser um dos fatores que levam ao envio de servidores e estudantes para esses países, isto é, os MoUs e projetos de cooperação acabam sendo fator de indução para que alunos e servidores escolham determinadas instituições em detrimento de outras ainda desconhecidas pela Rede Federal. Podemos perceber, em alguns dos casos, que o número de memorandos de entendimento é alto, embora os percentuais de projetos de cooperação assinados estejam muito abaixo de cinquenta por cento.

Não obstante, se atentarmos para a taxa de efetividade dos Memorandos de Entendimento com Moçambique, perceberemos que cem por cento deles gerou algum tipo de projeto, o que é realmente significativo visto que o país não compõe o eixo do Norte Global, ou seja, não se inclui entre países que desenvolvem tecnologia de ponta ou são reconhecidos pela sua qualidade educacional (SANTOS, 2013). Ao se dedicar a promover intercâmbio concreto com países como Moçambique e República Dominicana, a Rede Federal pode estar olhando para os benefícios institucionais advindos desses projetos, tais como o reconhecimento da interculturalidade global e de uma epistemologia vinculada ao Sul Global.

É importante observar que com alguns países de reconhecida qualidade educacional a taxa de efetividade na execução de projetos de cooperação é de quase cinquenta por cento (Alemanha e Finlândia), embora esse tipo de parceria não se traduza em mobilidade real para servidores e estudantes, pelo menos não nos números apresentados até o momento da publicação do levantamento.

Mesmo sem dados mais específicos sobre os signatários desses MoUs, poderíamos dizer que esta estratégia favorece a instituição em seu processo de internacionalização. Morosini e Dalla Corte (2018) sustentam que o ato de internacionalizar envolve tradicionalmente ações de mobilidade acadêmica *in/out*, assim como a constituição de acordos de cooperação que prevejam o desenvolvimento institucional mútuo dos parceiros. Assim, esse movimento se reflete favoravelmente no ambiente acadêmico, incorporando na institucionalidade parâmetros exógenos a ela e intensificando a articulação entre o ensino, a pesquisa

e a extensão. Knight (2015) também aponta na mesma direção quando diz que, embora já existam atualmente outros modelos de internacionalização, a formatação clássica se estabelece pela cooperação entre organismos e instituições estrangeiras, o que, por sua vez, desencadeia programas conjuntos de pesquisa e de mobilidade acadêmica que beneficiam as instituições envolvidas.

Os memorandos de entendimento são, desta forma, o primeiro passo para que as instituições estabeleçam parcerias internacionais sustentáveis. Contudo, a Rede Federal EPCT precisa estar atenta para que os projetos de cooperação se efetivem na prática, gerando pesquisa conjunta, mobilidade receptiva e emissiva para servidores e alunos, e também publicações conjuntas, indicadores relevantes para a qualidade educacional.

2.1.3 Experenciando a internacionalização

Para compreender a conjuntura internacional onde se inserem os Institutos Federais, precisamos olhar para Rede EPCT nas suas tentativas de internacionalização e o que vem sendo acumulado como experiência nesse campo de estudo.

O tema da internacionalização já estava presente nas concepções e diretrizes iniciais dos Institutos Federais (BRASIL, 2010). Nesse documento é possível encontrar a vocação destas instituições para dialogar com outras institucionalidades do mundo.

A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural. (...) nesse sentido, é necessário que percebam não apenas os dados e concebam as ideias na sua troca com o mundo, mas os interpretem numa permanente troca com os demais membros da sociedade, o que exige que estejam situados no universo e não deles separados. (BRASIL, 2010, p.25).

Pode-se perceber explicitamente a intenção presente no documento sobre o intercâmbio de ideias, de valores e de concepções com o mundo, tendo como intuito primeiro a “troca” de saberes, cuja lógica é humanizadora e tradutora das diferentes realidades. Santos (2002) propõe esta como a única forma de agir que pode evidenciar a razão cosmopolita, reconhecedora de novas formas de pensar ou dar sentido a esse novo pensamento, onde o exercício de interpretar duas ou mais

culturas, à luz de seus saberes hegemônicos ou não hegemônicos, permitiria a construção de uma nova racionalidade e o surgimento de uma gama variada de novas experiências sociais.

A Rede Federal de Educação Profissional, em seu formato anterior à constituição dos Institutos Federais, já possuía algumas experiências internacionais, mesmo que dependentes de acordos bilaterais entre os CEFETs e outras instituições de ensino estrangeiras e ainda não sistematizadas. Conhecê-las pode nos dar a dimensão inicial de quais foram as bases originárias do processo de internacionalização nos IFs.

Uma das primeiras experiências internacionais de maior abrangência e sucesso dentro dos Institutos Federais foi o projeto “Mulheres Mil”, chamando a atenção dos profissionais da rede para as possibilidades de cooperação interinstitucionais com outros países, principalmente pelos resultados sociais obtidos. O projeto foi implantado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) a partir de 2005 e contou com a participação de vários órgãos governamentais. Os Institutos Federais de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins trabalharam com os projetos que potencializaram a inserção de mulheres excluídas do processo de educação formal e em situação de vulnerabilidade social, qualificando-as para o mundo de trabalho (BRASIL, 2011). Através de uma metodologia conhecida como Reconhecimento de Aprendizagem Prévia, os professores, tutores e servidores federais foram capacitados para incorporar os conhecimentos dessas mulheres e, a partir deles, restabelecer a autoestima, os valores culturais das mesmas, bem como propiciar a elas um novo sentido para o processo educacional. Vários foram os projetos desenvolvidos, tais como: Alimento da Inclusão Social, Casa da Tilápia, Cidadania pela Arte, Desenvolvimento Comunitário, Vestindo a cidadania, entre outros (BRASIL, 2017).

O sucesso e o impacto social relevante do projeto acabaram por ampliar a base de atendimento do projeto para todo o Brasil em 2014, bem como influenciaram outras propostas educacionais nos Institutos Federais, tais como a Rede Certific – que também trouxe o tema do Reconhecimento de Saberes e Certificação Profissional para dentro dos IFs (BRASIL, 2010). Deve-se ressaltar que esse movimento de internacionalização através da parceria com o Canadá valida a ideia dos Institutos

Federais como um local onde outros conhecimentos possam ser reconhecidos e prestigiados (ecologia de saberes)⁹ transformando inclusive a práxis educadora num processo de tradução necessário para darmos conta da validação desses conhecimentos, conforme aponta Santos (2002).

Também cabe destacar que um dos grandes motivos para o sucesso do Programa “Mulheres Mil” residiu na aderência da proposta pedagógica à realidade conjuntural brasileira. Fundado numa abordagem pedagógica que permitiu partir da realidade de mulheres à margem do mundo do trabalho, à margem do processo educacional formal e, portanto, excluídas e invisíveis por apenas “estarem no mundo”, o programa permitiu aos IFs estabelecer novos vínculos com comunidades periféricas, fazendo com que as instituições percebessem a necessidade de romper com seus muros e paredes físicas. Essa característica de educação humanizadora proporcionada pelo Mulheres Mil, é fundamental para o processo emancipatório, conforme nos aponta Freire (2015)

Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome da sua libertação. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 2015, p.42-43)

O programa pretendeu, inicialmente, atingir mil mulheres da região Norte e Nordeste. Com a expansão da oferta dos cursos para todo Brasil, a meta foi atingir cem mil mulheres. Embora a concepção do projeto não trouxesse como estratégia central a mobilidade internacional, ações nesse sentido foram consequentes, uma vez que foram necessárias capacitações e formação específica para que os professores da Rede Federal se apropriassem da metodologia canadense. Além disso, alguns das produções das alunas realizadas a partir da profissionalização feita nos cursos do programa foram levadas ao Canadá para apresentação em Congressos. A essência humanizadora impressa nesta experiência internacional dos Institutos Federais se

⁹ O conceito de ecologia de saberes, de forma mais detalhada, será trabalhado no Capítulo 4, quando do tratamento específico dos dados coletados.

apresenta muito próxima das características constituintes destas instituições federais e, por isso, são fundamentais para se compreender as estratégias de internacionalização que se desencadearam a partir daí.

Outro antecedente relevante e também um marco inicial do processo de internacionalização para a Rede Federal EPCT foi o I Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), que ocorreu de 23 a 27 de novembro de 2009, em Brasília (um evento temático originário do Fórum Mundial de Educação). Com a participação de mais de dezesseis mil pessoas, entre alunos, servidores voluntários, professores e convidados de mais de quinze países, o evento foi um grande momento da celebração da diversidade, onde a integração e troca de experiências foram marcantes de tal forma que já foram realizadas mais duas edições (em Florianópolis – 2013 e Recife - 2015). Dentre os objetivos expressos pelo FMEPT encontramos dois que reafirmam uma internacionalização que seja inclusiva e validadora não só da multiculturalidade, mas também das epistemologias emergentes, quais sejam,

tecer uma rede mundial de culturas e alternativas de educação, em que a cooperação em favor do ser humano e da vida substitua a concorrência; validar e reconhecer os saberes tácitos construídos no trabalho e nas relações da vida (OEI, 2009).

Saliento que o termo multiculturalidade, quando usado no escopo desta pesquisa, assume a perspectiva proposta por Freire (2013) no livro *Pedagogia da Esperança*. Para o autor, a multiculturalidade é intencional e decorre da construção histórica, sendo resultado de um processo de respeito entre duas ou mais culturas ou particularidades culturais específicas dentro de uma mesma cultura (interculturalidade).

Articulando em torno do tema da Educação, as questões do trabalho, desenvolvimento sustentável, culturas, integração, ética, inclusão e diversidade, o FMEPT se apresentou para a Rede Federal como um espaço de possibilidades e construção de um mundo onde a igualdade, a diversidade e a pluralidade de conhecimentos devem ser a base de um movimento libertador. Foram apresentações de trabalhos, troca e relato de experiências, momentos de convivência com o diferente, possibilidades de conhecimento de novas culturas, entre tantas outras vivências que fizeram com que a Rede Federal despertasse para a internacionalização não como um processo de compra e venda de produtos ou

soluções, mas sim como um momento único de compartilhamento de sonhos e utopias.

Streck (2004), ao analisar as potencialidades do Fórum Mundial de Educação, nos aponta que

O Fórum Social Mundial é um lugar para se viver essa multiplicidade de interlocuções. É difícil dizer se os temas são colocados pela economia, pela sociologia, pela ciência política, pela antropologia ou por qualquer outra área. Trata-se de um esforço conjunto de deixar-se interpelar pela realidade, embalados pelo sonho de construção de um outro mundo. (STRECK, 2004, p.65)

Da mesma forma, o FMEPT ampliou o foco sobre as discussões da educação profissional no mundo e no Brasil, aproximando parceiros, configurando realidades e permitindo a integração dos indivíduos, ou seja, manifestando o caráter emancipatório de uma proposta educacional transformadora para o Brasil. Ainda, possibilitou que se incluísse de forma definitiva, a temática da internacionalização na Rede Federal, não pelo viés da imitação ou submissão aos interesses internacionais, mas sim pela possibilidade de convivência de múltiplas experiências e respeito à diversidade.

Além dessas experiências iniciais, três anos após a criação dos Institutos Federais o governo federal lançou o programa Ciências sem Fronteiras (CsF), que além do desafio de fazer com que a Rede EPCT encaminhasse seus estudantes para experiências de estudo no exterior, desencadeou a discussão sobre o processo de internacionalização de forma mais estratégica. A necessidade imposta pela urgência de se internacionalizar, fez com que o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF) estruturasse espaços de construção de uma política de internacionalização para a Rede Federal de Educação Profissional a fim de minimizar os obstáculos inerentes a um processo tão complexo quanto esse, quais sejam, superação da barreira linguística, criação de estruturas administrativas internas, sensibilização da comunidade escolar para a importância do tema, definição de um modelo de internacionalização que contemplasse as especificidades da rede, entre outros (FORINTER, 2009).

2.2 DESCOBRINDO A CIÊNCIA DA ABDUÇÃO: A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

O cenário do processo de internacionalização na Rede Federal possível de ser identificado nas pesquisas existentes, nos números levantados e nas experiências relatadas me permitiram refletir de forma mais abrangente sobre a temática.

Existe, é fato, uma ausência de análise sobre o que está sendo feito por estas recentes instituições federais no que tange à internacionalização. Além disso, há falta de aprofundamento e de explicações que possam justificar os números, as ações e os resultados. Os Institutos Federais ainda fazem parte de uma realidade invisível aos olhos dos pesquisadores brasileiros, uma vez que a complexidade delas vai além do que os dados nos oferecem, devendo abranger não só gênese institucional mas também a origem social dos alunos que hoje frequentam os campi dos IFs Brasil afora.

Se não existem estudos que abordem a internacionalização na educação profissional federal brasileira teórica, quantitativa e qualitativamente, e se as investigações conduzidas no âmbito dos programas de pós-graduação abordam majoritariamente o tema no ensino superior, sem olhar para estas instituições emergentes no cenário educacional do país, precisamos dedicar nossos esforços a esquadrihar as ações, os conceitos e a prática existentes nos Institutos Federais.

Então, debati-me, ao longo do doutoramento, em como estabelecer um parâmetro metodológico ou um problema de pesquisa se o construto teórico não existe, os dados não estão sistematizados ou disponíveis, as avaliações críticas também são apenas deduções oriundas das experiências vividas pelos atores dessas instituições.

As diferentes abordagens metodológicas não me convenceram de que eu poderia partir dos pressupostos desenvolvidos para a internacionalização do ensino superior no Brasil e adequá-los para a realidade dos IFs.

Como consequência de múltiplas leituras de caráter metodológico, deparei-me com a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), uma abordagem ainda pouco difundida ainda no Brasil, mas que possui relevância internacional quando se trata de construir uma teoria que possa emergir dos dados existentes na realidade empírica, principalmente quando se trata de uma área específica.

A Teoria Fundamentada nos Dados me possibilitou dizer: vamos olhar os dados e ver o que eles nos dizem, qual a teoria que eles nos mostram. Na TFD não se trata de validar hipóteses, mas de construí-las. Não se trata de partir de uma teoria construída para outra realidade, mas de, a partir dos dados que se originam no campo empírico fazer emergir uma teoria que sustente afirmações sobre a dinâmica da internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional, e, portanto, um campo de estudos específico.

Com esses questionamentos em mente e tendo a necessidade de explicitar como realizar essa pesquisa, busquei o referencial metodológico da Teoria Fundamentada nos Dados para poder construir uma análise teórica partindo das lacunas existentes na temática, o que, de certa forma, acabou por fazer parte do percurso de mobilizar o sótão vazio, como diria Sherlock Holmes (DOYLE, 1966).

2.2.1 O surgimento e o desenvolvimento da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD)

Em 1967, os sociólogos Glaser e Strauss estabeleceram estratégias metodológicas para observar como ocorria o processo da morte em ambientes hospitalares e as relações estabelecidas entre os diversos atores envolvidos nele. A explanação destas estratégias e a conexão entre elas foram apresentadas ao público no livro *“The discovery of Grounded Theory”* (1967).

Opondo-se aos argumentos positivistas da época, os autores trouxeram para o cenário da pesquisa qualitativa procedimentos que tinham por objetivo conceber teorias explicativas para os dados que emergissem em campo, ou seja, desenvolver concepções teóricas e conceituais dos eventos analisados, indo além do caráter descritivo dos dados qualitativos. Para eles, uma teoria fundamentada consistente deveria apresentar: “ajuste adequado aos dados, utilidade, densidade conceitual, durabilidade ao longo do tempo, ser passível de alterações e apresentar poder explicativo” (CHARMAZ, 2009, p.19).

Também na América Latina, a partir das décadas de 1970/80 se desenvolvem grandes produções teóricas que se contrapõem aos preceitos positivistas e às racionalidades postas pelo mundo eurocentrista. Entre elas podemos destacar os questionamentos de Paulo Freire que apontam para a necessidade de se levar em conta as concepções de codificação e decodificação na relação dialógica de

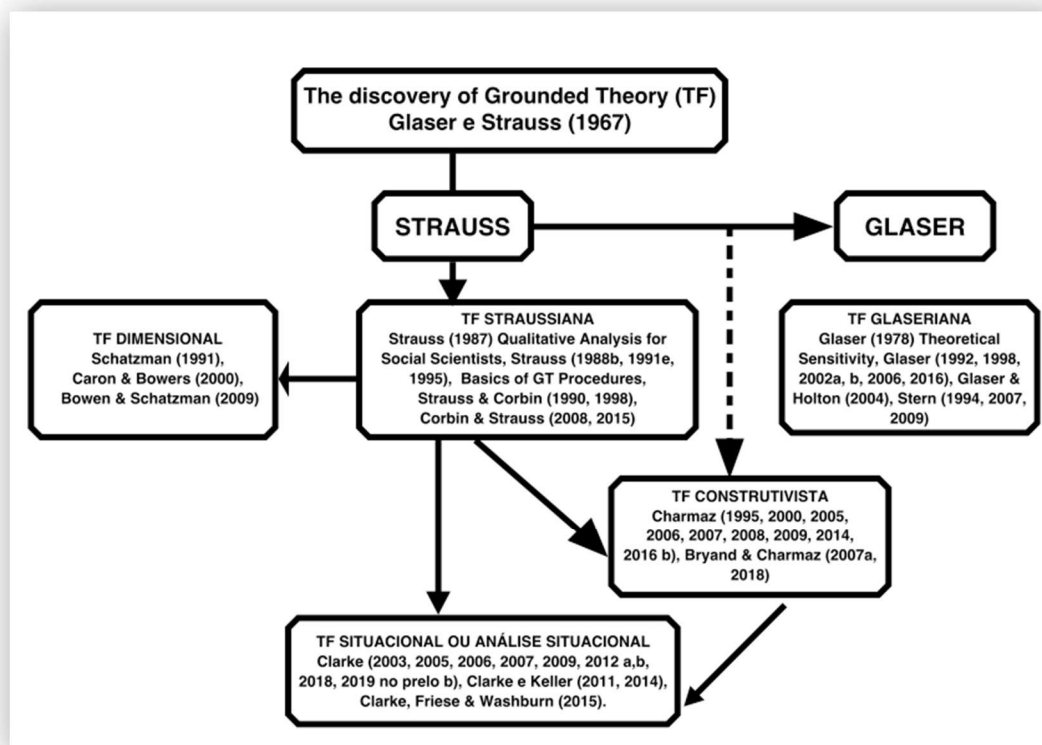
comunicação para o processo de educação, assim como também vários outros conceitos freirianos que envolvem a diferenciação entre pesquisa e a investigação ou o tema gerador concebido a partir da relação homem e mundo (existência e seus vínculos). Além disto, podemos salientar a Investigação-Ação Participativa (IAP) na dimensão sociológica apresentada por Orlando Fals-Borda e que se associa à teoria freiriana na integração entre educação e pesquisa, percebendo a vinculação entre cultura e política (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2018). Por último, ainda dentro das contribuições latino-americanas para a pesquisa social qualitativa, encontramos a Sistematização de Experiências, que surgiu metodologicamente através da necessidade do Serviço Social em lidar com populações mais empobrecidas e que, posteriormente, foi aprofundada por Oscar Jara Holliday (HOLLIDAY, 1994). Todos esses aportes teóricos tiveram por base a importância da experiência, da prática e da relação fundante que deve ser estabelecida pelo investigador/pesquisador e os sujeitos no campo empírico.

Oriundos de escolas filosóficas diferentes¹⁰, as teses defendidas por Glaser e Strauss acabaram por divergir. E outros autores, se utilizando dos pressupostos teóricos clássicos da Teoria Fundamentada nos Dados, ampliaram o escopo da metodologia e harmonizaram suas diretrizes com a contemporaneidade do século XXI. Entre eles, encontramos Bryant (2002), Clarke (2005) e Charmaz (2009).

A figura abaixo (Figura 6) mostra como a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) se desenvolveu e foi adotando novas concepções surgidas ao longo de décadas, incorporando princípios e diretrizes filosóficas de áreas distintas como psicologia e educação. Também é possível perceber através da genealogia proposta por Clarke, Friese e Washburn (2018), como se aproximaram e se distanciaram as diversas correntes que disputaram o protagonismo metodológico na TFD desde 1967.

¹⁰ Barney Glaser teve suas influências advindas do positivismo da Universidade de Columbia. Já Anselm Strauss trouxe para a proposta os antecedentes do pragmatismo da Universidade de Chicago.

Figura 6 – Genealogia do desenvolvimento da Teoria Fundamentada (TF)



Fonte: Clarke, Friese e Washburn, 2018, p. 6¹¹

A TFD se desenvolveu em duas linhas: uma mais positivista vinculada à proposta de Glaser e outra mais construtivista e interacionista a partir das ideias de Strauss. Subvertendo a racionalidade de sistematização dominante nas pesquisas qualitativas, ameaçadas cada vez mais por experimentos quantitativos, Glaser e Strauss foram bem-sucedidos em romper com o positivismo predominante nas ciências sociais, o que permitiu um avanço significativo na proposição de novos paradigmas metodológicos.

Contudo, estabeleceu-se uma divergência entre os dois teóricos. Glaser mantinha preocupação com o rigor metodológico e a objetividade da investigação, já que esses eram pressupostos importantes para a valoração acadêmica. Strauss, por outro lado, entendia que para que os resultados da pesquisa pudessem representar a multiplicidade de fatores que envolvia os fenômenos estudados, era imprescindível incorporar na análise teórica o processo, a ação humana, a subjetividade e a significação social. A visão pragmatista¹² de Strauss trouxe para a Teoria

¹¹ Tradução da autora

¹² Anselm Strauss teve sua educação efetiva vinculada a Escola de Sociologia de Chicago, onde se originaram filosoficamente o interacionismo simbólico e o pragmatismo americano. Os pragmatistas

Fundamentada nos Dados uma dimensão investigativa que legitima a construção de significações entre o sujeito, a realidade e a sociedade que ocorre através da linguagem e da comunicação. Esta concepção subentende uma dinâmica e uma interpretação que traduz como os indivíduos concebem, reproduzem e transformam fatos e conceitos (CHARMAZ, 2009).

Alinhando-se à ramificação Straussiana da TFD, uma geração posterior de pesquisadores foi incorporando novos pressupostos teóricos e aportando temas provenientes das demandas de uma sociedade que se reconfigura rapidamente. Entre eles, destacam-se Schatzman, Charmaz e Clarke.

Leonard Schatzman desenvolveu a Análise Dimensional baseado na crítica de que a Teoria Fundamentada originalmente apresentava uma lacuna no suporte estrutural que permitiria uma conexão clara do processo analítico. Para o autor, a dimensionalidade se refere ao processo natural específico que permite a alguém produzir sentido através da interpretação e da análise das partes constitutivas de um fenômeno, ou seja, seus atributos, contexto, processos e significados (KOOLS et al., 1996). Charmaz (2009), também contemporânea de Strauss, assume a perspectiva construtivista na TFD, trazendo para o centro da discussão o estudo da ação e a construção de entendimentos teóricos, e propondo construirmos nossas teorias estabelecendo a ligação e o comprometimento com os sujeitos, com os aspectos e com os procedimentos de pesquisa. Já Clarke (2005) se propõe a retomar a abordagem metodológica da TFD levando em conta a virada interpretativa¹³ da teoria social e da pesquisa qualitativa. Sua concepção para a Análise Situacional, vinculada à Teoria Fundamentada nos Dados e aliada ao construtivismo, vai além ao incorporar o não humano, o contexto e a análise discursiva textual e visual para os aspectos de análise qualitativa da pesquisa. Esta concepção utiliza três das técnicas principais da cartografia para examinar a situação de pesquisa: o mapa situacional, o mapa de arenas/mundos sociais e o mapa posicional. Esses mapas são construídos como

defendem que a ciência pode ser efetivada através de enunciados ou teorias que são também procedimentos e recursos que devem ser utilizados, assim como percebe o homem como um ente que pensa teórica e ativamente, defendendo que as teorias devem ser desenvolvidas a partir das experiências triviais do dia-a-dia (NASCIMENTO, 2011).

¹³ Movimento que se inicia a partir da metade do século XX entre os acadêmicos do campo das ciências sociais, humanidades e escolas profissionais, bem como em outros locais de produção de conhecimento, tais como artes, arquitetura e cinema, e que se estruturou a partir da percepção de que toda pesquisa humana está necessariamente vinculada a compreensão do mundo humano a partir de uma situação específica, estando sempre configurada pelos contextos de significado, quer sejam históricos, morais e políticos (CLARKE, FRIESE e WASHBURN, 2018)

exercícios de análise levando em conta as complexidades, as relacionalidades e as ecologias dos dados sociais e que são acompanhados por memorandos de análise das informações e que podem gerar pesquisas adicionais.

Para Clarke, Friese e Washburn (2018), a Análise Situacional (AS) e a abordagem construtivista de Charmaz (2009), embora possuam focos analíticos diferentes, não são excludentes, podendo ser utilizadas de forma complementar no mesmo projeto.

2.2.2 A Análise Situacional: o que é?

A Teoria Fundamentada nos Dados, e conseqüentemente a Análise Situacional, está vinculada a um processo de análise teórica que pressupõe a constante comparação de dados. Corbin e Strauss (1990), Charmaz (2009) e Clarke, Friese e Washburn (2018) descrevem esse ininterrupto e progressivo tratamento dos dados como abdução, uma vez que pressupõe refletir sobre a experiência em análise, formular pressuposições teóricas e novamente compará-las com os dados empíricos testando de forma contínua as hipóteses emergentes desses e obtendo uma explicação ainda mais provável que explique situação problema.

A abordagem metodológica proposta pela Análise Situacional (CLARKE, FRIESE e WASHBURN, 2018) é essencialmente analítica e comparativa, uma vez que nos permite, como pesquisadores, deslocarmos sobre os dados que emergem do campo empírico, indo e voltando, de forma extensiva, buscando defini-los teoricamente através da elaboração mais abrangente de uma série de afirmações sobre o fenômeno em questão.

Além disso, as autoras propõem ampliar os limites da TFD construtivista e da AS, já estabelecidos junto ao pragmatismo e ao interacionismo, possibilitando reelaborar os valores interpretativos da Teoria Fundamentada nos Dados através

1. do reconhecimento, inclusão e posicionamento dos produtores de conhecimento, bem como da admissão das "verdades" simultâneas dos múltiplos conhecimentos;
2. do deslocamento do conceito de matriz condicional de Corbin e Strauss para uma matriz situacional empírica;
3. da consolidação da investigação em uma situação mais ampla de pesquisa
4. do processo de elaboração da Análise Situacional ao longo do processo de pesquisa, abrangendo a realização de mapas situacionais, mapas de mundos sociais/arenas sociais e mapas posicionais;

5. da inclusão dos discursos encontrados na situação - narrativa, visual e histórica – que possam expandir os domínios da vida social incluídos na pesquisa que utiliza a AS;
6. da alternância entre os conceitos de simplificação e homogeneidade para os de engajamento e representação de complexidades, diferenças e heterogeneidades da situação; e
7. da afirmação dos conceitos de suficiência analítica e análises teoricamente integradas em vez da busca pela teoria formal. (CLARKE, FRIESE e WASHBURN, 2018, p. 59)

Corbin e Strauss (1990) propõem uma matriz condicional com parâmetros que devem ser levados em consideração na pesquisa de uma determinada ação e que se organizam em níveis e espaços, permitindo a realização de macro, meso e microanálises do problema em questão e oferecendo caminhos analíticos a serem trilhados pelos pesquisadores. Clarke, Friese e Washburn (2018) reagrupam os elementos presentes na matriz condicional de Corbin e Strauss (1990) tendo como foco a situação e tomando para análise tudo o que está nessa situação, já que esses elementos são suas partes constitutivas e inerentes. Isto significa que o pesquisador deve compreender que todos os aspectos que contribuem para a sua delimitação interagem de forma simultânea, com a mesma força e relevância, não sendo possível valorar mais os fatores causais do que os intervenientes ou contextuais, ou mesmo estabelecer percursos condicionantes.

Assim, a situação, como objeto de pesquisa e abrangida pela Análise Situacional não apenas como uma unidade analítica situada em um momento específico de tempo ou espaço, ou condicionada pela ação e estrutura hierárquica, assume protagonismo na investigação como um evento ou série de eventos que, de alguma forma, asseguram o estabelecimento de relacionais entre os diversos tipos e naturezas constitutivas de suas partes e que têm sua própria ecologia.

Considerando que uma situação de ação é forjada pelas variáveis que a compõem e são construídas a partir dela, é necessário estabelecer empiricamente quais são elas, especificá-las e analisá-las nas suas relações o que pode ser feito através dos três tipos de mapeamento propostos pela Análise Situacional, quais sejam:

a) Mapas Situacionais: onde o pesquisador apresenta os elementos e conceitos emergentes no processo de análise da situação de pesquisa, quer sejam humanos, não-humanos, discursivos, afetivos, geopolíticos, entre outros, além de provocar a análise da relação entre eles;

b) Mapas dos Mundos/Arenas Sociais: a proposta aqui é apresentar os principais atores coletivos (mundos sociais, organizações, instituições) e a arena de comprometimento e discurso dos atores envolvidos na situação de pesquisa, apontando para a porosidade, a sobreposição e os limites estabelecidos das relações entre esses mundos, seus atores e suas organizações;

c) Mapas Posicionais: onde se apresentam as posturas externalizadas ou invisibilizadas em discussões, debates e outros materiais discursivos da situação de pesquisa, na análise em relação a estruturas particulares de diferenciação, preocupação e controvérsia a respeito de questões relevantes durante a investigação.

É importante ressaltar que o desenvolvimento dos mapas de análise não se dá de forma estanque. Eles são construídos, ampliados ou modificados sempre que novos dados ou conceitos aparecerem. A Análise Situacional, assim como a Teoria Fundamentada nos Dados, é uma abordagem metodológica comparativa e abdução por natureza, permitindo que o pesquisador possa, do início ao final da investigação, trazer à tona os pressupostos teóricos presentes e emergentes no problema de pesquisa.

Assim, a AS tem como objetivo central destacar as relações que se estabelecem entre os elementos que emergem das situações de pesquisa, dando visibilidade a estas relações através do mapeamento das mesmas. Para tal, o pesquisador deve ter como prioridade uma coleta de dados representativa, apropriada e coerente com a situação a ser pesquisada. Clarke, Friese e Washburn (2018) sinalizam que tanto a TFD Construtivista quanto a AS podem e devem ser utilizadas de forma conjunta, visando com isso a complementaridade de ferramentas à disposição do pesquisador.

2.3. FABRICANDO TIJOLOS: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O mundo vive hoje uma transição paradigmática. E os conceitos clássicos da ciência, que perduraram durante muito tempo, são colocados em xeque e desafiados a se renovar (SANTOS, 2011; POUPART et al, 2014). No centro da discussão sobre as possibilidades de investigação na esfera das ciências sociais, a pesquisa qualitativa ganhou protagonismo, principalmente pela sua versatilidade, pela possibilidade de trabalhar com cenários complexos e dados heterogêneos, pela

descrição profunda de questões relevantes para a sociedade e pela aproximação que propõe com o campo empírico.

Os questionamentos constantes fazem parte da prática de qualquer profissional que esteja comprometido com o mundo que o cerca. As grandes descobertas mundiais foram realizadas pela curiosidade, pelo encantamento e pela ausência de respostas para determinados problemas. O como, o porquê, o quem e o onde fazem parte do repertório básico dos investigadores que partem da observação e da empiria para gerar teorias a partir das suas próprias deduções. Nesse sentido, a observação do processo de internacionalização ao longo de minha experiência profissional me possibilitou estabelecer os questionamentos para os quais busquei respostas nesse trabalho de investigação.

Após me deparar com a ausência de pesquisas sobre o tema da internacionalização na Rede EPCT, optei por desenvolver uma investigação de caráter qualitativo, exploratória e explicativa. Ela se traduz, antes de mais nada, num estímulo a explicitar a situação de pesquisa, buscando estabelecer as relações que emergem dos dados produzidos e, com isso, construir um arcabouço teórico mínimo sobre o tema. A TFD, enquanto ferramenta metodológica foi utilizada como forma de verificar, a partir dos dados, a emergência de conceitos e categorias que possam indicar um possível construto teórico para o tema. E a Análise Situacional, enquanto instrumento de análise dos dados, me permitiu organizar, visualizar e estabelecer as relações entre as categorias que foram produzidas pelos dados. Desta forma, não é intenção desse estudo validar hipóteses ou conceitos junto ao campo empírico, mas sim estabelecer, apoiado nele, os princípios que estão subjacentes à internacionalização da Rede Federal EPCT.

O questionamento inicial que mobilizou meus esforços foi a existência ou não de um modelo de internacionalização quando nos referimos aos Institutos Federais. Dele se derivaram outras perguntas, tais como, quais os sentidos, os rumos, as razões e as escolhas que vem sendo realizadas pelos nossos gestores e responsáveis pela internacionalização nas instituições? Como o impacto das ações de internacionalização é visto pela comunidade escolar? Quem são os atores que atuam nesse processo? Desse contexto complexo resulta um modelo específico? Qual a influência da internacionalização em curso nas universidades para os IFs?

Assim definidas, estas questões conformaram o projeto de pesquisa e estão relacionadas a uma confluência de políticas internas e externas às instituições, bem como a enunciados e práticas visíveis ou invisíveis que incentivam o discurso da internacionalização no cotidiano institucional. Isso significou adentrar nas instituições e conversar com as pessoas que fazem ou fizeram parte desse processo, analisar suas angústias e demandas, seus desejos e motivações, com os objetivos bastante específicos de:

- a) analisar qual a dinâmica do processo de internacionalização da Rede Federal;
- b) verificar as convergências e divergências nas percepções dos gestores do processo de internacionalização e quais são os pressupostos que o balizam;
- c) analisar o contexto em que a internacionalização ocorre no âmbito da Rede Federal e delimitar quais as ações passadas, presentes e futuras que possam tê-lo influenciado.

As indagações e os objetivos orientadores desta pesquisa permitiram vislumbrar qual vem sendo as estratégias definidoras para o processo de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e como elas se conformam enquanto parâmetros definidores desse processo.

Após ter realizado o levantamento sobre os estudos da temática vinculados aos Institutos Federais, bem como um estudo sobre os dados apresentados pela SETEC/MEC (BRASIL, 2017) e de ter definido a abordagem metodológica e as perguntas condutoras da pesquisa, o caminho a ser percorrido por este estudo restou, de certa forma, estabelecido.

Inicialmente, defini a amostragem de entrevistas, que foi composta por quatro assessores internacionais e dois reitores dos IFs que estavam vinculados ao FORINTER em 2009, quando o Fórum foi criado. A percepção desses sujeitos é relevante do ponto de vista histórico, uma vez que eles auxiliaram na construção da Política de Relações Internacionais e participaram de maneira concreta nas ações desenvolvidas ao longo dos anos seguintes. O parâmetro comparativo foi estabelecido por outras conversas com assessores internacionais (dois) e reitores (três) que estivessem participando atualmente junto ao FORINTER e que tenham participado da elaboração da Política de Internacionalização deliberada pelo CONIF em 2017. Com o aprofundamento das entrevistas, percebi ser importante dialogar com pessoas que

também tivessem colaborado com o processo em postos de gestão na SETEC/MEC. Para tanto, três novas falas foram agregadas: um gestor que auxiliou na discussão inicial sobre internacionalização, um assessor internacional que também esteve à frente do processo em 2009, mas que hoje atua no CONIF, e um docente da Rede Federal que atuou junto à SETEC/MEC durante o levantamento de dados de 2017. Além disso, optei por entrevistar um reitor pertencente ao quadro atual dos gestores, mas que também esteve à frente da Assessoria Internacional da sua instituição em 2009. O quadro de entrevistas, portanto, ficou estabelecido da seguinte forma.

Tabela 6 – Quadro final de amostragem para as entrevistas

Sujeitos da pesquisa	Quantidade	Período de envolvimento
Assessores Internacionais	4	2009
Assessores Internacionais	2	2017
Reitores	3	2017
Ex-reitores	2	2009
Técnicos SETEC/MEC	3	2009/2017
Total	14 entrevistas	2009 a 2017

Fonte: autora

A escolha de reitores e assessores internacionais para compor a amostragem desta pesquisa não se deu de forma arbitrária. O objetivo desse trabalho é, através da Análise Situacional, observar, através dos dados produzidos pelos sujeitos de pesquisa, se existe um modelo para a internacionalização da Rede Federal. Esse processo é bastante recente para os Institutos Federais e os gestores foram os responsáveis por acompanhá-lo a partir da implantação do Programa CsF. Levando em consideração a dimensão, a capilaridade dos Institutos Federais, a heterogeneidade destas instituições, e principalmente por demandar outra abordagem metodológica, optou-se, nesse momento, por não utilizar entrevistas com estudantes, uma vez que eles não estão inseridos no processo de tomada de decisão sobre os caminhos da internacionalização institucional. Isto não significa que eles não devam ser partícipes do processo, nem que não sejam parte fundamental do mesmo, mas apenas que nesse momento os estudantes ainda não estão envolvidos e, portanto,

não contribuiriam para a dimensão teórica desse trabalho. Com o resultado final desta pesquisa, a visão dos estudantes pode ser fundamental para confirmar ou rejeitar as concepções advindas dos dados, quem sabe num cotejamento específico com os impactos desta política na vida dos alunos intercambistas e utilizando metodologicamente, talvez, a Teoria das Capacidades¹⁴ proposta por Nussbaum (2000) e Sen (2000).

Os diálogos com os entrevistados foram conduzidos a partir de questionamentos abrangentes e abertos, realizados igualmente para todos os sujeitos da pesquisa e que se apresentam no seguinte roteiro:

- 1) Descreva sua história profissional e vínculo com a Assessoria de Relações Internacionais do Instituto Federal.
- 2) Existe uma política concreta de internacionalização no seu instituto? Ela contempla cursos técnicos e superiores? Como ela foi institucionalizada?
- 3) O que significa internacionalizar o Instituto Federal?
- 4) Qual a finalidade de se internacionalizar o IF? Existe algum propósito ou metas que se deseje alcançar?
- 5) Quais ações, estratégias e critérios são utilizados para potencializar a internacionalização do IF?
- 6) Quais os benefícios e riscos de um processo de internacionalização para o Instituto Federal?
- 7) Quem faz ou deveria ser o protagonista na internacionalização do IF?
- 8) Como a comunidade escolar percebe esse processo de internacionalização? Ela se envolve, auxilia ou contribui para a internacionalização? E os gestores?

Estas perguntas foram realizadas com o intuito de compreender as concepções da internacionalização na Rede Federal. Os procedimentos foram registrados através de gravação em equipamento próprio para tal, com o consentimento formal dos entrevistados, obedecendo o Regimento da Comissão de Ética e Pesquisa da

¹⁴ A Teoria das Capacidades é uma abordagem metodológica que pressupõe olhar o desenvolvimento humano para além dos indicadores econômicos, embora eles sejam relevantes. Baseada no conceito de desenvolvimento expresso por Sen (2000) que entende o termo vinculado à possibilidade do ser humano de ter preenchidas suas necessidades de bem-estar, tais como saúde, educação, alimentação, entre outras. Esta abordagem tem como proposição avaliar se o ser humano, a partir da sua condição, tem suas necessidades individuais atendidas e, portanto, estabelece com elas suas metas de realização pessoal, sendo já utilizada internacionalmente como forma de avaliação dos impactos educacionais (Moodie et al., 2018)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, conforme prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo II) e a Carta de Anuência (Anexo III).

Todas as regiões do Brasil estiveram contempladas nas entrevistas, sendo a região Sudeste de forma mais significativa (com quatro entrevistados), em função da representatividade demográfica e do número de Institutos Federais (oito, no total).

As entrevistas foram realizadas no período de outubro a dezembro de 2018 e, logo após, encaminhadas para degravação por uma pessoa especializada nesse tipo de procedimento. Quando as mesmas retornaram, no mês de janeiro, procedi à revisão do texto, na tentativa de eliminar possíveis fontes de ruído comunicacional. Somente então, iniciei a codificação das entrevistas utilizando o software NVivo 12 para Mac. Importante destacar que durante o período em que estive como Coordenadora da Câmara de Relações Internacionais do CONIF pude estabelecer vínculos com todos os entrevistados, o que favoreceu um ambiente de confiança para que as entrevistas fluíssem de forma natural.

Para fins de análise de dados, os nomes dos entrevistados serão protegidos, utilizando-se para sua identificação a seguinte denominação: ExAI, para assessores internacionais que estiveram presentes na construção da política de internacionalização em 2009 e, portanto, atores iniciais do processo; AI, para os assessores internacionais que atualmente exercem as funções; ExReitor, para os reitores que estiveram à frente do CONIF em 2011 e 2012, sofrendo os impactos do Programa Ciência sem Fronteiras e participantes iniciais da internacionalização da Rede Federal EPCT; Reitor, para os atuais gestores máximos das instituições e que participam da Câmara de Relações Internacionais do CONIF; e, SMEC, para os servidores que atuaram vinculados ao processo de internacionalização no Ministério da Educação, em especial na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

2.3.1 Codificando as entrevistas

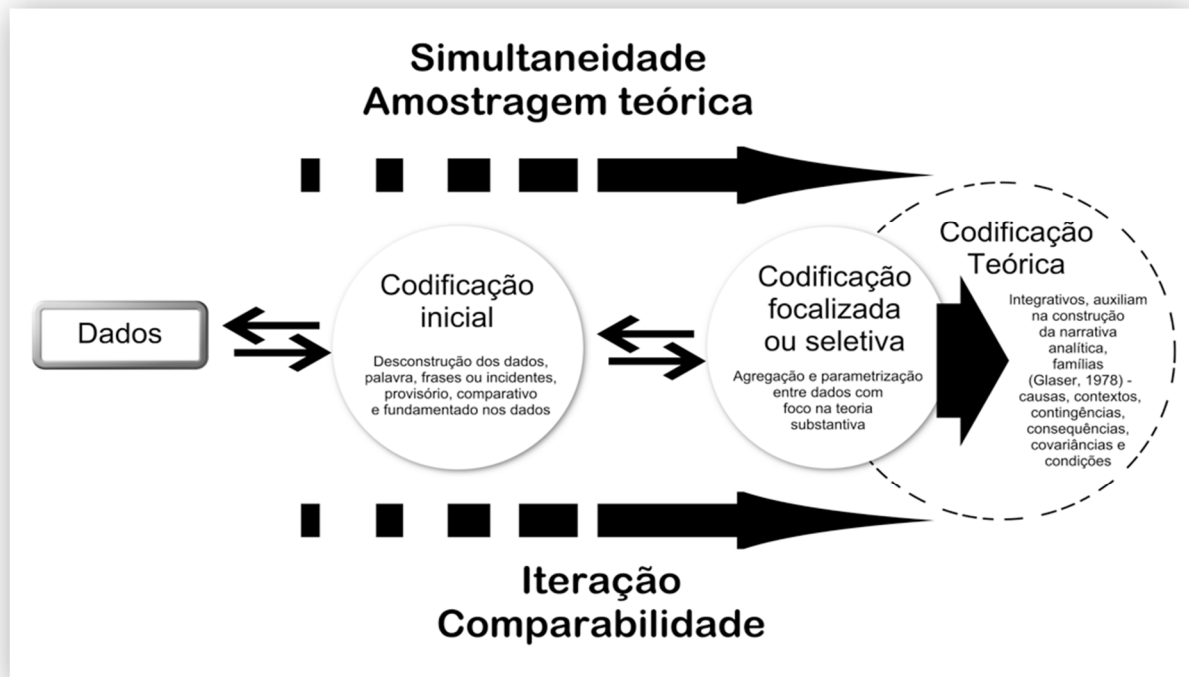
Charmaz (2009) propõe codificar os dados em duas fases: a inicial e a focalizada. A codificação inicial é composta pela fragmentação dos dados coletados em palavras, linhas, segmentos ou incidentes relevantes para a análise. É um exercício provisório, que deve estar vinculado às ações e não aos conceitos subjacentes, e que através da comparação constante nos possibilita constatar os vazios conceituais e, assim, proceder nova amostragem para aprimorar o processo. A

segunda fase é a da codificação focalizada ou seletiva, onde o pesquisador reagrupa os códigos iniciais mais relevantes ou recorrentes nos dados para classificar, sintetizar e integrá-los numa proposta conceitual coerente. O exercício de codificação, nesse momento, é mais rigoroso e direcionado à compreensão teórica das atitudes, dos relatos, das histórias e dos silêncios presentes nos dados.

Alguns aspectos do processo de codificação são determinantes para a abordagem construtivista de Charmaz (2009), tais como, evitar a atribuição de um ordenamento artificial aos dados; observar os códigos *in vivo*, ou seja, códigos que emergem naturalmente a partir da linguagem dos entrevistados; empenhar-se na saturação das amostras tendo por base o conceito de amostragem teórica, que implica no preenchimento das lacunas existentes a partir da codificação focalizada para a criação de novas categorias ou esclarecimento das relações existentes entre elas; reconhecer que a codificação é provisória, que as realidades analisadas são diversas e continuamente emergentes, o que pode auxiliar na estruturação de uma teoria substantiva; e, por último, construir códigos claros, simples, curtos, que mantenha como foco as ações e que possam permitir a comparação constante.

A figura abaixo representa o processo de codificação proposto por Charmaz (2009).

Figura 7 - Representação do processo de codificação segundo Charmaz (2009)



Fonte: autora com base na descrição de Charmaz (2009)

Foi partindo desse referencial que iniciei a codificação das entrevistas. Estas foram codificadas com base em segmentos relevantes, sendo que neste íterim, além do documento escrito, eu ouvia a entrevista em áudio, já que a entonação do entrevistado pode indicar também suas percepções. Esse procedimento inicial configurou-se numa lista extensa de códigos iniciais sem preocupação com hierarquia entre eles, a não ser aqueles que evidenciavam, de forma mais explícita, suas relações, como por exemplo, os benefícios do processo de internacionalização para a Rede Federal de Educação Profissional.

A Figura 8 apresenta apenas uma folha das onze geradas nesta codificação inicial e que gerou um catálogo de códigos.

Figura 8 – Exemplificação parcial dos códigos iniciais gerados

Name	Description	Files	References
<u>Cidadão do mundo</u>		4	9
Despertar para as coisas boas comparabilidade		2	2
<u>Expansão do conhecimento</u>		3	4
<u>Formação pessoal e profissional</u>		5	5
<u>Importância Internacionalização Momento Histórico</u>		1	4
<u>Portfolio da instituição</u>		2	2
<u>Queima de etapas</u>		2	4
<u>Sustentabilidade</u>		1	1
<u>Transformação da realidade</u>		5	9
<u>Características importantes dos IFs</u>		1	5
Aprendizagem ao longo da vida		1	1
<u>Autonomia Institucional</u>		1	1
<u>Brasil, que deu certo</u>		1	2
<u>Desenvolvimento Local</u>		2	2
<u>Dificuldades dados rede</u>		1	2
<u>Formação integrada</u>		2	4
<u>Inclusão</u>		1	1
<u>mixórdia</u>		1	1
Modelo acertado para o futuro		1	1
<u>Modelo único</u>		1	1
<u>Oportunidade</u>		2	3
<u>Realizar sonhos, transformar vidas.</u>		1	1

Fonte: autora com a utilização do software NVivo 12 para Mac

Nesse momento, procurei dar atenção também aos códigos *in vivo* que me pareceram bastante representativos das percepções dos entrevistados, tais como “realizar sonhos, transformar vidas”, que gerou o título do Capítulo 4 por captar a consciência dos entrevistados sobre a identidade dos Institutos Federais e o processo de internacionalização vigente nas instituições.

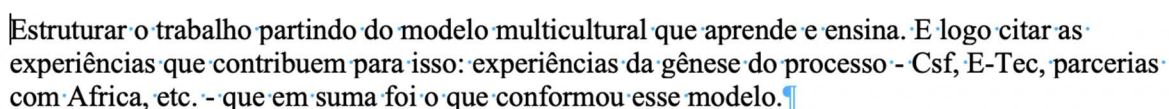
Na sequência, agrupei os códigos de acordo com parâmetros, similaridades ou diferenças, no que Charmaz (2009) designa como codificação seletiva. A retomada dos códigos iniciais, possibilitou um olhar mais cuidadoso e, ao mesmo tempo, me permitiu assimilar melhor as relações estabelecidas entre os códigos. Ao mesmo tempo, os códigos foram ganhando os verbos no gerúndio, como forma de registrar os processos e de suscitar o sentido de sequência. Para atingir uma codificação consistente e estabelecer a relacionalidade entre as categorias e conceitos, os sentidos produzidos foram sendo registrados em memorandos, que são parte metodológica importante do processo. São eles que garantem o registro contínuo, a manutenção do controle sobre o trabalho que está sendo realizado, bem como o desenvolvimento do raciocínio analítico sobre os dados e sua codificação (CORBIN e STRAUSS, 1990) (CHARMAZ, 2009) (CLARKE, FRIESE e WASHBURN, 2018).

Clarke, Friese e Washburn (2018) defendem que a intenção dos memorandos é incentivar o pesquisador a pensar sobre os dados de forma analítica e simultânea ao processo de construção dos mapas da Análise Situacional, desde que utilizando os princípios defendidos pela Teoria Fundamentada. Os memorandos também servem para registrar as alterações de percurso e o desenho da pesquisa, sendo a redação inadequada dos mesmos um dos maiores problemas na pesquisa qualitativa.

O registro de todas as atividades analíticas através de memorandos, durante o processo de pesquisa da Teoria Fundamentada, qualquer que seja sua vertente, destaca a relevância do papel do pesquisador na observação do campo empírico, na escolha metodológica, na abordagem crítica e na avaliação pessoal relativa ao problema de pesquisa.

A figura abaixo apresenta o Memorando 08, um dos vinte e quatro criados ao longo desse trabalho. Esse registro traz uma das percepções que ocorreram ao longo do processo de codificação seletiva.

Figura 9 – Memorando 08 – registro de percepção durante a codificação seletiva



Estruturar o trabalho partindo do modelo multicultural que aprende e ensina. E logo citar as experiências que contribuem para isso: experiências da gênese do processo - Csf, E-Tec, parcerias com África, etc. - que em suma foi o que conformou esse modelo.¶

Fonte: autora com a utilização do software Nvivo 12 para Mac

As ferramentas ou os mecanismos a serem utilizados para a construção de uma Teoria Fundamentada, isto é, a parte formal e rigorosa do processo metodológico são necessárias para desenvolvermos explicações teóricas consistentes para os dados produzidos no campo empírico. Contudo, ainda mais importante, é o papel desempenhado pelas teorias já existentes, pelos conceitos já explicitados e sua relação com o pesquisador, os chamados conceitos sensibilizadores¹⁵, buscando assim uma abordagem “sem contaminações” dos elementos da pesquisa.

Assim, também os memorandos foram sendo permeados aos poucos pelos conceitos sensibilizadores do estudo. A figura 10 ilustra como esses conceitos tomaram forma ao longo da codificação.

¹⁵ Esse conceito será analisado a seguir, no próximo capítulo, quando da explicitação da construção teórica.

Figura 10 – Memorando 21 – a codificação e os conceitos sensibilizadores

O conceito de internacionalização na Rede está mais vinculado ao conceito tradicional que se vincula à educação (Jane Knight). Contudo, o diferencial está no modelo ensinar aprender (verificar conceitos em Paulo Freire).]

Fonte: autora com a utilização do Software NVivo 12 para Mac

Desta forma, a codificação foi sendo estruturada para construir a narrativa teórica que vai constituir a teoria substantiva, conforme realização da análise dos dados. Esta fase gerou uma nova configuração para os códigos iniciais, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 11 – Fase da Codificação seletiva dos dados

Name	Files	Referen...	Created On	Created...	Modified On
● A política nos bastidores	1	10	15 Apr 2019 16:56	CSSS	15 Apr 2019 17:41
▶ ● Ações, estratégias e crít...	0	0	11 Mar 2019 13:53	CSSS	4 Jun 2019 11:33
▶ ● Atores	0	0	11 Mar 2019 14:35	CSSS	11 Mar 2019 14:35
▶ ● Características important...	1	5	11 Mar 2019 18:47	CSSS	3 Jun 2019 15:21
▶ ● Conceito Educação Profis...	3	8	11 Mar 2019 14:02	CSSS	4 Jun 2019 11:23
▶ ● Conceito internacionaliza...	12	108	11 Mar 2019 13:28	CSSS	4 Jun 2019 11:23
● Conjuntura Brasil percepç...	1	1	31 Mar 2019 19:30	CSSS	Today, 16:31
▶ ● Dificuldades	0	0	11 Mar 2019 13:30	CSSS	3 Jun 2019 15:00
● Envolvimento Comunidad...	9	19	11 Mar 2019 14:17	CSSS	2 Jun 2019 11:08
● Estrutura AI	9	29	11 Mar 2019 17:16	CSSS	3 Jun 2019 15:45
● Experiencias Internacionais	11	60	11 Mar 2019 13:18	CSSS	29 May 2019 11:12
▶ ● Experiência relevante IF	5	12	15 Apr 2019 17:31	CSSS	3 Jun 2019 15:00
● Financiamento	8	14	11 Mar 2019 13:59	CSSS	2 Jun 2019 10:52
▶ ● Formação e Histórico Pes...	13	30	11 Mar 2019 12:20	CSSS	4 Jun 2019 11:40
● Formalização	11	33	11 Mar 2019 12:39	CSSS	2 Jun 2019 16:18
▶ ● Histórico	7	28	11 Mar 2019 12:22	CSSS	11 Mar 2019 15:11
● Modelo que aprende e en...	10	24	11 Mar 2019 14:06	CSSS	2 Jun 2019 18:02
▶ ● Percepção sobre processo	10	16	2 Jun 2019 16:02	CSSS	3 Jun 2019 15:42
▶ ● Política de Internacionaliz...	1	4	11 Mar 2019 13:57	CSSS	3 Jun 2019 14:56
▶ ● Princípios que regem a in...	0	0	5 Jun 2019 19:39	CSSS	5 Jun 2019 19:41
▶ ● Protagonistas	0	0	11 Mar 2019 14:13	CSSS	3 Jun 2019 14:46
▶ ● Riscos da Internacionaliz...	4	4	11 Mar 2019 14:09	CSSS	3 Jun 2019 15:45
▶ ● Sul Global	2	2	2 Jun 2019 16:12	CSSS	4 Jun 2019 15:55

Fonte: autora com a utilização do software Nvivo 12 para Mac

A AS pressupõe que o raciocínio abduativo seja utilizado ao longo de todo o processo de codificação, uma vez que ao mesmo tempo que focaliza, reorganiza, agrega e reestrutura os códigos, a conceituação teórica emerge e se constitui em

elementos claros dos pressupostos que estão subjacentes a ela. Ao término desse procedimento, um percurso claro para o processo de internacionalização nos Institutos Federais estava estabelecido. A figura abaixo apresenta os pontos chaves desta fundamentação, que serão abordados no próximo capítulo.

Figura 12 – Codificação teórica – quadro final

Name	Files	Referen...	Created On	Created...
● . É pensar fora da caixa	1	1	2 Jun 2019 10:00	CSSS
● A política nos bastidores	1	10	15 Apr 2019 16:56	CSSS
● Como se estruturou a AI	9	29	11 Mar 2019 17:16	CSSS
▶ ● Compreendendo os probl...	14	171	11 Mar 2019 13:30	CSSS
▶ ● Construindo uma identida...	8	32	11 Mar 2019 18:47	CSSS
▶ ● Contextualizando a intern...	0	0	17 Jun 2019 16:45	CSSS
▶ ● Descolonizando a interna...	14	90	16 Jun 2019 05:09	CSSS
● Dificuldades dados rede	1	2	14 Apr 2019 19:15	CSSS
▶ ● Interiorizando a internaci...	13	94	11 Mar 2019 13:28	CSSS
▶ ● Percepção sobre processo	14	161	2 Jun 2019 16:02	CSSS
▶ ● Quem são os entrevistados	13	30	11 Mar 2019 12:20	CSSS
● Rede Certific	3	3	22 Apr 2019 16:25	CSSS
● Relações Internacionais I...	2	6	12 Mar 2019 16:55	CSSS
● Universidade internacion...	3	7	31 Mar 2019 16:29	CSSS

Fonte: autora com a utilização do software NVivo 12 para Mac

Os dados produzidos são ricos em conteúdo e percepções, sendo que para esta investigação foram utilizadas apenas as categorias que auxiliaram na elaboração teórica do modelo de internacionalização presente nos Institutos Federais. Os demais códigos e categorias, tais como, a estruturação das Assessorias Internacionais, a política nos bastidores, a dificuldade de consolidação de dados na rede e a Rede Certific, originada a partir do PMM, não foram objeto desta análise, o que não invalida sua relevância.

3 ENTRE A OBSERVAÇÃO E A DEDUÇÃO: DEFININDO TEORIAS

- Pois é a própria simplicidade, afirmou ele, rindo-se da minha surpresa. – Tão absurdamente simples que torna supérflua qualquer explicação. Contudo, pode servir para definir os limites da observação e dedução. A observação diz-me que você tem um pequenino torrão avermelhado prêso (sic!) à sola do sapato. Exatamente em frente da agência postal da Wigmore Street, levantaram a calçada, deixando um pouco de terra no caminho, de sorte que é difícil não pisar nela ao entrar. A terra é de um vermelho típico que, até onde sei, não se encontra em nenhum outro lugar das redondezas. Tudo isto é observação. O resto é dedução. (DOYLE, A.C. O signo dos Quatro, 1966, p. 12)

Ao iniciar meu percurso pela Análise Situacional, realizei, conforme proposto por Clarke, Friese e Washburn (2018), um mapa situacional abstrato com base nas conceituações necessárias para esse trabalho e também na minha experiência profissional de Coordenadora da Câmara de Relações Internacionais do CONIF. Esse capítulo parte das análises realizadas com base nas entrevistas com os sujeitos de pesquisa e contextualiza o processo de internacionalização através da fala desses, apresentando os atores, a história, as estratégias e as dificuldades inerentes ao tema.

Cumprir destacar, antes de iniciar a abordagem metodológica propriamente dita, o papel dos conceitos sensibilizadores¹⁶ nesta pesquisa, além do meu, como pesquisadora e também participante do processo de internacionalização na Rede Federal.

Desde o surgimento da Teoria Fundamentada nos Dados, o debate sobre o uso de conhecimentos teóricos prévios tem dominado os tensionamentos e discussões sobre qual a função destinada a eles na elaboração teórica final. Na Análise Situacional, Clarke, Friese e Washburn (2018) entendem que os conceitos sensibilizadores possuem suficiência analítica e que, atualmente, em função dos avanços no desenvolvimento de teorias substantivas ou formais¹⁷, o pesquisador

¹⁶ A concepção de 'conceitos sensibilizadores' está vinculada ao conceito de 'sensibilidade teórica', desenvolvido por Glaser e Strauss (1967) sobre o uso de teorias prévias para desenvolver novas explicações teóricas sem, no entanto, contaminar a pesquisa com pré-conceitos já estabelecidos. Encontramos o debate central da questão em inúmeros textos acadêmicos (KELLE, 2007; GLASER, 2007; STRAUSS E CORBIN, 1990; CHARMAZ, 2007). Contudo, Charmaz (2009) e Clarke, Friese e Washburn (2018) utilizam como sustentação teórica a definição de Blumer (1954) para 'conceitos sensibilizadores'.

¹⁷ "A análise comparativa pode ser usada para gerar dois tipos básicos de teoria: a substantiva e a formal. Por teoria substantiva, entendemos o desenvolvimento de uma área de investigação sociológica tangível, ou empírica, tal como atendimento ao paciente, relações raciais, educação profissional, delinquência ou organizações de pesquisa. Por teoria formal, queremos dizer a desenvolvida para uma área de investigação sociológica formal ou conceitual, tal como estigma, comportamento desviante,

deveria estar mais atento à conclusão prematura da análise dos dados do que preocupado com o quadro teórico que ele possui em função da sua experiência ou antecedentes de leitura sobre o tema de pesquisa. As autoras vão ainda mais longe ao afirmar que os saberes do pesquisador devem ser vistos como ferramentas analíticas que permitem a ele situar o problema nas teorias sociais existentes, sem necessariamente amarrar o problema de pesquisa às respostas pré-existentes, defendendo que, ao utilizar a AS, o pesquisador deve iniciar a investigação partindo de seu mapa situacional inicial e abstrato, onde irá relacionar as categorias teóricas que se apresentam no problema de pesquisa. Esse exercício, em vez de contaminar a investigação, pode levá-lo a perceber e a estabelecer questões relevantes para o processo de análise dos dados emergentes.

Charmaz (2009) se vincula a esta mesma concepção quando diz que a consciência dos conceitos sensibilizadores auxilia o pesquisador na procura dos conceitos orientadores e nas indagações sobre a temática inicial da investigação, além de sinalizar que os pontos de vista das doutrinas teóricas existentes são auxílios importantes para iniciar uma Teoria Fundamentada nos Dados, não para finalizá-la. Eles são provisórios, sujeitos a acréscimos e exclusões, podendo suscitar temas correlacionados, bastando para isso que o pesquisador esteja atento ao que os dados trazem em termos de novas concepções.

Desta forma, quando iniciei meu aprofundamento na proposta metodológica da Análise Situacional, tinha a consciência de que minha experiência pessoal no âmbito da internacionalização, bem como as leituras advindas dela, cumpriam a função mais de estabelecer um ponto de partida do que um ponto de chegada para a análise dos dados. Assim, pude me sentir desobrigada do atrelamento a determinadas concepções teóricas e pude avançar na prospecção de conceitos sobre os quais ainda não tinha domínio.

Primeiramente, construí um mapa situacional abstrato, que apresenta algumas das reflexões feitas por mim de forma aleatória sobre o tema da internacionalização na Rede Federal EPCT, mas que, como orienta a AS, se origina a partir da situação de pesquisa e de como o pesquisador percebe os temas relacionados a ele, estabelecendo um fluxo de ideias sem vinculação prévia com os conceitos a serem

organização formal, socialização, congruência de status, autoridade e poder, sistemas de recompensa ou mobilidade social” (GLASER e STRAUSS, 1967, p.32) (Tradução da autora)

aprofundados. Esta atividade é realizada enumerando-se, num primeiro momento, todas as palavras relacionadas ao tema, sem ordem hierárquica e sem caráter explicativo, unicamente com o propósito de ser um levantamento inicial de possibilidades. O propósito inicial desse exercício é fazer emergir questões e categorias de forma a delimitar a amostragem e os conceitos sensibilizadores a serem aprofundados.

Num segundo momento, ordenei as ideias de forma mais coerente no que Clarke, Friese e Washburn (2018) chamam de Mapa Situacional ordenado. Essa sistematização é feita com base em alguns dos elementos envolvidos na situação de pesquisa, sendo também provisória, podendo vir a ser acrescida de outras categorias e elementos sempre que os mesmos emergirem dos dados. Além disso, esses mapas servem para lembrar o pesquisador de sua conceitualização inicial, permitindo que outros elementos apareçam e surjam durante a investigação.

Figura 13 – Mapa Situacional inicial da autora - Versão ordenada

Mapa Situacional Abstrato: Versão ordenada	
Elementos/Atores Individuais Humanos	Elementos/Actantes Não Humanos
Cláudia Schiedeck (pesquisadora), servidores, alunos, gestores,	Ciência Sem Fronteiras, Questão linguística, Questões culturais
Elementos/Atores Humanos Coletivos	Atores/Actantes Implicados/Silenciosos
39 IFs, CONIF	MEC, SETEC, MCTI, CAPES, FORINTER, CNPQ, CRI CONIF
Construções discursivas de Indivíduos e/ou Atores Humanos Coletivos	Construções Coletivas de Actantes Não Humanos
Vínculos emocionais, burocracia	Política de internacionalização
Elementos Políticos/Econômicos	Elementos Simbólicos/Sociocultural
Globalização, Internacionalização, Brasil, America Latina, Educação Profissional, Ensino Superior, Golpe de 2016	brasilidade, estrangeiro
Elementos Temporais	Elementos Espaciais
	Países do norte, Países do Sul
Problemas/Debates/Questões Maiores	Discursos Relacionados (Histórico, Narrativo e/ou Visual)
Recursos financeiros, problemas linguísticos, mobilidade, classe social, parcerias ideias	Competitividade, crescimento pessoal, aprendizado institucional, inserir no mundo
Outros tipos de elementos	
Política interna dos IFs e da Rede, democratização ou elitização	

Fonte: autora com base na Análise Situacional de Clarke, Friese e Washburn (2018)

Esse mapa inicial, juntamente com a análise dos documentos oficiais sobre a temática produzidos pelo FORINTER, me possibilitou construir as perguntas que compuseram o roteiro das entrevistas.

Ao finalizar a codificação seletiva, conforme proposto por Charmaz (2009), pude estabelecer um novo mapa situacional, já composto por algumas das percepções que emergiram na análise dos dados. A figura abaixo apresenta estas contribuições.

Figura 14 – Mapa situacional abstrato após codificação seletiva dos dados – versão ordenada

Mapa Situacional Abstrato: versão ordenada após codificação	
Elementos/Atores Individuais Humanos	Elementos/Atantes, Não Humanos
Servidores, alunos, gestores, assessores internacionais	Questão linguística, Questões culturais, parcerias internacionais
Elementos/Atores Humanos Coletivos	Atores/Atantes, Implicados/Silenciosos
Rede EPCT, FORINTER, CONIF, Câmara de Relações Internacionais	MEC, SETEC, CAPES, MRE, SINAES, UNEVOC, ABC, CiCar , WFCP, UASNET
Construções discursivas de Individuos e/ou Atores Humanos Coletivos	Construções Coletivas de Atantes, Não Humanos
Características importantes dos IFS, Conceito de Internacionalização, Planejamento, sinergia, reatividade	Política de internacionalização, levantamento de dados 2017
Elementos Políticos/Econômicos	Elementos Simbólicos/Sociocultural
Internacionalização, Situação política no Brasil, Relação com a América Latina, Educação Profissional, Ausência de política governamental, continuidade	Endogenia , democratização/elitização,
Elementos Temporais	Elementos Espaciais
Experiências passadas, estratégias atuais, possibilidades futuras	Países do norte, Países do Sul, Canadá, Portugal, América Latina e África, América
Problemas/Debates/Questões Maiores	Discursos Relacionados (Histórico, Narrativo e/ou Visual)
Financiamento, problemas linguísticos, mobilidade nacional e internacional, perfil internacional, estrutura da Assessoria Internacional (personalização do processo), ausência de mensuração do impacto	Irreversibilidade do processo, inserir no mundo
Outros tipos de elementos	
Política interna dos IFS, e da Rede, Internacionalização nas universidades, internacionalização como ensinar e aprender	

Fonte: autora com a utilização do software NVivo 12 para Mac

Foram inseridas aqui questões como a irreversibilidade do processo, a necessidade de um perfil internacional, a importância de parcerias com países como Canadá, Portugal, bem como o estreitamento na relação com a América Latina e a

África, embora nem todas tenham sido utilizadas para a construção teórica final, uma vez que a relevância e pertinência também deve ser observadas para tal. As características relevantes dos Institutos Federais foram incorporadas ao mapa e analisadas em seções posteriores enquanto possibilidades teóricas de explicação para o fenômeno. Foi a partir destas percepções e acréscimos que as relações e posicionalidades foram sendo estabelecidas durante a análise.

3.1 REVELANDO HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS: QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?

Ao delimitar os critérios para escolha dos sujeitos que iriam compor a amostragem para esta pesquisa, entendia que a relevância do histórico pessoal e da formação profissional destas pessoas era definidora para podermos compreender como o processo de internacionalização ocorreu na Rede Federal. Assim, a primeira pergunta realizada em todas as entrevistas buscava saber a formação de cada um, a qual Instituto Federal estava vinculado e como ele (a) chegou a fazer parte desse processo.

Entre os quatorze entrevistados, seis deles possuem formação na área de Letras, quatro são do eixo tecnológico (engenharia, química) e um é formado em administração. Apenas três possuem formação específica de Relações Internacionais, sendo que dois deles trabalharam no Ministério da Educação vinculados a uma assessoria internacional. Embora o domínio de uma língua estrangeira não tenha sido um critério específico para assumir as tarefas de internacionalização, parece ser senso comum que esta é uma característica determinante do que os entrevistados denominam de 'perfil internacional'.

Sobre o assunto, um dos sujeitos expressa desta forma o convite que lhe foi feito para estruturar a Assessoria Internacional do seu IF.

Acho que no meu caso, ele (o convite) não foi só pelo fato de saber idiomas, isso é muito comum. Foi um fator sim. Porque eu acho que a gestão sempre procurou pessoas que falavam inglês. Na época também era muito difícil encontrar pessoas que falassem inglês e com um perfil para atuar nessa área.

¹⁸(ExAI B)

¹⁸ As citações literais das falas dos entrevistados sofreram algumas alterações linguísticas para facilitar o fluxo de leitura, como por exemplo, a omissão de palavras como 'né'.

O domínio de uma língua estrangeira não é explicitamente definido como um atributo profissional e pessoal relevante, mas se observarmos as narrativas dos sujeitos sobre como se vincularam às Assessorias Internacionais ou ao tema, podemos perceber que em determinado momento foi necessário que houvesse uma pessoa que dominasse outro idioma para que os projetos institucionais fossem levados à frente. O ExAI C, que é professor de língua inglesa, revela como iniciou seu percurso internacional na instituição e pode ser reveladora da importância, mesmo que invisibilizada, da necessidade da competência linguística em outro idioma.

Aí surge a ideia de fazer o primeiro Fórum Mundial Educação Profissional e Tecnológica. O nosso FMEPT e eu já estava com esse vínculo do Mulheres Mil como a pessoa responsável pelas ações inclusivas e já representando a questão internacional. Veio um ofício enviado pelo professor Eliezer para os diretores pedindo que os diretores indicassem, porque não havia o cargo de assessor internacional, nem havia estrutura na maioria deles. Mas ele pedia neste ofício que o diretor indicasse uma pessoa de sua confiança que tivesse um perfil de gestor e que tivesse um perfil para trabalhar na organização. E haveria uma reunião já em março e a reunião seria em 2009, em março, para definirmos o andamento da organização do Fórum Mundial dentro da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Como eu já estava extremamente envolvida, meu nome foi indicado e eu passei então a representar as relações internacionais, isso em 2009. (ExAI C)

Embora num primeiro momento possa parecer que a vinculação com a Assessoria Internacional não esteja relacionada à capacidade de se comunicar em uma língua estrangeira, esta particularidade acaba recebendo atenção e peso especial na escolha do servidor, uma vez que os eventos (Programa Mulheres Mil e Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica) possuíam caráter internacional e demandavam conhecimento linguísticos prévios.

Ao olharmos para os cargos de gestão, a competência linguística para assumir os compromissos internacionais também parece ser determinante na história pessoal do entrevistado. Perguntado como se interessou pelo tema, o Reitor A, cuja formação é na área da engenharia, assim se pronunciou.

Eu fiz um curso de liderança lá. Fui o único reitor, porque tinha que ser em inglês. E como à época eu estava muito interessado em querer viver algumas experiências de imersão para me aprimorar, me coloquei à disposição. E tive a oportunidade de ser o único do nosso grupo de reitores para fazer, era um pré-curso, sempre tem na WFCP. E lá conheci a Denise Amyot, do Canadá. E aí criei uma *network* e, a partir desse encontro, o CONIF me indicou para ir para a Alemanha. Para um curso de duas semanas de liderança, na UNEVOC, na Unesco. (Reitor A)

A experiência internacional também pode ser um fator relevante para a aproximação com a temática. O SMEC B, professor de administração no Instituto Federal, conta que sua vinculação com um intercâmbio internacional para a Finlândia (Professores para o Futuro) fez com que seu currículo transitasse pelo MEC e que a ele foi designada para tarefas desta área.

Ressalto que o Plano de Carreiras dos Cargos dos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), atualizado em 2005, não contempla profissionais com competências ou habilidades específicas para Relações Internacionais, apesar do esforço que o país (e seus órgãos governamentais) vem fazendo para se inserir na agenda da internacionalização. Isto implica dizer que as instituições não possuem quadros concursados especificamente para estas áreas, a menos que o técnico ingresse na instituição em uma carreira e acabe, pela sua formação pessoal e profissional, assumindo funções relativas à assessoria internacional. Segundo Miyamoto (2003), o Brasil não forma profissionais suficientes para atuar no setor e carece muitas vezes de cursos bem estruturados, com bibliografia adequada e perfil de egresso adequado ao que se espera no mundo do trabalho. Além disso, a não regulamentação da profissão também traz impactos para a atuação dos profissionais, uma vez que a necessidade de conhecimentos específicos de direito internacional, da geopolítica mundial e dos processos de globalização são determinantes para uma atuação mais consistente do profissional.

A profissionalização dos setores que atendem diretamente a internacionalização não é uma preocupação apenas no Brasil. Conforme De Wit (2012) aponta

A educação internacional não tem sido percebida até o momento como uma profissão para a qual você possa se preparar quer na graduação ou na pós-graduação, nem nos Estados Unidos, nem na Europa, nem em lugar nenhum. Ela é também um tópico multidisciplinar por natureza e que não pode ser encontrada apenas em uma escola ou disciplina específica. Claro que existem cursos chamados 'educação internacional' ou 'desenvolvimento da educação internacional' nos Estados Unidos, mas eles estão focados mais no desenvolvimento educacional e não enfatizam, a não ser de forma mais marginal, a internacionalização propriamente dita. O mesmo ocorre na gestão de programas da Educação Superior em diferentes partes do mundo. De forma geral, pode-se dizer que os funcionários seniores que atuam na esfera internacional recebem seu treinamento fundamentalmente na perspectiva da tentativa e erro ou emergência de cargos administrativos vinculados a

escritórios internacionais (como é o caso da Europa) ou da academia (muito comum nos Estados Unidos). (DE WIT, 2012, p.287)¹⁹

Da mesma forma, no Brasil, tanto as universidades federais, quanto a Rede Federal de Educação Profissional dependem de um profissional com perfil internacionalista, que tenha domínio de uma língua estrangeira, possua disponibilidade em sair do país e a vontade de se relacionar com culturas diferentes, entre outras características.

Ao observarmos as histórias e as experiências de vida dos sujeitos de pesquisa, percebemos que esse perfil os colocou, quase que por acaso, na rota de construção das políticas de internacionalização da Rede Federal, o que não compromete sua atuação, mas que coloca sobre a instituição a necessidade de capacitação e formação contínua para a compreensão de aspectos delimitados pelo tema.

Se, por um lado, os sujeitos da internacionalização dos IFs se constituíram a partir de suas práticas e vivências, por outro, a ausência de formação na área pode ter tido impacto na forma como eles visualizam este processo e como o verbalizam.

3.2 CONVERSANDO ENTRE SI: O QUE OS DOCUMENTOS E AS ENTREVISTAS REVELAM

O Fórum de Relações Internacionais do CONIF produziu dois documentos sobre a temática da internacionalização: o primeiro em 2009 - Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e o segundo em 2017 - Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil. Este último foi elaborado sob o impacto do Levantamento de Dados sobre a internacionalização da Rede Federal, construído conjuntamente entre SETEC/MEC e CONIF (BRASIL, 2017). Esses dois textos foram analisados quando do estágio inicial da pesquisa para analisar o que Clarke, Friese e Washburn (2018) chamam de posicionalidade²⁰.

¹⁹ Tradução da autora

²⁰ Segundo Clarke, Friese e Washburn (2018), a posicionalidade é a forma de externar as presenças e as ausências no discurso, podendo ser mapeadas para visibilizá-las e permitindo, assim, uma análise mais consistente dos dados.

Após a realização das entrevistas, realizei a comparação entre elas e os dois documentos sobre internacionalização, no que diz respeito ao uso e frequência de palavras. Esta análise foi efetivada utilizando a ferramenta de busca de frequência de palavras com os seguintes critérios: palavras com mais de cinco letras, as cinquenta mais frequentes, agrupando-as por famílias (exemplo: cooperar, cooperação). Após a primeira busca, eliminei da lista as palavras que eram destituídas de relevância para a análise (exemplo: nossos, fazer, muitos), excluindo também adjetivos e aquelas que eram pertinentes ao tema e que, por óbvio, deveriam ser as mais citadas, tais como internacional (is) e internacionalização. O resultado comparativo entre elas está apresentado na figura abaixo.

Esse procedimento inicial foi realizado com a intenção de ilustrar a preferência lexical estabelecida nos documentos e entrevistas e que, conforme Fiorin (2011), é mediada por um processo dialógico de construção de sentido e cuja explicitação deste demandaria procedimentos metodológicos de análise de discurso que estão além do escopo desta pesquisa.

Assim, pode-se destacar que a escolha das palavras utilizadas na produção desses textos está em consonância com fatos concretos da época em que foram produzidos, muito embora a comparação entre eles não aponte diferenças significativas de uso do léxico, apenas indique centralidades diferenciadas.

Os Institutos Federais foram efetivados na prática ,enquanto instituições, no ano de 2009, sendo também o momento em que se realizou o I Fórum Mundial de Educação Profissional, onde a internacionalização foi apresentada como uma opção concreta para a Rede Federal. É natural, portanto, que o documento sobre internacionalização daquele período dialogue com estas experiências, refletindo conceptualizações centrais daquele momento, tais como os próprios “institutos”, bem como “federais”, “intercâmbio”, “educação” e “cooperação”.

Em 2017, quando da apresentação do relatório produzido pelo Ministério da Educação/CONIF e que incluiu os CEFETs e as Escolas Técnicas ainda vinculadas às universidades, e também após as experiências internacionais do Ciência sem Fronteiras, a palavra “institutos” é substituída por “instituições”, ampliando dessa forma o sentido original restrito exclusivamente aos Institutos Federais de Educação e ganhando significação de rede. Destaco que o protagonismo lexical desse texto está com a palavra “desenvolvimento”, cujo sentido é matizado conotativamente por diversas áreas do conhecimento²¹. Nesse momento histórico, além do foco desenvolvimentista tecnológico incluído na pauta das instituições federais pelo CsF,

²¹ O termo “desenvolvimento” é polissêmico e abrange áreas do conhecimento. Furtado (2002), por exemplo, sustenta que os conceitos de desenvolvimento surgiram paralelamente aos de avanço no campo das ciências da natureza, associadas logicamente às melhorias de condições de vida do homem. As concepções de evolução e progresso linear, impregnados pelos fundamentos religiosos, são associados à consecução dessa melhoria ao mérito e aos sacrifícios necessários para se chegar a um resultado positivo futuro. Contudo, na pesquisa da área educacional internacional, umas das abordagens que começa a se destacar é a definição de Sen (2000), que percebe o desenvolvimento como “um processo de expansão das liberdades reais” (p.36) impactando a vida das pessoas e ressignificando seu papel constitutivo (relacionado à liberdade específica que enriquece o ser humano) e seu papel instrumental (que inclui as capacidades elementares do ser humano em evitar privações como fome, subnutrição, morbidez e mortalidade prematura, bem como aquelas que implicam no acesso à educação, ao protagonismo político e à liberdade de pensamento e expressão).

os Institutos Federais viam o seu processo de internacionalização mais evidenciado em parcerias internacionais para inovação e pesquisa, consubstanciadas em editais específicos para essas finalidades (Editais de Chamadas Públicas nº 1/2017, nº 1/2018 e nº 2/2018).

Em consonância com esses processos, a instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (EPCT) cumpre um papel importante para o fomento de uma nova etapa da Educação Profissional e Tecnológica do país, materializado por meio dos programas e políticas específicas para o setor. Dentre elas, destacam-se a expansão da Rede EPCT, a ênfase na formação humana e cidadã como complementação da formação acadêmica, a política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da Rede Federal e a ampliação de ações voltadas ao entendimento para dinamizar o desenvolvimento local, regional e nacional. (...) As Relações Internacionais representam condições fundamentais para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, em especial, quando se trata da temática educacional, com relevantes aspectos científicos e tecnológicos. (FORINTER, 2017, p.1)

Contudo, ao olharmos para o resultado do protagonismo lexical que emerge das entrevistas, cujos enunciados não são os mesmos utilizados para o planejamento e definição de estratégias e cujos sujeitos recorrem às suas experiências, leituras e vivências pessoais e institucionais para discorrer sobre o tema, podemos perceber que a palavra 'instituto' retoma importância, assim como a palavra 'processo', que se destaca na mesma proporção, demonstrando a compreensão de que existe um movimento contínuo em direção à internacionalização das instituições. Além disso, os atores desse processo são revelados, também de forma relevante, ocorrendo alta incidência na citação de 'pessoas', 'reitores', 'estudantes', 'alunos', 'comunidade' e 'gestores'.

Embora não seja o ponto focal desta pesquisa, esse primeiro contato com as principais palavras presentes nos documentos descortina o que parecem ser diferentes visões da internacionalização ao longo desse período temporal, permitindo que se estabeleçam relações de posicionalidade quer seja pela presença, quer seja pela ausência de alguns conceitos.

Destacamos, conforme já exposto no item anterior, que a amostra dos sujeitos de pesquisa nos remete ao fato de que eles possuem um perfil internacionalista, configurado pelas suas vivências, não possuindo, na sua maioria, formação específica na área de Relações Internacionais, o que conforma o seu uso lexical e a sua verbalização de conceitos subjacentes ao processo, podendo impactar em como a

internacionalização é estruturada e conduzida no nível institucional, principalmente no que tange aos documentos oficiais que balizam o processo.

Desta forma, se observarmos os dois documentos oficiais sobre internacionalização e que foram produzidos pelos assessores internacionais e os gestores dos IFs, podemos perceber questões relevantes para esta análise.

Já nos títulos dos dois documentos é visível uma alteração reveladora: em 2009, o FORINTER publicou a “Política de Relações Internacionais”, mas em 2017, o documento apresentado chamou-se “Política de Internacionalização”. Embora possam parecer que estejam no mesmo domínio conceitual, ou que sejam sinônimos, os termos possuem diferenças significativas. Enquanto, numa definição bastante superficial, a internacionalização está mais direcionada a fluxos comerciais, culturais ou educacionais entre duas ou mais nações, as relações internacionais dizem respeito aos compromissos estabelecidos entre poderes ou autoridades sem vinculação hierárquica (MOREIRA, 2008). De forma bastante esquemática, poderíamos dizer que as relações internacionais se estabelecem no âmbito da política, enquanto a internacionalização está vinculada ao processo de troca global.

Em uma das entrevistas, ao perguntarmos sobre as diferenças conceituais entre internacionalização e relações internacionais, o sujeito indica compreensão do processo, embora ele mesmo estabeleça, já de antemão, que esse tipo de racionalização não é comum.

Uma pergunta que nunca parei pra pensar. Relações internacionais seria essa relação entre os países, aí depende do foco que você está trabalhando. Pensando assim, agora, conceitualmente, tentando pensar uma RI, te respondendo, dependendo da teoria que estou usando, relações internacionais estou tratando da relação entre os países, entre diferentes culturas. Se estou pensando na internacionalização, estou pensando na minha instituição. Como a minha instituição se coloca nesse processo. (ExAl A)

É interessante observar que, ainda esses documentos apresentem os dois termos, pouca ou quase nenhuma menção é feita ao processo de globalização, que deveria ser determinante para que se possa conceber os dois movimentos, o das relações internacionais e o da internacionalização. O mesmo padrão se verifica quando analisamos as entrevistas. A palavra ‘globalização’ aparece em apenas uma das falas, o que aponta para uma desvinculação teórica, e possivelmente empírica, entre os termos e, desta forma, pouca reflexão sobre o impacto de um sobre o outro,

quando os principais teóricos do processo sinalizam que existem relações umbilicais entre eles.

Indiscutivelmente, a globalização de nossas sociedades e economias expandiu a influência da concorrência e dos processos de mercado sobre a maneira pela qual a internacionalização é implementada. (DE WIT, 2011, p.9)²²

A globalização se concentra no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economia, valores, cultura, conhecimento, bens, serviços e tecnologia. A internacionalização enfatiza a relação entre nações, pessoas, culturas, instituições e sistemas. A diferença entre o conceito de fluxo mundial e a noção de relações entre as nações é impressionante e profunda. A internacionalização da educação superior tem sido positiva e negativamente influenciada pela globalização, e os dois processos, embora fundamentalmente diferentes, estão intimamente conectados. (KNIGHT, 2012, p. 14-15)²³

Além disso, numa primeira análise dos documentos oficiais, pudemos perceber um certo padrão estabelecido na relação de causalidade entre a internacionalização e os benefícios desse processo, mediadas por expressões assertivas e que apresentam um caráter bastante positivo, talvez quase romantizado e sempre benéfico. Nos dois documentos sobre política de Internacionalização, esse processo está associado ao potencial desenvolvimento tecnológico e aos benefícios para as instituições em termos de qualidade do ensino, de aprendizagem institucional, mesmo que não seja apresentado em nenhum momento o que significa esse desenvolvimento. Esta percepção me levou a inserir no roteiro de perguntas para as entrevistas uma questão específica sobre os riscos do processo de internacionalização, a fim de verificar se era possível estabelecer o mesmo padrão.

Ao analisar e codificar as falas dos sujeitos entrevistados, observamos que existe a percepção real de que este processo possa trazer riscos para as instituições e para o país, tais como, copiar modelos já existentes nas universidades ou o estabelecimento de uma relação subalterna com outras nações, o que poderia ameaçar a identidade dos Institutos Federais.

riscos seriam influências que poderiam existir de fora pra dentro, que de certa forma poderiam criar um problema na cultura da instituição. Então essa

²² Tradução da autora.

²³ Tradução da autora

também existe, é inegável. Mas esse risco é um risco pequeno porque a nossa cultura é muito forte, muito grande, muito antiga. E ela aceita se modificar (ExReitor B)

Eu vejo esse o perigo de dizer o seguinte: mas na Alemanha é assim. E ao invés de olhar esse sistema como alguma coisa que pode ser uma rica experiência para inspirar o mundo, pode usar o mundo para diminuir essa rica experiência (Reitor A)

Contudo, para a maioria deles os benefícios superam os riscos do processo, devendo, desta forma ser estimulados. Estas percepções serão analisadas de forma mais detalhada no próximo subcapítulo, onde contextualizaremos o processo de internacionalização e a percepção subjacente a ele por parte dos entrevistados.

Assim, podemos depreender que enquanto os documentos oficiais sobre a política de internacionalização na Rede Federal não apontam para riscos inerentes à internacionalização, quando provocados sobre o tema, os sujeitos delimitam claramente quais são eles, estando em consonância com o que se debate sobre o assunto, conforme aponta Knight (2012, p. 14), quando afirma que “embora existam múltiplos e variados benefícios de internacionalização, concentrar-se apenas nos benefícios é desconhecer os riscos e consequências negativas não intencionais”²⁴.

Ainda destaco que, segundo Martinez (2017), que analisa a internacionalização pelo viés da colonialidade, é instintivo que os atores configurem o processo de internacionalização através de um horizonte positivo e vantajoso, legitimando as instituições que já alcançaram uma posição de destaque nesse cenário, o que pode ser percebido pelo peso que a internacionalização possui nos rankings mundiais.

Poderíamos argumentar, partir de uma avaliação mais crítica, que, a depender do modelo de internacionalização adotado pelas instituições, elas podem acabar subordinadas aos interesses econômicos mundiais e a modelos de desenvolvimento que não se articulam com a realidade brasileira, trazendo prejuízos e desagregação institucional. O processo de internacionalização deve reconhecer as peculiaridades locais, regionais e nacionais para que possa ter possibilidades de sucesso. De outra forma, pode se transformar num fator de homogeneização da cultura nacional (KNIGHT, 2012).

²⁴ Tradução da autora

3.3 CONFIGURANDO O CENÁRIO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NOS IFS: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI E PARA ONDE VAMOS

As perguntas estabelecidas pela entrevista evidenciaram, na análise dos dados, temas importantes como os atores, a construção do protagonismo da internacionalização nas instituições e as ações e as estratégias que sustentam esse processo, quer seja no passado, presente ou futuro.

Iniciaremos nossa avaliação pela caracterização dos protagonistas que emergiram dos dados produzidos, estabelecendo sua posicionalidade na fala dos entrevistados, para na sequência, constituir um breve histórico de como o processo de internacionalização se desenvolveu junto à Rede Federal.

3.3.1 Protagonizando a internacionalização: quem é quem

A fim de analisar quem seriam os atores do processo de internacionalização nos Institutos Federais, na visão dos entrevistados, fui codificando em separado cada referência realizada por eles a um ator determinado. Num primeiro momento, dividi os atores em dois grandes blocos, os externos e os internos. Nesta primeira classificação, os atores externos seriam aqueles que não estão no nível da instituição, que não vivenciam o cotidiano dos campi, mas que, de alguma forma, interferem no processo de internacionalização, como por exemplo agências financiadoras ou organismos internacionais. Já os atores internos seriam aqueles que determinam o protagonismo, produzem normais institucionais ou mesmo são afetados pelas ações internacionais, entre eles os alunos, os servidores, os gestores, os colegiados e os conselhos.

Contudo, esta divisão arbitrária se revelou pouco consistente para que eu pudesse analisar os dados produzidos pelas entrevistas. Assim, voltei minha atenção para a produção teórica mundial sobre internacionalização e reorganizei a categorização desses atores a partir do quadro referencial proposto por Knight (2012), onde a autora apresenta uma multiplicidade de instituições e organizações envolvidas no processo de internacionalização, cada uma com sua natureza e sua abrangência específicas e também caracterizadas de acordo com sua missão intrínseca. A tabela abaixo apresenta esse arcabouço.

Tabela 7 - Atores e seus papéis na internacionalização do Ensino Superior²⁵

Níveis dos atores	Tipos de atores	Papéis dos atores
Internacional	Departamentos ou agências governamentais	Elaboração de políticas
Nacional	Organizações não ou semigovernamentais	Regulação
Bilateral	Associações profissionais ou grupos de interesses específicos	Defesa
Regional	Fundações	Financiamento
Inter-regional	Instituições ou provedores públicos ou privados	Desenvolvimento de programas
Sub-regional		Estabelecimento de redes Pesquisa Troca de informações

Fonte: Knight, 2012, p.7

A autora destaca que esses atores muitas vezes se sobrepõem nos papéis que desempenham e, à medida que a expansão, o alcance e a diversidade de ações que a internacionalização vão se ampliando, a divisão entre esses níveis também vai se tornando mais indefinida e permeável (KNIGHT, 2012).

Jaramillo e Knight (2005) caracterizam os níveis dos atores. No nível internacional, estão incluídos aqueles que se relacionam de forma multilateral e abrangem o mundo inteiro. Já na esfera bilateral, encontramos as agências governamentais e não-governamentais estrangeiras que estabelecem sua atuação no âmbito de parcerias entre países. Por nível inter-regional, compreende-se a relação cooperativa entre uma região e os países que o compõe, como por exemplo, entre a América Latina e os países abrangidos por esta região. Já a cooperação entre os atores regionais ocorre quando os países que compõem uma região delimitada pela geografia e culturalidade estabelecem parcerias entre si, sendo chamado assim de atores regionais. Por último, estão os atores que atuam na esfera sub-regional e incluem aqueles que estabelecem parcerias na sua esfera de atuação localizada, podendo ser agências governamentais, ONGs ou mesmo redes de atuação. Importante destacar que os atores nacionais são descritos de forma mais genérica, levando-se em conta instituições de ensino públicas ou privadas, conselhos de reitores, organizações governamentais ou não governamentais, que operam no

²⁵ Tradução da autora

cenário do país em favor da internacionalização, em qualquer dos papéis definidos na Tabela 7.

Não é o objetivo desta pesquisa aprofundar ou analisar mais detalhadamente os papéis ou a real abrangência que os atores envolvidos no processo de internacionalização dos IFs desempenham, mas sim analisar, da perspectiva da posicionalidade, a visibilidade de alguns desses atores ou a importância que eles assumem no discurso dos entrevistados.

Desta forma, reorganizei a distribuição de atores e acrescentei um nível à proposta de Knight (2012), o nível institucional (Tabela 8), para poder abranger também os atores que considerei, numa primeira análise, como internos ao processo, mas que não deixam de ser relevantes para esta análise.

Tabela 8 – Atores e sua distribuição de acordo com o nível de atuação

Atores	Entrevistas	Referências
<i>Bilateral</i>		
CiCan Colleges and Institutes Canada (ACCC)	3	3
CIDA Canadian International Development Agency	2	3
<i>Institucional</i>		
Alunos	6	7
Assessores Internacionais	2	2
Colegiados	3	3
CONSUP	2	3
Docentes	1	3
Reitores	4	4
<i>Internacional</i>		
UASNET	1	1
UNEVOC	3	4
WFCP	5	9
<i>Interregional</i>		
OEI	1	3
Santander Universia	1	1
<i>Nacional</i>		
ABC	2	2
Camara RI	4	5
CAPES	2	3
CONIF	5	5
FORINTER	1	2
MRE	2	2
SETEC	10	26
Setor produtivo	1	2
SINAES	1	2

Fonte: autora com a utilização do Software Nvivo 12 para Mac

Depreende-se da análise acima que, embora muito se fale sobre internacionalização nos Institutos Federais, os atores nacionais ainda são muito presentes no discurso institucional, enquanto os que atuam em nível regional e sub-regional estão praticamente ausentes nas entrevistas.

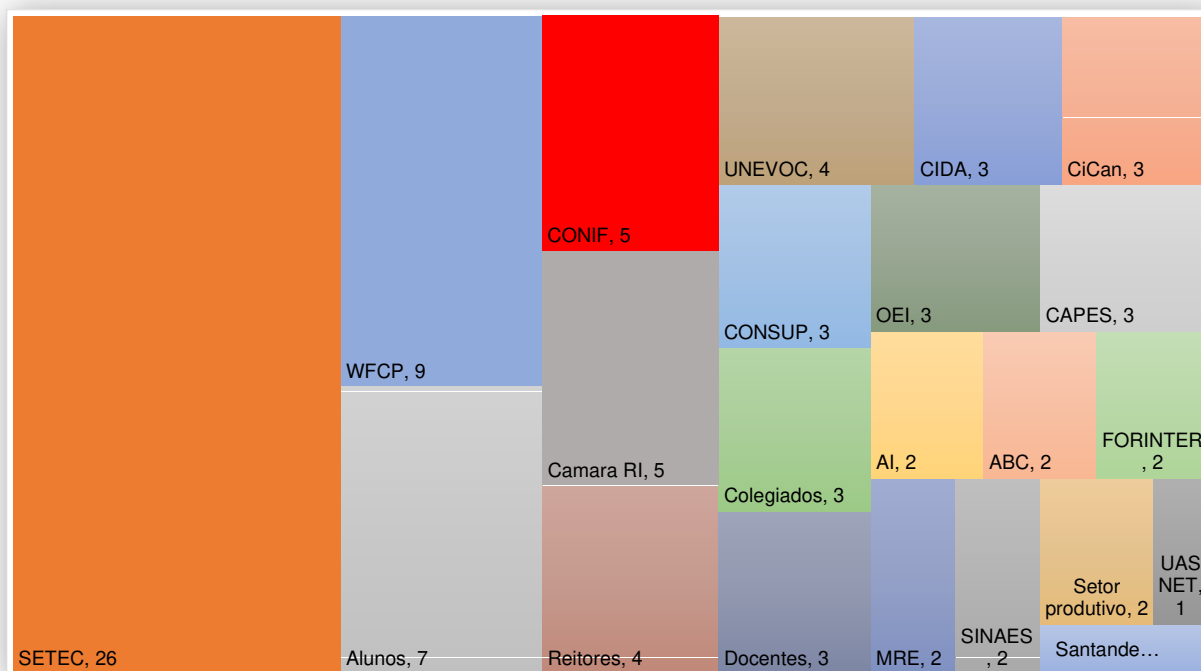
De forma pouco evidente ainda, algumas organizações internacionais começam a ganhar relevância, tais como a UNEVOC - *International Centre for Technical and Vocational Education and Training*, ramificação da UNESCO para a Educação Profissional e que estabeleceu parceria com o CONIF, em 2016, para uma sede brasileira (CENTRO, 2019). Também importante destacar a relevância que vem assumindo a WFCP – *World Federation of Colleges and Polytechnics*, que se propõe a congregar instituições de Educação Profissional do mundo todo. Os Institutos Federais conquistaram espaço nesta organização quando da sua criação e também a partir da inserção internacional proporcionada pelo programa Ciência sem Fronteiras, conforme pode ser percebida através da fala de um dos entrevistados.

Não nos fechamos para a Austrália, com quem estamos desenvolvendo agora uma parceria muito interessante. Mas eu penso que o ponto de partida foi realmente Canadá, Inglaterra, Finlândia. E aí a gente começa a olhar um pouquinho a América do Sul. A entrada na WFCP fez diferença. (...) Fortalecer os dois grupos. Que a visão, e isso vem muito também do nosso último encontro da WFCP, é fortalecer a educação profissional no mundo. (Reitor C)

Ambas experiências, UNEVOC e WFCP, embora recentes e, portanto, ainda não devidamente incorporadas aos Institutos Federais, começam a se apresentar como alternativas para que os IFs possam se estabelecer no cenário internacional como um parceiro consolidado e reconhecido.

A partir desse primeiro reconhecimento, estabeleci o Mapa de Posicionalidade, conforme proposto por Clarke, Friese e Washburn (2018). A Figura 17 apresenta os resultados posicionais obtidos a partir da codificação, indicando sua denominação e quantidade de referências.

Figura 16 - Mapa de posicionalidade dos atores da internacionalização dos IFs



Fonte: autora com a utilização do software Nvivo 12 para Mac

Podemos constatar e, de forma evidente, o quanto a Rede Federal está atrelada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) quando se reporta ao tema da internacionalização. São vinte e seis referências à Secretaria, colocando-a como real protagonista no que diz respeito a esse processo. Esta dependência pode ter se consolidado, quanto ao papel de fomentador, de estabelecimento de redes, de financiamento e, até de coordenação na definição de estratégias, pelo caráter governamental e regulador da mesma.

A SETEC assumiu, desde o início, o papel de indução de uma política de internacionalização junto aos Institutos Federais. Conforme nos descrevem os entrevistados, a Secretaria incumbiu-se desta tarefa chegando muito perto de desconsiderar, inclusive, a autonomia institucional. Alguns dos relatos sobre a criação do Fórum de Relações Internacionais do CONIF (FORINTER) permitem comprovar como esse processo ocorreu.

Então todas as ações que estavam organizadas e estruturadas na SETEC foram migrando para o CONIF, a exemplo do fórum. O fórum era SETEC, ele veio para o CONIF e aí foi o movimento, não digo brusco, mas em que não foi muito definido qual seria o papel do fórum a partir daquele momento, que ele não era mais SETEC e sim CONIF. (SMEC A)

Então a gente começou a investir nesse grupo. A gente começou a fazer capacitações a cada seis meses tinha uma formação. Normalmente era um evento que misturava um pouco mais de conhecimento técnico com formação de rede. Então a gente dava diretrizes, a gente trazia as referências pra explicar pra ele, olha como é que eu promovo internacionalização? Como é que as universidades estão fazendo? E criava redes. (SMEC C)

Esse vínculo ainda se mantém. Quando falam do levantamento sobre o tema produzido no ano de 2017, os entrevistados revelam que a SETEC permanece com o protagonismo indutor e coordenador de ações internacionais.

O CONIF, representantes dos Institutos Federais, CONDETUF, Escolas Agrotécnicas. Estávamos nós, ali, como servidores da rede, o que também pra gente foi legal. Foi o reconhecimento, a gente que trabalhou para participar junto com SETEC. A SETEC trabalhando e planejando conjuntamente as próximas ações. Acho que isso foi muito bonito de ver. Agora se a gente tivesse recurso nessa hora. E as políticas de certo modo estão forçando isso. Então assim, você vê a SETEC fazendo esse planejamento. (ExAI A)

E a Eline²⁶, ela tinha essa ideia de estabelecer uma política de internacionalização no gabinete. E foi uma das ações que a gente tentou desenvolver, montar um GT de políticas de internacionalização com a participação de diversos atores da rede. (SMEC B)

Cabe destacar que ao observarmos a posicionalidade dos atores de internacionalização da Rede Federal EPCT, verificamos que entre as cinco maiores referências, quatro delas não atuam no nível institucional: SETEC, WFCP, CONIF e Câmara de Relações Internacionais do CONIF. Isto pode demonstrar o quanto os Institutos Federais ainda caminham a passos lentos no sentido de compreender a importância de seus atores institucionais, tais como colegiados, servidores, estudantes e gestores. À medida que os estímulos para a internacionalização se multiplicam, também se ampliam as necessidades de os indivíduos e de as organizações participarem da discussão sobre prioridades estratégicas. Ao estrategicamente concentrar seus esforços em parceiros internacionais ou nos órgãos

²⁶ Eline Neves Braga Nascimento, Secretária da SETEC 2016/2018

governamentais, as lideranças dos IFs podem estar centralizando ações e comprometendo o engajamento da comunidade escolar na compreensão e sensibilização para o tema. (HUDZKI, 2016)

Postiglione e Altbach (2013) também apontam para a importância dos servidores institucionais como atores-chave nas ações de internacionalização. De fato, eles são os agentes de tais atividades e deveriam ser engajados mais ativamente na formulação de políticas e de programas relacionados à mobilidade, por exemplo, embora também seja necessário que eles aprimorem sua produção acadêmica e perfil internacional. Cursos de qualificação e sensibilização, na área da internacionalização propriamente dita ou na de escrita acadêmica e linguística, podem auxiliar os servidores a perceberem a importância do tema para as instituições. Alguns dos entrevistados relatam que estas estratégias já estão sendo colocadas em prática.

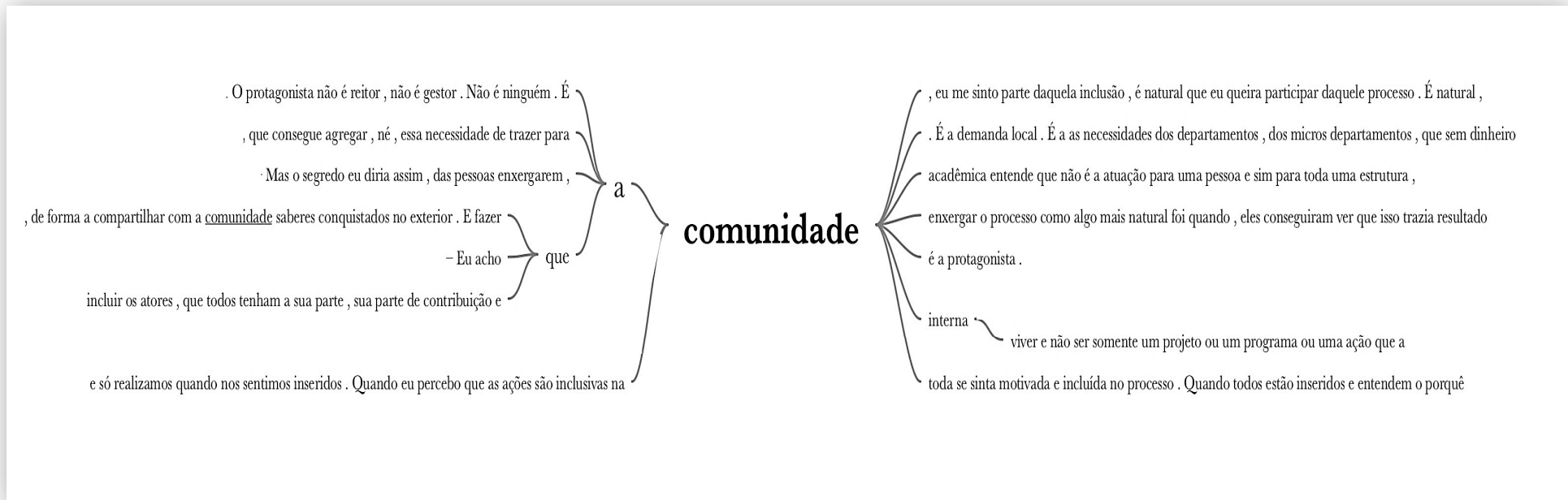
Nós estamos fazendo isso aqui no IF, a gente conseguiu, está fazendo um programa piloto com embaixada americana. Eles estão bancando um professor que está auxiliando os nossos professores, aqueles que se interessam, em passar o curso deles todinho pra inglês pra poder dar em inglês. É um negócio bem bacana. Tá andando, isso e acho que é um caminho legal. Se funcionar legal aqui, eles devem até expandir para os demais institutos, tá certo? Isso eu acho que é fundamental. (ExReitor B).

Contudo, de maneira geral, as entrevistas apontam para a dificuldade da comunidade em aceitar ou incorporar a necessidade desse protagonismo, quer pela ausência de um perfil internacional, o que implica em competências interculturais, quer pela ausência de permeabilidade ou visibilidade da internacionalização nos campi, fatores que serão avaliados a seguir, quando abordarmos as percepções dos problemas que impactam o processo nos Institutos Federais.

Ao serem questionados sobre quem é o protagonista da internacionalização, os entrevistados variaram suas respostas. Muitos parecem ter a compreensão de que a comunidade deve ser inserida nesta discussão, embora tenham a consciência de que ainda não chegamos a este patamar.

A Figura 17 apresenta uma árvore de palavras com o termo 'comunidade', construída a partir das respostas sobre protagonismo. Ressalto que o programa NVivo, quando do comando da consulta (query), localiza a repetição da palavra, o que pode ocasionar repetição de estruturas, quando a palavra é repetida pelo entrevistado duas ou mais vezes na mesma oração. Assim, para evitar a iteração de estruturas, a recorrência foi suprimida da figura abaixo.

Figura 17 – Árvore de palavras utilizando o termo ‘comunidade’ nas respostas sobre protagonismo



Fonte: autora com a utilização do Software NVivo 12 para Mac

Ao analisarmos as referências que os entrevistados fazem ao protagonismo da comunidade, nota-se que eles percebem a necessidade de se incorporar as pessoas na discussão sobre o tema. O fator decisivo para os entrevistados parece ser a motivação e o conhecimento sobre o que significa internacionalizar, o que acarretaria 'naturalmente' um interesse pelo tema.

Estas também parece ser as evidências emergidas de pesquisas sobre o envolvimento do corpo docente no processo. Conforme Proctor (2015),

No entanto, a barreira mais comum ao envolvimento ativo do corpo docente com a internacionalização deriva de compreensões variadas e de múltiplas definições de internacionalização que estão em uso. A fluidez na forma como os indivíduos entendem e dão sentido à internacionalização, tanto entre o corpo docente quanto na relação entre ele e suas instituições, tem sido considerada um impedimento significativo ao envolvimento internacional do corpo docente. (PROCTOR, 2015, p.252)²⁷

O envolvimento do corpo técnico administrativo igualmente tem despertado interesse entre os pesquisadores. De acordo com um relatório produzido pela *European University Association*, em 2014, embora os técnicos sejam bastante heterogêneos na sua composição, eles devem ser incentivados a desenvolver uma atitude proativa nesse processo, uma vez que a instituição pode se beneficiar em termos de qualificação para seus programas de ensino e pesquisa, incluindo a constituição de um perfil internacional e de habilidades interculturais (COLUCCI et al, 2014).

Por último, depreende-se ainda da análise da posicionalidade presente na Figura 16, que a Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal do Ensino Superior (CAPES) pouco se evidencia nos enunciados referentes a internacionalização dos Institutos Federais em termos de protagonismo. O Canadá, com a *Canadian International Development Agency* (CIDA) ou com o *Colleges and Institutes Canada* (CiCan), está mais presente na memória dos entrevistados, o que pode estar relacionado à parceria desenvolvida junto ao Programa Mulheres Mil e aos projetos bilaterais com os IFs e com a SETEC.

Também chama a atenção a ausência completa de atores internacionais atuantes no Mercosul e na América Latina. Existe uma preocupação em desenvolver estrategicamente parcerias com países desse bloco regional, conforme pode ser

²⁷ Tradução da autora

percebido no enunciado do entrevistado abaixo, mas esse desejo não está manifesto em relações estabelecidas com os organismos regionais.

Você pode constatar que o número de ações que os institutos desenvolvem com os países do Mercosul é sofrível, com os países da América Latina é muito pequeno. Considerando até que tem uma certa facilidade em relação à língua (SMEC B).

E querendo ou não a cultura ibero-americana tem muito mais identidade, nós temos muito mais identidade do que com a cultura anglo-saxão. E eu acho que isso vai permitir uma maior adesão, um maior encontro das nossas instituições. E quando falo das nossas instituições, dos nossos estudantes e professores (Reitor A).

O SINAES, que poderia vetorizar esse processo para dentro das instituições, permeando as discussões e estabelecendo metas, está, do mesmo modo, pouco visibilizado nos enunciados. A Rede Federal parece estar desvinculada desse processo. Tanto é assim, que o processo de internacionalização ainda não está incorporado estrategicamente ao Plano de Desenvolvimento Institucional, conforme nos aponta o Reitor A.

Então, na perspectiva institucional e de rede, a internacionalização passa a ser um elemento fundamental pra que nós possamos nos colocar e influenciar no modelo internacional majoritário, que hoje é minoritário. Então eu vejo que, eu estou com aluno fazendo, ele pegou todos Planos de Desenvolvimento Institucional de todos os institutos. Não tem em nenhum, nem o meu. Nenhum tem a internacionalização na missão, na questão estratégica. Nenhum, nenhum. Sustentabilidade, quase a metade. Internacionalização nenhum. Aí eu falei isso pra alguns colegas. "Não, mas o meu já vai colocar". Então a internacionalização também já está começando a entrar no discurso estratégico do Conif (Reitor A).

A postura de a internacionalização não estar formalizada no documento mais importante para a instituição diz muito sobre a percepção heterogênea dos IFs quanto ao tema.

Então foi assim, uma série de fatores, mas dentro do CONIF, dentro da diversidade das relações internacionais na rede, eu entendia que a grande dificuldade era pelos assessores internacionais ou pelos gestores máximos, no caso os reitores, de não entender ou não conseguir visualizar qual é a real importância, relevância e impacto que as relações internacionais podem gerar no ambiente acadêmico institucional e para a sociedade (Reitor A).

Em se tratando de uma dimensão da avaliação institucional que poderá dar amparo no financiamento de programas estatais ou não estatais de fomento à internacionalização, a institucionalização está iniciando com atraso para os IFs, devendo ser assumido pelos gestores como estratégico.

De qualquer forma, é possível inferir desta análise que existe uma ampla variedade de atores envolvidos e protagonistas no processo de internacionalização. A Rede Federal parece estar despertando para relações importantes com organismos internacionais (UNEVOC, WFCP). Contudo, até o momento, mantém um elo visível de dependência com a Secretaria de Educação Profissional do MEC, delegando a ela muitas das tarefas que deveriam ser parte das estratégias institucionais, o que pode acarretar obstáculos na incipiente internacionalização dos Institutos Federais, tendo em vista o corte de financiamento e de recursos humanos e uma possível alteração de rumos na concepção política advinda da alternância dos governantes.

3.3.2 Lapidando uma pedra bruta: histórico, experiências e política

Para compreendermos o processo de internacionalização em curso nos Institutos Federais, iniciado no princípio do século XXI, mas acelerado e impulsionado, principalmente, pelo programa Ciência sem Fronteiras pelo Governo Federal, em 2011, nos propusemos a questionar os sujeitos da pesquisa especificamente sobre as ações e estratégias desenvolvidas pelas instituições nesta trajetória.

Antes de entrarmos na análise destas categorias, ressalto que a constituição dos IFs se insere num momento de transição paradigmática da sociedade e que traz consigo, também, as características específicas dos contextos emergentes da educação na América Latina: a) um sistema de educação superior complexo, heterogêneo, em expansão e em processo de interiorização; b) o surgimento de um aparato de instituições politécnicas e tecnológicas de nível médio, pós-médio e superior; c) o predomínio do setor privado na educação, com o aumento significativo de empresas transnacionais; d) uma multiplicidade de laboratórios e institutos de pesquisa que atendem quase todas as áreas do conhecimento humano; e) a massificação da demanda social por educação superior; f) uma forte inserção da internacionalização (DIDRIKSSON, 2008).

Para Morosini (2014), ainda se faz necessário apontar, no caso do Brasil, para as seguintes questões:

No Brasil, além de muitas especificidades acima apontadas, o contexto de transição, na educação superior, está sendo marcado pela expansão acelerada, por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. A inovação é buscada, paralelamente. Antevemos um sistema de educação superior que não é um modelo único e quase imutável como aquele a que estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX. (...) convivemos com novos formatos de IES, novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização à educação superior. A par disso um processo de internacionalização regional transfronteiriço e transnacional, sul-norte e sul-sul marca presença. (MOROSINI, 2014, p. 387-388)

Com características peculiares, a Rede Federal EPCT foi criada para atender a demanda de uma nova institucionalidade educacional para uma nova dinâmica econômica e social e, do mesmo modo, em uma perspectiva de fortalecimento e democratização da educação pública brasileira. Uma das políticas públicas de maior sucesso e relevância do Governo Lula, os IFs são, contraditoriamente, invisíveis, pelas suas características historicamente vinculadas a uma educação de segunda categoria, de caráter utilitário, instrumental e dual, que se desenvolveu historicamente no atendimento às necessidades de uma classe social marginalizada e sem acesso a qualquer tipo de educação formal, por isso mesmo configurada na vocação e profissionalização, em detrimento da cultura humanística e universal. Esta invisibilidade não é uma característica só dos Institutos Federais no Brasil, mas também da educação profissional no mundo. Por isto, devemos observar, nos enunciados, se existem e quais são as estratégias e as ações que se vinculam a estas características. Ao mesmo tempo em que as entrevistas se sucediam, pude perceber um histórico evidenciado por algumas experiências relevantes que singularizam a política de internacionalização na Rede Federal, quase como um processo de lapidação de uma pedra bruta, onde o cinzel vai deixando suas marcas e conformando uma joia.

3.3.2.1 Memoriando: o histórico da internacionalização nos IFs

O caminho da internacionalização na Rede Federal EPCT se inicia, de forma mais sistematizada, com a parceria com o Canadá para o Projeto Mulheres Mil, a partir

de 2005, conforme explicitado no capítulo anterior, embora alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) já desenvolvessem algumas ações internacionais esporádicas. Contudo, é partir desta data que acontecem os primeiros registros.

O Programa Mulheres Mil foi estabelecido para atender e qualificar profissionalmente mulheres em condições de vulnerabilidade social. Suas tratativas iniciam em 2003, após um projeto de cooperação frustrado entre Brasil e Canadá. Instituiu-se seu projeto-piloto em Natal, vinculado ao então CEFET-RN, com sessenta mulheres. Após o sucesso desta primeira etapa, definiu-se pela expansão do projeto e envolvimento de mais quatro CEFETs nas regiões Norte e Nordeste: Bahia, Amazonas, Ceará e Pará. Novamente a experiência foi bem-sucedida, e, a partir de 2007, nova ampliação foi proposta, desta vez atendendo treze estados da região. Baseando sua abordagem pedagógica e metodológica no Reconhecimento de Aprendizagem Prévia, a parceria previu capacitação de professores que iriam atuar com as alunas, missões ao Canadá para conhecer as realidades dos *Colleges* parceiros, missões ao Brasil dos *Colleges* Canadenses para acompanhar a realização dos cursos, seminários de avaliação, vídeos, entrevistas, até mesmo a venda no Canadá de alguns dos produtos artesanais elaborados pelas alunas. A repercussão social e emocional desta experiência está descrita em alguns textos disponíveis na internet (BRASIL, 2011).

Contudo, as entrevistas revelam que os Institutos Federais passaram a considerar esta parceria como marco inicial da internacionalização da Rede, tendo sido impactados por ela.

Então, quando chegamos lá, nós vimos a dimensão do projeto, essa dimensão internacional. E vimos a possibilidade de internacionalizar mais internamente o nosso CEFET. Voltamos e várias situações foram acontecendo. (ExAl C)

Mulheres Mil talvez seja o maior símbolo disso, assim. Porque o Mulheres Mil temporalmente, o seu recorte dele, como projeto de cooperação internacional, ele é muito rico. Porque ele foi testado em treze, em treze contextos diferentes. Então de fato foi uma experimentação de política pública baseado na experiência canadense que depois virou uma política pública em âmbito nacional. Eu diria assim, que eu não conheço uma experiência de cooperação internacional que tenha esse grau de profundidade. (SMEC C)

Uma coisa que eu achei assim interessante e vem nessa experiência mais forte conosco, que foi o Canadá. Primeiro foi entender como eles valorizam o portfolio. O currículo da vida como um todo. Toda experiência que tu se envolve na vida, ela é importante. Ela te traz um aprendizado. E isso é muito levado em consideração. (ExReitor A)

Em 2009, com o advento do I Fórum Mundial de Educação Profissional, realizado em Brasília, o secretário da SETEC à época, professor Eliezer Pacheco, solicita aos reitores, através de ofício, que indicassem pessoas de sua confiança, com perfil de gestor, para se engajar na organização do evento. É dessa ação e desse grupo que surgiu a ideia de criar um Fórum de Relações Internacionais (FORINTER), com o objetivo de aprofundar as questões relativas ao tema, possibilitando a elaboração do primeiro documento sobre internacionalização, a Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais (FORINTER, 2009).

Inicialmente, o fórum não obteve total adesão dos gestores e se reunia esporadicamente, a partir das demandas da própria SETEC e não do colegiado dos Reitores. Com o lançamento do Ciência sem Fronteiras, em 2011, o FORINTER adquire outro significado e ganha relevância do ponto de vista institucional, uma vez que existia a necessidade premente de organização das instituições para fazer frente aos desafios do programa CsF. Da mesma forma que o ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, o desenvolvimento institucional e a gestão de pessoas, o tema da internacionalização adquire seu espaço próprio de discussão e ganha, também, reitores responsáveis por acompanhar esses debates através da constituição da Câmara de Relações Internacionais do CONIF, considerada a primeira estrutura formal da organização a tratar do tema e a única que passou a contar com recursos humanos capacitados na área, antes de outros setores também importantes como comunicação. Isto foi fundamental para que a partir de reuniões, capacitações, seminários e missões, o tema atraísse a atenção dos gestores que, por sua vez, passaram a requerer e executar em suas instituições algumas das estratégias de internacionalização propostas pelo FORINTER.

Um dos entrevistados, que trabalhou à época na SETEC com a internacionalização, relembra esse momento.

A gente teve esse momento de consolidação dos Institutos. Teve um momento de aceitação por parte das reitorias. Acho que foi um processo de

convencimento importante. E isso só foi possível pela boa interlocução do alto escalão da SETEC com o alto escalão do CONIF. (SMEC C)

Esse também foi um momento de intensa atividade internacional, conforme destaca o SMEC A, que também estava na SETEC naquele momento.

Na SETEC, a gente tinha muito foco também na cooperação técnica para o desenvolvimento, porque naquela época a Agência Brasileira de Cooperação tinha muito recurso disponível. Então foi um momento que a gente pode se aproximar principalmente de instituições da África e da América Latina. Então tivemos programas importantes com o Paraguai, o Uruguai. Que depois ocasionou a criação dos institutos binacionais, o Instituto Sul-rio-grandense. No caso do Paraguai, por exemplo, eles trouxeram algumas perspectivas para o nosso CERTIFIC. Eles tinham um pouco essa noção, assim como o México. Então todas essas experiências internacionais foram consideradas pra formatação de programas e políticas do Ministério da Educação, naquela época. (SMEC A)

A partir daí, as instituições foram instadas a se organizar, se estruturar e planejar o processo de acordo com as suas demandas, conforme relembra um dos sujeitos da pesquisa.

Eu diria assim, que a política de internacionalização evoluiu junto com a evolução da documentação interna. Então, ao passo que a gente conseguia criar regulamentações tanto na organização didática, de receptivo de alunos, de envio de alunos, de reconhecimento de créditos, quanto depois colocar no plano de desenvolvimento institucional na instituição. (ExAl B)

Cabe destacar aqui que esta evolução se traduziu em experiências relevantes do ponto de vista da aprendizagem institucional e que, como bem apontam Gacel-Ávila et al (2005), acabam se tornando estratégias que sinalizam o quê e o como da internacionalização no nível da instituição. Contudo, os autores destacam que estas atividades, em especial na América Latina, tendem a ser pontuais e episódicas, muitas vezes não se traduzindo na formalização adequada e não garantindo a centralidade que o tema deveria ter.

Sendo assim, é importante analisar quais foram estas ações e estratégias no passado, como elas se desenvolvem no presente e quais seriam aquelas que deveriam pautar o projeto de internacionalização da Rede Federal no futuro.

3.3.2.2 As estratégias: passado, presente e futuro

Na América Latina, organizações associativas de reitores e diretores de instituições federais têm sido consideradas como segmentadas em excesso e incapazes de influir na definição de políticas de internacionalização no nível nacional e internacional. Mais recentemente, estas associações passaram a assumir um papel proativo e foram estabelecendo programas de cooperação e mobilidade institucionais, bem como se inseriram na discussão nacional sobre o tema, principalmente através de redes de diretores de relações internacionais (ou assessores internacionais) que estimulam, inclusive, o debate acadêmico mais profissionalizado e também o compartilhamento de experiências de internacionalização que possam servir de referência para outras instituições que ainda não possuem o domínio das ferramentas imprescindíveis para internacionalizar a instituição (GACEL-ÁVILA et al, 2005).

Na abordagem conceitual proposta por Knight (2005), a autora utiliza o termo estratégias de internacionalização para se referir de forma holística a todas as atividades internacionais, mas que também, de certa forma, incorporam planejamento, organização e integração. Desta forma, se poderia vislumbrar iniciativas acadêmicas ou organizacionais, além de permitir uma reflexão que seja mais extensiva do processo. A Tabela 9 apresenta esta abordagem, a qual nos permitirá visibilizar e analisar as referências feitas pelos sujeitos da pesquisa sobre esse tema.

Tabela 9 - Programas Institucionais e Estratégias Organizacionais de Internacionalização²⁸

(continua)

Tipo de atividade - Atividades do programa	Exemplos
Programas Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de intercâmbio de estudantes - Estudantes internacionais • Estudo de língua estrangeira • Currículos internacionalizados • Área ou estudos temáticos • Trabalhar/estudar no exterior • Processo de ensino/aprendizagem • Programas de graduação conjunta/dupla - • Treinamento transcultural • Programas de mobilidade de professores/funcionários • Professores e acadêmicos visitantes como parceiros e clientes internacionais

²⁸ Tradução da autora

(continua)

<i>Tipo de atividade - Atividades do programa</i>	Exemplos
Pesquisa e colaboração acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Links</i> entre programas acadêmicos e outras estratégias • Área e centros temáticos • Projetos de pesquisa e publicações conjuntas • Conferências e seminários internacionais • Acordos internacionais de pesquisa • Programas de intercâmbio de pesquisa • Parceiros internacionais de pesquisa em acadêmicos e outros setores
Atividades domésticas e transfronteiriças	
<i>Doméstico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Parcerias da comunidade com ONGs ou grupos do setor público/privado • Serviço comunitário e trabalho de projeto intercultural • Programas personalizados de educação e treinamento
<i>Transfronteiriço</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de assistência internacional ao desenvolvimento • Oferta de programas educacionais transfronteiriços • Programas e serviços de treinamento e pesquisa baseados em contrato • Programas de ex-alunos no exterior • Ligações, parcerias e redes internacionais
Atividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Clubes e associações estudantis • Eventos do campus, internacional e intercultural • Ligação com grupos culturais e étnicos de base comunitária • Grupos de apoio e programas de pares
<i>Estratégias Organizacionais</i>	Exemplos
Governança	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso de lideranças seniores • Envolvimento ativo do corpo docente e funcionários • Justificativa articulada e metas para a internacionalização • Reconhecimento da dimensão internacional em missões institucionais e definições claras no planejamento, gestão e avaliação nos documentos de política
Operações	<ul style="list-style-type: none"> • Integração no planejamento, orçamento e avaliação da qualidade institucionais em todos os níveis da instituição, incluindo departamentos. • Estruturas organizacionais apropriadas • Sistemas (formais e informais) de comunicação para a articulação e coordenação • Equilíbrio entre promoção e gestão centralizada e descentralizada da internacionalização • Suporte financeiro adequado e sistemas de alocação de recursos

(conclusão)

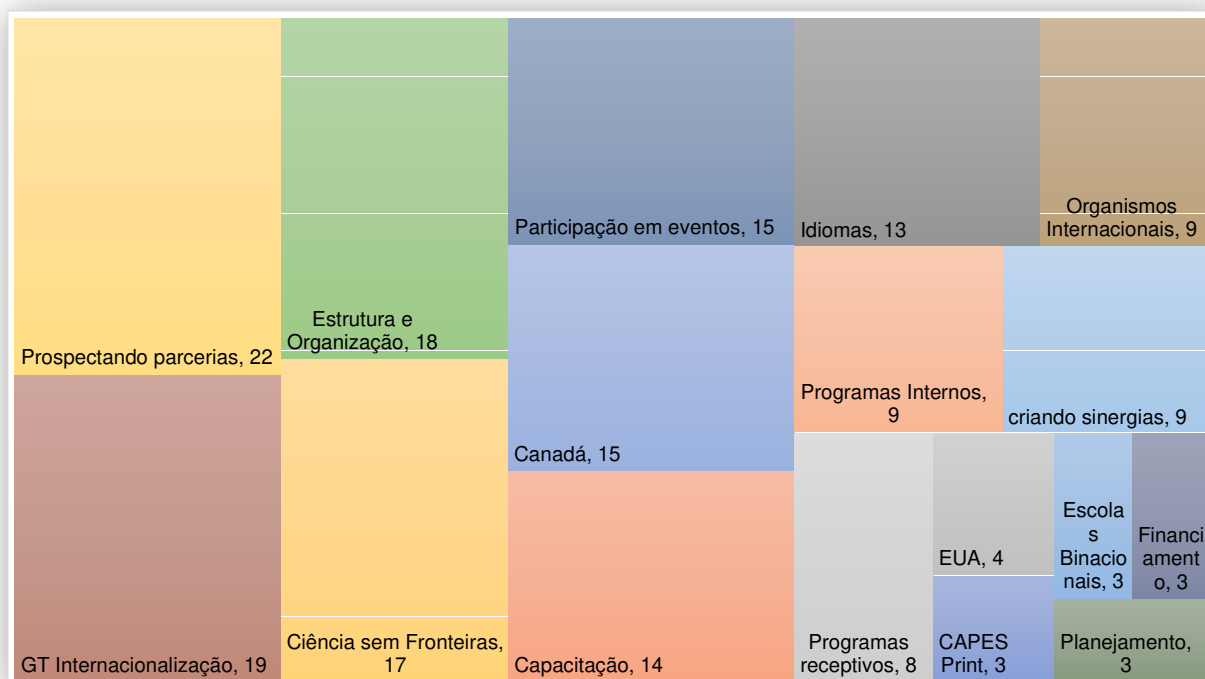
<i>Tipo de atividade - Atividades do programa</i>	Exemplos
Serviços	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio de unidades de serviço de toda a instituição (hospedagem para estudantes, registro, sustentação financeira, ex-alunos, tecnologia da informação) • Envolvimento de unidades de apoio acadêmico (biblioteca, ensino, desenvolvimento curricular, qualificação de docentes e administrativos, serviços de pesquisa) • Serviços de apoio para estudantes que em mobilidade in e out (programas de orientação, aconselhamento, formação intercultural, orientações para visto)
Recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Recrutamento e procedimentos de seleção que reconhecem a competência internacional • Políticas de compensação e promoção que reforcem as contribuições do corpo docente e administrativos • Atividades de desenvolvimento profissional de docentes e funcionários • Apoio a trabalhos internacionais e anos sabáticos

Fonte: Knight, 2005, pp. 23-24

Meu interesse, como pesquisadora, era saber dos sujeitos de pesquisa, quais seriam as ações e estratégias que poderiam ser implementadas nas instituições a fim de estruturar o processo de internacionalização adequadamente. Observei, ao codificar as entrevistas, que muitas das falas deles se reportavam a ações que ocorreram no passado e outras que estavam sendo colocadas em prática na atualidade. Num primeiro momento, codifiquei-as separadamente, relacionando-as ao passado, presente e futuro. Para cotejá-las com a abordagem de Knight (2005) e poder analisá-las de forma clara e consistente, agrupei as que se referiam ao passado e presente em um único Mapa de Posicionalidade, permitindo maior compreensão de como estas ações e estratégias são percebidas pelos entrevistados. Aquelas percepções que se referem ao que ainda está por ser feito, e, portanto, dizem respeito ao futuro, serão analisadas em separado por demonstrarem o que ainda não foi realizado pelos Institutos Federais, de acordo com os sujeitos da pesquisa.

As ações que marcaram os entrevistados ao longo da sua trajetória estão vinculadas, de certa forma, ao histórico de internacionalização dos Institutos Federais. A Figura 18 apresenta estas percepções.

Figura 18 – Mapa de Posicionalidade das ações ou estratégias de internacionalização



Fonte: autora com a utilização do Software NVivo 12 para Mac

Considerando as estratégias e atividades definidas por Knight (2005), poderíamos estabelecer a seguinte relação entre o que foi detectado nas entrevistas e a abordagem proposta pela autora, que estão apresentadas na tabela abaixo, em ordem decrescente do número de referências.

Tabela 10 – Comparação entre o Mapa de Posicionalidade e a estrutura proposta por Knight (2005)

Tipos de estratégias ou atividades	Referências nas entrevistas
Programas Acadêmicos	Ciência sem Fronteiras Idiomas Programas internos Programas receptivos CAPES print
Atividades Transfronteiriças	Prospectando parcerias Canadá Organismos Internacionais EUA
Governança	GT internacionalização Criando Sinergias Planejamento
Operacional	Estrutura e organização/ Financiamento
Pesquisa e colaboração acadêmica	Participação em eventos
Recursos Humanos	Capacitação
Serviços	Escolas Binacionais

Fonte: autora com base na abordagem de Knight (2005)

Esta comparação nos permite avaliar que os Institutos Federais investem mais da metade de seu esforço institucional no atendimento ou constituição de Programas Acadêmicos e Atividades Transfronteiriças. É sintomático que as Escolas Binacionais, codificadas nesta pesquisa por oferecem programas de ensino e, desta forma, ofertarem serviços aos estudantes, tais como qualificações que devem ser reconhecidas por ambos países, estejam invisibilizadas no discurso dos sujeitos da pesquisa, embora seja uma experiência relevante do ponto de vista político e administrativo e que poderia agregar padrões institucionais na relação com a internacionalização. Apenas dois dos entrevistados fazem referência a esta experiência, ambos trabalharam na SETEC/MEC durante o período em que as Escolas Binacionais começaram a funcionar.

Então a existência, por exemplo, das escolas binacionais de fronteira. Tinha um programa superbacana inovador que partiu de iniciativa, que começou lá no Rio Grande do Sul, mas foi assumido de fato pela secretaria. (SMEC C)

Assim, embora o empenho das instituições tenha sido no sentido de ampliar a concepção e execução de atividades que contemplem a mobilidade por excelência, pouco os IFs tem observado esta experiência na oferta educacional, o que poderia aprofundar a aprendizagem das instituições, principalmente no que diz respeito às similaridades institucionais, aos padrões burocráticos e de certificação, ou mesmo ao mundo do trabalho. Também destaco que, embora não esteja no escopo desta pesquisa uma análise mais aprofundada sobre a relação Sul Sul, o que abrangeria a configuração destas escolas binacionais, a Rede Federal parece estar tentando resgatar esses vínculos, conforme sinalizam os entrevistados.

Você pode constatar que o número de ações que os institutos desenvolvem com os países do Mercosul é sofrível, com os países da América Latina é muito pequeno. Considerando até que tem uma certa facilidade em relação à língua. (SMEC B)

Mas nós estamos querendo centrar ou privilegiar as nossas ações com os países dessa identidade ibero-americana. A gente vê isso como uma grande oportunidade. (Reitor A)

Se as ações de fronteira não se visibilizam, as estratégias atreladas à prospecção de parcerias ganham relevância nas entrevistas, e incluo aqui o Canadá e os Estados Unidos por terem sido ações que envolveram algum tipo de colaboração ou cooperação, bem como as missões de reitores impulsionadas pela necessidade de estabelecer contatos em redes de instituições similares, conforme atesta a seguinte fala:

Gosto de destacar, por exemplo, a questão da missão dos reitores. As missões dos reitores ainda são vistas com certo receio em função do custo. Mas eu diria que quase todas as missões de reitores trouxeram um grande resultado para a Rede Federal. Então elas são importantes. Os reitores pontuam atividades bem estratégicas, tanto para a Rede Federal, conseguiram trazer parcerias importantes para a Rede Federal, quanto as parcerias bilaterais de instituto para instituto. E foi isso que fez a internacionalização acontecer nas instituições. (ExAl B)

Esta ênfase dada às parcerias justifica-se pela pouca exposição da Rede Federal no cenário internacional. Poucos IFs possuíam acordos de cooperação com contatos internacionais antes do surgimento do Programa Ciência sem Fronteiras.

Porque enquanto Instituto nós só temos dez anos. E alguns poucos Cefets começaram esse processo de internacionalização antes. Então, o Ceará começou em 2005. (Al A)

Ao citar o momento em que o programa foi lançado, os sujeitos da pesquisa assim se manifestam.

Bom, é, esse momento foi, em primeiro lugar, foi inesperado. Aconteceu de repente. Puft. Explodiu na nossa frente. Nós não tínhamos nos atentado para isso. 'Oh, nós precisamos internacionalizar, porque isso é o caminho, Eestrategicamente vamos começar a pensar nisso'. Na verdade, não foi assim. Foi muito mais em função do programa da política do Ciência Sem Fronteira. (ExReitor A)

É, eu fiz um briefing de duas, três páginas, disse, olha, leva isso para o ministro. Fala com ele urgente, porque tem que entrar. E acho que entrou como nota de rodapé lá no item: vai ter o Instituto. Eu sei que também teve um lobby. Então assim, era uma oportunidade. Não tinha como deixar passar, mas a gente ainda não estava 100% preparado, né. Aquilo foi feito para as universidades, não é? O formato era para as universidades, não é? Porque tinha intercâmbio de doutores. (SMEC C)

Em 2011, os Institutos Federais estavam iniciando sua estruturação enquanto institucionalidade nova, expandindo seus campi para o interior do Brasil, concursando novos servidores, disputando verbas dentro do orçamento federal, criando novas regulamentações, e, portanto, com outras prioridades na agenda cotidiana. Assim, a inserção destas instituições no programa desencadeou inúmeras outras tarefas, tais como, prospectar novas parcerias, estabelecer acordos de cooperação, definir fluxos de processos internos, discutir aproveitamento de créditos, sensibilizar os alunos e discutir a questão do idioma (testes de proficiência), questões que, com certeza eram desconhecidas da maioria dos gestores e servidores. Se por um lado esse impacto pode ter gerado desacomodação e contratempos, por outro se mostrou um vetor para outras ações, como a participação em organismos internacionais e em eventos, missão de reitores, formatação de programas próprios de idiomas e participação em outros já criados pelo Governo Federal (Inglês sem Fronteiras, por exemplo), que também aparecem como ações relevantes no mapa de posicionalidade acima.

Então, nós fazemos isso todo ano. Tivemos assim um início muito bom do nosso Centro de Idiomas. Porque nós entendemos, também ali no Forinter, que o Centro de idiomas deveria ser criado com a nossa cara, com a nossa realidade. E aí nós criamos, conclamamos e conversamos com os reitores. E os reitores se sensibilizaram para que fossem criados Centros de Idiomas. Acho que foi um grande ganho também dessa ideia da internacionalização. (ExAI C)

Importante destacar que, de acordo com o Mapa de Posicionalidade, estratégias de governança e operacionais começam a ser vistas pelos IFs como uma necessidade, principalmente aquelas que envolveram a criação do Grupo de Trabalho de Internacionalização, articulado pela SETEC em conjunto com o CONIF, que promoveu o levantamento de dados sobre as ações de internacionalização da Rede Federal EPCT. Esses dados, conforme já avaliados no capítulo 2 dessa investigação, propiciou aos envolvidos uma reflexão sobre a importância do planejamento e definição de metas e novas estratégias. O coordenador desse processo, junto à SETEC, assim explicita os motivos que moviam o GT Internacionalização.

A ideia da política, então, nasceu dessa, disso, de tentar dar uma estruturada na rede e fazer com que as pessoas refletissem, que os assessores internacionais, reitores, enfim, começando pela sensibilização aos reitores, que as ações internacionais refletissem os interesses da rede. (SMEC B)

Um dos assessores internacionais que participou ativamente desse levantamento também explicita a importância do fato, o que resta demonstrado pela relevância que esta estratégia assumiu nas entrevistas realizadas para esta pesquisa.

Então, acho que faltam indicadores. Esse é um dos motivos de criar o GT da internacionalização no ano passado. Entrevistar e criar indicadores e olhar onde é que nós estamos como rede federal. Nós pudemos enxergar várias coisas ali. Os indicadores, aqueles números já trouxeram algumas informações. (ExAl B)

Se o GT Internacionalização trouxe o comprometimento das instituições com o planejamento e a estruturação, a mobilidade *in* e *out*, entre outros, o que se percebe pelo número de referências a estratégias que se vinculam a estas ações, no outro extremo encontramos ainda uma séria deficiência na oferta de serviços que ofereçam suporte institucional para as atividades de internacionalização, como orientações aos servidores e estudantes em mobilidade, sistemas de tecnologia da informação que permitam acesso às informações relevantes e mesmo hospedagem para estudantes ou pesquisadores/professores em mobilidade.

Quando perguntados sobre quais seriam as ações ou estratégias necessárias para potencializar a internacionalização no futuro, os entrevistados destacam a necessidade de que esse processo seja visto como estratégico, principalmente quando parece haver um certo temor sobre o futuro da Rede Federal, quer do ponto de vista do financiamento, quer do ponto de vista do modelo organizacional. Esta apreensão se dá, obviamente, pelo fato de termos um novo mandatário na Presidência da República, um novo Ministro da Educação e as instituições federais de educação serem dependentes do governo em termos de orçamento, regulação e acreditação.

É importante que a rede continue um processo de internacionalização, porque esse processo também, ele é capaz de atuar como um vídeo do que está acontecendo aqui dentro. Para que as pessoas possam acompanhar o que está aqui dentro. Então, isso de certo modo vai refletir o que está acontecendo no país. (ExReitor A)

Então, acho que tem uma visão estratégica enquanto rede para fortalecer e garantir que esse modelo que nós estamos constituindo aqui. Para que ele possa continuar avançando, nós vamos ter que ter referenciais internacionais para a gente contrapor ao movimento majoritário, que é muito mais do Sistema S do que o nosso. E do outro ponto de vista, também atrelado a ele, a perspectiva de internacionalização como elemento estratégico para que a

gente possa estar ao lado e se articulando com outros atores internacionais que defendem os mesmos valores e têm as mesmas perspectivas de educação, de educação profissional que nós temos. Seja do ponto de vista da gente estar aliado para debater os temas, porque eles já enfrentaram, não é? Mas, seja também o ponto de vista da gente contribuir com esse debate internacional, porque quanto mais a gente avança internacionalmente, a gente pode usar essas referências pra fortalecer a gente aqui. (Reitor A)

Pelas falas acima, podemos perceber que a visibilidade internacional assume um caráter estratégico para a Rede Federal, que compreende a internacionalização deste modelo institucional como uma forma de fortalecimento da educação profissional oferecida pelos IFs.

Na mesma linha, destaco nesta análise, a percepção de um dos servidores que atuaram junto ao MEC, em especial no início do processo de internacionalização da Rede, que, talvez pela sua formação acadêmica em Relações Internacionais, reforça a relevância de estudos que estabeleçam a comparabilidade entre os sistemas para que possamos, de forma competente, estabelecer propostas que dialoguem com a realidade das nossas instituições.

Isso é uma notinha de rodapé, porque eu acho que ele, assim, o Mercosul permitia uma aproximação do arcabouço institucional dos países, que aí é um pouco, um outro braço do processo de internacionalização, que era você tentar comparar os sistemas educacionais. Você começar a ter uma capacidade de identificar equivalências. E conseguir fazer de fato um intercâmbio não só de experiências, mas de alunos. Isso eu diria que talvez seja um outro braço que faltou na minha fala e que acho que seria interessante. Porque hoje isto e isso dialoga com essa prática que você está falando das pesquisas de internacionalização. Porque hoje as políticas públicas elas precisam de uma robustez maior de evidências para poder ser implementadas, né. É uma demanda natural hoje, uma profissionalização da gestão pública. Então a gente precisa ter elementos referenciais. Olha, como é que os Estados Unidos hoje trabalham com a educação profissional? Como a educação profissional se relaciona com a universidade? Em relação aos Estados Unidos, Mercosul até pra dar mais robustez nas propostas de política para educação profissional e tecnológica hoje. (SMEC C)

Bosch e Chearest (2010) auxiliam nesta análise quando apontam o cenário internacional da educação profissional como composto por uma diversidade de atores, de sistemas, de denominações, de regulações, de ofertas e de relações com o mundo do trabalho, ampliando a complexidade na avaliação de resultados, similaridades e diferenças. Wheelahan e Moodie (2016) também reforçam esta visão de que a compreensão desta miríade de agentes, motivações e percursos que estruturam a educação profissional no mundo é fundamental para que se possa estabelecer um arcabouço teórico mínimo, o que permitiria uma análise mais consistente dos

resultados e da efetividade das políticas públicas direcionadas a esta modalidade educacional.

Desta forma, podemos depreender que os sujeitos de pesquisa apresentam uma consciência acentuada sobre a característica estratégica da internacionalização ao permitir esta comparabilidade entre sistemas, podendo as instituições, assim, aprender umas com as outras e permitir que as ações internacionais entre elas ocorram de maneira sustentável. Esta comparabilidade permitiria, ainda, que a mobilidade de servidores e estudantes fosse uma consequência do desenvolvimento de programas de pesquisa ou de extensão conjuntos nas áreas de conhecimento destas instituições e não um fim em si mesmo (DE WIT, 2011; KNIGHT, 2012; HUDZKI, 2015).

3.3.3 Estruturando a política de internacionalização: abrangência e obstáculos

Embora as abordagens teóricas possam divergir minimamente em relação ao conceito de internacionalização, a literatura que discute esse processo nos níveis institucionais ou nacionais apresenta a estruturação de fundamentos e princípios claros como fator determinante para o sucesso de um projeto de internacionalização. São eles que garantirão a sustentabilidade do projeto através da compatibilização entre as estratégias e os resultados obtidos, do monitoramento das atividades e dos benefícios auferidos e da redefinição de estratégias futuras (KNIGHT, 2005; HUDZKI, 2015).

Esses debates, embora sigam uma lógica mais gerencial e organizativa, são apontamentos significativos que permitem detectar o grau de importância e de institucionalização que a temática possui para as instituições e para os atores que constituem a arena da internacionalização.

O processo de codificação, conforme aponta Charmaz (2009), é revelador de como as relações conceituais são estabelecidas pelos entrevistados, possibilitando ao pesquisador transitar entre os dados de forma iterativa e abducativa para estruturar a narrativa que vai ilustrar o fenômeno investigado. Assim, ao me dedicar à análise dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, pude perceber como os Institutos Federais estão implementando sua política de internacionalização, quais as dificuldades que os afetam e os conceitos subjacentes que estão conformando esse modelo. Para que isto pudesse ficar ainda mais evidente, perguntei aos entrevistados

sobre benefícios, riscos, protagonismo, ações e estratégias, os quais revelaram de forma inequívoca os fundamentos e princípios que orientam a Rede Federal para a internacionalização. Divido esta avaliação em dois momentos: a política de internacionalização em si e os obstáculos vivenciados pelos sujeitos de pesquisa.

3.3.3.1 Da portaria à reitoria: a política de internacionalização

Antes de iniciar a avaliação dos resultados específicos sobre a política de internacionalização dos IFs, acredito ser importante retomar o conceito já apresentado no Capítulo 2, uma vez que são estes pressupostos que embasam um planejamento bem sucedido . Para Knight (2015)

A internacionalização nos níveis **nacional, setorial e institucional** é definida como o **processo** de **integração** composto pela dimensão **internacional, intercultural** ou **global** às **finalidades, funções** ou **oferta** de educação **pós-secundária** ²⁹(KNIGHT, 2015, p.2)³⁰

As palavras grifadas na definição acima ilustram a abrangência que o processo de internacionalização possui, passando pelos níveis nacional, setorial, institucional, integrando aspectos internacionais, interculturais ou globais às atividades finalísticas das instituições educacionais, quer sejam ensino, pesquisa ou extensão, atingindo toda a educação pós-secundária, ou seja, todas as modalidades de ensino posteriores ao ensino médio. Importante destacar, portanto, que a educação básica não está contemplada por esta definição.

Talvez a alteração mais paradigmática para o conceito de internacionalização seja a proposta por Hudzki (2011) que incorpora a ele o princípio de abrangência, cunhando um novo termo: internacionalização abrangente. Para ele,

A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas ao longo das missões de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior. Ele molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge toda a instituição de ensino superior. É essencial que seja adotado pela liderança institucional, governança, professores, alunos e todas as unidades de serviço e suporte acadêmico. É uma obrigação institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente afeta não apenas toda a vida no campus, mas também as referências externas, parcerias e relações na instituição. A reconfiguração global de economias, sistemas de comércio, pesquisa e comunicação e o impacto das forças globais na vida local expandem

²⁹ Grifo da autora

³⁰ Tradução da autora

dramaticamente a necessidade da internacionalização abrangente e as motivações e propósitos que a impulsionam. (Hudzki, 2011, p. 6)

De acordo com o autor, a ênfase do processo de internacionalização recai sobre a instituição como um todo, de forma integrada e estratégica, evitando a fragmentação e a reatividade. Nas ações cotidianas dos IFs, e provavelmente em outras instituições, o processo de internacionalização ainda é um tema visto por muitos através das lentes do *glamour* e do *status*, e que acabam envolvendo disputas de poder e de visibilidade institucional. A fala abaixo apresenta um pouco desse panorama.

Ah, vai fazer turismo de novo. Então existe esse preconceito. Então eu acho que é assim, os gestores também não tem essa consciência assim como a comunidade acadêmica. Mas eu acho que eles ainda não têm noção, assim, é como eu te falei, como a gente cobrou. O que que eu tenho a ver com RI? Não, deixa o assessor se virar sozinho. Que é uma coisa que acontecia. Não, problema do RI. Tá, mas eu sou pró-reitor de ensino, né. Não é problema do RI, é meu. Eu que tenho que executar o que o cara está pirando lá. Talvez seja a maior dificuldade da área, talvez seja lidar com os egos e o glamour do processo. (ExAl A)

Mais uma vez destaco que Hudzki (2011), embora aponte para a internacionalização de forma mais integrada à instituição, também se reporta apenas à Educação Superior. De Wit et al (2017) também sinalizam que ainda que a educação básica comece a inserir o tema cada vez mais cedo junto aos alunos, o tema é negligenciado e pouco debatido entre os pesquisadores da área.

Os Institutos Federais são instituições que verticalizaram seus percursos formativos e, desta forma, a maioria dos campi oferece seus cursos a partir do ensino médio integrado ao curso técnico. Importante lembrar que a obrigatoriedade de oferta de cinquenta por cento de matrículas no ensino médio é para o somatório de campi de cada Instituto Federal e não individualmente. Partindo desta perspectiva é que questionei os entrevistados sobre a abrangência da política de internacionalização, se elas abarcavam todas as esferas da instituição integrando ensino, pesquisa e extensão.

Numa primeira reação, todos os entrevistados responderam que sim, que os projetos institucionais de internacionalização contemplam transversalmente a instituição. Contudo, poucos foram capazes de relatar exemplos mais concretos que possibilitassem esta visão.

O entrevistado Al B, cuja experiência na Assessoria Internacional é bastante consolidada e cuja instituição já possuía alguma experiência anterior ao advento do CsF, definiu desta forma a política de internacionalização da sua instituição

Nós aqui, nós temos uma concepção de que fizemos o trabalho de casa como educadores. Então, aqueles que trabalham aqui, os técnicos administrativos são educadores também e tem que ter oportunidade. Sempre dimensionamos as relações internacionais que contemplem todos. Ela é inclusiva, ela é inclusiva. Tanto que consta no PDI, que nós devemos internacionalizar também os técnicos administrativos, as boas governanças, as boas lições aprendidas, as boas práticas em seus respectivos setores. Então, aqui quando se fala em internacionalizar costumo usar o termo - é da portaria à reitoria. É passando por alunos, técnicos administrativos e professores. Então, nessa visão, a gente tem tentado atender a todos.

Entretanto, o Ex-Reitor B, ex-presidente do CONIF e participante ativo quando das discussões sobre o Ciência sem Fronteiras se reporta desta forma sobre as oportunidades de mobilidade aos alunos dos cursos técnicos

Não sei, você lembra muito bem, a gente tentou levar para o técnico. Nos foi prometido publicamente que teria para os técnicos também. Mas isso nunca saiu do papel. Formalmente nunca teve um momento em que se abriu para os técnicos. O que aconteceu em relação aos técnicos, foram iniciativas de cada instituição. Não houve uma linha especial do Ciência Sem Fronteira para isso.

Isto significa que se existem ações que contemplam os estudantes dos cursos técnicos das instituições, elas dependem fundamentalmente de cada IF. A maior parte das referências feitas pelos sujeitos de pesquisa com relação aos alunos do curso técnico apresentam como experiência de internacionalização a participação em Olimpíadas internacionais (Matemática, Física, Astronomia) e prêmios recebidos em eventos³¹, indicando que não existem políticas ou estratégias específicas para esta modalidade educacional, o que muito provavelmente ocorre em função da burocracia envolvida no processo. Pode-se depreender, portanto, que a internacionalização vinculada aos estudantes do Ensino Médio Técnico, na maioria dos IFs, ocorre quase sempre pela via do extraordinário, não sendo ações consolidadas, de caráter contínuo ou mesmo institucionalizadas.

³¹ Em maio de 2019, a aluna recém-saída do Ensino Médio, Juliana Estradioto, do Campus Osório do IFRS, se transformou em notícia nacional por ter recebido o primeiro prêmio na categoria Ciência dos Materiais na *International Science and Engineering Fair* – INTEL ISELF. Assim como ela, inúmeros outros jovens são agraciados todos os anos. (IFRS, 2019)

Ainda, embora os documentos oficiais possam contemplar e abranger a instituição de forma transversal, os técnicos-administrativos dos IFs ainda não estão devidamente contemplados no planejamento institucional, mesmo que já seja uma tendência internacional incluir nas ações internacionais os servidores administrativos institucionais (COLUCCI et al, 2014). A fala abaixo ressalta esta dificuldade.

Sou muito cobrado ainda pela comunidade dos técnicos-administrativos que as chances ainda têm sido pequenas. Mas eu mostro a eles. Não dependeu de mim o aumento, mas está lá. Vamos cobrar dos nossos gestores que já consta no PDI. Tanto que teremos esse programa de capacitação. (A1 B)

Desta forma, pode-se perceber que a implementação de uma política de internacionalização dentro dos IFs, a despeito de ser classificada como abrangente por alguns dos sujeitos da pesquisa, ainda não está efetivada na prática, uma vez que o processo não permeou todas as instâncias institucionais, quer seja por que ela ainda está nos seus primórdios, quer seja pelos obstáculos visibilizados pelos entrevistados.

3.3.3.2 Produzindo sentidos: a percepção das dificuldades

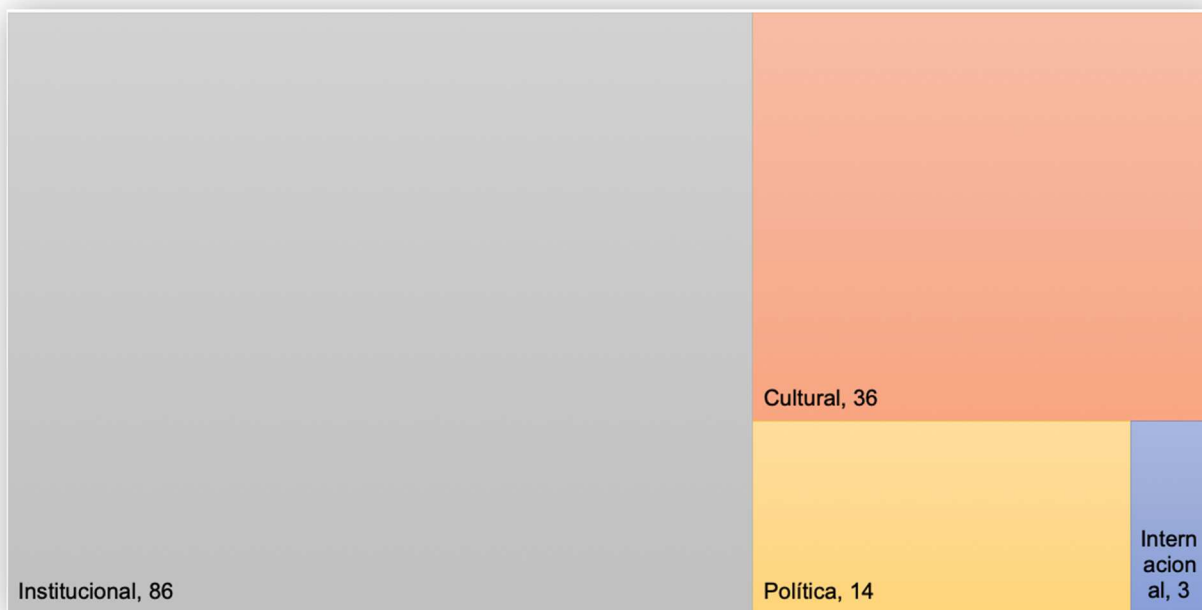
A codificação sobre a percepção dos entrevistados em relação aos obstáculos que se fazem presentes no processo de internacionalização dos Institutos Federais resultou em uma profusão de motivos. Para melhor poder analisar quais eram os problemas concretos e perceptíveis, agrupei estas dificuldades em quatro grandes dimensões, organizando esses fatores de acordo com suas características: a internacional, a cultural, a institucional e a política.

Hudzki (2015), em sua abordagem sobre a Internacionalização Abrangente, aponta que ela ocorre em dois níveis: o institucional, macro ou estratégico e o operacional, tático ou de projeto. Para ele, diversos entraves podem gerar interferência na implantação de um projeto consistente de internacionalização, tais como fatores comportamentais e motivacionais que ocorrem no âmbito individual ou institucional. No caso dos Institutos Federais há que se considerar dois outros pontos relevantes: a vinculação governamental e, portanto, a influência que uma possível troca de comando no Ministério da Educação possa ter sobre as instituições, e, também as diferenças internacionais no conceito de educação profissional, que

podem afetar parcerias e o desenvolvimento de projetos colaborativos entre instituições.

A Figura 19 apresenta as percepções dos sujeitos de pesquisa sobre as dificuldades maiores para uma efetiva implantação da internacionalização dos IFs.

Figura 19 – Percepção dos sujeitos de pesquisa sobre as dificuldades do processo de internacionalização



Fonte: autora com a utilização do Software Nvivo 12 para Mac

A percepção dos sujeitos de pesquisa, acima apresentada, ressalta que as dificuldades para que a internacionalização ocorra de forma efetiva está majoritariamente no nível institucional. Dois tópicos se destacam na avaliação dos entrevistados: a necessidade de institucionalização e a questão da barreira linguística, designado pelo ExReitor B como “O X da questão”.

Entre os fatores que impactam esse processo nas instituições estão a estruturação e a profissionalização das assessorias internacionais, a ausência de apoio institucional e a ausência de planejamento. Contudo, a ênfase das dificuldades recai, principalmente, na percepção de que a internacionalização está muito mais centrada nos esforços individuais (docente, estudante, gestor, assessor) do que efetivamente numa prática institucional.

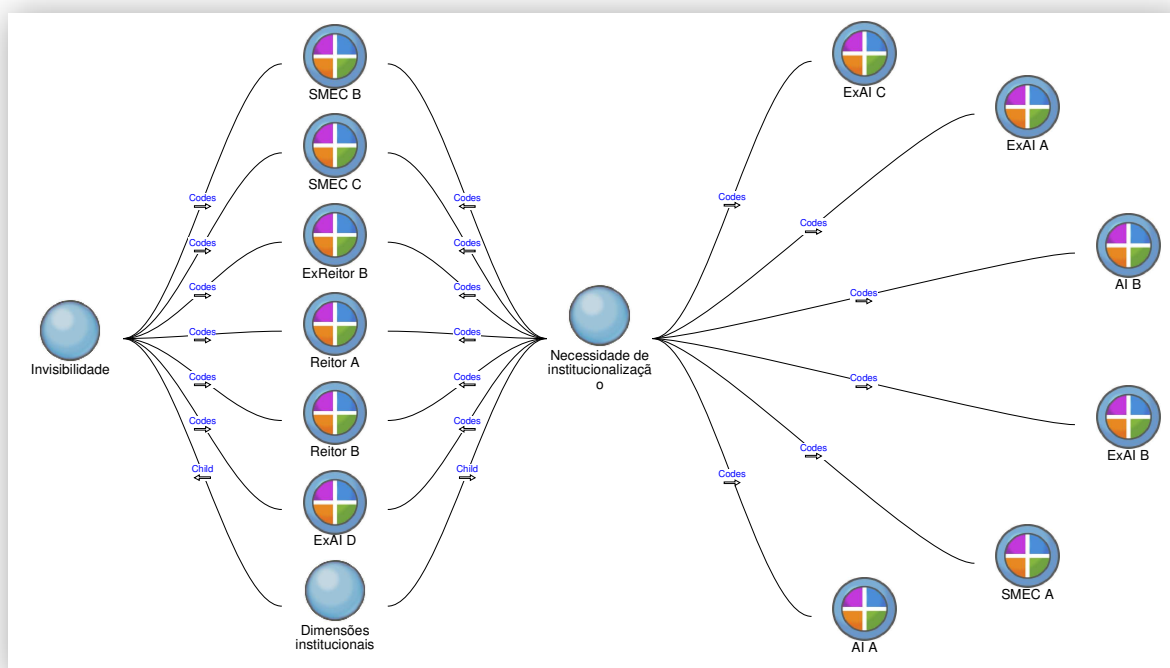
As falas abaixo apresentam esta impressão.

Depende muito de pessoas, muito mais do que estruturas. Ainda enxergo nesse formato. Não acho que a gente tenha evoluído ao ponto de ter um setor que toca o negócio sem precisar do esforço individual de algumas pessoas. (ExReitor B)

E isso eu sempre falo para o atual assessor, que não basta somente o assessor querer fazer internacionalização. O gestor maior, ele tem que entender também isso. Ou seja, tem que ter a política de internacionalização dentro do instituto, porque isso não é um trabalho somente do assessor e do reitor. (Reitor B)

Esse entendimento está vinculado a outro que também aparece como relevante: a invisibilidade da internacionalização. Ao compararmos as duas categorias, podemos perceber quanto é significativo que os entrevistados, apesar de todo esforço realizado, ainda não sintam esse como um tema que permeou a comunidade. A Figura 20 apresenta a relação que se estabelece entre eles.

Figura 20 – Mapa relacional entre “Invisibilidade” e “necessidade de institucionalização”



Fonte: autora com a utilização do Software NVivo 12 para Mac

Esta relação parece indicar que existe a necessidade de se fazer com que a comunidade enxergue o processo de internacionalização, o que pela ausência de estrutura, de formalização e de apresentação dos resultados obtidos pode estar sendo

prejudicado. Hudzki (2015) salienta a necessidade de uma abordagem menos centralizada na liderança institucional e que traga para o centro do processo, a discussão sobre políticas e as necessidades outros atores (estudantes, professores, técnicos-administrativos). Além disso, locais específicos, físicos ou *online*, podem auxiliar na visualização dos impactos da internacionalização, além de compartilhar informações úteis sobre questões burocráticas, cursos de idiomas ou mesmo notícias sobre as instituições parceiras.

A questão linguística também é percebida como um fator de entrave, quer pela ausência de investimento em centros de idiomas, o que afeta sobremaneira atividades que poderiam ser realizadas pela instituição, quer pela influência que ela possui na formação de um perfil internacional, característica que muitos dos entrevistados reportaram como relevante, uma vez que sua ausência pode gerar uma exclusão acadêmica.

Sobre a dificuldade de implantação dos Centros de Idiomas, a ExAI C, que participou desde o início do processo de internacionalização nos IFs, assim se manifesta.

Investir pesado nos centros de idiomas, ver a possibilidade de internacionalizar o currículo de tal forma que possamos ter algumas disciplinas ensinadas em língua inglesa ou uma outra língua alvo que seja de muita procura e que nós possamos trazer estudantes para dentro das instituições. E que nós possamos também, um ponto que ficou muito bem feito, muito bem-criado, mas não foi muito bem utilizado que foi o Idiomas sem Fronteira, que nós fizemos *online*, inclusive com PLA, Português como Língua Adicional, já que nós poderíamos funcionar com todos os nossos parceiros e também difundir a nossa língua e também trazer parceiros que não falam a língua portuguesa. Então nós poderíamos trabalhar muito bem com os recursos que foram investidos no E-Tec Idiomas e que nós não conseguimos caminhar bem. Ficou faltando isso.

Ainda sobre o tema, podemos destacar a fala do Ex-reitor B.

A questão linguística é o X da questão. Ou vai evoluir esses processos de tradução *on line*, vão evoluir tanto que a gente possa dispensar o aprendizado de línguas. Isso pode acontecer eventualmente. Eles têm evoluído. Ou nós temos que fazer um investimento forte numa segunda língua, no caso de sem escapatória ser inglês.

A temática aparece em outros enunciados, sempre caracterizando o obstáculo criado pela ausência de domínio de uma segunda língua.

Acho que a etapa zero ou a etapa primeira, pra gente dizer que tem alguma ação internacionalização, pra mim é a experiência do centro de idiomas dos nossos institutos. Porque internacionalizar não necessariamente é fazer com que meu aluno vá para outro país. Mas, a possibilidade dele se comunicar, como eu falei, na sua experiência profissional, no ambiente profissional. Então é imperativo para algumas áreas tecnológicas, profissionais, o domínio do inglês. Então eu vejo esse nível primeiro: nível básico a gente fortalecer, envolver os nossos alunos e servidores na experiência do domínio da língua estrangeira. (Reitor A)

Ainda temos um *gap* muito grande na formação em línguas. Isso tem sido um limitador da nossa experiência pra fora. Tem muito pouca gente no Brasil que fala duas línguas. Tem muito pouca gente que fala inglês. Nós estamos aqui continentalmente rodeados por pessoas, por países de língua espanhola, sequer falamos o espanhol de forma massificada. Mas nós precisamos, precisamos fortemente, dentro dessa visão global, melhorar o nosso nível de inglês. Massificar o ensino de inglês e outra língua, como é o caso do espanhol, que é a nossa história e tradição, é a nossa tendência maior. (ExReitor A)

Gacel-Ávila et al (2005) identificam esta como uma das maiores deficiências da América Latina enquanto bloco regional, mencionando que a lacuna linguística possui um impacto significativo entre os estudantes, docentes e funcionários, na medida em que limita as possibilidades de cooperação.

Entre os aspectos da dimensão política, a ausência de continuidade na implementação da internacionalização é percebida como relevante, quer no nível institucional (pela alternância da gestão máxima da instituição) quer no nível governamental (pela alternância da visão ideológica no comando do país).

De uma forma geral, a percepção dos sujeitos de pesquisa está conectada ao que os estudos sobre a América Latina apontam. Gacel-Ávila e Rodriguez-Rodriguez (2018), em um dos mais amplos levantamentos de dados sobre a internacionalização na região, onde quarenta e um por cento das instituições de ensino superior foram pesquisadas sobre o tema, apresentaram resultados semelhantes, conforme nos mostra a tabela abaixo.

Tabela 11 – Principais obstáculos institucionais para a internacionalização³²

1. Financiamento insuficiente
2. Ausência de domínio em idiomas estrangeiros por estudantes e acadêmicos
3. Dificuldades administrativas e burocráticas
4. Informação insuficiente sobre oportunidades internacionais
5. Ausência de estratégia ou planejamento para orientar o processo

Fonte: Gacel-Ávila e Rodriguez-Rodriguez, 2018, p. 48

Embora os dados analisados pelos autores não incorpore a política governamental como um obstáculo percebido pelas instituições, esse ponto é assinalado como um fator externo que influencia sobremaneira as mesmas.

Gostaria de destacar ainda, como uma das questões que se evidenciou nos dados produzidos pelos entrevistados, dentro da dimensão que considere como internacional, a observação específica que se faz com relação ao modelo institucional dos Institutos Federais, percebida por alguns dos sujeitos da pesquisa como um fator limitador na relação com parceiros internacionais, muitas vezes pelo desconhecimento ou pela singularidade da instituição.

mas ainda encontramos alguns obstáculos. Primeiro, porque o modelo instituto federal é único no mundo inteiro. Então às vezes é difícil? É. É difícil encontrar uma instituição par, que tenha condição de receber nosso aluno e fazer com que seja um programa realmente proveitoso. (SMEC A)

O próximo capítulo, entretanto, analisará de forma específica a questão desta nova institucionalidade, uma vez que, majoritariamente, os entrevistados identificam a característica institucional como uma oportunidade e não como um agente obstaculizante.

³² Tradução da autora

4 REALIZANDO SONHOS, TRANSFORMANDO VIDAS

Não tenho idéia (sic!) ainda. É arriscado especular antes de ter dados em mão... Inconscientemente começa-se a torcer os fatos para acomodá-los em teorias, em vez de fazer as teorias coincidirem com os fatos. (DOYLE, A.C. Aventuras de Sherlock Holmes, 1966, p. 10)

A questão central que orientou esta pesquisa estava centrada na possibilidade ou não de a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica estar construindo um modelo específico de internacionalização, dada as suas características peculiares, únicas no mundo.

Contudo, embora os Institutos Federais tenham sido caracterizados no Brasil como uma institucionalidade nova e singular (Capítulo 2), a América Latina e o mundo também apresentam traços do processo de diversificação na educação profissional e no ensino superior, seguindo ao padrão internacional de globalização vigente no mundo capitalista invadiu a pauta dos sistemas educacionais, justamente pelo tema da educação estar no centro da discussão sobre o desenvolvimento dos estados-nação, cujas fronteiras hoje já não são delimitadas pela geografia.

Sguissardi, Franco e Morosini (2005) apontam

As provas dessa invasão se multiplicam a cada dia, não pela internacionalização do saber e dos intercâmbios culturais e científicos, mas pela multiplicação de provedores transnacionais de ensino superior – que oferecem diplomas em qualquer parte do mundo como verdadeiras mercadorias -, pela privatização e empresariamento generalizados dos sistemas educacionais e instituições de ensino, pela legalização da atividade de ensino superior com fins lucrativos, pelas propostas de liberalização comercial dos serviços de ensino superior, constantes da agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras. (SGUISSARDI, FRANCO E MOROSINI, 2005, p.7).

Dale (2004), contrariamente ao viés determinístico impresso ao caráter da relação globalização-educação, denominado por ele de “Cultura Educacional Mundial Comum”, propõe uma abordagem referida como “Agenda Global Estruturada para a Educação”. Essa proposição, embora compartilhe com a primeira alguns de seus elementos essenciais, como a relevância e a influência de forças supranacionais e externas sobre as políticas educativas educacionais, se diferencia basicamente no conceito de globalização que ele sinaliza como

um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema

capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. (DALE, 2004, p.436)

Esta globalização vem sustentada por três pilares básicos: hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização/consumismo, nesta ordem, apresentando contradições e complexidades e cuja conexão se faz através da busca incessante pelo lucro e se sobrepõe às disputas entre blocos regionais e multilaterais. Esses blocos reconhecem a necessidade de acordos comerciais globais favoráveis a si, mas também identificam, acima de tudo, a necessidade de 'determinadas regras' para garantir a segurança de um mundo onde possam continuar a lucrar.

Um segundo fator central é que foi o sistema que triunfou e não uma nova nação hegemônica. Como resultado das ETN (Empresas Transnacionais) e das mudanças técnicas na velocidade de transferências financeiras, a economia global escapa à capacidade de até a mais poderosa das nações a poder controlar (...). Isso conduziu também à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes. De novo, contudo, tem de ser dito que essas mudanças resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema. (DALE, 2004, p.437)

A educação, como parte importante para a manutenção dessa nova ordem capitalista, e já incorporada conceitualmente como bem de serviço pela Organização Mundial do Comércio e seus acordos multilaterais, é também afetada pelo processo globalizante, principalmente no impacto do mesmo sobre o Estado, os sistemas e as políticas educacionais através de métodos que possam ser definidos, seguidos, regulados, avaliados, emprestados ou comprados, dependendo da posição de poder onde os países periféricos e semiperiféricos se encontram.

Para Bosch e Chearest (2010), as mudanças no cenário mundial exercem sua força sobre os sistemas educacionais e atingem igualmente a educação profissional. Os autores apontam que os últimos quarenta anos são marcados pela diversidade nos sistemas de *Vocational and Educational Training* (VET). Nos países desenvolvidos, definidos como Economias de Mercado Liberal – EML (como os anglófonos), a educação geral é incorporada ao ensino profissionalizante nos níveis secundário e terciários da educação, permitindo aos empregadores, assim, a contratação de jovens com habilidades e treinamento mais genéricos. Já os países com forte tradição de cooperação corporativista (Alemanha, Áustria, Suíça, Dinamarca e Noruega) mantém programas de aprendizagem profissional, ainda que

tenham eliminado gradativamente a profissionalização ao final dos anos de escolarização primária e que o patamar da profissionalização tenha sido garantida, apenas incorporando uma educação mais generalista no ensino médio.

Vinculado originalmente aos modelos do sistema francês, o ensino médio na maioria dos países da América Latina e Caribe (ALC) estruturou-se em duas correntes bem delimitadas: uma, a acadêmica, que preparava os alunos para a universidade, e, outra, onde o foco era a profissionalização, ou seja, o ingresso no mundo do trabalho. Esta última se dividia, por um lado em educação técnica e, por outro em formação profissional, com programas independentes e autônomos. A educação técnica, por incorporar uma concepção de formação geral, era de competência, na maioria dos casos, dos Ministérios da Educação. Já a formação profissional, destinada majoritariamente à qualificação de trabalhadores, caracterizava-se pela flexibilidade (quase como um sistema não formal), pela desvinculação do sistema regular de ensino (portanto, à margem da regulação) e por um sistema de governança tripartite, com a participação do estado, das empresas e dos trabalhadores. Não foi diferente na América Latina (BRIASTO, 2010). No Brasil, a formação profissional foi oferecida, nesse modelo, a partir de 1942 pelo Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, SEST) e as escolas formais financiadas pelo estado foram migrando entre os ministérios até serem encampadas pelo Ministério da Educação.

Nas últimas décadas do século XX, a América Latina passa também pelas mudanças inseridas pela globalização. Com a necessidade de se inserir num mercado globalmente competitivo e na sociedade do conhecimento e estando sujeita a um processo excludente dos círculos que pensam, concebem e determinam os marcos regulatórios econômicos mundiais, o continente latino-americano se defronta com a urgência de se transformar a fim de aprimorar sua produtividade e competitividade. Esta transformação transita necessariamente pelo esforço de melhorar os índices educacionais e os níveis de conhecimento tecnológico, destacando-se como protagonistas os conceitos de “qualidade” e de “colaboração” em rede (MELLO, 2010).

Assim, na década de 1990, a ALC transforma sua Educação Profissional e promove uma série de reformas, incluindo modelos organizacionais, alterações curriculares, a inserção da educação técnica na educação secundária obrigatória, a criação de trajetórias que permitissem a transferência para o ensino superior e

também a avaliação por competências. Em alguns países, estas alterações foram revisadas pelos governos posteriores, no início do século XXI e, no caso específico do Brasil, as mudanças levaram à criação dos Institutos Federais.

Analisando esse breve contexto histórico de evolução da educação profissional na ALC, poderíamos nos questionar sobre o que diferencia os Institutos Federais de outras instituições similares na região e no mundo, uma vez que o processo de universalização básica associado às transformações do ensino superior e no ensino técnico ocorreram com fortes influências internacionais.

A análise dos relatos dos sujeitos desta pesquisa pode auxiliar a compreender qual a percepção deles que passa não por um modelo organizacional único, mas por uma identidade única também construída progressivamente em seu processo de internacionalização.

4.1 CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE ÚNICA

O tema proposto por mim, enquanto pesquisadora, para os entrevistados era o processo de internacionalização dos Institutos Federais. Curiosamente, ao falar sobre esta história e ao evidenciar as estratégias utilizadas pelas instituições, quer institucional ou coletivamente, os relatos foram se conformando e revelando a construção de uma identidade institucional específica³³. Desta forma, fui retomando os códigos enquanto observava a relação da internacionalização com esta identidade.

Diferentemente das reflexões realizadas nas outras categorias, onde foi possível estabelecer um mapa de posicionalidade que permitiu observar a relevância de determinadas relações estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa, nesta análise cada sujeito foi contribuindo, através das suas falas, com uma característica, com uma memória, com um *código in vivo*, que permitiu vislumbrar uma caracterização singular, baseada não só no modelo organizacional, mas também nas respostas que esta institucionalidade oferece para a sociedade.

Ao falar sobre como percebia a internacionalização na Rede Federal, o ExReitor A assim se manifesta

³³ O conceito de identidade adotado nesse capítulo pressupõe, já que vinculado a um ator social da arena educacional, “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou um conjunto relacionado de atributos culturais, que é priorizado sobre outras fontes de significado”. Tradução da autora. (CASTELLS, 2010, p.7)

Diversidade é um dos pontos-chaves dos institutos federais. Os caras falam, por que os institutos têm resultado tão bom? Tem bons professores, tem boas salas de aulas, tem bons laboratórios, tarará. Tá, mas tem um monte de escola que tem isso, também. Por que eles estão bem? Eu falo assim, porque eles têm, além do seu currículo, educação profissional, ligação que dá um bocadinho de realidade ao processo. Eles fazem um recorte da realidade muito certinho, muito perfeito. Têm gente de todas as matrizes sociais, econômicas, religiosas, sexuais. Tem de tudo. E essa mixórdia lá é que faz o cara sair dali com mundo real. E faz a diferença para o aluno. Então isso aí, essa diversidade seria ampliada. Você teria gente do mundo inteiro estudando e trazendo coisas e levando coisas da nossa instituição. Eu acho que isso é um aspecto de ganho enorme.

A relação estabelecida entre a diversidade que os IFs possuem, enquanto instituição pública e gratuita de ensino, e aquela viabilizada pelo processo de internacionalização, apresenta a primeira característica central para a identidade institucional, e que, de certa forma, resgata os conceitos de ecologia de saberes e das diferenças, conforme proposto por Santos (2011). Para o autor

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer neste diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes, grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2011, p. 77)

O conceito de diversidade se incorpora inclusive nos espaços físicos, conforme aponta o Reitor A.

A gente vai entrando tem as quadras, tem o teatro, o projeto pedagógico, o esporte, a cultura como elementos tão valorizados como a gente faz aqui nos projetos pedagógicos nossos.

E se apresenta também na inclusão social que, para o AI A, é uma característica inerente à Rede Federal.

Nós temos um diferencial de inclusão. A nossa rede nasce da inclusão. Quando Nilo Peçanha escreve no documento de criação da rede. Estas instituições são para os desafortunados da sorte. Então, o Brasil ainda continua com seus desafortunados. A gente passa 110 anos e descobre que ainda tem os excluídos. Ainda temos que incluir muitos e muitos. Então isso era uma forma poética. Há 110 anos, desafortunados da sorte é algo como dizer, de forma poética, os que tiveram o azar de nascer pobre. Os que não tiveram a sorte de nascer ricos. Então esse perfil de inclusão é nosso, a natureza é essa.

O mundo convive hoje com uma epistemologia dominante que se estabeleceu num contexto de difusão da cultura moderna cristã ocidental, do colonialismo e do capitalismo. Esta, por sua vez, se consolidou a partir da propagação, imposição de conceitos eurocêntricos a povos e culturas não-ocidentais e não cristãos em diferentes contextos, principalmente os acadêmicos e os educacionais. As falas dos sujeitos desta pesquisa sinalizam que, embora criado para integrar públicos oriundos de diferentes classes sociais ao ambiente regular de educação, esta convivência com espaços onde as diversas epistemologias são permitidas pode propiciar o fortalecimento da identidade única dos Institutos Federais.

A produção e reprodução de conhecimento através da vivência social subentende a convivência e a construção de várias epistemologias, ou seja, conceitos e conhecimentos que tornam uma experiência social compreensível ou significativa. Portanto, não existem condições de conhecimento sem existir sujeitos e práticas sociais, que por sua vez são inerentes às relações sociais (SANTOS e MENESES, 2010).

Se a Rede Federal se percebe como um espaço onde o diferente, o excluído e o outro é bem-vindo e compartilha os seus saberes, podendo também aprender com os saberes acadêmicos, ela pode se constituir numa alternativa para os ambientes acadêmicos tradicionalmente excludentes, permitindo igualmente o respeito às crenças ontológicas de todos que fazem parte dela.

Contudo, esta não é a única característica que evidencia a construção de uma identidade única. Outra percepção dos entrevistados remete à resistência da Rede Federal enquanto institucionalidade centenária e, ao mesmo tempo, contemporânea, fruto da transformação mundial nas relações de trabalho e educacionais.

Porque há no Brasil um preconceito muito grande ainda com relação às coisas boas que acontecem na educação, é para a elite. Aquilo que é acessível ao pobre tem que ser de baixa qualidade. Mas nós sempre nos recusamos a pensar assim. A gente sempre resistiu. (ExReitor A)

O Al A assim se pronuncia sobre esta característica dos Institutos Federais.

Então é um momento único, mas preocupante, se nós termos fôlego para continuar nessa andança. Mas a rede é muito forte, né, a rede é muito resistente. Hoje nós estamos mais de um milhão de alunos. Milhares de servidores. Mais de 650 campi, é uma fortaleza. É inquebrantável.

O traço de resistência destas instituições se aproxima da definição que Paulo Freire apresenta em seu livro *Pedagogia da Indignação*, quando compreende o sentido do termo como carregado de ação e não de reação, além de sinalizar que uma prática educacional libertadora valoriza “o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história” (FREIRE, 2000, p.23). Embora a característica da resistência possa estar vinculada ao contexto da implementação de uma política, conforme sinaliza Ball (2011), e onde os impeditivos são construídos no cotidiano pela ratificação da tradição e dos preconceitos das pessoas que se sentem inviabilizadas no contexto da influência e da formulação política, a Rede Federal se apresenta como resistente consubstanciando o sentido de agir, podendo ser percebida como uma ação coletiva para garantir princípios constitutivos destas instituições.

Além da diversidade e da resistência, os Institutos Federais também são apresentados pelos entrevistados como um lugar onde as oportunidades convergem para a transformação das vidas das pessoas que por lá passam.

O ExReitor A explicita na sua fala o conceito de oportunidade que altera o percurso social dos estudantes.

Eles têm a oportunidade de ter uma boa formação. Eles agarram essa oportunidade com unhas e dentes e aí a gente tem vários exemplos. Recentemente eu vi que um aluno do Instituto Federal do Ceará ganhou o prêmio Jovem Cientista. Encontramos muitos estudantes nossos, mundo a fora brilhando, mostrando todo seu potencial, toda a sua criatividade. E é uma questão de oportunidade. Eu acho que a nossa vocação com a civilização brasileira é mostrar aquilo que a gente faz, faz de melhor, a nossa criatividade, aquilo que o nosso povo resiliente, que os nossos alunos que vem lá, da escola pública, das classes menos favorecidas são capazes de superar quando tem oportunidade de estudar numa escola de excelência. E aí, o mundo é o limite, quando esses alunos entram no instituto.

O ExAl D, na sua percepção sobre a mensuração dos impactos sociais da internacionalização, aponta concomitantemente para as características de identidade dos Institutos Federais já mencionadas até aqui: inclusão, resistência e oportunidade de transformação social.

A gente não está aqui para ser dado de Banco Mundial só, mas são também dados sociais indicadores de mudanças comportamentais e sociais pra tentar identificar, por exemplo, no Ciência Sem Fronteiras, como que a participação de uma estudante minha, que era filha de pais analfabetos, está concluindo doutorado da USP neste momento.

Para além destas peculiaridades que constituem alguns dos traços de pertencimento à Rede Federal, existem outros elementos, de carácter organizacional, que devem ser destacados. A formação integrada é o primeiro deles. O vínculo entre o conhecimento propedêutico e as habilidades necessárias para se inserir no mundo do trabalho são fundamentais para a formação profissional, que vai exigir dos indivíduos uma abordagem que abrange mais do que as competências específicas da função laboral (WHEELAHAN, 2010).

O segundo diz respeito ao itinerário formativo nos Institutos Federais, que permite ao aluno prosseguir seus estudos na mesma área do conhecimento, perpassando o Ensino Médio, o Ensino Superior e a Pós-Graduação. Nenhum outro modelo educacional no mundo é tão abrangente em termos de oportunidades de qualificação.

Desta forma, os Institutos Federais vão se constituindo como instituição, dentro de um paradoxo temporal: uma nova institucionalidade centenária, realizando sonhos, transformando vidas, criando oportunidades, respeitando diferentes epistemologias e se consolidando enquanto espaço de resistência educacional às correntes teóricas dominantes no contexto internacional.

Porque o gérmen e, por isso que quando a gente fala que os Institutos Federais ainda não estão consolidados, é porque é um broto que não mostrou ainda todo o seu potencial cada vez a gente vai descobrindo coisas novas, experiências novas na nossa rede. Ele ainda está crescendo, não se consolidou. Nós não chegamos a tudo. Falo isso do ponto de vista de gestão, de uma série de coisas. A percepção do próprio servidor. Enfim, todas as contradições que a vida como ela é nos impõe. Por isso que a gente fala muito no ideal. Tô falando do broto, da potencialidade, do que é possível. Então assim, eu vejo que nós estamos com algumas referências, não é que a gente consegue fazer isso em todos os campi, todos os cursos, todas as maneiras. Mas nós temos o gérmen dentro do nosso projeto de instituição, que muito se aproxima de um modelo muito mais acertado para o futuro. (Reitor A)

Não há como negar, contudo, que a globalização mundial, marcada por alterações geopolíticas advindas da Guerra Fria (anos 1970) e pela revolução tecnológica e comunicacional (anos 1980 e 1990), possui impacto significativo nas políticas educacionais, principalmente pelo papel desenvolvido por organizações multilaterais e supranacionais na formulação de políticas educacionais, difundidas como soluções prodigiosas para minimizar a exclusão social e as desigualdades entre países. Central e subjacente a esse apelo está a disseminação de propostas

neoliberalizantes que atingem, sobremaneira a educação pública e gratuita. O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e a Organização Mundial do Comércio foram algumas das agências que incorporaram esta agenda, tirando da educação o caráter de direito inalienável do ser humano. Proliferam, atualmente, conceitos meritocráticos, indicadores que demonstram a ineficiência da educação pública em promover a alfabetização e a matemática básica, além de sistemas de ranqueamento como prova desta ineficiência. Ao contextualizar a educação de países periféricos nesses indicadores, as fórmulas e as consultorias são vendidas a eles, na condição de ajustes econômicos necessários para sua viabilização, desconsiderando a importância da compreensão do local, privatizando as políticas públicas de forma geral e aprofundando a onda reformista para o setor educacional (ROBERTSON et al, 2007; BALL, 2014; SANTOS, 2013).

Alguns países africanos e asiáticos foram os mais atingidos por esta conjuntura. E o Brasil também não passou ileso a estas propostas, sendo atingido fortemente pelas novas práticas de governança, *accountability* e avaliação da qualidade do ensino através de programas nacionais internacionais de avaliação (SAEB, PISA, SINAES). A Educação Profissional Federal, pela invisibilidade nas políticas públicas governamentais ao longo das décadas de 1980 e 1990 e talvez pela pouca expressividade em termos de matrículas, pode não ter sido impactada de forma tão significativa por estas normatizações. Contudo, duas experiências afetaram a Rede Federal de forma mais categórica.

A primeira delas ocorreu na década de 1990, durante os mandatos do então Presidente Fernando Henrique Cardoso. A inspiração para o propósito reformista à época foi consolidada a partir da participação de intelectuais e teóricos em estudos do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (articulados com o BID e o BIRD) e concedeu à educação profissional uma posição descolada de outras modalidades educacionais, subordinando-a aos interesses do capital privado associado ao Sistema de Aprendizagem capitaneados por ele. O decreto 2.208/97, seguindo a lógica internacional presente nos modelos neoliberais, segmentou a educação profissional em duas vertentes: o ensino médio e o ensino técnico. A formação profissional de trabalhadores passou a ser de competência também do Ministério do Trabalho. E as instituições federais ficaram impedidas de expandir sua

atuação a menos que estabelecessem parcerias com a iniciativa privada. A pedagogia das competências e a fragmentação do currículo integrado em módulos sequenciais foram as diretrizes políticas que orientaram estas propostas reformistas. Contudo, embora tivessem sido orientações muito fortes do ponto de vista regulador, a Rede Federal constituiu estratégias para garantir a sua sobrevivência enquanto escolas públicas de educação profissional, demarcando sua característica de resistência já citada anteriormente. E, a partir dos mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estas diretrizes começaram a ser revistas (RAMOS, 2014).

A segunda delas foi a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a partir de 2004, cujas diretrizes iniciais desconsideraram a verticalização dos itinerários formativos presentes nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica. O SINAES, como instrumento avaliativo, era incapaz de avaliar institucionalmente os CEFETs em sua totalidade e focalizava apenas a oferta do Ensino Superior desassociado da Educação Profissional de Ensino Médio. Tendo em vista a influência dos organismos internacionais na construção de políticas públicas no cenário nacional, esta segmentação é compreensível, uma vez que internacionalmente a verticalização das instituições não era, pelo menos à época, uma característica presente nas instituições de ensino superior ou de educação básica. As divergências estabelecidas pelo processo começaram a ser minimizadas a partir do momento em que as avaliações *in loco* se iniciaram e percebeu-se que havia necessidade de adequar o processo a esta nova configuração do ensino superior (MORAES et al, 2013).

Assim, ainda que exista a compreensão de que os Institutos Federais possuem na sua origem um propósito e um potencial inovador em termos institucionais, a influência internacional que subjaz algumas das propostas governamentais para a Educação Profissional deve ser considerada e devidamente contextualizada no âmbito das instituições. E esta concepção é fundamental para que possamos compreender o conceito de internacionalização presente nos IFs e que emerge das entrevistas, onde duas características se destacam: a interiorização da internacionalização, que acompanha o processo de expansão dos IFs, e o que denominei de descolonização desse processo, uma vez que os entrevistados não reconhecem no Norte Global apenas um parceiro com quem aprender, mas também para quem ensinar.

4.1.1 Interiorizando a internacionalização

A internacionalização não é uma temática nova nos meios acadêmicos. Ela evoluiu com o desenvolvimento das relações estabelecidas entre nações e blocos econômicos. De certa forma, ela acaba sendo direcionada pela pressão exercida através da globalização e atinge os Estados e suas instituições. Assuntos como mercantilização e privatização da educação, relações de poder assimétricas e que remetem à ocidentalização do conhecimento, permeiam as relações sociais de forma invisível, mas com efeitos muitas vezes irreversíveis. Portanto, mais que oportuno são os questionamentos que devemos ter em mente quando trabalhamos com a temática: nossas políticas e atividades internacionais são equitativas? Envolvem princípios pertinentes e que garantem um processo sustentável? Debater o lugar da cultura, do acesso, do conhecimento e da colaboração são fundamentais para possamos garantir que a internacionalização possa ser um vetor de promoção da multiculturalidade e de novos paradigmas balizadores desse processo (AW, 2017).

Ao analisar a codificação realizada nas entrevistas para esta pesquisa, o caráter da interiorização do processo de internacionalização foi ficando evidente e me levou a criar uma categoria que pudesse explicá-la.

Num primeiro momento, busquei nos conceitos sensibilizadores quais poderiam ser os modelos existentes quando se fala do tema da internacionalização.

Knight (2015) propõe três modelos para analisarmos esse processo nas instituições educacionais. O primeiro, denominado de Modelo Clássico, está associado aos diversos parceiros e às diversas atividades internacionais que estas executam e que se desdobram em múltiplas iniciativas de dimensões acadêmicas, de pesquisa, de serviço e de gestão. O segundo modelo estabelecido pela autora é chamado de Modelo Satélite, em que as instituições têm como foco principal o estabelecimento de centros de pesquisa fora do campus, além de campi internacionais e escritórios para egressos, cujas atividades estão relacionadas ao recrutamento ou consultoria. Por último, está o Modelo Co-fundado. Esse modelo institucional é mais contemporâneo e envolve a parceria de duas ou mais instituições independentes que se unem para criar uma outra e tem sido uma tendência na Ásia, onde algumas instituições buscam outras para consolidar uma terceira, mas onde todas possuem um profundo envolvimento na construção desta parceira. Deve-se

levar em conta que esses padrões não se excluem mutuamente e não exaurem todas as possibilidades, mas servem para que possamos analisar alguns padrões do fenômeno de internacionalização.

Esta tipologia nos permite perceber dois pilares conceituais para a internacionalização: a que ocorreria “em casa” e a “transfronteiriça”. O primeiro diz respeito às atividades internacionais que ocorrem no campus doméstico e abrangem a inserção da interculturalidade e internacionalidade nos currículos e na pesquisa, relacionamento com grupos étnicos ou culturais locais, bem como o receptivo de professores ou alunos estrangeiros na instituição. O segundo estaria mais atrelado aos conceitos de mobilidade, envolvendo pessoas, programas, ofertantes e projetos que permeiam fronteiras. A complexidade dos fatores que interferem na internacionalização, como a migração desenfreada, o terrorismo, a fuga de cérebros e a mercantilização de modelos educacionais, bem como o desenvolvimento das tecnologias da informação e da escassez de recursos para o financiamento de programas de mobilidade criaram condições para que a internacionalização em casa fosse percebida pelas instituições como uma possibilidade (KNIGHT, 2008).

Alguns Institutos Federais já percebem a necessidade de introduzir nas suas instituições experiências da internacionalização em casa, conforme relata a AI B.

Então foi muito bacana, a gente fez esse compartilhamento do *workshop*, com o objetivo principal da gente iniciar essa onda, esse movimento para a gente colocar os nossos olhos também pra essa outra vertente da internacionalização. Porque como a gente já sabe, a internacionalização do currículo é uma dimensão muito importante da internacionalização em casa, antes da gente pensar na famosa mobilidade acadêmica, principalmente *out*, que é a que a gente tem mais expertise aqui no Brasil. Mas também pensar na internacionalização como um processo mais amplo, mais genérico. A gente precisa também pensar que a internacionalização em casa é sim importante e necessária, principalmente porque ela envolve ensino de línguas adicionais. Então a gente fez esse todo trabalho de sensibilização, de informação aos colegas. Foi muito legal, muitos diálogos, muitas reflexões com relação a isso.

Contudo, a consolidação de um modelo de internacionalização pressupõe mais do que apenas o enquadramento das instituições educacionais em algumas destas categorias. Knight (2015) sinaliza que é preciso observar os pressupostos e princípios que subjazem esses modelos e que podem permitir a estruturação de um planejamento estratégico para elas.

Assim, antes de tecer considerações sobre o que ocorre nos Institutos Federais em termos de internacionalização, cotejei a codificação com o que Knight (2008) denomina de princípios ou pressupostos que orientam a internacionalização e que são apresentados na tabela abaixo.

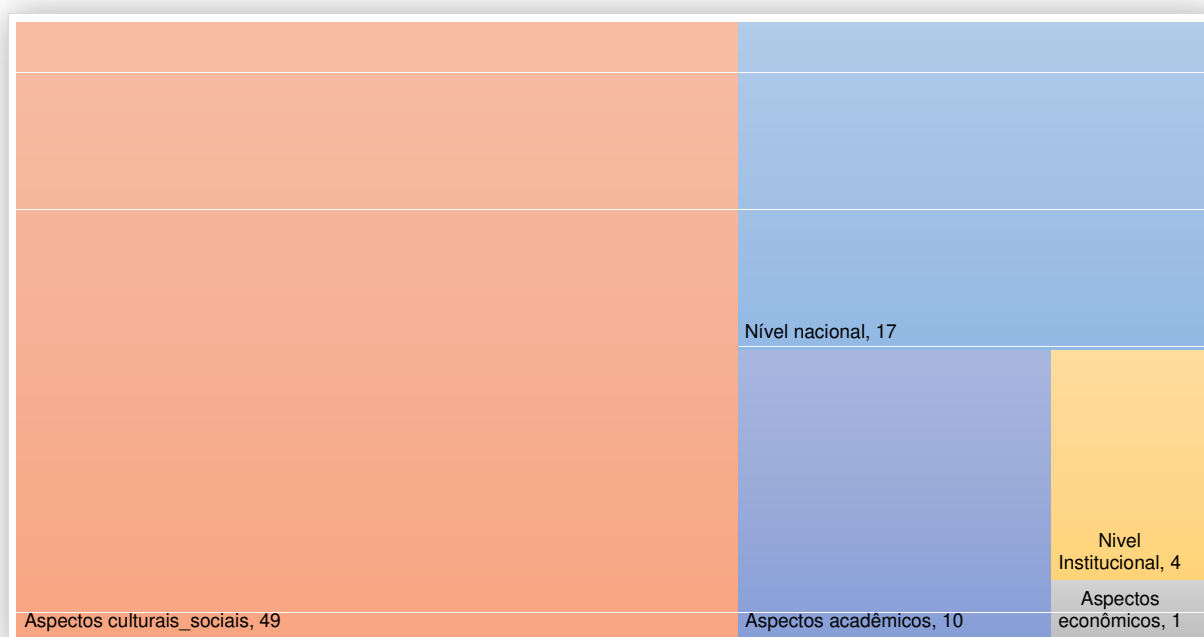
Tabela 12 – Princípios que orientam a internacionalização

Princípios	Existentes	De importância emergente
Cultural/social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidade cultural nacional ▪ Compreensão intercultural ▪ Desenvolvimento da cidadania ▪ Desenvolvimento Social e Comunitário 	<p>Nível nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alianças Estratégicas ▪ Desenvolvimento de Recursos Humanos ▪ Geração de Renda/Trocas comerciais
Político	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política Externa ▪ Segurança nacional ▪ Assistência técnica ▪ Paz e Compreensão Mútua ▪ Identidade Nacional ▪ Identidade Regional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção da Nação/ Instituição ▪ Desenvolvimento Social/Cultural e Compreensão mútua
Econômico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crescimento Econômico e Competitividade ▪ Mercado de trabalho ▪ Incentivos financeiros 	<p>Nível Institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade de Marca e Perfil Internacional
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliação dos horizontes acadêmicos ▪ Construção institucional ▪ Perfil e Status Aprimoramento da Qualidade ▪ Padrões Acadêmicos Internacionais ▪ Dimensão Internacional para Pesquisa e o ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhoria da qualidade e padrões Internacionais Geração Alternativa de Renda ▪ Desenvolvimento de Pessoal e de Alunos ▪ Redes e Alianças Estratégicas ▪ Produção de Conhecimento

Fonte: Knight, 2008, p.25

Após a codificação inicial das entrevistas realizadas para esta pesquisa, fui reorganizando os códigos e agrupando os pressupostos percebidos nas entrevistas de acordo com os princípios elencados pela autora. Isto me possibilitou observar quais aspectos que estão subjacentes à internacionalização dos IFs e cujo Mapa de Posionalidade a seguir reflete.

Figura 21 – Mapa de Posicionalidade sobre os princípios de internacionalização presentes nas entrevistas



Fonte: autora com a utilização do Software Nvivo para Mac

Ao olharmos o mapa acima, podemos estabelecer, sem nenhuma dúvida, que na visão dos entrevistados os motivos culturais e sociais mobilizam os Institutos Federais em seu processo de internacionalização. Mesmo quando se atrelam ao âmbito nacional, o componente principal é a questão social e cultural.

O Reitor A deixa isto claro ao contextualizar a internacionalização na Rede Federal e trazê-la para o contexto do fenômeno da migração mundial e, em especial no Brasil.

Mas são experiências, são desafios que a natureza nos impõe, que o local nos impõe, que o clima nos impõe, que a formação deslocamento nosso nos faz, que nos faz construir uma experiência cultural própria. E para mim o grande desafio da educação e aí de uma maneira geral e também para a educação profissional é preparar pessoas para conviver de maneira fraterna com o outro e com a natureza. E para isso, a internacionalização entra como uma perspectiva de um modo geral como preparar as pessoas para essa convivência, que cada vez mais vai ser constante e tensionada, muitas vezes por opção de trabalho.

O ExReitor A assim se manifesta sobre o mesmo tema.

Cooperação, integração, conexão, compartilhamento são palavras de ordem na nova arquitetura mundial, na nova arquitetura social que se estabelece no século XXI. Para mim, é muito claro que o mundo passa por um processo de movimentação muito grande de pessoas. Não só a concentração urbana, que

é evidente e no Brasil é muito mais pronunciada que no resto do mundo, como o próprio fenômeno da migração. As nossas cidades globais todo dia recebem pessoas. Lá na Nigéria recebem 85 pessoas por dia. São Paulo recebe hoje na média 18 pessoas por dia. 370 milhões de pessoas se movimentarão globalmente de 2015 até 2020, essa movimentação continua acontecendo. O processo de migração, ele é muito evidente. E essas pessoas precisam estar, você precisa compreender essas culturas. Você precisa compartilhar isso, porque isso é riqueza.

Esses pressupostos, culturais e sociais, estão na origem do surgimento dos Institutos Federais, que, conforme já analisado anteriormente, foram criados com o DNA do respeito à diversidade, aos diferentes saberes, da inclusão social e da oportunidade para segmentos vulneráveis da população brasileira. E a articulação destes com o processo de internacionalização ocorre quase que de forma natural, conforme se percebe na fala do AI A.

Os novos que chegam na nossa casa, esses novos professores, servidores têm que ter essa dimensão do nosso papel, da nossa responsabilidade social. Então, a nossa responsabilidade social também é essa, de incluir as pessoas e torná-las cidadãs do mundo. Tanto que no programa de mobilidade, quando eu seleciono por mérito... Os alunos primeiro têm uma seleção meritória, peso três. Depois que eu tenho os melhores, eu vou pra avaliação socioeconômica, peso dois. Entre os melhores, eu estou enviando os mais carentes. Os que jamais teriam oportunidade de ir para o exterior.

Entre os argumentos e conceituações sobre o que é internacionalizar, com os quais me deparei na codificação, e que conformam esta categoria, estão a aceitação da diversidade cultural, a ampliação da consciência enquanto pessoas e servidores públicos, bem como a estruturação de uma cidadania global que mantenha o vínculo com o desenvolvimento local, mediados pelos princípios da cooperação, do compartilhamento, da socialização, do multilateralismo sem posicionamento imperialista com as outras nações ou instituições.

Contudo, um aspecto se destaca nesta configuração e é retomado por vários entrevistados. Quando se pretende esclarecer o processo de internacionalização nos Institutos Federais, os exemplos que acabam se sobressaindo são os que denotam a importância da interiorização das instituições como forma de oportunizar aos estudantes e ao seu entorno esta experiência.

O ExAI D, para destacar o impacto que estas experiências possuem para os Institutos Federais, cita como exemplo uma de suas alunas, residente na periferia de Barbacena, Minas Gerais.

Que você já me ouviu falando nela. Que foi pra Budapeste, ela está terminando doutorado na USP, com bolsa. Com pais analfabetos morando na periferia de Barbacena. Então, aí a gente tem que pensar, por exemplo, que a participação num programa de internacionalização não mudou a vida desta menina. Mudou a rua inteira. Porque toda rua passou a identificar a educação um fator transformador da vida daquela menina, que pode mudar a vida de todo mundo. Então isso são fatores sociais que a gente tem que mensurar. De alguma forma nós não podemos ficar alheios a isso. Talvez isso que nos cause lágrimas nos olhos. Talvez seja isso o grande motivador pra conseguir continuar trabalhando na internacionalização.

O Reitor B que atua num Instituto Federal pequeno, na região Norte, com cinco campi fazendo fronteira com a Venezuela e com a antiga Guiana Inglesa e aproximadamente cinco mil alunos, relata algumas das experiências que perpassam a internacionalização na sua instituição.

Muito já se tem trabalhado. Muito temos mudado esta realidade e principalmente porque nós temos um campus avançado na fronteira com a Guiana Inglesa, quer dizer, hoje não chamada assim, é República Cooperativa da Guiana, em que os alunos veem a importância de estar lá, porque é uma cidade gêmea. Os alunos já percebem. Mas os alunos aqui da capital, eles não têm essa perspectiva de estudar uma língua com esse viés, com esse foco. Bom e aí, o aluno que foi, que vai, que atende aos programas, como foi o caso agora desse aluno que está aí. Está voltando agora na segunda, está voltando acho que este final de semana. Ele estudava, ele estudava na biblioteca do instituto. Estudava sozinho e conseguiu a pontuação quando ele fez o teste de proficiência. E, resultado, menino agora está voltando. Está com três semestre, vamos dizer assim, na relação para terminar o curso faltam três semestres. Um ano e meio. Prejuízo que eu vejo foi nisso. Porque mesmo ele não tendo terminado, o curso aqui no Brasil, ele já foi convocado, convocado não, convidado a assumir, já está inserido no mercado de trabalho lá. Que é possível. Costumo dizer que o instituto federal transforma realidades.

Tem uma aluna nossa, lá do campus Bom Fim, que é da fronteira. Ela foi selecionada pra WFCP, que foi no Espírito Santo 2017. E lá foram feitas dinâmicas. E dentre essas dinâmicas, ela sempre ficava um passo atrás de todos os alunos. Por exemplo, quem já viajou para o exterior? Ela não saiu do lugar. Quem assistiu ao filme tal? Ela assim: eu nunca fui para o cinema. E aí, em função de tudo isso, ela ganhou uma bolsa. Uma bolsa de seis meses pra estudar no Canadá.

Cunha (2016) aponta, de forma bastante precisa, para as contradições existentes na educação superior brasileira que nos últimos anos apontam por um lado para a democratização no acesso a cursos superiores (Lei de Cotas, PROUNI, REUNI, entre outros mecanismos) e que atingem uma camada de menor poder aquisitivo, enquanto por outro determinam um percurso acadêmico de exigências meritocráticas,

onde cursos de línguas estrangeiras e as possibilidades culturais e de trabalho definem o perfil de um intercambista. Essa contradição e esse tensionamento são questões que permeiam não só a evolução profissional de nossos estudantes, mas também afetam o desenvolvimento econômico dos países da América Latina, uma vez que acabam por manter a desigualdade em termos de oportunidades.

É fato que as oportunidades de internacionalização ainda estão restritas às capitais, grandes centros urbanos e vinculadas às universidades mais tradicionais. Entretanto, a interiorização dos Institutos Federais tem feito chegar ações internacionais mesmo que esporádicas, aos locais mais distantes do país e com menos possibilidades.

O entrevistado AI A assim se refere à internacionalização e explicita esta condição.

Sabe, isso me move a cada dia, você enviar um aluno do interior, que não mora nem na sede do município. Mora num distrito. Você vai ver as condições precárias. A janela não consegue nem ocupar o espaço todo do frame. Sobra espaço em baixo, sobra espaço em cima. O banheiro é no quintal. O banheiro, as paredes do banheiro feitas de palha de coqueiro. É um toque de mágica. E a pessoa será transformada e a vida da família dessa pessoa será transformada e é isso. Esse é o trabalho.

E sintetiza:

A gente está ganhando o mundo e no caso aqui a gente nós estamos interiorizando a internacionalização. São dois aspectos. Duas palavras mágicas: interiorizar a internacionalização e internacionalizar o interior. Interiorizar a internacionalização, internacionalizar o interior, então, por que não? A nossa rede por tantas décadas ficou restrita às capitais, não é? Aí nós vamos para o interior. Então se chegamos lá, nós temos que fazer o diferencial. Desses dezesseis alunos selecionados, agora já vamos pra vinte, este ano acho que chegaremos a vinte e um, dezoito são do interior, só três são da Capital.

Mesmo que restrita ainda à mobilidade, e não passível de generalização, o “internacionalizar o interior” e “interiorizar a internacionalização” demarcam uma característica que mobiliza os assessores internacionais e os gestores pelo perfil inclusivo que apresentam e pelos impactos sociais que promovem, o que, na configuração de um país desigual no acesso ao conhecimento, pode sinalizar para uma construção mais democrática desse processo. As tendências emergentes na literatura sobre a internacionalização educacional apontam para a necessidade de se

contemplar as novas vozes e concepções advindas de diferentes regiões do mundo, devendo, definitivamente, incorporar questões como inclusão, a responsabilidade social e a democratização, como forma de superar a colonialidade do conhecimento (CUNHA, 2016; DE WIT et al, 2017).

Então, embora se possa considerar que os IFs desenvolvem um modelo clássico de internacionalização cujos pilares estão fundamentados na multiplicidade de parceiros e experiências (conforme pode ser visto no Capítulo 2) e na complexidade de atores, estratégias e abrangência da política (conforme foi analisado no Capítulo 3), e estando em acordo com as tendências internacionais apontadas por Knight (2008), esse processo assume feições institucionais próprias nos IFs ao incorporar, como vetor predominante do mesmo, os pressupostos culturais e sociais em detrimento de outros e ainda incorporar o cotidiano do interior do país como fator mobilizador. Se as dificuldades inerentes à internacionalização da Rede Federal são semelhantes às aquelas que ocorrem no mundo todo, é o foco na inclusão de locais inóspitos a esse processo que impulsiona estas instituições. Além disso, os IFs constroem cotidianamente com seus parceiros internacionais um modelo epistemológico que descolonializa a internacionalização pela visibilização da cultura e da educação profissional brasileira. Jane Knight (informação verbal)³⁴, em suas pesquisas pela Ásia, percebeu que gestores e pesquisadores compreendem o processo de internacionalização não como uma forma de dominação, mas como uma maneira de disseminar sua cultura e língua. A autora denominou esse movimento de “*two-way flow*” (fluxo de mão dupla).

Os entrevistados sobre a internacionalização nos IFs caminham em sintonia com as instituições asiáticas. As referências a esta percepção foram codificadas como “modelo que aprende e ensina” e se inserem na perspectiva de descolonializar a internacionalização das instituições.

4.1.2 Descolonizando a internacionalização

O tensionamento crescente gerado pela crítica à dominação epistemológica é tanto maior quanto mais se aprofunda a revolução tecnológica e comunicacional

³⁴ Palestra de abertura da Conferência *Shaping Sustainable Future for Internationalization of Higher Education*, no *Ontario Institute for Studies in Education* da Universidade de Toronto, em 24 de junho de 2019.

embutida na predisposição do capitalismo neoliberal de se homogeneizar e se instalar mundialmente como a única alternativa social viável.

A revolução da informação e da comunicação combinada com a tendência do capitalismo para reduzir à lei do valor – transformar utilidades em valores de troca e, por tanto, em mercadorias – mais e mais dimensões da vida coletiva (culturais, espirituais, simbólicas) e da natureza, ampliou as contradições da dominação capitalista e as resistências que ela enfrenta ao mesmo tempo que lhes conferiu uma maior visibilidade. Hoje, a visualização da diversidade cultural e epistemológica do mundo é, ela própria, mais diversa e, por isso, mais convincente para públicos mais amplos e mais diversos. (SANTOS E MENESES, 2010, p.11).

Há que se destacar ainda que o empoderamento do capitalismo mundial se sustenta na forma de uma de suas características mais impiedosas: o colonialismo, que continuou a coexistir sob a forma de colonialidade do poder e do saber, considerado por Quijano (2010) como um dos fatores constituintes do paradigma capitalista mundial.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, P. 73).

Para Santos e Menezes (2010), a superação do que ele chama de “epistemícidio” só pode ser feita através da crítica do modelo de racionalidade ocidental imposta com a criação de uma linha abissal entre as sociedades metropolitanas e seus territórios coloniais pela tensionamento entre regulação/emancipação (aplicadas aos centros produtores de conhecimento, lado de cá) e a apropriação/violência (aplicadas a periferia/semiperiferia, lado de lá). Esta dicotomia se reflete no que o autor chama de Epistemologias do Norte (o conhecimento realmente válido, eurocêntrico) e Epistemologias do Sul (o conhecimento explorado, invisível e colonizado), que não devem ser olhadas apenas a partir da geografia mundial, mas que se caracterizam mais pela atitude arrogante e de totalidade (Norte) e pela submissão e exploração cultural (Sul).

Esta crítica pressupõe o reconhecimento dos conhecimentos invisíveis através de uma sociologia das ausências, que se propõe a romper com o conhecimento unívoco estabelecido como válido, transformando as impossibilidades no possível de ser pesquisado e assim, transformar essas ausências produzidas em

presenças legítimas, ou seja, substituir uma única possibilidade cultural pelas multipossibilidades culturais. Assim, poderíamos construir uma sociologia das emergências, onde o reconhecimento de diferentes experiências, práticas e saberes sociais são uma possibilidade alternativa ao caminho que se apresenta hoje pela globalização hegemônica (ecologia dos saberes, dos conhecimentos, das manifestações sociais e culturais e assim sucessivamente). Metodologicamente, nesse momento de transição paradigmática, conforme proposto por Santos (2002), a única forma de conseguirmos evidenciar esta razão cosmopolita, reconhecedora de novas formas de pensar ou dar sentido a esse novo pensamento, seria a teoria da tradução, que pressupõe o exercício de interpretar duas ou mais culturas, à luz de seus saberes hegemônicos ou não hegemônicos, permitindo a construção de uma nova racionalidade e o surgimento de uma gama variada de novas experiências sociais, o que pode resultar em alternativas contra-hegemônicas ao capitalismo global (SANTOS, 2002).

Contra o desperdício das epistemologias ignoradas e invisíveis aos olhos e aos domínios do eurocentrismo, Santos (2002) aponta para o reconhecimento de múltiplos saberes, agentes e manifestações sociais e culturais, os quais acabam gerando instabilidades e conflitos, principalmente em sociedades consideradas periféricas ou semiperiféricas. Para entender como estas tensões e instabilidades acabam tornando visíveis a face dos excluídos, marginalizados e subsumidos do capitalismo mundial, é importante olharmos com cuidado para o surgimento de uma 'sociedade do conhecimento' baseada principalmente na revolução técnica e tecnológica ocorrida a partir do final do século XX e início do século XXI.

Para Didriksson (2008),

Este estágio de mutação está localizado em todas as partes, e tem pontos de contato, dominação e diferenciação, mas como é uma transição histórica de longo prazo, há um paralelo muito complexo de forças que atinge todos os lugares e tem efeitos e causas desiguais entre o que está acabando e o que está emergindo. (DIDRIKSSON, 2008, p.26)³⁵

Esta transição pode ser compreendida como uma mudança radical de uma sociedade estruturada verticalmente em hierarquias rígidas e em categorias sociologicamente e historicamente determinadas ao longo da “evolução” da

³⁵ Tradução realizada pela autora

humanidade para uma sociedade em rede, estabelecida quase que horizontalmente, fragmentada, em permanente mutação, construção e reconstrução, e que se organiza no entorno da universalização e massificação do uso da internet e da comunicação sem fio. Esse contexto de urgências e desorientação é agravado pela crise econômica global, pelas mudanças de paradigmas comerciais e de qualificação profissional, bem como por uma intensidade na negação do outro, na incapacidade das instituições políticas de encontrarem respostas para os problemas globais e locais (CASTELLS, 2016).

Cowen (2013) aponta ainda a outra face deste movimento, que se traduz na efetividade, performatividade e na competição das instituições de ensino superior, conceitos esses vinculados ao poder e, ao mesmo tempo, aos poderosos, que se inserem no senso comum do gerencialismo com resultados, incorporado pela iniciativa privada.

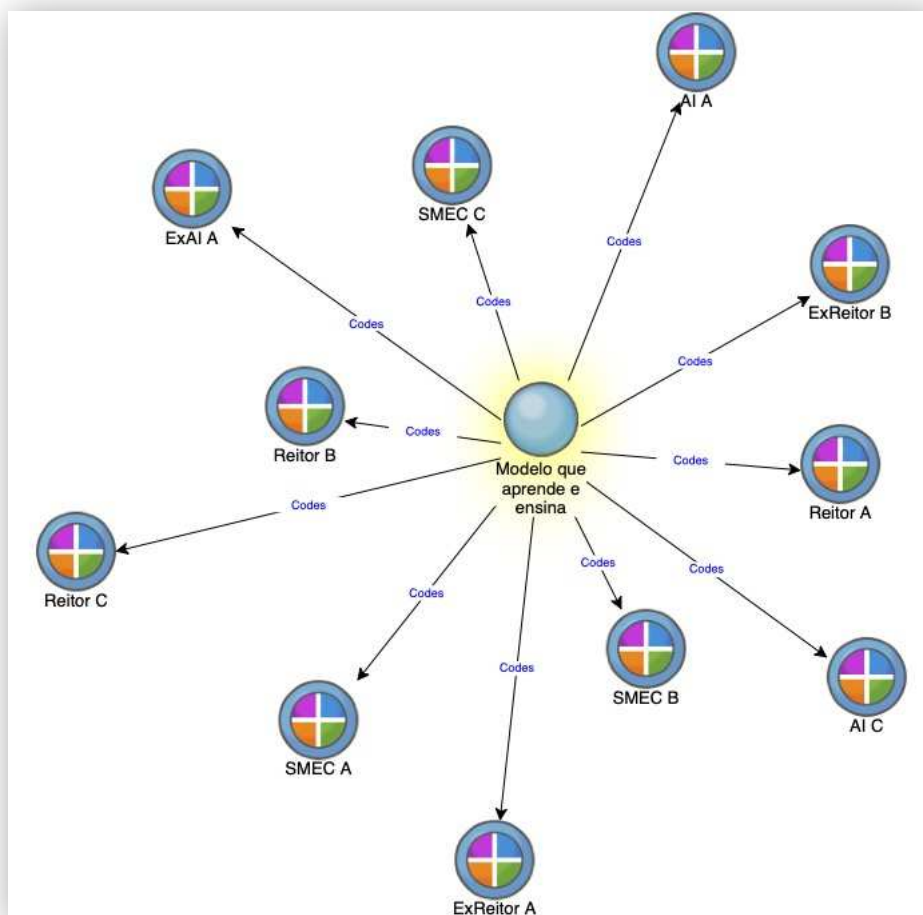
Estas considerações teóricas são relevantes porque é nesse contexto de complexidade mundial que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia iniciam sua caminhada para internacionalizar suas instituições. E mais do que avaliar números, parcerias e experiências internacionais, a motivação para esta pesquisa surgiu de uma percepção de que a Rede Federal poderia estar construindo um modelo específico de internacionalização, compreensão esta que foi desencadeada pela minha vivência como reitora, coordenadora da Câmara de Relações Internacionais do CONIF e também como intercambista em dois programas de mobilidade (capacitação em língua inglesa nos Estados Unidos e doutorado sanduíche no Canadá).

O esforço na codificação das entrevistas para esse trabalho de pesquisa se revelou frutífero quando um padrão começou a se emergir. Em muitos momentos, a expressão “aprender e ensinar” se destacou nas falas dos sujeitos de pesquisa. Clara ou implicitamente, o conceito estava presente. Os entrevistados demonstravam que a Rede Federal não se colocava numa posição de subalternidade nas negociações, nos eventos internacionais ou nos programas de cooperação. Ao contrário, encontrei evidências de que se era importante para os Institutos Federais se movimentarem no cenário mundial, era legítimo que eles vocalizassem suas diferenças e similaridades com outras instituições, independente destas serem referência ou não na esfera da Educação Profissional. Mais legítimo ainda que

aprendessem com eles, mas que também ensinassem e apresentassem o que fez esta rede ser considerada uma das mais exitosas políticas públicas do Governo Lula.

A figura abaixo traz a relação estabelecida entre os sujeitos de pesquisa e a concepção do modelo que ‘aprende e ensina’.

Figura 22 – Relação entre os sujeitos de pesquisa e a categoria modelo que ‘aprende e ensina’



Fonte: autora com a utilização do Software Nvivo para Mac

Dos quatorze entrevistados, onze deles se manifestam em algum momento sobre a oportunidade que a internacionalização oferece às instituições de aprender com os outros e ensinar para eles³⁶. Os registros abaixo demonstram esta percepção. Eles serão apresentados em sequência para evidenciar o conceito.

³⁶ Interessante destacar que os entrevistados retomam, em alguns momentos, o fato de terem aprendido muito na parceria estabelecida com o Canadá. Contudo, ao mencionar à circunstância, também aludem ao fato de que os canadenses também teriam aprendido com a Rede Federal, embora não explicitem um exemplo. Uma das questões que poderia refletir esta aprendizagem foi a alteração do nome da Associação dos Community Colleges Canadenses (ACCC) para Colleges e Institutos

Nós estivemos recentemente na Austrália para a conferência da WFCP e fizemos visitas. Aproveitamos para fazer algumas visitas. Visitamos instituições muito interessantes. Algumas totalmente Sistema S, que realmente não há nem necessidade e nem possibilidade de cooperação. Mas algumas que não são iguais a nossa Rede, mas com boas possibilidades. É sempre na perspectiva e com a perspectiva que é interessante para nós. É como fazer o link com o mercado de trabalho. É como trazer a visão do mundo do trabalho para dentro da minha instituição? Como é que eu posso trabalhar de forma conjunta com o mundo do trabalho? Essas são experiências que acabam chamando mais atenção fora. Que é uma coisa que ainda não está tão solidificada na nossa instituição. Ao mesmo tempo na Austrália, nessa visita, eles ficaram surpresos como é que a gente desenvolve pesquisa aplicada desde o curso técnico? Que isso não é comum pra eles. Isso existe na pós-graduação, talvez. Mas para os cursos superiores de tecnologia, nos *Colleges*, por exemplo, ou para os técnicos, isso é inovador. Então esse é o modelo que eles esperam entender melhor e aprender com a rede. (SMEC A)

Mais importante é a gente se abrir para o mundo. Permitir essa colaboração, absorver o que está acontecendo lá fora. E também levar nossa cultura lá pra fora. (ExReitor A)

Nós podemos estar fazendo a melhor coisa do mundo, mas sempre dá para melhorar. E se a gente está fazendo uma coisa tão boa, nós temos que distribuir para os outros. (Ex-Reitor B)

Então, eles nos ensinaram, mas também aprenderam muito com a gente. (AI A)

Quer dizer, nós temos uma grande possibilidade, porque quando nós apresentamos o nosso modelo, especialmente o sistema integrado e o nosso modelo de verticalização os estudantes atuando em ambiente de produção de conhecimento... O técnico, com engenheiro, com mestre na área profissional e o doutor. Esse modelo muito relacionado às ações de impacto social, a extensão comunitária e tecnológica. Quando a gente apresenta isso para o mundo e falo isso porque foi o tema da Reditec. Então, na perspectiva institucional e de rede, a internacionalização passa a ser um elemento fundamental para que nós possamos nos colocar e influenciar no modelo internacional majoritário, que hoje é minoritário. (Reitor A)

(CiCan) em 2012, numa tentativa de aproximação semântica com o Brasil, visto que a similaridade institucional já restava comprovada.

A Rede Federal parece estar constituindo um modelo epistemológico no âmbito da internacionalização, onde o conhecimento e os saberes são compartilhados e onde os parceiros são reconhecidos não pelo nível de desenvolvimento que apresentam, mas sim pela capacidade de cooperação e aprendizagem. E esta também parece ser a característica que diferencia os Institutos Federais das Universidades.

E como eu posso compartilhar isso com os outros também. Talvez isso seja um pouco a diferença da abordagem que a gente teve em relação às universidades. Porque a minha impressão, pela experiência que a gente tem, é que as universidades, elas simplesmente querem beber das experiências, em especial dos países do norte, né. Isso é o que consome boa parte do esforço é esse. Eu quero fazer parceria com Estados Unidos, com a Inglaterra, com a França e pronto. Quando, muitas vezes não se percebe que as realidades são muito distintas, né. (SMEC C)

Esse compartilhamento de saberes não ocorre sem a percepção de que a posição adotada pelas instituições brasileiras não deve assumir nem a postura de submissão e nem a de imposição aos outros daquilo que considera mais oportuno e coerente na condução da Educação Profissional.

Observando os dados analisados ao longo desse trabalho de investigação, e, na tentativa de construir visualmente a concepção teórica do modelo de internacionalização adotado pelos IFs, estruturamos um Mapa da Arena/Mundos Sociais, conforme a Figura 23 nos apresenta.

Figura 23 – Arena/Mundos Sociais dos Institutos Federais e o fenômeno da internacionalização



Fonte: autora com a utilização do Software NVivo para Mac

A partir da visualização do mapa acima, podemos perceber que para os entrevistados, o mundo dos Institutos Federais e o da internacionalização se sobrepõem, ainda que não de forma tão articulada como a maioria deles entende que deveria ser. Alguns dos atores são periféricos, interagindo mais com um dos mundos do que com o outro, como é o caso da CAPES e da Câmara de Relações Internacionais. Entretanto, se sobressai desta análise dois outros mundos que interagem nesta arena e que são importantes para esta avaliação. O primeiro é o mundo Canadá, denominado como mundo porque interage com os Institutos Federais através de organizações, agências de financiamento, instituições educacionais, programas de mobilidade e parcerias conjuntas para ensino, pesquisa e extensão, sendo a referência mais forte em termos de internacionalização para a Rede Federal. Além desse, existe um outro, configurado não fisicamente, mas pelos enunciados que emergem das entrevistas, que atua como uma identidade única. Embora não

percebido pelos sujeitos da pesquisa como um fator que se consolida como um mundo, onde existe diversidade, oportunidade e resistência, a identidade única atua como tal, ao constituir um elemento diferenciado destas instituições. Esta é a característica singular dos IFs na relação com o mundo da internacionalização. As relações entre esses mundos estão mediadas por um processo que não é unilateral, na medida em que assinala a importância de aprender e ensinar.

De certa forma, esta representação apresenta elementos próximos ao conjunto de teorias do pós-colonialismo. A colonialidade do poder e do saber estão vinculadas ao mito eurocentrista que se constituiu na América Latina, bem como em outras colônias, com um referencial de atraso, de não desenvolvimento, de submissão ao conhecimento colonizador, de que a desigualdade social é constitutiva da sociedade, da raça como critério validador da exploração e com a ideologia de que os conhecimentos necessários para o evolução social decorrem dos países considerados mais evoluídos institucionalmente (FREIRE, 2013; QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010).³⁷ As instituições, em especial as judiciárias e educacionais, foram decisivas para consolidar esse mito, uma vez que legitimaram ao longo de sua história a estrutura necessária para tal.

Contudo, os Institutos Federais parecem se inserir no mundo da internacionalização como um vetor deslegitimador desta concepção, na medida em que constitui como um *locus* de aprendizagem que permite a todos, alunos, servidores, gestores e parceiros internacionais superarem a visão histórica de que estamos atrelados ao atraso. Pelas palavras dos entrevistados, se temos o que ensinar e compartilhar nacional e internacionalmente, quando tratamos de educação profissional, quer seja pela luta em prol da superação da dualidade que caracteriza esta modalidade educacional, quer seja pela resistência na disputa contra modelos hegemônicos, quer seja no esforço para diminuir a desigualdade social e que resgata o conceito de desenvolvimento proposto por Sen (2000), então pode-se conjecturar de que os IFs se apresentam como uma alternativa contra-hegemônica aos padrões eurocentristas e norte-americanos.

Necessário dizer que se por um lado os Institutos Federais revelam potencialidade para se inserir de igual para igual no cenário internacional,

³⁷ Saliento que existem algumas diferenças terminológicas entre os autores o que pode ser explicado pela contextualização geopolítica e temporal das experiências vividas por eles.

apresentando-se num processo de não legitimação da superioridade eurocêntrica e norte-americana, por outro revela uma aparente contradição ao não valorizar parcerias com o Sul Global, conforme analisado no capítulo anterior. O ExAI D analisa esta perspectiva.

Ainda mais da cultura brasileira num contexto latino-americano em que o Brasil, muitas das vezes, se coloca como um grande imperialista dentro desse grande, desse continente. Se colocando como o melhor, mais desenvolvido. Quando na verdade, somos tão iguais, tão fragmentados, com tantos problemas, ou os mesmos problemas que os nossos co-irmãos existem no nosso contexto, seja ele do México ao sul da Argentina, os problemas são os mesmos, inclusive os percursos históricos. Acho que nos falta entender um pouquinho das questões históricas que nos assemelham e da importância das relações internacionais para não só ranquear uma instituição.

Se existe a consciência de que a relação com países da periferia mundial é relevante do ponto de vista da construção da nossa identidade nacional, a construção da resistência frente aos desafios de financeirização e mercantilização da educação deveriam passar também pela ampliação da cooperação com a ALC e África, para que a consolidação de um modelo efetivamente descolonial seja concretizada.

CONCLUSÃO

Sou filho de uma mulher analfabeta, nascido no interior de Pernambuco, mas o que me valoriza para andar em qualquer país do mundo, é que aprendi que a gente não tem que ser melhor ou pior, a gente tem que ser igual. Eu não admito que alguém se ache melhor que outro nesse país. Nós somos brasileiros e temos orgulho disso. (Luiz Inácio Lula da Silva, 2018)

Acreditar num projeto e fazê-lo produzir resultados são duas coisas completamente diferentes. É preciso inspiração e visão, sem sombra de dúvidas. Mas também é preciso, além disso, muito trabalho e dedicação, que muitas vezes são exaustivos e exasperantes. Iniciei a trajetória desta pesquisa há quatro anos. Com a conclusão desta investigação, encerro apenas um capítulo inicial, que se não é definitivo, se apresenta como o princípio de discussão sobre um tema ainda pouco explorado no âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Escolher a temática da internacionalização na educação profissional e, em especial, dos Institutos Federais, foi um desafio. Assim como o foi ser reitora de um IF que possuía apenas quatro campi em funcionamento e que precisou construir mais dez em apenas oito anos. Se por um lado parece prazeroso ter uma folha em branco onde se possa escrever normativas, criar programas internos, estruturar regimentos e desenvolver novos cursos, por outro as dificuldades são enormes e angustiantes. O mesmo ocorre na feitura de uma tese. Muitas vezes os colegas me diziam que era melhor que não houvesse muita coisa investigada sobre a temática internacional nos Institutos Federais. Contudo, a ausência de referenciais nos apresenta um caminho sem sinalizações. E nós, pesquisadores, devemos ir elaborando as marcas e deixando vestígios para que outros pesquisadores possam buscar referenciais futuramente, o que amplia a responsabilidade de um trabalho como esse.

Foi desta forma que iniciei esta investigação. Com uma ideia e a disposição de realizá-la. Parti da constituição do cenário da internacionalização na Rede Federal. Avaliei outros trabalhos e analisei os dados disponíveis. Estas informações foram significativas para os resultados finais do trabalho. Alguns dos sentidos que foram explicitados pelos achados das entrevistas já estavam evidenciados naquele momento primeiro, tais como a pouca formalização sobre o conceito de internacionalização, as parcerias relevantes para os IFs e a concepção constitutiva do sentido desse processo para as instituições. Esta análise me permitiu definir os

questionamentos que formaram a gênese da minha investigação, ou seja, verificar se a Rede Federal desenvolvia, através das suas estratégias, parcerias e programas, um modelo de internacionalização diferenciado, tendo em vista a rapidez com que teve que se adequar ao CsF.

Os sentidos, rumos e escolhas, expressos pelos os sujeitos da pesquisa, revelaram que a Rede Federal desenvolve um modelo clássico de internacionalização (KNIGHT, 2015). Entretanto, se sobressai na pesquisa um traço distintivo que permeia esta construção: uma correlação entre a identidade única dos IFs e a maneira como eles se inserem e percebem o mundo da internacionalização, não só aprendendo com o outro, mas também ensinando aos outros, quer seja do Norte ou do Sul Global.

Embora esta percepção seja, de certa forma, alentadora, pois nos permite ter esperança de que instituições tão recentes quando estas não se subordinem aos modelos de educação profissional estabelecidos mundialmente por relações e concepções neoliberais, não podemos deixar de apontar as fragilidades que se evidenciam a partir dos dados produzidos para a investigação.

A primeira delas diz respeito à dependência que a Rede Federal possui de políticas externas para o seu processo de internacionalização. O protagonismo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica como ator da promoção, do financiamento e do estímulo à internacionalização é evidente e pode apresentar dilemas ou disfunções para o processo, uma vez que ela está diretamente vinculada ao Governo Federal, que, por sua vez, está sempre sujeitado a alternâncias ideológicas. Com a proposta do “Future-se” (FUTURE-SE, 2019) e da supervalorização do Norte Global, o projeto lançado no dia dezessete de julho pelo Ministério da Educação para as universidades e Institutos Federais pode ser um indicativo de que a cooperação internacional assumirá outras estratégias e feições, tais como a de privilegiar a inovação tecnológica pura e simples, desvinculada da inovação social, tão necessária em nosso país, e a compra de modelos educacionais que não estão em sintonia com o que a Rede Federal vem desenvolvendo internacionalmente até esse momento. O MEC/SETEC será decisivo na condução destas abordagens. A Rede Federal deveria, e poderia, estabelecer formas de financiar e articular parcerias que não dependessem tão intensamente da política governamental, buscando referências em um modelo mais sustentável de internacionalização, como bem apontam Gacel-Ávila et al (2005) e Hudzki (2011).

É nesse cenário que se configura um dos maiores riscos para os IFs: a reatividade. A Rede Federal, quer pela precocidade no mundo da internacionalização, quer pelas dificuldades institucionais detectadas pela investigação, está muito suscetível a ser mais reativa do que produzir sua própria política, sendo aparentemente motivada por fatores e instituições externas a ela para a consecução de suas atividades internacionais. As entrevistas demonstram isso ao apontar que o CONIF foi surpreendido pela premência destas necessidades e precisou se estruturar rapidamente de forma a responder quase que unicamente às demandas exteriores, sem ter o tempo necessário de amadurecimento consistente e sustentável sobre o tema que deveria estar pautado por objetivos conectados a sua missão institucional.

Contudo, apesar desta reatividade, evidencia-se também a importância que as experiências iniciais no âmbito da internacionalização tiveram para a Rede Federal, uma vez que o Programa Mulheres Mil e a parceria com o Canadá permanecem sendo a referência de um programa bem estruturado e que remete ao propósito central de uma internacionalização bem sucedida: um espaço de aprendizagem e cooperação de experiências. Talvez por isso a constituição e estruturação da identidade única dos IFs, e sua relação com a característica de aprender e ensinar, se revele acentuada e significativa nos dados produzidos.

Quando observamos as entrevistas desta pesquisa e as cotejamos com a missão, características e finalidades dos Institutos Federais, podemos perceber que estas instituições podem se constituir como um dos elementos que minimize, também no Brasil, a crise de legitimidade não só da universidade como também dos serviços públicos, de forma abrangente. O caráter público e gratuito, bem como o da verticalização e convivência das diversas modalidades de oferta educacional, está estabelecido também na internacionalização da Rede Federal e conforma o caráter singular do processo.

A internacionalização dos Institutos Federais é estratégica para se amplificar a relevância e a legitimidade dos Institutos Federais no cenário nacional ou internacional. Para que ela se concretize, as instituições devem formalizar suas políticas nos Planos de Desenvolvimento Institucional e colegiados, dotar suas assessorias internacionais com recursos humanos e financeiros, estabelecer cooperações e parcerias que privilegiem as similaridades em termos institucionais e criar um ambiente participativo e visível para a internacionalização, transformando-a

num processo abrangente e sólido em termos institucionais. Também destaco que é fundamental que os IFs ampliem suas políticas de mobilidade para servidores e discentes, inserindo na sua realidade institucional um processo que potencializa estrategicamente sua identidade única.

A sustentação dessa construção deve continuar a ocorrer através da conformação de conhecimentos pluriuniversitários nesta institucionalidade nova, cujo trabalho deve ser realizado em rede, estando sujeito à democracia interna e à avaliação participativa (Santos, 2010). Além disso, os IFs precisam garantir que suas instituições permaneçam gratuitas e estabeleçam parcerias públicas com escolas primárias e de ensino médio de forma a romper com a linha abissal que produz diferenciações e que se articula para tornar invisível a realidade dos Institutos Federais.

Uma das grandes preocupações que tive, ao longo da minha trajetória como docente e gestora máxima da instituição, foi a de romper com essa linha que invisibiliza o que se elabora e produz nos Institutos Federais enquanto conhecimento acadêmico, cultural ou social. Talvez aqui resida uma das maiores contribuições que esta investigação possa apresentar, não só para o mundo acadêmico como também para o cotidiano dos IFs: debater, discutir e pesquisar sobre a realidade que se evidencia nestas instituições.

Esta investigação não se esgota com esta contribuição inicial. Ao contrário, ela deve servir como ponto de partida para pesquisas que aprofundem questões como o impacto social e institucional das ações de internacionalização e sua relação com aspectos que se evidenciam no momento vivido pela Rede Federal, como por exemplo cortes orçamentários, precarização das carreiras públicas e consequente ausência de concursos, disfuncionalidades na busca de parceiros internacionais (através da imposição de modelos que não interagem com as demandas locais) e possibilidade concreta de fechamento de cursos.

Existiram fatores limitadores na abrangência desta pesquisa, tais como a percepção dos alunos, dos docentes e técnicos-administrativos (em tese os usuários das políticas de internacionalização), a avaliação mais aprofundada dos benefícios e riscos que o processo apresenta para a Rede Federal e a cooperação Sul Sul e sua visibilidade como estratégia de internacionalização. No entanto, as características

singulares da internacionalização nos IFs apontam para um começo promissor, que deve ser melhor investigado e analisado.

É fundamental que os IFs despertem para uma internacionalização abrangente, permitindo que a comunidade escolar discuta, se engaje e, desta forma, se sinta motivada para fazer parte do processo.

Ao sinalizar para a identidade institucional única, os entrevistados também apontam para características que devem ser mantidas e que são fruto dela, em especial, o comprometimento com o projeto de consolidação destas instituições que, de alguma forma, revolucionam, desacomodam, criam vínculos com comunidades excluídas da intervenção do Estado. Consolidar o modelo de internacionalização que emergiu desse trabalho significa consolidar também no imaginário de servidores e sociedade a institucionalidade dos IFs.

Este é o trabalho a ser feito. Para isto é preciso transversalizar a internacionalização nos currículos e nos departamentos, bem como garantir que estas instituições não percam o orgulho de serem brasileiras e possam, juntamente com suas similares no resto do mundo, valorizar a educação profissional como uma modalidade de educação que permite à sociedade conceber a sustentabilidade do ser humano e seu entorno.

O Brasil, como país emergente e que ao longo de sua história se submeteu internacionalmente ao colonialismo de países referenciais, precisa encontrar estratégias que busquem permitir às suas instituições escapar das armadilhas construídas pelo mercado internacional, vinculado às consultorias, ao modelo reformista e de reorganizações curriculares e também à privatização da educação pública. Embora esse movimento se revista de um caráter modernizador e transformador cujo objetivo discursivo se apresenta na melhoria da baixa qualidade educacional no país, ele se apresenta apenas como um dos braços da globalização, transformando um direito fundamental do homem num bem de serviço. Assim, mais do que nunca, distinguir propostas investigativas e estratégias institucionais que resultem na valorização de epistemologias locais, que possam apresentar soluções para as dificuldades do país e que tentem se inserir em espaços que reconheçam o Brasil também como produtor de conhecimento, tal como vem sendo construído pelos Institutos Federais na sua política internacional, podem ser vetores de articulação para

um modelo que sinalize para a importância da educação pública e gratuita na redução das desigualdades mundiais.

Encerramos um capítulo do caso. Não sei se Sherlock Holmes estaria orgulhoso do trabalho de investigação realizado. Contudo, estou certa de que o empenho na busca de uma das soluções foi bem-sucedido. Os desdobramentos são sempre imprevisíveis. É preciso mais do que suspeitos para elucidar um caso. Um investigador curioso, determinado e convencido do seu papel contribui sobremaneira para esse propósito e precisamos de muitos deles. Colaboradores também são bem-vindos. E a internacionalização dos IFs, com certeza, também agradecerá.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P.G. e KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivation and Realities. In: **Journal of Studies in International Education**, Vol. 11 No. 3/4, Fall/Winter, 2007. p.290-305. Disponível em <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2011-06-02/Internac.%20HE%20-%20motivations%20and%20realities%20Altback,%20Knight%2007.pdf> Acesso em fevereiro de 2019
- ALMEIDA, S. M. C. **Do Maranhão para o mundo e vice-versa: Ciência sem Fronteiras como política de internacionalização do IFMA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2016.
- AZEVEDO, M. L. N., CATANI, A. e HEY, A.P. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. In: **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 40, n. 3, p. 296-304, set.-dez. 2017 Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28980/16520> Acesso em: 16 de julho de 2019
- AW, F. **Foreword**. In: DE WIT, H. et al. **The globalization of internationalization: Emerging Voices and Perspectives**. Oxon: Routledge, 2017
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Jefferson Mainardes. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J. e MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BIDO, M. C. F. **Ciência com Fronteiras: a mobilidade acadêmica e seus impactos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.
- BLUMER, H. What is wrong with Social Theory? In: **American Sociological Review**, vol. 19, Nº 1. American Sociological Association, 1954. Disponível em: www.jstor.org/stable/2088165. Acessado em 28 março 2018. p. 3-10
- BOSCH, G. e CHEAREST, J. **Vocational training: international perspectives**. New York, Routledge, 2010.
- BRASIL, DECRETO No 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909, Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf
- _____. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm Acesso em:12 de dezembro de 2017.
- _____. Decreto No. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que**

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: outubro de 2018.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/537109.pdf> Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

_____. Decreto n° 5.224, de 01 de outubro de 2004. **Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 12 de dezembro de 2017

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 21 de novembro de 2016.

_____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília, SETEC/MEC, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizeseccategory_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 maio. 2017.

_____. **Orientações para implantação da Rede CERTIFIC.** Brasília, SETEC/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4381-ultimaversao-certificeccategory_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 maio. 2017

_____. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão.** Brasília, SETEC/MEC, 2011. Disponível em: http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf. Acesso em: 01 maio. 2017

_____. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa:** subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, INEP/SINAES, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2017.

_____. Decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011. **Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm . Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.html>. Acesso em: 25 ago. 2018

_____. **Projetos Mulheres Mil na Rede Federal.** [S.l.] Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/transformacao-cidadania-e-renda>. Acesso em: 01 maio. 2017

_____. **Levantamento das ações de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e resultados do GT de Políticas de Internacionalização.** Brasília, SETEC/MEC, 2017.

_____. **Homepage da Plataforma Nilo Peçanha.** Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org>>. Acesso em: 25 ago. 2018

_____. **Homepage do Ciência sem Fronteiras – Painel de Controle.** Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRIASTO, I. Trends in technical and vocational education and training in Latin America. In: JACINTO, C. **Recent trends in technical education in Latin America.** Paris: UNESCO, 2010

CACERES, G. **Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do ensino médio tecnológico: política linguística educativa e regionalização.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

CALVET, L.J. **As Políticas Linguísticas.** Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007

CANTWELL, B. MARGINSON, S. e SMOLENTSEVA, A. **High Participation Systems of Higher Education.** Oxford Scholarship Online, 2018. Disponível através da Biblioteca da Universidade de Toronto.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução de R. V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **The power of identity.** 2nd ed. Pondicherry, SPi Publisher Services Ltd, 2010.

CAVALCANTE, R. P. **Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais.** Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística e ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

CHARMAZ, K. Tensions in Qualitative Research. In: **Sociologisk Forskning.** Vol. 44. Nº 3. Swedish Sociological Association, 2007. Disponível em: www.jstor.org/stabel/20853553. Acesso em: 27 março de 2018. p. 76-85

_____. **A construção da Teoria Fundamentada (recurso eletrônico):** guia prático para análise qualitativa. Trad. de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CITOLIN, C. B. Internacionalização e qualidade da formação inicial docente: o Programa de Licenciaturas Internacionais no contexto de um Instituto Federal. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?** 1ed. São Leopoldo: Oikós, 2016, p. 173-192

CLARKE, A. **Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005.

CLARKE, A. E., FRIESE, C. e WASHBURN, R. S. **Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn**. Edição do Kindle. Los Angeles: SAGE Publications, 2018

CENTRO Unevoc. In: CONIF [S. /, 2019?]. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/internacional/centro-unevoc> Acesso em: maio de 2019

COLUCCI, E. et al. **Connecting mobility policies and practice: observations and recommendations on national and institutional developments in Europe. Bruxelas**, European University Association asbl, 2014. Disponível em: <https://eua.eu/resources/publications/374:connecting-mobility-policies-and-practice-observations-and-recommendations-on-national-and-institutional-developments-in-europe.html>. Acesso em: junho de 2019.

CORBIN, J. e STRAUSS, A. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. California: SAGE Publications, 1990.

COWEN, R. **A universidade e atuais desafios: mercado, mobilidade e performatividade**. Organização de Luciola Licínio de Castro Paixão Santos. 1ª Ed. Curitiba, Editora CRV, 2013.

CUNHA, M. I (Org.) **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade de educação superior?** 1ed. São Leopoldo: Oikós, 2016.

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. In: **Journal of Education Policy**, Nº14, Vol, 1, 1999. Disponível através da biblioteca da Universidade de Toronto.

_____. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? In: **Educação e Sociedade**, N º 87. Vol. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2017.

DELMAESTRO, M. P. C. **Os desafios da internacionalização da educação profissional técnica: a experiência do IFES**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

DE WIT, H. Global: Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. International Higher Education, Summer 2011, Number 64. In: MITHUT, G., ALTBACH, P. e DE WIT H. **Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications**. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei, 2017, p. 9-12

_____. Global: The changing role of leadership in international education. University World News, 10 June 2012, Issue 225. In: MITHUT, G., ALTBACH, P. e DE WIT H. **Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications**. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei, 2017, p. 9-12

DE WIT, H. et al. **The globalization of internationalization: Emerging Voices and Perspectives**. Oxon: Routledge, 2017

DOYLE, A.C. **Um estudo em Vermelho**. Trad. Hamilcar de Garcia. São Paulo, Edição Melhoramentos, 1966.

_____. **Aventuras de Sherlock Holmes.** Trad. Hamilcar de Garcia. São Paulo, Edição Melhoramentos, 1966.

_____. **O Signo dos Quatro.** Trad. Hamilcar de Garcia. São Paulo, Edição Melhoramentos, 1966.

DIDRIKSSON, A. Contexto Global y Regional de La Educación Superior en America Latina y el Caribe. In: DIDRIKSSON, A. e GAZZOLA, A., **Tendencias de La Educación Superior en America Latina y el Caribe.** Caracas: IESALC/UNESCO, 2008. p. 22-54.

FAJARDO, V. **Reitores questionam exclusão de Portugal do Ciência sem Fronteiras.** Portal G1. São Paulo, Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/07/reitores-questionam-exclusao-de-portugal-do-ciencia-sem-fronteiras.html>. 2014, Acesso em 28 de março de 2018.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, C. **Em Busca de um novo modelo.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FUTURE-SE: Leia a íntegra da proposta do MEC sobre mudanças na gestão das universidades federais. In: Portal G1 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/17/future-se-leia-a-integra-da-proposta-do-mec-sobre-mudancas-na-gestao-das-universidades-federais.ghtml>. Acesso em 18 de julho de 2019.

FORINTER. **Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília, CONIF, 2009.

_____. **Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, CONIF, 2017.

GACEL-ÁVILA, J. et al. Chapter 11: The Latin American Way: trends, issues, and directions. In: DE WIT et al., **Higher Education in Latin America: The International Dimension.** The World Bank, Washington D.C., 2005, p. 341-368

GACEL-ÁVILA, J. e RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance.** Guadalajara: UNESCO-IESALC, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328105045_Internacionalizacion_de_la_Educacion_Superior_en_America_Latina_Un_Balance. Acesso em fevereiro de 2019

GLASER, B. Constructivist Grounded Theory? In: **Historical Social Research/Historische Sozialforschung. Supplement**, No. 19, Grounded Theory Reader. GESIS - Leibniz Institute for the Social Sciences, 2007, p. 93-105

Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40981071>. Acessado em: 28 março 2018

GLASER, B. e STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory**: strategies for qualitative research. New Jersey: Aldine Transaction, 1967.

HALL e SOLSKICE. **Varieties of Capitalism**: The institutional foundations of comparative advantage. Oxford University Press, New York, 2001.

HECKLER, G. L. **A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Câmpus Sapiranga/RS**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

HOLLIDAY. O. J. **Para Sistematizar Experiencias: una propuesta teórica y práctica**. Alforja, San José, 1994.

HUDZKI, J. K. **Comprehensive Internationalization: from concept to action**. Washington D.C.: NAFSA, 2011. Disponível em: [http://www.nafsa.org/ /File/ /downloads/cizn_concept_action.pdf](http://www.nafsa.org/File/Downloads/cizn_concept_action.pdf). Acesso em: julho de 2019.

_____, J. K. **Comprehensive internationalization**: institutional pathways to success. Oxon, Routledge, 2015

_____, J. K. Chapter 4: Drivers of and Speculation over the Future of Higher Education Internationalization. In: **Global and Local Internationalization**. JONES, E. at al. Rotterdam: Sense Publishers, 2016 p. 23-30

IFRS. Estudante vencedora de feira mundial de ciências vai ganhar medalha da Assembleia do RS. In: **Portal IFRS**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/estudante-vencedora-de-feira-mundial-de-ciencias-vai-ganhar-medalha-da-assembleia/> Acesso em julho de 2019.

_____. Relatório de Gestao 2019. In: **Portal IFRS**. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/idSisdoc_16795770v1-25-RelatorioGestao.pdf Acesso em setembro de 2019.

JARAMILLO, I.C. e KNIGHT, J. Chapter 10: Key actors and programs: increasing connectivity in the region. In: DE WIT et al., **Higher Education in Latin America: The International Dimension**. The World Bank, Washington D.C., 2005, p. 301-340

KELLE, U. “Emergence” vs “Forcing” of empirical data? A crucial problem of “Grounded Theory” reconsidered. In: **Historical Social Research/Historische Sozialforschung. Supplement**, N° 19, Grounded Theory Reader. GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences, 2007, p. 133-156. Disponível em: www.jstor.org/stable/40981074. Acessado em: 28 março 2018

KNIGHT. J. Chapter 1: An Internationalization Model: Responding to New Realities and Changes. In: DE WIT et al., **Higher Education in Latin America: The International Dimension**. The World Bank, Washington D.C., 2005, p. 1-38

_____. J. Chapter 2: Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In: **The SAGE Handbook of International Higher Education**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012

_____, J. Updating the Definition of Internationalization. In: **International Higher Education**, 33, 2015. Disponível em:

<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7391/6588> Acessado em: 17 de dezembro de 2017.

_____. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization.** Rotterdam: Sense Publishers, 2008

_____. International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? In: **Journal of Studies in International Education**, 19(2), 107–121, 2015 Disponível através de acesso da Biblioteca da Universidade de Toronto

_____, J. Global: five truths about internationalization. International Higher Education, Fall 2012, Number 69. In: MITHUT, G., ALTBACH, P. e DE WIT H. **Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications.** Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei, 2017, p. 13-16

KOOLS et al. Dimensional Analysis: broadening the conception of Grounded Theory. In: **Qualitative Health Research**, Vol. 6, Nº3, 1996, p.312-330. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104973239600600302> Acesso em: 05 maio 2018

KUENZER, A. E. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, Out. 2007. p. 1153-1178. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de maio de 2019

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina.** Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2012.

LOPES, M. C. R. **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013): a inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestoras(es) e professoras(es).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017

MELLO, A. B. Os Sinais de Bolonha e o desafio da construção do Espaço Latino-Americano de Educação Superior. In: **La Cuestión Universitaria**, 6, 2010. Disponível em: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs/LC U-6-11.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2017.

MIYAMOTO, S. O ensino das relações internacionais no brasil: problemas e perspectivas. In: **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, 20, 2003, p. 103-114

MOODIE, G. Specialization and Flexibility: Striking the Right Balance between Postsecondary Vocational and Academic Education. In: **American Enterprise Institute Conference, “International Higher Education: Policy and Practice,”** August 1, 2017. Disponível com permissão do autor.

MOODIE, G et al. **Case Study of Further Education in England: Preliminary Report.** Toronto: Universidade de Toronto, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/330375849_Case_Study_of_Further_Education_in_England_Preliminary_Report. Acesso em julho de 2019.

MORAES et al. O SINAES nos Institutos Federais: adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. N. 6, Vol. 1, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3563/1421>. Acesso em junho de 2018

MOREIRA, A. **Teoria das Relações Internacionais**. Coimbra: Almedina, 2008.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. In: **Educar**, n. 28. Curitiba: Editora UFPR, 2006 p. 107-124. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf> Acesso em: 17 de dezembro de 2017.

_____. M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. In: **Educação em revista** Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93 - 112, 2011 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0102-46982011000100005eInq=enenrm=iso>. Acesso em Maio de 2018

_____. M.C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. In: **Avaliação**, 19, 2014. p. 385-405.

MOROSINI, M.C; DALLA CORTE, M.G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, jan/mar. 2018. p. 97-120. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/14000/9321/>>. Acesso em: 25 ago. 2018

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de maio de 2019.

NASCIMENTO, E.M.M. Pragmatismo: uma filosofia da ação. In: **Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo** Ano 3, Número 1, 2011. Disponível em <https://revistas.ufri.br/index.php/Redescicoes/article/download/15278/10034> Acesso em 31 de abril de 2018.

NUSSBAUM, M. **Women and human development: The capabilities approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

OEI. **Carta do Fórum Mundial de Educação Profissional**. Brasília, FMEPT, 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6066>. Acesso em: 01 maio. 2017

PEREIRA, J. S. A. **Programa Mulheres Mil: uma análise no campo das políticas de inclusão do IFSC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

PINTO, P. N. C. **Internacionalização da Educação Superior: um estudo sobre o Programa Ciência sem Fronteiras no IFPB**. Dissertação (Mestrado

Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

POPKEWITZ, T.S. O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados da educação. In: COWEN, R., KAZAMIAS, A. M., ULTERHALTER, E. (Orgs.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v.1. Brasília, Capes/ Unesco, 2012. p.465-487.

POSTIGLIONE, G. A. e ALTBACH, P. G. Global: professors: the key to internationalization International Higher Education, Fall 2013, Number 73. In: MITHUT, G., ALTBACH, P. e DE WIT H. **Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications**. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei, 2017, p. 247-250

PROCTOR, D. Global: faculty and international engagement: has internationalization changed academic work? International Higher Education, Special Issue 2015, Number 83. In: MITHUT, G., ALTBACH, P. e DE WIT H. **Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications**. Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei, 2017, p. 241-253

POUPART J. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S., e MENESES, M. **Epistemologias do Sul**. 2 ed. Coimbra: Edições Almedina S/A, 2010. p. 73-116.

ROBERTSON, S. et al. **Globalisation, education and development: Ideas, Actors and Dynamics**. Essex: DFID Publications, 2007.

RAFFE, D. The concept of transition system. In: **Journal of Education and Work**, 21:4, 2008, p. 277-296. Disponível em https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/10192747/The_concept_of_transition_system.pdf . Acesso em outubro de 2018.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba, Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2019

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Vol. 63, 2002. Disponível em: <https://rccs.revues.org/1285>. p. 237-280.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. V.1. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011

_____. **Pelas Mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2013

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. e MENESES, M. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SANTOS, B. S. e MENESES, M. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SANTOS, L.L. Da universidade do conhecimento à universidade empresarial: retratos da Inglaterra e do Brasil. In: COWEN, R. **A universidade e atuais desafios: mercado, mobilidade e performatividade**. 1ª Ed. Curitiba, Editora CRV, 2013.

SANTOS, M.G. Trilhas da avaliação da educação superior no Brasil: os (des)caminhos em direção ao Sinaes. In: **Espaço Pedagógico**. V. 26, nº 1, Passo Fundo, UPF, 2019. p. 117-138 Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep>. Acesso em agosto de 2019

SEN, A. **Development as freedom**. New York: Anchor Books, 2000.

SILVA, L. I. L. Discurso histórico em São Bernardo, 2018. In: **Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/07/leia-a-integra-do-discurso-historico-de-lula-em-sao-bernardo/> Acesso em julho de 2019.

SGUISSARDI, V., FRANCO, M. D., e MOROSINI, M. C. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: MEC/INEP, 2005.

SILVA, M. G. M. e MARTINS, J. A. L. Internacionalização e transnacionalização da educação superior no programa Ciência sem Fronteiras: amálgamas e contradições. In: **Revista de Educação Pública**, v. 27, nº 64, jan/abr 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3087> Acesso em 05 de maio de 2018.

SKOLNIK, M. Situating Ontario's Colleges between the American and European Models for Providing Opportunity for the Attainment of Baccalaureate Degrees in Applied Fields of Study. In: **Canadian Journal of Higher Education**. Volume 46, No. 1, 2016, p. 38 – 56. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098201> Acesso em outubro de 2018

SOBE, N.W.; FISHER, M.G. Mobilidade, migração e Minorias. In: COWEN, R., KAZAMIAS, A. M., ULTERHALTER, E. (Orgs.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v.1. Brasília, Capes/ Unesco, 2012. p.435-450.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Lisboa, Leya, 2017.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo e internacionalização da educação. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, São Carlos, UFSCAR, 2014. p.151-163 Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1026/320> Acesso em março de 2018.

STRECK, D. O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 58-68, Ago.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1413-24782004000200005eInq=enenrm=iso. Acesso em Abril 2018.

STRECK, D. R., REDIN, E. e ZITKOSKI, J.J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

TROW, M. From mass Higher Education to universal access: the American advantage. In: **Minerva**, 37(4), p. 303–32. Disponível em: https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/2000_from_mass_higher_education_to_universal_access_the_american_advantage.pdf. Acesso em outubro de 2018

WHEELAHAN, L. **Why Knowledge matters in Curriculum: a socio realist argument**. Oxon: Routledge, 2010

WHEELAHAN, L. e MOODIE, G. Vocational education qualifications' roles in pathways to work in liberal market economies. In: **Journal of Vocational Education e Training**, 69:1, 2007, p. 10-27. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820.2016.1275031>. Acesso permitido pela Biblioteca da Universidade de Toronto.

_____. **Global Trends in TVET: A framework for social justice**. Brussels: Education International, 2016.

ANEXO I – ENTREVISTA QUALIFICADA

PRÉ-ROTEIRO

O pré-roteiro apresentado aqui não serão necessariamente seguidos durante a entrevista, mas pretendem ser um ponto de partida para iniciar a conversa sobre o tema da internacionalização nos IFs. Assim, se permite uma característica dialógica ao formato e se pretende que seja um momento de interação significativo entre o entrevistador e o entrevistado.

- 1) Descreva sua história profissional e vínculo com a Assessoria de Relações Internacional do Instituto Federal.
- 2) Existe uma política concreta de internacionalização no seu instituto? Ela contempla cursos técnicos e superiores?
- 3) O que significa internacionalizar o Instituto Federal?
- 4) Qual a finalidade de se internacionalizar o IF? Existe algum propósito ou metas que se deseje alcançar?
- 5) Quais ações, estratégias e critérios são utilizados para potencializar a internacionalização do IF?
- 6) Quais os benefícios e riscos de um processo de internacionalização para o Instituto Federal?
- 7) Quem faz ou deveria ser o protagonista na internacionalização do IF?
Como a comunidade escolar percebe esse processo de internacionalização?
Ela se envolve, auxilia ou promove a internacionalização? E os gestores?

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
ENTREVISTADOS – TCLE**

Gostaria de me apresentar: meu nome é Cláudia Schiedeck Soares de Souza, sou estudante do Doutorado em Educação, e estou realizando uma pesquisa sobre o processo de internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de verificar qual o modelo de internacionalização está sendo colocado em prática nos Institutos Federais. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, sob a orientação do Professor Dr. Danilo Romeu Streck.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima (você poderá utilizar nome fictício). Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail claudiaschiedeck1609@gmail.com e pelo telefone (54) 991.43.67.88.

Gostaria de esclarecer que, conforme as resoluções 466/12 e 510/16, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão formuladas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Data: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 [http:// www.unisinos.br](http://www.unisinos.br)

ANEXO III - CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

São Leopoldo de..... de 2018.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Magnífico Reitor.

Solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada provisoriamente como: Internacionalizando a Rede Federal de Educação Profissional: um estudo substantivo, a ser realizada pela acadêmica do Doutorado em Educação do PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Cláudia Schiedeck Soares de Souza, sob minha orientação. O objetivo da pesquisa é compreender como está ocorrendo o processo de internacionalização nos Institutos Federais de forma a perceber o modelo em curso, potencialidades e fragilidades. Para tal, a acadêmica necessitando realizar entrevista com a Assessora Internacional de sua instituição (ou ex-reitor). Ao mesmo tempo, solicito autorização para que o nome desta Instituição possa constar no Relatório Final, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressalto que as identidades serão mantidas em absoluto sigilo e saliento ainda que os dados coletados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Agradeço antecipadamente a atenção e fico à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Orientador

Cláudia Schiedeck Soares de Souza
Orientanda

() Concordo com a solicitação

() Não concordo com a solicitação

Reitor