

MOBILIDADE INTERNACIONAL PARA OS DISCENTES DO CEFET/RJ CAMPUS NOVA FRIBURGO/RJ: QUAIS OS LIMITES DE SUA DEMOCRATIZAÇÃO?

INTERNATIONAL MOBILITY FOR CEFET/RJ STUDENTS IN NOVA FRIBURGO/RJ: WHAT ARE THE LIMITS FOR ITS DEMOCRATIZATION?

Gabriele Cardoso Martins¹
Guilherme Antunes Ramos²
Elisabeth Rivanda Machado³

RESUMO

A mobilidade internacional *stricto sensu* é o vértice mais aparente da internacionalização. Em função da inexistência atual de programas ou fundos estatais voltados ao seu fomento e financiamento, o custeio do deslocamento e estada no exterior, via de regra, fica a cargo do discente que, no ato de sua inscrição, assume o compromisso de arcar com suas despesas, ainda que seja contemplado com eventuais bolsas de auxílio exterior. Partindo do reconhecimento de que a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade socioeconômica, manifesta, dentre outros, em uma desigualdade de renda que dificulta o acesso a determinados serviços e bens de consumo, é correto afirmar que nem tudo está ao alcance de todos. Alicerçado neste mote, o presente estudo se propõe a identificar se a mobilidade internacional conduzida pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, mais exatamente no *campus* de Nova Friburgo, se realiza de maneira democrática entre seus estudantes. Com base em uma pesquisa exploratória descritiva de abordagem qualitativa, pautada no levantamento bibliográfico, documental e na realização de entrevistas, se observa que, embora estudantes pertencentes às famílias de baixa renda tenham vivido a mobilidade internacional, este não parece ser o fiel retrato de sua democratização no CEFET/RJ.

PALAVRAS-CHAVE: Mobilidade Internacional; Democratização; CEFET/RJ.

ABSTRACT

The *stricto sensu* international mobility is the most apparent vertex of internationalization. The current inexistence of programs or state funds aimed at its promotion and financing, the cost of travel and stay abroad, as a rule, is borne by the student who, upon registration, assumes the commitment to pay for their expenses, even if it is contemplated with possible foreign aid grants. Based on the recognition that Brazilian society is marked by socioeconomic inequality, manifested, among others, in income inequality that makes it difficult to access certain services and consumer goods, it is correct to say that not everything is within everyone's reach. Based on this motto, the present study aims to identify whether international mobility conducted by the Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, more precisely on the Nova Friburgo *campus*, is carried out in a democratic way among its students. Based on descriptive exploratory research with a qualitative approach, based on a bibliographic and documentary survey and on conducting interviews, it is observed that, although students belonging to low-income families have experienced international mobility, this does not seem to be the faithful portrait of their democratization in CEFET/RJ.

KEYWORDS: International Mobility; Democratization; CEFET/RJ.

¹ Professora do Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Doutoranda em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ).

² Analista de Relações Internacionais da UFRJ. Possui: Graduação em Relações Internacionais pela UFRJ (2013) e Mestrado em Relações Internacionais pela UFRJ (2015).

³ Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui Graduação em Geografia pela UERJ - FFP (2004), Especialização em Políticas Territoriais do Estado do Rio de Janeiro (2007), Mestrado (2011) e Doutorado (2018) em Geografia, ambos pelo PPGeo-UERJ.

1 INTRODUÇÃO

Ainda que as oportunidades de mobilidade internacional no ensino superior brasileiro tenham se expandido nos últimos anos, em função, sobretudo, de programas como o extinto Ciências sem Fronteiras (CsF) criado em 2011, não é possível afirmar que estas experiências tenham contemplado ampla comunidade discente.

Ante um movimento coordenado de diversas ações de ordem estatal-privada que, desde a década de 1990, tem promovido a ampliação da educação superior no Brasil e, concomitantemente, a inserção de parcelas da população tacanhamente representada nas universidades até então, muito se tem discutido acerca dos limites desta “popularização” do ensino superior. Embora inegável a necessidade de diversificar um espaço que, por tempos, se circunscreveu à uma elite intelectual, por vezes, reflexo de uma elite econômica, promover ali o acesso dos mais vulneráveis socialmente, não significa garantir-lhes os subsídios básicos de sua manutenção.

Numa sociedade marcada pelos mais abissais desníveis de renda, os custos primários inerentes à vida acadêmica, tais como deslocamento e alimentação, por exemplo, podem não só onerar o orçamento de muitos que ingressam na vida universitária, como comprometer o atendimento de demais demandas essenciais, tornando insustentável a permanência no ensino superior. Neste contexto, dispositivos que, minimamente, vêm para mitigar os efeitos perversos da desigualdade social na educação superior, mostram-se mais do que necessários, mas imprescindíveis. Não há aproveitamento pleno da vida universitária, sem que ao seu público-alvo sejam garantidas condições mínimas de usufruir o que ali se oferta. É justamente nesta inflexão que reside a problemática desta proposição, pois, se pensarmos a educação superior brasileira e, mais detidamente, as universidades públicas, o quanto estes espaços, ainda que mais diversos socialmente, segue reproduzindo privilégios?

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 207, as universidades públicas brasileiras estão alicerçadas na relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Alguns autores vão assinalar que o quarto pilar de sustentação destas instituições, seria a internacionalização (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Considerando, pois, que a mobilidade internacional é um dos integrantes mais proeminentes desta internacionalização, questionamos sobre o quanto esta experiência se torna inalcançável para aqueles que sequer têm a garantia de que, dia após dia, poderão arcar com os custos de seu deslocamento até a universidade. Em outros termos, se reconhecemos aqui que tampouco o

ensino, a pesquisa e a extensão se realizam de maneira democrática, a internacionalização, concretizada especificamente por vias da mobilidade internacional *stricto sensu*, se faria?

Aplicando estes questionamentos à realidade do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), a questão problema que capitaneia esta proposição e, portanto, dá corpo à sua estrutura mais ampla, indaga sobre o quanto a mobilidade internacional conduzida pelo CEFET/RJ, mais exatamente no *campus* de Nova Friburgo, se realiza de maneira democrática entre seus estudantes. As razões que justificam a condução deste mote de pesquisa, se atrelam, a priori, ao reconhecimento de que, desde as últimas décadas, a internacionalização das universidades brasileiras se ampliou, amparada, especialmente, na criação de acordos de cooperação, bem como no advento de maior quantitativo de programas de mobilidade internacional. Assim como a dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão, a internacionalização tem se intensificado como uma missão igualmente importante nas Instituições de Ensino Superior (IES), se perfazendo, portanto, como mais um de seus objetivos precípuos que, em termos práticos, possibilita a expansão institucional dentro de um contexto de ampla troca intercultural, científica e acadêmica.

Todavia, ainda que inúmeras iniciativas conformem uma espécie de novo cenário da internacionalização universitária no país, quando nos dedicamos a caracterizar o perfil dos indivíduos que vivenciam a mobilidade internacional, uma das modalidades desta internacionalização, partimos da hipótese que um longo caminho precisa ser percorrido, a fim de que haja um processo de reestruturação mais profunda com vistas à sua democratização.

Neste sentido, mais do que comemorar a ampliação da internacionalização universitária no Brasil, é preciso identificar como se promove o seu acesso à toda comunidade acadêmica. No caso das instituições públicas de ensino, move-nos o objetivo de identificar se a mobilidade internacional conduzida pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, mais exatamente no *campus* de Nova Friburgo, se realiza de maneira democrática entre seus estudantes. Neste exercício, esperamos evidenciar tanto os limites da mobilidade internacional, quanto os desafios que ainda precisam ser superados para sua maior e melhor vivência no âmbito do ensino superior do CEFET/RJ.

2 METODOLOGIA

A presente proposição, de caráter exploratório descritivo, se ancora essencialmente na abordagem qualitativa vinculada à pesquisa bibliográfica e documental, e na realização de entrevistas. Em formato de estudo de caso, o que se pretende é identificar se a mobilidade

internacional conduzida pelo CEFET/RJ, mais exatamente no *campus* de Nova Friburgo, se realiza de maneira democrática entre seus estudantes.

Por meio do levantamento teórico e da coleta de relatos de experiência de 15 formandos e egressos dos cursos de graduação do CEFET/RJ *campus* Nova Friburgo que realizaram a mobilidade internacional ou tinham a intenção de fazê-la entre os anos de 2017-2020, nos foi possível evidenciar que, na seara da internacionalização, o ensino superior brasileiro ainda apresenta embaraços quanto à sua democratização. Ao que se pôde observar, especialmente em seu viés mais prático, i.e., na mobilidade internacional, persistem dissonâncias que sinalizam para a necessidade de se prover reestruturações e ajustes que logrem a sua ampla promoção.

Cumprido sinalizar que não nos atemos unicamente ao estudo de caso em tela, haja vista que sua abordagem crítica, problematizada com base nos referenciais bibliográficos levantados, também se constituiu como parte do escopo analítico aqui proposto. Ademais, todo detalhamento dos procedimentos e abordagens eleitos aqui, se encontram pormenorizados no capítulo de resultados.

A eleição dos métodos em questão, aliado à proposta de uma pesquisa de cunho exploratório, objetiva fundamentalmente apresentar evidências empíricas e ressonâncias teóricas/bibliográficas que permitam apreender evidências a serem mobilizadas com o fito de aferir o alcance dos objetivos da pesquisa. Diante das dificuldades de se alcançar objetivos tão eloquentes em pesquisa de curta duração, optou-se por suscitar questões, amparadas em fontes secundárias (bibliográficas) e consubstanciadas em dados extraídos de fontes primárias, a partir de entrevistas. Assim, informações de cunho teórico/bibliográfico e empírico combinam-se para apontar futuros caminhos de pesquisa e desde já geram importantes subsídios para o gestor de internacionalização das IES no sentido de repensar as estratégias de inserção internacional de seus respectivos institutos com o fim de dirimir algumas das dificuldades já esboçadas, que se interpõem à plena democratização da internacionalização universitária *stricto sensu*.

3 CONTEXTOS HISTÓRICOS E ATUAIS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A fim de amparar e referenciar a discussão perseguida neste artigo, são apresentados os principais distintivos vinculados à criação das universidades no Brasil, bem como as convergências que reafirmam e atualizam sua missão diante de uma sociedade dinâmica e global que impõe demandas que atravessam este *lócus* do conhecimento e estimulam sua reconfiguração no que concerne, sobretudo, à sua internacionalização. Assim, longe de expor um balanço histórico exaustivo, importa percorrer as contribuições teóricas que nos permitem

desaguar no debate sobre a democratização da mobilidade internacional nas universidades brasileiras, o que, por sua vez, sustentam o debate aqui proposto.

3.1 TRAÇOS DE SUAS ORIGENS

De acordo com Fávero (2006), a origem da universidade brasileira enquanto instituto embrionário e pioneiro dedicado à oferta de cursos de educação superior, espelha as tramas coloniais de meados do século XVI e condiciona-se pelas tensões e contradições que marcaram a institucionalização e a existência das universidades em solo nacional naquele momento. Conforme salienta Cunha (2000, p. 152), “diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil”.

Embora diferentes tentativas de fundar universidades durante o período colonial tenham fracassado (COSTA; RAUBER, 2009), os primeiros ensaios de construção deste projeto foram capitaneados junto aos colégios reais jesuítas que, além de oferecerem o ensino primário e secundário, destinavam-se, em alguns casos, à formação superior (MENDONÇA, 2000).

Ao olhar dos colonizadores, a constituição de universidades em território brasileiro se anunciava como uma via de contestação e ameaça aos seus desígnios de exploração postos em marcha à época (BRITO; CUNHA, 2009). Portanto, aos portugueses imbuídos deste dogma, as universidades se equivaleriam ao antro de propagação de ideários revolucionários responsáveis por alimentar, em algum nível, possíveis levantes ao processo de exploração da colônia. Inclusive, já no desenrolar do oitocentista, tal como assinala Cunha (2000), a “sombra” do Iluminismo e tudo aquilo que este movimento poderia representar em termos de tomada de uma consciência independentista, corroborou essa percepção acerca das universidades.

Por quase 300 anos em que o Brasil se manteve sob o domínio de Portugal, prestando-se “ao extrativismo e monopólio de produtos comercializados pela metrópole, ‘não houve nenhuma preocupação com a criação de instituições de ensino superior no país’ e, ao contrário, qualquer iniciativa neste sentido foi vista como perigosa pelo colonizador” (COELHO; VASCONCELOS, 2009 p.1 grifo nosso). Este ordenamento, ensejado pelos temores quanto ao enfraquecimento das tramas de exploração colonizadora, justifica, sobremaneira, a tardia institucionalização mais concisa das universidades no país, o que ocorreu de modo mais acabado e semelhante ao que temos nos dias de hoje, somente no século XX (DURHAM, 2003).

Ainda no centenário anterior, com a chegada da Família Real em solo nacional em 1808, os intentos de se instaurar o ensino superior voltam à cena após um hiato de mais de dois séculos desde as primeiras tentativas jesuítas. Contudo, num curso de desenvolvimento paulatino, as

escolas aí criadas para este segmento, além de restringirem-se, grandemente, à formação de profissionais liberais, cumpriam a função de assegurar-lhes prestígio social e privilégios na ocupação de postos de trabalho. Este caráter exclusivista, garantidor de *status* econômico e social, em muito justifica a manutenção do formato do sistema de ensino ali vigente, bem como o desinteresse na criação de universidades por parte da elite à época (MARTINS, 2002 p.4).

A fundação das primeiras universidades brasileiras, isto é, das instituições que se propunham transcender o modelo das escolas superiores que se circunscravam, essencialmente, à área médica e às Academias Militares, finca seu germe nos albores do século XX. Entretanto, ao primeiro decênio do novecentista, sua implementação não se compunha abertamente como uma estratégia estatal. Somente em 1920 a criação das universidades públicas deixa de esbarrar nos caprichos da elite e passa adentrar à agenda de governo (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Contudo, conforme destacam Barreto e Filgueiras (2007), esta inserção representou um breve começo de tudo que ainda precisaria se desdobrar e maturar em relação às funções e missões da universidade no Brasil, mesmo porque, “a educação dos brasileiros, até o início do século XX, era aquela necessária à reprodução da sociedade elitista, escravista e agroexportadora então existente”, portanto, muito havia que mudar (OLIVEIRA, 2020 p.16).

Mais recentemente, envolta numa conjuntura de euforia social incandescente por paixões individuais e exacerbada junto aos antagonismos de opiniões político-partidárias, as universidades têm sido percebidas como um ente “dotado” de personalidades, preferências, engajamento político seccionado ou, em suma, como uma entidade “anti pátria”. Por si só, estes movimentos não dão conta de explicar as leituras que deturpam a missão das instituições públicas de ensino superior no Brasil nos últimos anos, entretanto, parte do desprestígio a elas atribuídos nos dias de hoje, além de advir de um projeto mais amplo de privatizá-las, também é proveniente de uma espécie de intransitabilidade entre o mundo que se processa inter e intramuros institucionais. Por anos as universidades públicas brasileiras se impuseram como uma espécie de corpo fechado de difícil penetração e seleta permeabilidade social, estando essencialmente voltadas a pequenos grupos e frações de classes, membros de uma parca elite intelectual e econômica que, via de regra, espelhou os desalinhos de uma sociedade desigual que não se viu representada ali.

Embora se reconheça que ao longo de sua constituição mais longínqua as universidades tenham suscitado distintos entendimentos e subjetividades acerca do seu papel social e de sua finalidade mais elementar (WANDERLEY, 1983), tudo aquilo que, de alguma forma, blinda as

fronteiras do seu acesso universal e equânime, tende a torná-la impopular, fragmentada, elitista e ininteligível.

Mesmo que as universidades públicas brasileiras não apontem no horizonte de muitos indivíduos como um constituinte presente ou futuro de seu capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 1996), torná-la “possível”, isto é, componente de um conjunto de disposições alcançáveis que poderão ser acessadas simplesmente a partir da liberdade de escolha destes mesmos sujeitos (SEN, 2000), é condição *sine qua non* de sua universalização. Nessa toada, a popularização de qualquer modelo de instituição de ensino superior (IES), leia-se por popularização a expansão destes espaços com a criação de novos *campi*, ampliação do número de vagas e oferta de demais modalidades de ensino para além do presencial, por exemplo, se apresenta como um dos caminhos inequívocos desta universalização.

A fim de tratar sobre essa universalização no que tange à democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, nos deteremos, na próxima seção, às abordagens que, nos últimos 30 anos, dão centralidade a este tema.

3.2 DEMOCRATIZAÇÃO E ACESSO AO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR

Grosso modo, estudos dedicados à análise, descrição, avaliação e acompanhamento do ensino superior brasileiro nas duas últimas décadas, convergem quanto ao reconhecimento de que, por variadas ações e políticas públicas capitaneadas, sobretudo, pela esfera federal, houve a criação de um “ambiente” propício ao alargamento deste segmento por todo país.

Num panorama mais geral, o comparativo entre o número de instituições de ensino superior hoje existentes em todo território nacional, com o quantitativo de matrículas nelas efetivadas desde meados da década de 1990, atesta este crescimento. Enquanto até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº9394), no ano de 1996, 1,87 milhões de matrículas foram efetuadas entre as mais de 850 instituições públicas e privadas, no desenrolar dos anos 2000, especificamente 20 anos após a aprovação da LDB, há um acréscimo em torno de 443% do número de matrículas que, computando mais de 8 milhões, distribuíam-se nas mais de 2.300 IES por todo Brasil (INSTITUTO SEMESP, 2020). Neste horizonte no qual a ideia de popularização começa ganhar força e acenar para um cenário até então arrefecido, ainda que não se possa fazer referência ao incremento de investimentos vultosos no ensino superior, não se pode negar a ocorrência de sua expansão (COSTA et al., 2021).

Entretanto, ao detalhamento dos dados que evidenciam essa escalada, emergem as assimetrias que, de modo incisivo, ainda caracterizam a predominância da educação superior

privada. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, enquanto as instituições particulares se faziam representar por 2.306 entidades espalhadas por todo país, as IES públicas não ultrapassavam 302 unidades (BRASIL, 2020). Em sua origem, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), o movimento mais recente de expansão do ensino superior brasileiro nasceu marcado por estes descompassos, não havendo, por exemplo, a criação de nenhuma universidade federal à época (SOARES, 2020).

Muito embora no âmbito das políticas de expansão do Ensino Superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) a ascensão das IES privadas se mantivesse, as ações de desenvolvimento da educação previstas para o seu governo não suprimiriam as universidades públicas deste pacote. Isto porque, além de arrolar parte das metas não executadas por FHC e previstas no Plano Plurianual – PPA de 2000-2003, havia um fito condutor da gestão lulista atrelado às recomendações dos organismos multilaterais que, ao final dos anos de 1990, “delineavam a missão e função da educação superior para o século XXI, seguidas de outras manifestações que [...] apontavam modificações estruturais e de funcionamento” para este segmento de ensino (LIMA, 2013 p.87).

Ao longo dos oito anos da gestão de FHC, as instituições privadas “tiveram um aumento de 127%, contra uma redução de 10,5% das IES públicas. Mesmo com um aumento de 52,3% das matrículas públicas, o setor privado atingiu o percentual de 150,2% das matrículas” (MIRANDA; AZEVEDO, 2020 p.6). No mandato de Lula, cuja “trajetória de luta em favor dos movimentos sociais” estampava-se como uma de suas bases, não foi diferente (PAULA, 2009 p.59). Mantendo, então, o perfil privatista do ensino superior, “em 2010, dos cerca de 5,5 milhões de alunos matriculados no ensino superior, 11% estudavam em IES privadas (sem fins lucrativos) e 62% em IES particulares (com fins lucrativos); apenas 27% estudavam em IES públicas federais, estaduais ou municipais” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013 p.131).

A própria Constituição Federal de 1988, assim como a LDB e demais dispositivos legais subsequentes, deram base à expansão do ensino superior no Brasil. Contudo, o ensino privado, exponencialmente ampliado nos últimos anos, foi certamente o que mais fez moldar a face desse processo. A diferenciação institucional na educação superior, regulamentada por meio do decreto nº 2.207/1997, abriu espaço à “criação dos centros universitários, das faculdades integradas, das faculdades e dos institutos superiores ou escolas superiores, cada uma com exigências e atribuições legais claramente definidas”, o que, em outros termos, contribuiu sobremaneira à prevalência do setor privado (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015, p.86).

Longe de engendrar uma conjuntura de equacionamento e paridade, tendo em vista que a privatização da educação superior é parte de um projeto neoliberal mais amplo que adentra

tanto a agenda conservadora, quanto a progressista, em alguma medida, aos norteamentos, ainda que contraditórios, de um neodesenvolvimentismo⁴ conduzido durante toda gestão Lula⁵, houve mudanças no campo político, econômico e social (BOITO JR; BERRINGER, 2013) que permitiram incluir diretrizes de reestruturação das universidades públicas.

Enquanto na década de 1990 “o processo de expansão do ensino superior brasileiro [...] não significou [sequer] a descentralização das instituições” dedicadas à sua oferta (PEREIRA; SILVA, 2010 p.22), a partir dos anos 2000, a ideia de democratização e acesso converte-se numa das tônicas fulcrais dos programas e planos de metas em educação superior do novo governo. Nesse contexto, a democratização é entendida como um processo que visa tornar a universidade um lugar de todos, sobretudo aqueles que, durante anos, em virtude de suas condições socioeconômicas, estiveram apartados desse espaço (BRASIL, 2014). Tal como se assinala no documento oficial que faz um balanço acerca da expansão da educação superior entre os anos de 2003 até 2014, “o processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve [...] [entendê-la] como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos” (BRASIL, 2014 p.19).

No âmbito das universidades públicas federais, o conjunto composto pela “interiorização, expansão e reestruturação” destas entidades se fundamentou como eixo mais prático dessa democratização, ao passo que democratizar o ensino superior privado pautou-se, grandemente, pela criação de programas de concessão de bolsas (Programa Universidade para Todos - PROUNI) e financiamento estudantil (Fundo de Financiamento Estudantil - FIES) (FERREIRA, 2019). Isto é, aquilo que se pode nomear como critérios práticos de difusão das IES públicas sustentado no tripé “interiorização, expansão e reestruturação”, não se aplicaram às instituições da iniciativa privada, haja vista que a conjuntura favorável à sua ampliação já se encontrava em curso desde meados dos anos de 1990.

Ainda que se possa tecer críticas às propostas de expansão do ensino superior brasileiro levado a cabo a partir dos anos 2000, especialmente porque distintas iniciativas corroboraram à hegemonia do setor privado, há também o reconhecimento de que “o setor público, representado pelas universidades federais, expandiu-se como nunca antes” (AGUIAR, 2016 p.117). Perceber a democratização do ensino superior como um dos elementos chave de sua

⁴ Tal como destacam Boito Jr e Berringer (2013, p.31), o neodesenvolvimentismo pode ser compreendido como “a política de desenvolvimento possível nos marcos do capitalismo neoliberal”.

⁵ Leia-se por “Gestão Lula”, o período que coaduna os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016).

expansão, é o mesmo que ler a universidade, em especial as públicas, como um espaço que deve abrigar a diversidade social, cultural e econômica de sua população. É depreender que a democratização abre um caminho para “ampliação das oportunidades educacionais, e, assim, das oportunidades sociais para todos os segmentos [...] socialmente relevantes” (HERINGER, 2018 p.17).

Ante o esforço de tornar a universidade pública mais democrática e acessível, ações que, em conjunto, promoveram a ampliação do número de suas vagas, criaram condições favoráveis à manutenção de parte do alunado mais vulnerável socialmente, e permitiram alterar as formas mais tradicionais de ingresso ao ensino superior, por exemplo, subsidiaram mudanças importantes no seio destas instituições (PAULA, 2009). Contudo, ainda que os avanços concernentes ao crescimento e expansão do ensino superior brasileiro sejam de grande relevância, quando analisados desde uma perspectiva pormenorizada, eles se mostram insuficientes às demandas e expectativas de uma população e sociedade ainda marcada pela desigualdade social (NEVES, 2012).

Enquanto o quadro de desigualdade socioeconômica seguir generalizado e persistente em nosso país, as dificuldades de acesso e permanência nas IES se manterá como uma de suas contínuas ramificações. Tratar sobre a democratização do ensino superior implica criar condições de acesso e, sobretudo, subsídios para permanência de seus ingressantes, garantindo-lhes gozar de toda estrutura física, material, simbólica e cultural de tudo o que se produz e se oferta ali (BARBOSA, 2018).

Na seção subsequente, amparados no entendimento sobre democratização do ensino superior brasileiro, se versará sobre sua internacionalização, a fim de identificar as nuances originárias deste processo e os atuais recortes de ordem econômica e política que o modelam.

3.3 INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA NOVA MISSÃO

A luz de múltiplas interpretações, a universidade encarna diferentes missões e finalidades que, longe de afluir a um consenso, ora a concebe como *lócus* “historicamente apropriado para a criação e divulgação do saber”, ora como um dos aparelhos ideológicos necessários a formação social capitalista (WANDERLEY, 1983 p.9). Contudo, os que empreendem o exercício de imprimi-la uma função *sui generis*, convergem à leitura de que seus objetivos precípuos se consagram à oferta das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Ibid, 1983). Nessa toada, desde que os dissensos sejam gestados estritamente no campo das ideias, é

de se supor que, dificilmente, eles escamotearão a percepção de que as universidades são, por excelência, a seara mais fértil de desenvolvimento da educação superior de alto nível.

No Brasil, tida como um direito social, a educação e sua oferta nos diferentes segmentos de ensino é dever e função do Estado, sendo ela reconhecida e firmada ante os ordenamentos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). É também de nossa Carta Magna que advém o delineamento da missão e estrutura das universidades que, tal como mencionado, estão submetidas “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988 p.121).

Esse formato que coaduna as raízes europeias no que tange o ensino e a pesquisa (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007), com a força dos movimentos e lutas latino-americanas no que concerne à extensão (ORTIZ et al., 2021), estrutura o arcabouço mais elementar das universidades brasileiras que, na contemporaneidade, atravessadas pela globalização dos anos de 1990, incorporam tantas outras atribuições que, na prática, vêm para reformular suas incumbências. Nessa esteira global, “mudanças surgem [e impõem novas demandas e reordenamentos] sobre o papel das universidades e sua função de integrar culturas, pessoas e seus conhecimentos com o devido reconhecimento e respeito à multidisciplinaridade e diversidades” (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p.114).

Ante este cenário, que se soma a um contexto mundial de relações interpessoais e profissionais cada vez mais conectadas, transfronteiriças e dependentes das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a internacionalização do ensino superior emerge como uma via contempladora da integração multicultural que, no que tange à escala acadêmica-estudantil, contribui sobremaneira à formação discente-profissional pautada na construção de um conhecimento holístico, sólido e atualizado. Entretanto, Castro e Cabral Neto (2012) salientam que este processo que tende a centralizar as universidades como espaço ideal para capacitação e qualificação profissional que respondam a contento às “necessidades” de um mundo cada vez mais dinâmico e globalizado, não advém propriamente da esfera acadêmica universitária e, sim, das instâncias econômicas e políticas.

A partir dos anos de 1990, “as universidades têm sido direcionadas a se integrarem às demandas da reestruturação produtiva do capital” (PESSONI; PESSONI, 2021 p.1), nesse viés, imersas na chamada sociedade do conhecimento, elas se submetem às orientações de fomento e construção de uma educação superior de ordem global mercadológica que preconiza (RIBEIRO; AFONSO, 2022) “o desenvolvimento da ciência e educação [...] subordinados aos interesses do mercado” (FERREIRA; BORGES; WILLECKE, 2019 p.600). Neste mesmo fluxo, a internacionalização do ensino superior moldada “ao processo de globalização

desenhado até o início do século XXI [ratificaria] a formação de um mercado educacional global”, cuja “emergência do multiculturalismo (e da interculturalidade) e a intensificação da competição no campo da pesquisa científica e tecnológica” apontaria como uma de suas fases mais recentes (NEVES; BARBOSA, 2020 p.146).

Mesmo que os atuais ordenamentos da globalização delineiem a internacionalização do ensino superior com traços peculiares, e sugiram sua gênese às últimas três décadas, alguns autores vão demarcá-la junto à própria criação das universidades, ainda na Idade Média (séc. V-XV), e outros, ao contestarem essa origem, a remeterão ao pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ou ainda mais especificamente, ao pós Guerra Fria, já nos anos de 1990 (OVIEDO, 2014). Igualmente distante de uma definição padrão e consensual, a concepção sobre internacionalização assume distintas ramificações, mas num postulado mais abrangente, é sintetizada como um processo contínuo de integração da dimensão internacional, intercultural e global à educação superior, não sendo-a, portanto, um fim em si mesma (KNIGHT, 2008).

Na visão de Morosini (2017), a internacionalização do ensino superior pode ser lida como o “processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças, locais e tempos” que, em suma, prime pelo fortalecimento da “capacidade científica nacional” (MOROSINI, 2017 *apud* MOROSINI, 2019 p.18).

Independente das motivações de sua origem e das complexidades envoltas em sua definição, a internacionalização do ensino superior põe em xeque exterioridades fluídas que orbitam e atravessam às universidades, inserindo-as num dinamismo constante que altera não somente a qualidade e o *modus operandi* do que se oferta e se produz ali, mas as próprias balizas de sua sustentação. Na percepção de Stallivieri (2003, p.10), “a internacionalização da educação constitui um imperativo e um dever das universidades”, na medida em que oportuniza experiências transfronteiriças que formarão profissionais e cidadãos “mais competitivos no mercado global”, ao mesmo tempo que estimula as instituições a perseguirem o “equilíbrio entre as expectativas regionais e nacionais por um lado e os desafios internacionais por outro”.

Em resumo, a autora assinala que “vista dessa forma, a cooperação internacional deixa de ser um luxo institucional e passa a fazer parte da vida acadêmica da instituição, tendo um valor em si mesma e contribuindo de forma inegável para o desenvolvimento equilibrado dos países, das comunidades e dos seus cidadãos” (Ibid, 2014 p.10).

Entre as dimensões da internacionalização do ensino superior, das quais se incluem “mobilidade e intercâmbio de estudantes e docentes, educação à distância, programas de

cooperação entre instituições de ensino superior, adaptação curricular” (COURA; COURA, 2017 p.2), por exemplo, a mobilidade internacional *stricto sensu*, isto é, aquela em que o “estudante-intercambista” precisa somente do aceite da universidade anfitriã e da autorização de sua instituição de origem para realizá-la (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), se sobressai como o vértice mais aparente daquele processo.

Tida como o deslocamento motivado por finalidades acadêmico-estudantis com estada de curta ou longa duração no exterior (LOMBAS, 2017), a mobilidade internacional, além de ser “considerada como uma das formas de materialização da internacionalização da educação superior” (CASTRO; CABRAL NETO, 2012 p.70), se perfaz como um dos canais que viabiliza o atendimento das já supracitadas demandas globais do mercado de trabalho (STALLIVIERI, 2009), quer seja por meio do doutoramento cotutela, da participação em eventos científicos, da mobilidade regular, da formação *sandwich* ou mesmo da dupla diplomação (Ibid, 2012).

Nas rodadas mais atuais da globalização pós década de 1990, nas quais um conjunto de forças econômicas, políticas e sociais já mencionadas aqui, impõem alterações ao ensino superior, especialmente no que tange à sua internacionalização, muitos governos de diferentes níveis e instâncias, ante a existência de condições objetivas ao fomento deste processo, se propuseram à elaboração de programas orientados ao atendimento dos imperativos de ordem política e econômicas vigentes. No caso do governo brasileiro, as ações e estratégias implementadas com vistas à intensificação da internacionalização do ensino superior, não se afastaram das tendências mundiais e, em princípio, se fizeram cumprir através de cursos, estímulo à participação de pesquisadores e professores em eventos internacionais, criação de condições mínimas à prática da mobilidade etc. (MAUÉS; BASTOS, 2017).

Desde 2001, os chamados acordos de cooperação internacional, cuja essência se fundamenta na reciprocidade interinstitucional, têm permitido a ampliação das redes de internacionalização do ensino superior brasileiro, propiciando parcerias transfronteira para além eixo “Europa e América do Norte”, bem como o engendramento de certa centralidade regional do país (KRAWCZYK, 2008).

No ano de 2011, ao figurar mais intensamente na agenda do governo federal, a internacionalização do ensino superior brasileiro ganhou mais vultuosidade, em razão de iniciativas como o extinto programa Ciência sem Fronteiras (CsF) que, ao protagonizar especialmente a mobilidade internacional *stricto sensu*, ampliou a materialização e popularização da internacionalização entre a comunidade acadêmica (SEHNEM, 2019). Tal como assinala Knobel et al. (2020, p. 675) “o Ciência sem Fronteiras (CsF) [...] é constantemente referenciado como a primeira e mais ambiciosa iniciativa governamental

explicitamente orientada a internacionalizar a educação superior brasileira, segundo uma concepção contemporânea desse processo”.

Ainda que o acréscimo do quantitativo de discentes que se beneficiaram das oportunidades de mobilidade estudantil nas IES nacionais tenha sido significativo até o ano de 2017, ou mesmo pós criação do CsF, quando comparado a outros países, nota-se que esta dimensão do ensino superior evoluiu de maneira gradual no Brasil (CARNEIRO; GRANJA, 2021). Ao sintetizar suas ressalvas sobre a internacionalização do ensino superior brasileiro, Sehnem (2019, p.550) a depreende como um processo caracteristicamente passivo e periférico que, embora tenha viabilizado e ampliado à mobilidade estudantil, ainda a realiza “com baixa recepção e elevado envio de estudantes”, tendo “pouca ou quase nenhuma história e tradição na internacionalização ativa”.

Independente dos níveis de sua capilaridade nas IES brasileiras, a internacionalização universitária é tida, sem equívocos, como importante caminho às trocas culturais, científicas e de promoção e consolidação da imagem institucional, cujos intercâmbios dos mais diversos, propiciam o aprimoramento e excelência destas instituições. No próximo Capítulo, a fim de compor a análise mais específica deste estudo, nos dedicamos apresentar o processo de internacionalização restrito à vivência da mobilidade internacional, desde a perspectiva de sua democratização entre os estudantes do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - *campus* de Nova Friburgo/RJ.

4 RESULTADOS

A fim de formatar o quadro empírico que, de modo mais específico, nos permite alcançar o objetivo geral deste estudo, optou-se aqui por dois caminhos metodológicos que têm na análise documental e na realização das entrevistas seus princípios norteadores. O primeiro deles, ancorado na análise documental, recolhe os editais de seleção de mobilidade internacional publicados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) entre os anos de 2017 até 2019, e a segunda abordagem, estruturada em entrevistas de teor quali-quantitativas direcionadas à uma parte de discentes e egressos do CEFET/RJ, campus Nova Friburgo, que realizaram a mobilidade internacional ou tinham a intenção de fazê-la.

Importa ressaltar que os editais selecionados se delimitam aos documentos que ampararam o processo de seleção dos estudantes interlocutores deste estudo, não se tratando, portanto, de uma averiguação da totalidade de toda documentação publicada no decorrer do biênio acima mencionado. Estas condutas metodológicas, em razão de nos movermos pelo

objetivo geral de identificar se a mobilidade internacional, no âmbito do CEFET/RJ e, mais precisamente no *campus* de Nova Friburgo, se realiza de maneira democrática, se mostraram mais adequadas à cristalização do caráter prático desta investigação.

Através da apreciação dos editais, desde a perspectiva de seus regulamentos, são identificados critérios de seleção que se apresentam como possíveis limites à democratização da mobilidade internacional no âmbito do CEFET/RJ. Por sua vez, as entrevistas, que iluminam as minúcias da práxis de triagem, e de todo transcorrer da mobilidade em si, dá luz aos detalhes mais genuínos desta vivência que, embora tenha significados particulares a cada indivíduo, revelam elementos pontuais e generalizados vinculados aos diferentes níveis socioeconômicos e de disponibilidade material- financeira que torna a mobilidade internacional mais ou menos acessível e democrática para cada um deles.

Entre os dias 01 a 14 de julho de 2022, a partir da seleção de uma pequena amostra de egressos e atuais discentes que realizaram mobilidade internacional, ou que possuíam o interesse de fazê-la, mas não a vivenciaram, foram feitas entrevistas *on line* através da plataforma *Microsoft Teams*. A opção pela modalidade de encontro *on line* se justifica não somente pela praticidade, mas, fundamentalmente, para que a segurança salutar dos envolvidos (entrevistador e entrevistado) fosse preservada ante o corrente contexto da pandemia da COVID-19.

Conduzidas por um questionário semiestruturado, que também se configurou como um roteiro de questões, as entrevistas totalizaram 15 respondentes, dos quais, 10 são ex-intercambistas de mobilidade internacional e 5 são discentes ou egressos que alimentavam o desejo de experienciá-la, mas, por razões diversas, não a concretizaram. A partir das informações publicadas nos resultados homologados na página do setor de Relações Internacionais do CEFET/RJ, se optou pela aproximação informal balizada nas relações de amizade mantidas junto à parte destes discentes contemplados. Por intermédio desta parcela de estudantes contatados em função de laços interpessoais, demais nomes foram indicados, e a partir dessa indicação chegamos ao total dos 15 interlocutores.

Composto por 28 questões abertas e fechadas, o questionário elaborado ao grupo dos 10 ex-intercambistas estava automaticamente programado para direcionar perguntas adicionais (ramificadas), quando, a depender das respostas concedidas, maiores esclarecimentos fossem necessários à finalidade da pesquisa. Para os demais 5 entrevistados, o questionário continha 19 perguntas sem quaisquer ramificações e contemplava as mesmas 6 indagações fechadas de natureza socioeconômica lançadas ao outro grupo. Neste caso, as questões se direcionavam à identificação dos respondentes, o que incluía a informação sobre sua renda familiar.

Os dados socioeconômicos extraídos das respostas dadas são aqui interpretados como um referencial balizador de exclusão, na medida em que permitem aferir se a disponibilidade material-financeira dos indivíduos se impõe ou não como determinante à realização da mobilidade internacional. Ainda que demais informativos coletados, sobretudo os de caráter qualitativo, dialoguem com a abordagem aqui perseguida, em sua totalidade eles não se constituem como alvo de análise deste estudo, sendo reservados às eventuais publicações futuras.

Cumpra assinalar que, em consonância ao objetivo principal, está a pretensão secundária de compreender qual o papel da gestão universitária cefetiana frente à promoção democrática da mobilidade internacional à sua comunidade discente e como esta função é desempenhada. Neste propósito, interessa iluminar os limites de atuação da gestão que, em termos práticos, se espelha no cerceamento da ampla difusão e vivência da mobilidade internacional por parte daqueles discentes que se enquadram em algum nível de vulnerabilidade socioeconômica.

Os editais de seleção

Nos editais de seleção do CEFET/RJ, a mobilidade internacional aparece como parte integrante do processo de internacionalização que, iniciado na década de 1980, encontra-se regido fundamentalmente pelo Plano Institucional de Internacionalização do CEFET/RJ e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (CEFET/RJ, 2018). Aos detalhes do Plano Institucional de Internacionalização, a internacionalização, concebida desde uma perspectiva administrativa, se define ali como um “engajamento das instituições” que se designaria à formulação de um sistema composto de múltiplas estratégias e métodos de gestão “capazes de conciliar competição e cooperação, iniciativa para um desenvolvimento orientado para as prioridades da maioria e das gerações futuras” (MARCOVITCH, 1994 *apud* CEFET/RJ, 2018 p.4).

Num espectro mais geral, é lida como “o desafio de preparar [...] [os] jovens para o mundo internacional, para lidar com a diversidade e novas culturas [...] [revelando-se como uma] oportunidade para fortalecer a presença científica brasileira no contexto mundial” (CEFET/RJ, 2018 p.3). Conforme se registra nas linhas do PDI 2020-2024, “embora a história da internacionalização do Cefet/RJ tenha sido marcada por muitas outras ações, eventos e interações com instituições do exterior, algumas iniciativas e programas” (CEFET/RJ, 2020 p.147), hoje a instituição conta com 36 acordos de cooperação que “ocorrem por meio de: mobilidade docente para capacitação e outras ações no exterior; mobilidade de docentes e pesquisadores estrangeiros para o Cefet/RJ [...] mobilidade de alunos para o exterior e recepção de alunos estrangeiros” (Ibid, 2020 p.151).

Entre os segmentos que compõem a internacionalização universitária, a mobilidade internacional é, certamente, uma de suas sumidades. Contudo, desde um olhar direcionado à identificação de critérios que, desde os regulamentos contidos nos editais, sugerem possíveis limitações à sua ampla difusão, estão compromissos de caráter financeiro que os candidatos devem assumir.

No caso dos editais dos programas de intercâmbio estudantil para países europeus, indica-se que o discente deve “assumir integralmente os custos de deslocamento (passagens aéreas de ida e volta), seguro (nos moldes exigidos pela instituição de destino) e outros relativos à viagem, assim como todas as despesas para sua manutenção no exterior” – Edital 03/2019 (CEFET/RJ, 2019 p.3). No programa de bolsas ibero-americanas para estudantes de graduação Santander Universidades, além desta mesma exigência, se acrescenta que ao candidato cabe “providenciar a aquisição de seguro internacional de vida e de saúde para o período de mobilidade, bem como os tipos de cobertura exigidos pela instituição de destino, devendo apresentar à ASCRI cópia das respectivas apólices antes de seu embarque” – Edital Interno 03/2017 (CEFET/RJ, 2017 p.3).

Outro procedimento que pode se apresentar como possível limitante à democratização da mobilidade internacional, ou mais exatamente como um inibidor de candidatos de baixa renda, se expressa através do formulário de inscrição. Neste documento, além da pergunta se o estudante ou sua família possuem meios financeiros para custear seu deslocamento e estada no exterior”, há a seguinte advertência: “A bolsa auxílio exterior (R\$ 1.500,00) oferecida aos alunos que se classificarem nas vagas não cobrirá todas as despesas do aluno durante o período de mobilidade. Por essa razão, o intercâmbio só será possível se o aluno/sua família possuir meios para custear as despesas não cobertas pela bolsa” – Questionário de seleção Edital 02/2019 (CEFET/RJ, 2019)

Embora não seja possível afirmar, com base nos dados aqui coletados, se há, por parte da Assessoria de Convênio e Relações Internacionais (ASCRI), a exclusão daqueles que respondem negativamente à questão supracitada, identificamos a existência do receio da desclassificação por parte de alguns entrevistados que, apesar de não disporem, à época de sua seleção, dos meios financeiros acima salientados, afirmaram possuí-los. Apesar deste vazio analítico, no qual não pudemos interrogar à ASCRI se o receio da eliminação no processo seletivo tem fundamento, a realidade apresentada pelos interlocutores revela que a instituição deixa claro, nas etapas de seleção, quais são as suas responsabilidades e dos discentes.

Portanto, tácita ou explicitamente, o CEFET/RJ, através dos editais aqui avaliados, deixa a cargo do candidato todo compromisso de custeio de sua mobilidade internacional, não

cabendo à responsabilização institucional em casos de eventuais contratemplos decorrentes de “falsas” declarações assinaladas no formulário de inscrição.

As entrevistas

Com base nos dados coletados, o perfil socioeconômico dos dez intercambistas entrevistados, mescla rendimentos que os caracterizam como pertencentes as chamadas classes média-alta e baixa, uma vez que três deles assinalaram ter renda mensal entre 1 a 2 salários-mínimos (entre R\$ 1212,00 a R\$ 2424,00), e os demais entre 4 e acima de 10 salários-mínimos (entre R\$ 4848,00 a R\$ 12.120,00). Entre os anos de 2017 a 2020, período de realização da mobilidade internacional destes discentes, suas rendas mensais variavam de 1 salário-mínimo até acima de 10 salários-mínimos. Entre eles, apenas dois concorreram aos editais sem o subsídio da chamada “bolsa-exterior”.

Contudo, nenhum deles revelou que teria condições próprias de realizar a mobilidade internacional, caso não contassem com o suporte financeiro de suas famílias, o que inclui nestes casos, não somente o núcleo doméstico mais próximo, mas também a extensão de demais parentes como tios/tias e avós. Três entre os intercambistas bolsistas, além de recorrerem ao suporte familiar, empreenderam atividades com vistas a angariar recursos monetários que os permitissem arcar, com maior folga, os custos de sua estada e alimentação no exterior.

Nestes casos, também havia o interesse em se poupar algum montante que propiciasse a realização de passeios e viagens aos arredores de onde se destinaram, já que percebiam essa oportunidade, ensejada pela mobilidade internacional, como única, ou que não saberiam quando poderia se repetir. Das atividades exercidas com vistas à arrecadação de mais dinheiro, foram mencionadas a venda de rifas para familiares e amigos, a venda de quitutes tais como doces e bolos no *campus* da instituição, bem como a chamada “vakinha *on line*”, isto é, um *site* em que se realizam doações coletivas que financiam dado projeto ou iniciativa.

Entre os oito intercambistas bolsistas, apenas um com rendimento entre 4 a 5 salários-mínimos (entre R\$ 3976,00 a R\$ 4970,00 à época, i.e., 2018), pontuou que realizaria a mobilidade sem o subsídio institucional, pois se valeria, neste caso, das reservas financeiras de sua mãe ou possível empréstimo bancário a ser contraído por ela.

Os dois estudantes que concorreram aos editais sem bolsa-auxílio, se enquadram em modalidades distintas da mobilidade internacional, pois um se destinou à realização da dupla diplomação, e o outro a cursar disciplinas de graduação. No primeiro caso, em que o estudante ficou no exterior por dois semestres, o suporte familiar o subsidiou por alguns meses e, a partir de determinado momento, este auxílio foi dispensado, já que, em regime de *home office*, ele se recolocou na empresa que atuava no Brasil antes de seu embarque ao exterior. O segundo

discente, ao revelar que seu interesse em fazer a mobilidade internacional era anterior ao seu ingresso no CEFET/RJ, concorreu ao edital sem bolsa-exterior, porque conseguiu fazer um acordo com a empresa que atuava há cinco anos. Deste acordo, no qual foi demitido e pôde receber sua rescisão, ele acumulou a maior parte dos recursos que precisou para bancar sua viagem e estada no exterior.

Intuindo confrontar a realidade exposta pelos interlocutores intercambistas com demais discentes que tinham o interesse de experimentar a mobilidade internacional e não a fizeram por alguma razão, foram entrevistados cinco alunos, entre egressos e concluintes, cuja renda, à época em que cogitaram fazer a mobilidade, era de 1 a 4 salários-mínimos (entre R\$ 937,00 a R\$ 3992,00). Nestes casos, embora haja diversas motivações de impedimento à materialização da mobilidade por parte destes discentes, no caso de quatro deles, a disponibilidade financeira necessária para subsidiar esta experiência se sobressai como preponderante e decisiva à inviabilidade desta vivência.

Num relato bastante peculiar, um dos interlocutores mencionou que, embora tenha se inscrito num edital com bolsa-exterior e tenha avançado até a etapa final da seleção, hesitou quando, ao preenchimento do formulário de inscrição, precisou responder se teria recursos suficientes para cobrir suas despesas. Neste caso, o entrevistado salientou que, apesar de não dispor destes recursos, optou pela opção afirmativa, pois temia ser desclassificado no processo seletivo, caso assinalasse a alternativa “NÃO”.

Este explícito relato, vai ao encontro especialmente da fala dos três intercambistas que, além do suporte financeiro familiar, desempenharam outras formas de arrecadar dinheiro para bancarem sua mobilidade. No caso destes discentes, foi mencionado que, no ato da inscrição, embora não dispusessem destes recursos, eles preferiram assentir a opção “SIM”, porque alimentavam a expectativa de conseguirem, até o seu embarque ao exterior, a quantia monetária necessária à sua viabilização.

Em síntese, os relatos coletados a partir das quinze entrevistas mostram que há expresso interesse discente em vivenciar à mobilidade internacional e, ainda que muitos não disponham de farta disponibilidade monetária financeira para arcar com os altos custos desta atividade, ela não deixou de ser uma realidade para os alunos provenientes de famílias de média e baixa renda, inclusive, para um discente cuja renda mensal em 2018, período que realizou sua mobilidade, não passava de um salário-mínimo (R\$ 994,00). Contudo, embora este quadro se mostre positivo, quando avaliado em suas diferentes camadas, desde o levantamento de tudo que se coletou nas entrevistas aqui realizadas, ele nos revela que o suporte familiar do núcleo mais imediato, bem como de parentes de demais gerações, é imprescindível.

Isto aponta, por outro lado, que estudantes provenientes de famílias de baixa renda que dependem das bolsas de permanência estudantil para se manterem na universidade, e não possuam familiares com disponibilidade material-financeira para dar-lhes suporte, dificilmente vivenciarão a mobilidade internacional. Mais que isso, sequer “aparecerão” como público-alvo e manifestadamente interessado em concorrer aos processos de seleção institucionais existentes, haja vista que, tal como mencionado, ao menos na esfera do CEFET/RJ, não há subsídios complementares à bolsa-exterior de R\$ 1500,00 mensais.

Assim, ainda que a configuração mais recente das universidades brasileiras tenha, num movimento de expansão do ensino superior, popularizado estes espaços e alterado o perfil social de seu corpo discente (NEVES, 2012), em alguma medida, ordenamentos de um passado elitista, restrito e tradicional, parecem se espelhar em condutas e políticas corriqueiras da gestão universitária. A abertura das portas da universidade para as camadas de baixa renda, quando não acompanhadas de ações maciças que promovam a permanência dos sujeitos aí pertencentes nestes espaços, é tanto superficial, quanto estéril. Em resumo se ilustraria, então, com aquilo que Barbosa (2018) se refere acerca de deixar que os “meninos” adentrem à universidade apenas como parte de um mero passeio, não lhes garantindo a vivência plena daquilo que as práticas do ensino, da pesquisa e da extensão têm a lhes oferecer.

Se a este tripé se soma à internacionalização como a quarta missão da universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), a quem se endereça a mobilidade internacional, tida como materialização deste processo mais amplo? Atribuir ao corpo discente a responsabilidade de arcar com os custos de sua mobilidade quando, em alguns casos, ele não dispõe das mínimas condições materiais para ir à universidade, por exemplo, significa invisibilizar uma realidade social persistente em nosso país e, concomitantemente, assumir que os preceitos da internacionalização no que tange à prática da mobilidade incorrerá num enquadramento e formato segmentado, não universal com baixa ou pouca democratização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de gestão universitária têm adquirido crescente notoriedade no campo do pensamento acadêmico. Com efeito, pensar criticamente a função da universidade em um mundo cada vez mais contingente, no qual novas necessidades emergem, tem motivado inúmeros pesquisadores a converterem a universidade não apenas em seu *locus* de produção, mas sobretudo em seu objeto de pesquisa. Na esteira desse processo de mudanças, intensificado a partir da crescente interconexão entre povos e culturas, sintetizado a partir do fenômeno da

Globalização, novos desafios se apresentam ao gestor, que busca, nessas novas produções e reflexões, subsídios para repensar as práticas de gestão universitária.

Como parte integrante da gestão universitária, a internacionalização desponta igualmente como um tópico cada vez mais contumaz em produções acadêmicas. Pensar sobre a internacionalização universitária implica em problematizar uma série de questões não somente relacionadas ao *modus operandi* universitário, mas também externalidades que se apresentam a partir de dinâmicas socioeconômicas que não podem ser abstraídas quando da concepção de políticas e estratégias de internacionalização. O que é internacionalização? A quem ela se reporta? Quais os seus benefícios?

Em termos de senso comum, a internacionalização universitária confunde-se frequentemente com a chamada mobilidade internacional *stricto sensu*, popularmente denominada por intercâmbio (MOROSINI, 2019). O intercâmbio, via de regra, pressupõe uma estada prolongada no exterior, sendo fundamental, para esse fim, um aporte financeiro considerável. Afinal, custear o traslado a um país estrangeiro, e financiar gastos rotineiros com alimentação, hospedagem, aquisição de materiais de estudo, dentre outros, demanda um investimento considerável que não se afigura como uma possibilidade real para significativa parcela dos estudantes universitários brasileiros, oriundos de famílias de baixa renda.

É importante rememorar que a universidade pública brasileira tem logrado efetuar significativos esforços no sentido de se democratizar, deixando de ser um polo puramente restrito à uma elite intelectual – geralmente também uma elite econômica – para refletir mais fielmente a diversidade socioeconômica e racial desta mesma sociedade. A título exemplificativo, a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a adoção do sistema de cotas e a adoção de políticas de assistência estudantil demonstram a iniciativa de tornar a universidade pública brasileira mais democrática. Contudo, será que tal tendência igualmente se espelha no campo da mobilidade estudantil internacional?

A multiplicidade socioeconômica, cultural e racial que nos dias de hoje molda a face das universidades públicas brasileiras, traz desafios à gestão universitária, na medida em que o ingresso de sujeitos socialmente vulneráveis nestes espaços, não extirpa às contradições sociais que os acompanham extramuros institucionais. Reconhecer esta realidade, ainda que às universidades não lhes caibam a exclusividade de dissolução dos contrassensos sociais e econômicos historicamente construídos, posiciona a gestão universitária num ponto de partida distinto daquele que, reiteradamente, tende a organizar sua práxis a partir da invisibilidade das assimetrias socioeconômicas existentes as quais, no caso da promoção da mobilidade internacional, ainda se supõem tão patente.

Imbuir-se deste ordenamento como um fito de gestão, é depreender que, para cada grupo de indivíduos, há demandas e necessidades distintas que não podem se agrupar num mesmo conjunto de resoluções. A diversidade socioeconômica do corpo discente, dada a peculiar realidade material de reprodução social de cada um de seus membros, apresenta-se como uma espécie de determinismo que, ou propicia, ou pode inviabilizar a vivência da mobilidade internacional a estes sujeitos. Portanto, enquanto os processos seletivos de mobilidade internacional se estruturarem num tácito e pseudo cenário de igualdade, esta experiência se endereçará a um público específico composto ou não por estudantes pertencentes às famílias de baixa renda. Grosso modo, ante estas condições, não se pode falar de democratização da mobilidade internacional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Ensino Superior: massificação ou diversificação?** In: HERINGER, Rosana (org.) Educação Superior no Brasil: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.
- BARRETO, Arnaldo L.; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Revista Química Nova**. Vol. 30, n. 7, p.1780-1790, 2007.
- BOITO JR. Armando; BERRINGER, Tatiana. Classes Sociais, Neodesenvolvimentismo e Política Externa nos Governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v.21, Nº 47: 31-38, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Espaço Social e Espaço Simbólico**. In: _____. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1996. 11ª Edição. p. 13/36.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 178p.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília – DF, 2020. 81p.
- BRITO, Talamita T. R.; CUNHA, Ana Maria de O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista -BA, ano VII, n. 12, p.43-63, 2009.
- CARVALHO, Sabrina Borges R. de; ARAÚJO, Geraldino Carneiro de. Gestão da internacionalização das instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba - SP, v. 25, n. 01, p. 113-131, 2020.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, n. 21, p. 69-96, 2012.

CEFET/RJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2020. 329f.

CEFET/RJ. **Plano Institucional de Internacionalização do CEFET/RJ**. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018. 51f.

COELHO, Sintia S.; VASCONCELOS, Maria Celi C. **A Criação Das Instituições De Ensino Superior No Brasil: O Desafio Tardio Na América Latina**. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 2009. p.1-13.

COSTA, Joana; SILVEIRA, Fernando G.; COSTA, Roberta; WALTENBERG, Fábio. **Expansão da Educação Superior e Progressividade do Ensino Público**. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2021. 46p.

COSTA, Everton de B. O.; RAUBER, Pedro. História Da Educação: Surgimento e Tendências Atuais Da Universidade No Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados – MS, v. 11, n. 21, p.241-253, 2009.

COURA, Kamila Veloso; COURA, Karla Veloso. **Internacionalização do ensino superior: Razões políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas**. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Ensino A Distância, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: 500 anos de educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2003. p. 1-42.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Alisson V.S.; BORGES, Lucienne M.; WILLECKE, Thiago G. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 03, p. 594-614, 2019.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 10ª Edição. São Paulo, 2020. 192p.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Canadá: Sense Publishers, 2008. 241p.

- KNOBEL, Marcelo; LIMA, Manolita C.; LEAL, Fernanda G.; PROLO, Ivor. Desenvolvimentos da Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Da Mobilidade Acadêmica Internacional à Institucionalização do Processo na Universidade. **Educação Temática Digital**, Campinas – SP, v.22, n.3, p. 672-693, 2020.
- KRAWCZYK, Nora Rut. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal De Políticas Educacionais**, n. 4, p. 41–52, 2008.
- LIMA, Paulo Gomes. Políticas de Educação Superior no Brasil na Primeira Década do Século XXI: Alguns Cenários E Leituras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba - SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013.
- LOMBAS, Maria Luiza de S. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 44, p. 308-333, 2017.
- MARTINS, Antônio Carlos P. Ensino Superior no Brasil: da Descoberta aos Dias Atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, Suplemento 3, p.4-6, 2002.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, Porto Alegre – RS. 2017. 40(3), p. 333-342.
- MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 p.131-194, 2000.
- MOROSINI, Marília. **Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias**. In: MOROSINI, Marília. [org.] Guia para a Internacionalização Universitária. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.
- NEVES, Clarissa E. B.; BARBOSA, Maria Lígia de O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 54, p. 144-175, 2020.
- NEVES, Clarissa Eckert B. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. In: Congresso da LASA da LASA - Associação de Estudos Latino Americanos, p. 1-18, 2012.
- ORTIZ, Ail C. M.; CORREA, Erick K. C.; MORGENSTERN, Juliane M.; KIST, Liane B.; SILVA, Márcio T. da. A Extensão Universitária Na América Latina: Percursos Acadêmicos E Sociais. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 22, n. 2, p. 1-16, 2021.
- OVIEDO, Lourdes E. Z. **A Internacionalização do Ensino Superior como Processo de Inovação Institucional Estudo de Caso da Fundação Armando Alvares Penteado-FAAP**. Dissertação de Mestrado em Criatividade e Inovação. Universidade Fernando Pessoa, Porto – Portugal, 2014. 233 f.

- PAULA, Maria Fátima de. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. **Revista Argentina de Educación Superior – RAES**, ano 1, n.1, p.152-172, 2009.
- PEREIRA, Thiago I.; SILVA, Luis Fernando S. C. da. As Políticas Públicas Do Ensino Superior No Governo Lula: Expansão Ou Democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre - RS, v.4, n.2, p. 10-31, 2010.
- PESSONI, Rosemeire A. B.; PESSONI, Arquimedes. A internacionalização do ensino superior e a educação como serviço. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, 1-16, e4165079, 2021.
- RIBEIRO, José Antônio B.; AFONSO, Mariangela da R. A Internacionalização Do Ensino Superior E Sua Contribuição Para A Formação Na Área Da Saúde. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.65, p. 288-304, 2022.
- SANTOS, Fernando Seabra.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Coimbra: [s.n.], 2012. 240p.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- SEHNEM, Paulo Roberto. Os programas Erasmus e Ciência sem Fronteiras como materialização da internacionalização universitária. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 1, p. 533-555, 2019.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Revista de Educación**, Buenos Aires – Argentina, n. 23, p. 119-156, 2013.
- SOARES, Raí Vieira. Expansão da Educação Superior no Governo Lula: Tendências e Contradições. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.6, p.81-90, 2020.
- STALLIVIERI, Luciene. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. Tese de Doutorado em Línguas Modernas. Universidad del Salvador, Buenos Aires – Argentina, 2009. 234f.
- STALLIVIERI, Luciene. O Processo De Internacionalização Nas Instituições De Ensino Superior. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 24, n.48-49, p. 35-57, 2003.
- TRAINA-CHACON, José Marcelo; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior – RIES**, n.17, v.6, p. 78-100, 2015.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é Universidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 87p.