

Jane Knight



**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CONCEITOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS**

2ª edição – E-book





Jane Knight, professora do *Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) da Universidade de Toronto, concentra sua pesquisa nas dimensões internacionais do ensino superior nos níveis institucional, nacional, regional e internacional. Seu trabalho em mais de 70 países com universidades, governos e agências da ONU permite-lhe trazer uma perspectiva comparativa e internacional para seu trabalho em pesquisa, ensino e políticas. Como professora visitante em universidades ao redor do mundo, ela facilita pesquisas colaborativas e interdisciplinares e orienta novos professores e acadêmicos. É autora de várias publicações e cofundadora da Rede Africana para a Internacionalização da Educação. Participa de conselhos de várias organizações internacionais, universidades e periódicos. Recebeu prêmios internacionais, incluindo o *Outstanding Researcher Award* da *European Association for Institutional Research* e a Medalha Gilbert da *Universitas 21* e dois doutorados honorários por sua contribuição para a internacionalização do ensino superior.

O Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) – UNISINOS foi criado em 2015 como uma forma de incentivar iniciativas de internacionalização por parte de docentes e estudantes, além de mobilizar as condições para o desenvolvimento de estudos comparados e internacionais em educação. De lá para cá, muitos projetos foram concretizados: diálogos internacionais com intercambistas e especialistas da área, capacitação em língua estrangeira, seminários com professores visitantes, entre outros. E foi através da iniciativa do CEIE que estudantes puderam participar presencialmente e a distância da Conferência “Shaping Sustainable Futures for Internationalization in Higher Education”, na Universidade de Toronto – Ontario Institute for Studies in Education (OISE) em 2019, onde tiveram o privilégio de iniciar os primeiros contatos com a Dra. Jane Knight. Estamos muito felizes e orgulhosos dos resultados que se originaram da experiência acumulada ao longo desse tempo, possibilitando, inclusive, a outros campos de estudo se integrarem a essa caminhada. Desejamos que esse primeiro livro publicado em português com as reflexões dessa renomada autora possa contribuir para que a internacionalização ganhe a relevância necessária em nosso sistema educacional.

Cláudia Schiedeck Soares de Souza
Maria Julieta Abba
Centro de Estudos Internacionais
em Educação – Unisinos

**INTERNACIONALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CONCEITOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS**

Jane Knight

**INTERNACIONALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CONCEITOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS**

**2ª edição
E-book**



São Leopoldo
2020

© Jane Knight – 2020

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: “O nascimento do arco-íris”,
de Flávio Sholles. Disponível em: www.fscholles.net

Tradução e revisão: Luís M. Sander

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

K69i Knight, Jane

Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios. 2. ed.; e-book / Jane Knight – São Leopoldo: Oikos, 2020.

218 p.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-86578-51-5

1. Educação superior. 2. Internacionalização – Ensino superior. 3. Educação internacional. I. Título. II. Sander, Luís Marcos.

CDU 378

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação	7
<i>Danilo R. Streck</i>	
Introdução	11
A internacionalização da educação superior: conceitos, razões e marcos de referência	19
A internacionalização da educação superior está passando por uma crise de identidade?	45
Universidades internacionais: mal-entendidos e modelos emergentes ...	63
Três gerações de educação superior transfronteiriça: novos desdobramentos, questões e desafios	84
Programas de titulação dupla: dúvidas e dilemas	104
Mobilidade internacional de programas e provedores: inovações e desafios	125
Exame da regionalização da educação superior a partir do Modelo de Abordagem Funcional, Organizacional e Política	147
Diplomacia do conhecimento: o papel da educação superior internacional, da pesquisa e da inovação nas relações internacionais ..	178
Bibliografia consolidada	201
Índice remissivo	213

Apresentação

Um livro de Jane Knight, em princípio, dispensa palavras de apresentação. Afinal, a autora é uma das principais referências na pesquisa mundial sobre internacionalização na educação superior e suas ideias alcançam um vasto contingente de interlocutores espalhados em todos os continentes. Suas obras subsidiam hoje práticas e políticas de internacionalização, bem como a elaboração teórica. Dito isso, apresentar essa coletânea de textos reunidos no livro *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios* poderia ser à primeira vista uma iniciativa redundante. No entanto, ao correr os olhos pelo sumário e, em seguida, consultar a Introdução, somos provocados a penetrar nas nuances que se desdobram em cada um dos temas. É um convite para se deixar inquietar diante de obviedades cujas faces muitas vezes ocultas mostram que estamos diante de um fenômeno complexo que exige vigilância.

Durante os diálogos para compor o conjunto dos capítulos do livro, foi sendo constatado que este é em realidade um livro de introdução ao tema da internacionalização da educação pós-secundária. As introduções, em seu sentido clássico, são geralmente escritas por autores ou autoras experientes que conhecem os meandros da temática em questão, o que lhes assegura condições de mapear o campo e orientar tanto iniciantes quanto quem já tem uma trajetória de envolvimento com o tema. Para os iniciantes, as introduções oferecem uma visão panorâmica e representam uma espécie de bússola para traçar seu próprio percurso; para os que já têm familiaridade com o tema, as introduções oferecem novas possibilidades de compreensão e alternativas de práticas. O livro de Jane Knight vai servir para ambos os públicos mencionados. Pesquisadores, estudantes e gestores no ensino superior encontrarão uma mão parceira em Jane Knight, não apenas pelos conhecimentos e pelas informações contidas no livro, mas também pelo caráter aberto da argumentação.

As três palavras indicadas no subtítulo do livro – conceitos, tendências e desafios – buscam traduzir a intencionalidade do livro. O *conceito* de internacionalização tem servido a diferentes propósitos e é hoje um lugar de disputa semântica com importantes repercussões na vida das pessoas e das sociedades. Entre os significados mais comuns atribuídos ao conceito está a promoção de atividades internacionais de ensino e pesquisa, a extensão de campi para outros países, o recrutamento de estudantes estrangeiros com fins mercantis e, mais recentemente, as experiências de aprendizagem integradas online. Knight adverte que a atual “obsessão” das universidades para situar a sua marca no cenário acadêmico internacional é um “sinal dos tempos”. Para compreender esses sinais de nosso tempo, a autora apresenta alternativas de interpretação e quadros de referência para analisar as práticas e políticas de internacionalização.

A consolidada trajetória de Jane Knight na pesquisa sobre internacionalização lhe dá condições de identificar *tendências*. Mesmo diante das imprevisibilidades da história, identificar *tendências* é importante para o planejamento institucional e para a orientação de projetos individuais ou de grupos de pesquisa. Para onde nos levará a bifurcação da compreensão de internacionalização como um processo envolvendo mobilidade entre países e a atual ênfase na internacionalização em casa? Que relação será estabelecida entre a tradicional mobilidade de pessoas e a crescente mobilidade de programas e provedores de atividades de internacionalização? Qual o papel desempenhado pela diplomacia do conhecimento na futura configuração da internacionalização? São perguntas que, com maior ou menor nível de intencionalidade, já estão sendo respondidas no cotidiano da internacionalização.

Por fim, o livro nos confronta com desafios que, embora imediatos, impactarão o futuro que estamos ajudando a construir. É significativo que, na sua Introdução, Jane Knight dedica este livro às futuras gerações de brasileiros e brasileiras comprometidos com a promoção da internacionalização da educação superior. Essas futuras gerações já são o presente em nossas salas de aula, em nossos projetos de pesquisa, em nossas organizações e em nossos lares. Se as circunstâncias da interdependência econômica, da vivência intercultural e do desenvolvimento tecnológico na área da comu-

nicação nos interconectam globalmente, somos desafiados a integrar a internacionalização como uma dimensão inerente à formação da cidadania enquanto engajamento para a construção de um destino compartilhado para a humanidade.

Para o Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, é uma honra e um privilégio poder compartilhar com o público acadêmico de língua portuguesa parte da produção robusta e abrangente de Jane Knight. Entregamos este trabalho como uma maneira de contribuir para o diálogo e o estudo sobre internacionalização no Brasil e na América Latina. A arte da capa, cedida pelo artista plástico Flávio Scholles,¹ com o título “O nascimento do arco-íris”, simboliza a nossa aposta no papel da internacionalização para a construção de um mundo com mais paz, justiça e solidariedade.

Agradecimentos

Registramos o agradecimento a todas as pessoas e instituições que tornaram possível esta publicação: à própria autora, pela sua disponibilidade e generosidade; a Elí Terezinha Henn Fabris e Rodrigo Manoel Dias da Silva que, como ex-coordenadora e coordenador do PPG Educação, apostam no CEIE como um espaço de formação e de pesquisa; à coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Cátia de Azevedo Fronza, pela ativa colaboração no Centro; à diretora da Unidade Acadêmica de Pós-Graduação e Pesquisa, Dorotea Kersch, à decana da Escola de Humanidades, Maura Corcini Lopes e à analista de relações internacionais do Escritório de Internacionalização da Unisinos, Sara Rudnicki pelo apoio pessoal e institucional; a Julieta Abba e Cláudia Schiedeck, integrantes do CEIE, que estabeleceram o contato inicial com Jane Knight; a Luís Marcos Luís Sander, pela tradução e revisão dos textos; a

¹ O acervo de obras do artista plástico Flávio Scholles pode ser visitado no seguinte site: www.fscholles.net

Erny Mügge, da Editora Oikos, pelo cuidado na produção do livro; às editoras e revistas que gratuitamente cederam os direitos autorais para a tradução dos textos; ao artista plástico Flávio Scholles, por ceder a arte para a capa; às agências de fomento à pesquisa, Fapergs e Capes, que financiaram a tradução e a publicação; a Thainá Guedes e Carolina Schenatto da Rosa pela formatação das referências e bibliografia; por fim, a todos os colegas estudantes e professores que fazem do Centro de Estudos Internacionais em Educação um lugar de permanente aprendizagem intercultural e global.

Danilo R. Streck

Centro de Estudos Internacionais em Educação – CEIE

(<http://www.unisinos.br/ceie/>)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Introdução

A internacionalização é uma das principais forças que estão impactando e moldando a educação superior à medida que ela muda para enfrentar os desafios do século XXI. Essas mudanças oferecem o potencial para novas oportunidades e benefícios, assim como para riscos e consequências imprevistas. Não há dúvida de que a internacionalização amadureceu e sua importância está sendo reconhecida por atores e formuladores de políticas educacionais em outros setores além da educação. Em decorrência disso, a educação superior está sendo vista e usada para finalidades econômicas, socioculturais, de *branding* e políticas que podem complementar ou ameaçar os benefícios acadêmicos que esperamos obter. Isto significa que nós, no setor da educação superior, precisamos ficar vigilantes no tocante à evolução da internacionalização e tentar manter uma atitude proativa, estratégica e baseada em provas e evitar reações *ad hoc* ou de curto prazo aos desafios emergentes. Precisamos dar continuidade à pesquisa aplicada e teórica sobre o fenômeno da internacionalização; promover a cooperação e reciprocidade no interior da comunidade acadêmica e com parceiros de outros setores; apoiar e incentivar pesquisadoras e pesquisadores emergentes, formuladores de políticas e profissionais em nosso campo, e manter firmeza em relação a nossos valores e verdades que subjazem à internacionalização.

Este livro consiste de uma compilação selecionada de artigos e capítulos escritos e publicados ao longo dos últimos dez anos. Eles demonstram a transformação contínua da internacionalização e apreendem muitas das mudanças ocorridas em termos de razões, estratégias e resultados. Esta seleção pretende representar a natureza complexa e multidimensional do processo de internacionalização. Os capítulos abordam tanto aspectos conceituais quanto pragmáticos da internacionalização, benefícios e riscos, perspectivas políticas e operacionais, verdades e mitos e, assim espero, opor-

tunidades para que as leitoras e os leitores reflitam sobre sua própria compreensão e seu trabalho no abrangente processo de internacionalização da educação superior.

Uma característica central da internacionalização do ensino superior é o fato de ela ser um processo de mudança. A internacionalização tem de se adaptar aos principais problemas e eventos do mundo, como, por exemplo, tensões e reviravoltas políticas, desastres ambientais, problemas de migrantes e de refugiados, riscos para a saúde como o vírus da zika e a COVID-19, e tumultos econômicos. Na medida em que o setor da educação superior reage a esses fatores externos, a internacionalização tem um papel-chave a desempenhar no sentido de contribuir para enfrentar problemas como, por exemplo, o aumento da educação *on-line*/virtual em termos de alcance e escala, a necessidade de novas políticas de acreditação e garantia da qualidade, a necessidade de modelos alternativos de financiamento, a tendência à comercialização que ameaça a oferta da educação como bem público, o movimento rumo ao aprendizado baseado em competências, para mencionar apenas alguns deles. A internacionalização é um agente e, ao mesmo tempo, um reator a essas mudanças, e este livro tenta mostrar de forma modesta como ela pode e deveria continuar se desenvolvendo para enfrentar diversos problemas e desafios.

A organização do livro

O *Capítulo 1*, “*A internacionalização da educação superior: conceitos, razões e marcos de referência*”, apresenta diferentes referenciais analíticos para entender os conceitos e elementos-chave da internacionalização e obter uma compreensão mais abrangente desse processo evolutivo e multifacetado. Embora reconheça que há diversas partes interessadas em nível institucional, nacional, regional e internacional envolvidas na dimensão internacional da educação superior, o foco deste capítulo é, primordialmente, o nível institucional da educação superior. A análise inclui uma exposição do sentido da internacionalização, seus atores principais, razões e expectativas cambiantes, estratégias relacionadas à internacionalização no próprio *campus* e no exterior e um exame dos novos desdobramentos e ino-

vações. Qualquer exame da internacionalização precisa considerar as diferenças entre países e regiões do mundo, reconhecendo que as prioridades, razões, abordagens, riscos e benefícios diferem entre o Leste e o Oeste, o Norte e o Sul, países remetentes e receptores, desenvolvidos e em desenvolvimento. Reconhecer a importância e singularidade do contexto local é crucial e sugere que a internacionalização precisa ser customizada para a situação local e que uma abordagem da regionalização do tipo “tamanho único para todo o mundo” não é apropriada.

O propósito do *Capítulo 2, “A internacionalização da educação superior está passando por uma crise de identidade?”*, é discutir se a internacionalização se tornou uma expressão oníabrangente para designar qualquer coisa que seja internacional e se ela está, assim, perdendo seu rumo. A primeira parte expõe o sentido da internacionalização e sublinha que ela é um processo, ainda que um processo de mudança. A segunda parte examina vários novos desdobramentos em forma de consequências involuntárias que vêm ocorrendo ao longo das duas últimas décadas. A isso se segue um exame de algumas concepções equivocadas ou mitos atuais sobre a internacionalização e também algumas verdades fundamentais ou princípios orientadores. A conclusão enfatiza a importância de se dar maior atenção aos valores centrais que sustentam o fenômeno da internacionalização, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a internacionalização não é um fim em si mesmo e precisa estar firmemente inserida em contextos locais de necessidades e prioridades.

O *Capítulo 3, “Universidades internacionais: mal-entendidos e modelos emergentes”*, é uma obra em andamento e apresenta três modelos genéricos de universidades internacionais – clássica, satélite, cofundada – como tentativa de clarear a confusão existente em torno do uso desse termo. A intenção é examinar as características definidoras de cada modelo. O modelo clássico representa a compreensão tradicional e mais comum de universidade internacional, que inclui a mobilidade internacional de estudantes e docentes, o recrutamento de alunas e alunos do exterior, acordos institucionais bilaterais e a participação em redes, entre outras ativi-

dades. O modelo de satélite realça o estabelecimento de programas acadêmicos de ensino e centros de pesquisa em outros países e inclui *campi* filiais no exterior, operações de franquia e polos de educação/pesquisa. O modelo cofundado enfoca o desenvolvimento de universidades conjuntas internacionais e outras modalidades de parceria em que duas ou mais universidades colaboram para criar novas universidades, programas acadêmicos ou centros de pesquisa. Além disso, analisa-se a confusão existente entre universidade internacional e universidade de classe mundial. Este capítulo não visa dissecar as diferenças entre os termos universidade internacional, multinacional ou global. Um exercício desses é complexo por causa das nuances de sentido de acordo com as diferentes disciplinas, os vieses da língua inglesa e a dificuldade de traduzir diferenças sutis para outras línguas.

O *Capítulo 4, “Três gerações de educação superior transfronteiriça: novos desdobramentos, questões e desafios”*, aborda um aspecto cada vez mais importante e também controvertido da internacionalização. A mobilidade acadêmica passou da mobilidade de pessoas (discentes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores, especialistas) para a de programas (universidades-irmãs, franquias, *on-line*) e provedores (*campus* filial, universidades conjuntas internacionais, universidades virtuais) e para o desenvolvimento de polos educacionais. Além disso, a educação transfronteiriça se deslocou gradativamente, passando de um referencial de cooperação para o desenvolvimento, depois para um modelo de parceria e atualmente para uma abordagem comercial e competitiva. Este capítulo examina essas duas mudanças fundamentais.

A mobilidade de discentes e docentes, chamada de primeira geração, vem ocorrendo desde que as universidades passaram a existir. Com efeito, o conceito de universo contido no termo “universidade” é uma prova dessa mobilidade. Mas o número de estudantes, as formas da mobilidade (titulação plena no exterior, intercâmbio, estágios, semestre/ano no exterior), os países de destino e as razões que a impulsionam mudaram drasticamente nas três últimas décadas. A demanda de mobilidade estudantil continuará a se expandir, mas formas novas de educação trans-

fronteiriça e virtual são necessárias para atender essa demanda. Na segunda geração da educação transfronteiriça, os programas e provedores é que são móveis, e não as alunas e os alunos. Os programas acadêmicos vão até elas e eles. Há diferenças gritantes na razão e na forma pelas quais a educação transfronteiriça é usada por países anfitriões e remetentes em todas as regiões do mundo. À luz das atuais crises ambientais, políticas, econômicas e sanitárias em nível global, prevê-se que diferentes formas de mobilidade internacional de programas e provedores aumentem em importância, escala e alcance. Polos educacionais são o mais recente desenvolvimento no cenário internacional do ensino superior e constituem a terceira onda de iniciativas na educação transfronteiriça. Os polos educacionais se baseiam nas atividades transfronteiriças de primeira e segunda geração e podem incluí-las, mas representam uma configuração mais ampla e estratégica de atores e atividades. Um polo educacional é um esforço concertado por parte de um país (ou zona, ou cidade) de estabelecer uma massa crítica de atores da educação e do conhecimento e fortalece seus esforços para exercer mais influência no novo mercado educacional.

O Capítulo 5, *“Programas de titulação dupla: dúvidas e dilemas”*, reconhece que o número e os tipos de programas internacionais de titulação conjunta, dupla e consecutiva dispararam nos últimos anos, demonstrando claramente que eles têm um certo papel a desempenhar no atual cenário da educação superior. Muitas pessoas da academia e formuladores de políticas aceitam os programas de dupla titulação e os veem como uma extensão natural dos programas de intercâmbio e mobilidade. Outras os percebem como um desenvolvimento problemático que leva a uma contagem dupla do trabalho acadêmico e à margem tênue da fraude acadêmica. Existe uma ampla gama de reações por causa da diversidade de modelos de programas; do envolvimento de provedores novos (honestos e trapaceiros) e tradicionais; da incerteza relacionada à garantia da qualidade e ao reconhecimento de qualificações; e, finalmente, da ética implicada na decisão sobre qual carga horária acadêmica ou quais novas competências são necessárias para a concessão de títulos conjuntos duplos, múltiplos ou consecutivos.

Este capítulo também examina as diferenças entre um programa de titulação conjunta, dupla e consecutiva propondo um marco referencial de definições. Ele destaca aspectos de levantamentos e estudos recentes e trata de novos desdobramentos e inovações no estabelecimento desses tipos de programas colaborativos. Finalmente, examina os fatores que desafiam a operacionalização dos programas e explora os problemas que levantam dúvidas e dilemas e exigem mais debate e análise.

O *Capítulo 6, “Mobilidade internacional de programas e provedores: inovações e desafios”*, apresenta um referencial de classificação da mobilidade internacional de programas e provedores (*International Programme and Provider Mobility* [IPPM, na sigla em inglês]) que visa distinguir entre atividades transfronteiriças colaborativas, como, por exemplo, titulações conjuntas/duplas e universidades conjuntas internacionais, de atividades do tipo independente, como, por exemplo, operações de franquia e *campi* filiais no exterior. Essa distinção é importante em termos do desenvolvimento e da operacionalização de políticas e regulações nacionais e institucionais que facilitem e monitorem esses tipos muito diferentes de atividades transfronteiriças. O ritmo acelerado das mudanças na IPPM está proporcionando novas oportunidades e desafios e, ao mesmo tempo, diferentes espécies de benefícios e riscos. Este capítulo visa analisar as diferenças entre abordagens colaborativas e independentes de IPPM em termos de garantia de qualidade/acreditação, desenvolvimento de currículo/oferta de educação e concessão e reconhecimento de qualificações. Com as inovações presentes na educação com IPPM se faz necessário, agora, desenvolver políticas e práticas que reconheçam as diferenças fundamentais entre as modalidades distintas de IPPM.

O *Capítulo 7, “Exame da regionalização da educação superior a partir do Modelo de Abordagem Funcional, Organizacional e Política”*, aborda a crescente complexidade e importância da regionalização examinando as três abordagens inter-relacionadas do modelo FOPA (*Functional, Organizational and Political Approaches*) e dando exemplos de como ele se aplica a diferentes regiões do mundo – África, Sudeste da Ásia e Estados Árabes.

No desenvolvimento do modelo FOPA se usa uma abordagem construtivista, pois é essencial para criar um referencial que tenha relevância e valor para diferentes partes do mundo e contextos culturais, políticos e econômicos diversos. Os conceitos-chave relacionados à regionalização são mapeados em um contínuo sustentado pelas noções de cooperação e colaboração em um extremo e passa para um conceito mais formalizado de integração e interdependência no outro. Basicamente, o modelo se concentra no processo de facilitar uma colaboração e um alinhamento mais estreitos entre instituições, atores, redes e sistemas da educação superior dentro de uma região em termos de políticas, programas e práticas de ensino superior. Um pressuposto central é que os processos de regionalização e de internacionalização coexistem e são compatíveis e complementares. Com efeito, ambos os processos incluem atividades, atores e resultados semelhantes, mas a regionalização enfatiza iniciativas intrarregionais. O capítulo termina com uma discussão sobre problemas centrais e um apelo para que se façam mais pesquisas sobre a regionalização da educação superior em geral e na América Latina em particular.

O Capítulo 8, *“Diplomacia do conhecimento: o papel da educação superior internacional, da pesquisa e da inovação nas relações internacionais”*, introduz o conceito de diplomacia do conhecimento no setor de educação superior internacional e o justapõe ao termo *soft power*, cada vez mais usado, mas entendido equivocadamente. O propósito do capítulo é promover uma maior consciência na comunidade de ensino superior a respeito do papel crescente que a educação superior internacional desempenha no sentido de facilitar as relações entre países. A primeira parte do capítulo examina a importância de se estudar o papel do ensino superior nas relações internacionais. Na sequência, expõe-se o que significa diplomacia do conhecimento e se esclarece a diferença fundamental entre ela e a diplomacia cultural, a diplomacia da ciência, a diplomacia pública e o *soft power*. A seção seguinte identifica e examina oito características primordiais da diplomacia do conhecimento, o que leva a breves resumos de alguns estudos de caso que demonstram a diplomacia do conhecimento em ação. Os exemplos de diplomacia do conhecimento enfocam a maneira como, por

meio de cooperação, reciprocidade e mutualidade de benefícios, a educação superior internacional pode fortalecer as relações entre países para enfrentar problemas globais correntes usando a educação superior internacional, a pesquisa e a inovação como estratégias centrais. A última seção do capítulo identifica alguns problemas e desafios que precisam ser enfrentados à medida que a diplomacia do conhecimento é melhor compreendida, pesquisada e operacionalizada.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao Prof. Danilo Streck e a suas colegas e seus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos por esta oportunidade de colaborar com elas e eles na preparação deste livro. O gentil convite chegou como uma completa e agradável surpresa. Inicialmente, hesitei em seguir em frente com a ideia por causa de minha falta de compreensão a respeito da educação superior no Brasil, mas fui lembrada de que a finalidade do livro era oferecer um breve panorama de alguns dos principais conceitos e desdobramentos na internacionalização da educação superior, e não focar um único país ou aspecto. Agradeço também às editoras que deram permissão para traduzir e republicar os artigos originais contidos neste livro. Gostaria igualmente de expressar meus agradecimentos aos ótimos tradutores, hábeis revisores, à generosa entidade financiadora e à editora deste volume e dedicá-lo à próxima geração de brasileiras e brasileiros comprometidos com a promoção da internacionalização da educação superior.

Jane Knight, PhD

Ontario Institute for the Studies in Education
Universidade de Toronto, Canadá

CAPÍTULO 1

A internacionalização da educação superior: conceitos, razões e marcos de referência

Introdução

A internacionalização tem sido um dos fatores mais cruciais na moldagem da educação superior nas últimas três décadas. Não só a dimensão internacional transformou a educação superior, mas ela também mudou substancialmente a si mesma. A bifurcação da internacionalização em dois pilares independentes: “no próprio país” ou “em casa” e “no exterior” é evidência desta mudança. A dimensão internacional do currículo avançou de uma abordagem focada em estudos de áreas ou estudos regionais e línguas estrangeiras para a integração de perspectivas internacionais, globais, interculturais e comparativas no processo de ensino/aprendizagem e no conteúdo programático. A mobilidade acadêmica se deslocou da mobilidade de estudantes para a de provedores e programas. A educação transfronteiriça passou gradualmente de um marco de cooperação para o desenvolvimento para um modelo de parceria, para a orientação pela concorrência comercial e agora, com uma nota de otimismo, de responsabilidade social.

Desde a década de 1980 tem havido uma explosão no número e nos tipos de iniciativas internacionais empreendidas por instituições, organizações e governos na educação superior. As estratégias, os programas e as políticas de internacionalização desenvolvidos por estes atores evoluíram ao longo dos anos em resposta à força perversiva da globalização e como um agente dela. À medida que o século XXI avança, a dimensão internacional

da educação pós-secundária está se tornando cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais e mais complexa.

O propósito deste capítulo é apresentar diferentes marcos analíticos para compreender os conceitos e elementos centrais da internacionalização e obter uma compreensão mais abrangente deste processo multiestratificado. Embora se reconheça que há uma diversidade de atores institucionais, nacionais, regionais e internacionais envolvidos com a dimensão internacional da educação superior, o foco deste capítulo reside primordialmente no nível das instituições de educação superior. A análise incluirá uma discussão do significado da internacionalização, seus atores-chave, suas razões e expectativas cambiantes, as estratégias relacionadas com a internacionalização no próprio *campus* e no exterior, e um exame de novos desdobramentos e inovações. Qualquer exame da internacionalização necessita considerar as diferenças entre países e regiões do mundo, reconhecendo que as prioridades, razões, abordagens, riscos e benefícios diferem entre oriente e ocidente, norte e sul, entre países remetentes e receptores, desenvolvidos e em desenvolvimento.

Internacionalização – confusão e complexidade como processo de mudança

O termo “internacionalização” é empregado de muitas formas na medida em que significa coisas diferentes para pessoas diferentes. Embora seja estimulante ver uma atenção crescente ser dada à “internacionalização” e um emprego mais frequente da palavra, há muitas vezes uma grande dose de confusão quanto ao que ela significa. Para algumas pessoas, significa uma série de atividades internacionais, tais como mobilidade acadêmica para estudantes e docentes; conexões, parcerias e projetos internacionais; novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa em nível internacional. Para outras, significa oferecer educação a outros países usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância e outras como *campi* filiais no exterior, franquias ou universidades internacionais conjuntas. Para muitas pessoas, significa incluir uma dimensão internacional, intercultural e/ou global no currículo e no processo de ensino/aprendizagem. Outras

ainda veem como internacionalização projetos internacionais de desenvolvimento ou, alternativamente, a ênfase crescente na educação transfronteiriça comercial. Mais recentemente o foco incide sobre aprendizagem colaborativa internacional *online* usando salas de aula e estágios virtuais. Por fim, a palavra é usada para descrever polos regionais de educação, zonas, *hot spots*, cidades educacionais, aldeias do conhecimento.

Contudo, a elasticidade do conceito de internacionalização talvez tenha se excedido quando a internacionalização é descrita ou interpretada como tabelas de classificação em nível internacional. A obsessão atual das instituições de educação superior em todo o mundo com sua posição e marca em nível global é um sinal dos tempos. Claramente, há um desejo enorme da parte de instituições por ranqueamentos internacionais e regionais, mas é necessário questionar se isto faz parte do processo de internacionalização ou de uma campanha internacional de *marketing* e relações públicas.

Evolução da terminologia da educação internacional

Internacionalização não é um termo novo, e o debate sobre seu significado tampouco é novo. Este termo é usado há anos na ciência política e na área governamental, mas sua popularidade no setor da educação realmente cresceu muito apenas a partir do início da década de 1980, como se observa na Tabela 1. Antes deste período, “educação internacional” e “cooperação internacional” eram expressões prediletas e ainda o são em alguns países.

É revelador ver como a terminologia empregada para descrever a dimensão internacional da educação superior evoluiu durante os últimos 50 anos ou mais. A Tabela 1 ilustra como o vocabulário reflete as prioridades e as fases ao longo dos anos. Quem teria adivinhado, na década de 1960, quando a ênfase residia em bolsas de estudos para estudantes estrangeiros, projetos internacionais de desenvolvimento e estudos de áreas, que estaríamos discutindo, em 2020, *branding*, cidadania global, franquias e fábricas educacionais de vistos. Educação internacional tem sido uma expressão muito utilizada ao longo dos anos e ainda é um termo preferencial em muitos países, mas os processos de internacionalização, globalização, regionalização e agora planetização são conceitos debatidos ativamente, sendo cen-

trais para promover e sustentar a dimensão internacional da educação superior.

Tabela 1: Evolução das principais terminologias da educação internacional

<i>Termos contemporâneos 10 últimos anos</i>	<i>Termos recentes 20 últimos anos</i>	<i>Termos novos 30 últimos anos</i>	<i>Termos em evolução 40 últimos anos</i>	<i>Termos tradicionais 50 últimos anos</i>
<i>Termos genéricos</i>				
<ul style="list-style-type: none"> – Mobilidade internacional de programas e provedores – <i>soft power</i> – diplomacia do conhecimento – internacionalização inteligente – aprendizado internacional colaborativo <i>online</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – regionalização – planetização – glocalização – cidadania global – internacionalização “verde” – <i>rankings</i> globais – globalização 	<ul style="list-style-type: none"> – educação sem fronteiras – educação transfronteiriça – educação transnacional – educação virtual – internacionalização “no exterior” – internacionalização “em casa” 	<ul style="list-style-type: none"> – internacionalização – educação multicultural – educação intercultural – educação global – educação à distância – educação <i>offshore</i> ou no exterior 	<ul style="list-style-type: none"> – educação internacional – cooperação internacional para o desenvolvimento – educação comparada – educação por correspondência
<i>Elementos específicos</i>				
<ul style="list-style-type: none"> – universidades internacionais conjuntas – MOOCs [<i>Massive Open Online Courses</i>] – cidades educacionais – estágios virtuais – polos de conhecimento – universidades por franquia 	<ul style="list-style-type: none"> – polos educacionais regionais – competências internacionais – oficinas de titulações – fábricas de vistos – titulação conjunta, dupla, combinada – <i>branding</i>, consolidação de <i>status</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – provedores de educação – universidades corporativas – redes – universidades virtuais – <i>campus</i> filial – programas de universidades-irmãs e franquias 	<ul style="list-style-type: none"> – estudantes do exterior – estudos no exterior – convênios institucionais – projetos de parceria – estudos de áreas/regionais – cooperação binacional 	<ul style="list-style-type: none"> – estudantes do exterior – intercâmbio de estudantes – projetos de desenvolvimento – convênios culturais – estudo de línguas

Fonte: Knight, atualizada em 2020.

Internacionalização – descrições versus definições

Como se analisou, há múltiplas interpretações e empregos do conceito de internacionalização, a ponto de ele se tornar uma expressão que designa qualquer coisa internacional relacionada com a educação superior. Logo, é importante desenvolver uma definição clara de internacionalização para ajudar a clarear a confusão e o mal-entendido que existem atualmente e ter uma compreensão comum do termo, de modo que, ao discutir-

mos e analisarmos o fenômeno, entendamo-nos mutuamente e haja solidariedade quando defendemos mais atenção e apoio por parte de formuladores de políticas e líderes acadêmicos.

Um aspecto central na compreensão de internacionalização é vê-la como uma “ização”, que é um processo de mudança, e não como um “ismo” ou uma ideologia. O internacionalismo é diferente da internacionalização, embora ambos os termos acentuem o conceito de “entre nações”. A globalização também é um processo, ainda que diferente da internacionalização por abordar a ideia de dimensão mundial ou global, e não a noção de relações entre países, como indica o termo “internacionalização”.

Quando se trata de definir a internacionalização, é igualmente importante distinguir entre uma definição e uma descrição de internacionalização. Em resumo, uma definição explica o significado, enquanto a descrição procura explicar seus atributos. Para uma definição, os elementos fundamentais do conceito devem estar incluídos. Os elementos essenciais de uma definição geralmente não mudam ao longo do tempo nem variam de circunstância para circunstância. Uma descrição, por sua vez, inclui características ou detalhes específicos, como razões, estratégias, atores ou resultados. Uma descrição pode mudar de acordo com o contexto, enquanto uma definição não muda. Assim, as descrições podem ser *ad hoc* e dependentes do contexto e da finalidade.

A parte desafiante do desenvolvimento de uma definição é a necessidade de que ela seja suficientemente genérica para ser aplicada a muitos países, culturas e sistemas educacionais diferentes e não seja normativa ou descritiva em sua intenção. Nos últimos anos, várias definições de internacionalização foram propostas (Arum e van de Water, 1992; Van der Wende, 1997; de Wit *et al.*, 2015), mas sua aplicação universal foi bastante limitada pela inclusão de razões, atores, estratégias e resultados específicos inseridos na descrição.

É contrário ao espírito do internacionalismo ter uma definição com um viés voltado para um determinado país ou perspectiva cultural. Os debates recentes em que se discute se a internacionalização é um construto “ocidental” ou “oriental” ou “do Norte” refletem a contínua preocupação de que a internacionalização seja interpretada como ocidentalização, ame-

ricanização, europeização ou modernização (Dzukifi, 2010; Sperduti, 2017). Estes debates muitas vezes se concentram nas razões que servem de força motriz e nas estratégias de implementação que refletem normas nacionais/culturais. É exatamente por isso que uma definição de internacionalização da educação superior deve ser neutra e isenta de motivações, benefícios, atividades e resultados, pois estes variam enormemente nos diferentes países de instituição para instituição e de região para região.

A definição operacional proposta para este capítulo é a seguinte: a internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11).

Ninguém questionaria que, na concepção dos países e instituições, a internacionalização está a serviço de diferentes finalidades. Embora seja possível ver a finalidade da internacionalização como melhoria da qualidade, aumento do acesso e serviço à sociedade, algumas pessoas veem a internacionalização do ponto de vista de seus benefícios econômicos e comerciais. Isto certamente se aplica a países e instituições que são altamente dependentes da receita procedente de estudantes do exterior. Outras veem a internacionalização por seus efeitos de influência geopolítica; na era dos ranqueamentos, a internacionalização é vista como um meio para melhorar a classificação e o perfil de uma instituição ou país. Outras razões incluem o desenvolvimento de alunos e alunas como “cidadãos e cidadãs globais” ou a garantia de que a pesquisa internacional conjunta enfrente os desafios globais. Há muitas razões para que a internacionalização da educação superior seja uma prioridade em diferentes contextos. De forma semelhante, há um grande número de resultados, alguns dos quais são consequências negativas indesejadas. Assim como uma definição não deveria se basear em atividades, as razões e os resultados tampouco deveriam fazer parte de uma definição básica de internacionalização. Ter uma definição neutra permite maior universalidade, uma pauta de pesquisa mais ampla sobre o fenômeno, e um conjunto mais diversificado de razões, atores, políticas, atividades e resultados.

Termos e conceitos específicos foram cuidadosamente escolhidos para esta definição operacional de internacionalização como “o processo de in-

tegração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11) O termo *processo* é empregado deliberadamente para expressar que a internacionalização é um esforço contínuo, uma transformação, e para indicar que existe uma qualidade evolutiva no conceito. O processo muitas vezes é concebido em termos de um modelo tripartite da educação – *input*, processo e *output*. Tomou-se o cuidado de não empregar os conceitos de *input* e *output*, mesmo que atualmente haja uma ênfase crescente em prestação de contas e resultados. Se a internacionalização é definida em termos de *inputs*, *outputs* ou benefícios, ela se torna menos genérica na medida em que precisa refletir as prioridades particulares de um país, uma instituição ou um grupo específico de partes interessadas. A noção de *integração* é empregada especificamente para denotar o processo de inserção da dimensão internacional e intercultural em políticas e programas visando a assegurar sustentabilidade e centralidade para a missão e os valores da instituição ou sistema.

Internacional, *intercultural* e *global* são três termos empregados intencionalmente como uma tríade, pois juntos refletem a amplitude da internacionalização. *Internacional* é usado no sentido de relações entre nações, culturas ou países. Contudo, a internacionalização também implica relacionar-se com a diversidade de culturas que existem dentro de países, comunidades, instituições e salas de aula; assim, *intercultural* é empregado para abordar aspectos da diversidade cultural. Por fim, o termo *global* é incluído para proporcionar a aceção de escopo mundial. Estes três termos complementam um ao outro e juntos eles conferem riqueza tanto de amplitude quanto de profundidade ao processo da internacionalização. Os conceitos de *finalidade*, *função* e *oferta* foram cuidadosamente escolhidos. *Finalidade* refere-se ao papel geral que a educação superior desempenha para um país/região ou mais especificamente à missão de uma instituição. *Função* se refere aos elementos ou tarefas primordiais que caracterizam um sistema nacional de educação superior e uma instituição individual. Geralmente eles incluem ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço à comunidade e sociedade em geral. *Oferta* é um conceito mais estreito e se refere ao oferecimento de cursos e programas de educação, seja no próprio país ou no exterior. Isto inclui a oferta por parte de instituições tradi-

cionais de educação superior, mas também inclui provedores, como, por exemplo, empresas que estão mais interessadas na oferta global de seus programas ou cursos do que na dimensão internacional/intercultural do currículo, da pesquisa e do serviço.

Esta definição aborda propositalmente os níveis institucional e nacional/sistêmico da educação superior, mas não o nível individual ou o regional. Isto não ignora o fato de que indivíduos, como estudantes, docentes, pesquisadores e pesquisadoras, etc., estão profundamente envolvidos na internacionalização e são impactados por ela. Muito pelo contrário, os indivíduos são promotores, implementadores, participantes, alvos, beneficiários e – talvez digam algumas pessoas – vítimas inocentes do processo de internacionalização. Mas o princípio subjacente da definição é não incluir atores, partes interessadas e beneficiários individuais, pois isto estreita seu escopo e perde sua aplicação e objetividade universal.

Esta é intencionalmente uma definição neutra de internacionalização e parece ter sobrevivido ao teste da passagem do tempo. Muitas pessoas sustentariam que o processo de internacionalização deveria ser descrito em termos de promoção da cooperação e solidariedade entre as nações, de melhoria da qualidade e da relevância da educação superior, ou de contribuição para o avanço da pesquisa. Embora estas sejam nobres intenções e a internacionalização possa contribuir para estes objetivos, uma definição deve ser suficientemente objetiva para que possa ser usada para descrever um fenômeno que é, de fato, universal, mas tem diferentes propósitos e resultados, dependendo do ator ou da parte interessada.

De Wit *et al.* (2015) propuseram uma nova definição que, inesperada e inconscientemente, se baseou na definição de Knight. Ela acrescentou as noções de intencionalidade e resultado à definição básica de Knight. Sua definição descreve a internacionalização como “o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções e na oferta da educação pós-secundária a fim de fomentar a qualidade da educação e da pesquisa para todo o corpo discente, docente e funcional, e dar uma contribuição significativa à sociedade”. Embora isto certamente seja bem intencionado e uma razão e um resultado atraentes para a internacionalização, definições geralmente não contêm, e não de-

veriam conter, afirmações normativas. Ao especificar um resultado normativo, esta definição aumenta a atratividade da internacionalização, mas limita sua neutralidade e universalidade e se torna outra descrição da internacionalização.

O termo “internacionalização abrangente” foi introduzido por Hudzik (2011) e descrito como um “compromisso confirmado através da ação para infundir perspectivas internacionais e comparativas no conjunto das missões de ensino, pesquisa e serviço da educação superior. Ela molda o *ethos* e os valores institucionais e diz respeito a todo o empreendimento da educação superior”. Esta descrição da internacionalização enfatiza a noção da passagem do compromisso para a ação. De forma interessante, também sugere que se trata de um processo ao empregar o termo “infundir” e também inclui as três funções principais. A característica acrescentada é a menção do impacto ao incluir a expressão “molda o *ethos* e os valores e diz respeito a todo o empreendimento da educação superior”, mas prudentemente não especifica quais são os valores. A adição do adjetivo “abrangente” não é elucidada na descrição, mas transmite a noção de inclusão de todos os elementos ou atividades da internacionalização. Isto tem prós e contras, pois cada instituição precisa selecionar cuidadosamente as políticas e estratégias de internacionalização que melhor correspondam a seus objetivos, necessidades e prioridades. Uma instituição pode ficar sobrecarregada e inclusive paralisada ao ser demasiado inclusiva ou abrangente e não adotar uma abordagem “estratégica” da internacionalização.

Mais recentemente, a expressão “internacionalização inteligente” foi introduzida por Rumbley (2015). Este é outro exemplo da tendência de modificar o conceito básico de internacionalização com adjetivos. A internacionalização inteligente é descrita como “o desenvolvimento de uma aliança ponderada entre as comunidades de pesquisa, de prática profissional e de formulação de políticas. As pessoas participantes da elaboração de atividades e agendas da internacionalização devem ter acesso às informações, ideias e oportunidades de capacitação profissional que incrementarão sua condição de lidar com o complexo e volátil ambiente da educação superior nos próximos 20 anos.” Esta descrição ressalta o que é necessário para pla-

nejar, orientar e monitorar o processo de internacionalização. Não define a internacionalização *per se*.

Aumento do número e da diversidade de atores

Por diversos motivos, é importante examinar os diferentes níveis e tipos de atores envolvidos na promoção, oferta e regulamentação da dimensão internacional da educação superior. Primeiramente, há o fato de que a internacionalização agora engloba uma enorme variedade de iniciativas que puseram novos atores em cena. Em segundo lugar, estas iniciativas e questões apresentam implicações para políticas e regulamentações nos níveis internacional, regional e nacional. Em terceiro lugar, as linhas ou divisas que separam estes diferentes níveis estão se tornando cada vez mais indistintas e porosas.

A Tabela 2 ilustra o fato de que os atores representam uma diversidade de grupos: não somente instituições e provedores educacionais, mas também departamentos e órgãos governamentais; organizações não governamentais e semigovernamentais; fundações privadas e públicas; convenções e tratados. Além disso, as categorias de atores podem ser analisadas considerando a natureza de sua missão – formulação de políticas, regulamentação, financiamento, programação, defesa de direitos e articulação em rede. É importante observar que os atores muitas vezes desempenham mais do que um papel e que, portanto, estas categorias não se excluem mutuamente.

As atividades destes atores são diversificadas e incluem, por exemplo, mobilidade de estudantes, pesquisa, troca de informações, treinamento, currículo, bolsas de estudo e garantia de qualidade. A análise se torna mais complexa quando se consideram atores nos níveis nacional, bilateral, sub-regional, regional, inter-regional e internacional. Convém ter consciência de que, em muitas circunstâncias, todos os níveis de atores podem estar envolvidos ou influenciar o desenvolvimento e a implementação de políticas, programas e regulamentações da educação superior internacional.

Tabela 2: Atores e seus papéis na internacionalização da educação superior

Diferentes níveis de atores	Diferentes tipos de atores	Diferentes papéis de atores
Institucionais	Instituições/provedores públicos/privados de educação	Formulação de políticas
Nacionais		Regulamentação
Subnacionais	Departamentos ou órgãos governamentais	Defesa de direitos
Sub-regionais	Organizações não (ou semi) governamentais	Financiamento
Regionais	Associações profissionais e grupos de interesses especiais	Oferta de programas
Inter-regionais	Fundações	Articulação em rede
Internacionais	Empresas privadas	Pesquisa
	Agências de garantia de qualidade	Troca de informações
	Empresas de TI	Garantia de qualidade
		Credenciamento

Fonte: Knight, atualizada em 2020.

Este grande número de atores significa que uma diversidade de razões está movendo o processo da internacionalização em todos os níveis e especialmente nos níveis institucional e nacional. A multiplicidade de motivos e o fato de evoluírem e mudarem é o que contribui para a complexidade da internacionalização e a crescente confusão e fascinação sobre o que ela significa e envolve.

Razões que movem a internacionalização

A necessidade de ter razões claras e articuladas para a internacionalização não pode ser sobrestimada. As razões são a força motriz para o motivo pelo qual uma instituição, país, região (ou qualquer outro ator) desejam se envolver com a internacionalização e investir nela. As razões se refletem nas políticas e programas que são desenvolvidos e acabam sendo implementados. As razões ditam o tipo de benefícios ou resultados esperados. Sem um conjunto claro de razões, acompanhadas por um conjunto de objetivos e definições de políticas, um plano de implementação e um sistema de monitoramento/avaliação, o processo da internacionalização é, muitas vezes, uma resposta *ad hoc*, reativa e fragmentada ao enorme número de novas oportunidades internacionais disponíveis.

As motivações e realidades que movem a internacionalização estão passando por mudanças fundamentais. Tradicionalmente, as razões são apresentadas em quatro grupos: social/cultural, política, acadêmica e econômica. Estas categorias oferecem uma macrovisão útil, porém, à medida que a internacionalização se torna mais difundida e multidimensional, um conjunto mais nuançado de motivos se faz necessário. Além disso, é crucial distinguir entre razões em diferentes níveis de atores/partes interessadas, especialmente nos níveis individual, institucional, nacional e regional. A Tabela 3 justapõe as quatro categorias de razões definidas pela primeira vez no final da década de 1990 com aquelas mais proeminentes em 2020 de acordo com quatro níveis de atores/partes interessadas e demonstra por que é essencial ter clareza quanto às razões que movem a internacionalização e por que elas não deveriam ser incluídas em uma definição.

Tabela 3: Mudanças em razões que movem a internacionalização

Quatro categorias de razões (1999)	Níveis de razões (2020)
Nível acadêmico Dimensão internacional para pesquisa e desenvolvimento Ensino Ampliação do horizonte acadêmico Desenvolvimento institucional Perfil e <i>status</i> Melhoria da qualidade Padrões acadêmicos internacionais	Nível individual Desenvolvimento de visão de mundo e competências internacionais Promoção de carreira Compreensão e aptidões interculturais Conhecimento de questões nacionais/internacionais Desenvolvimento de rede internacional
Nível econômico Geração de receita Competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros	Nível institucional Melhoria da qualidade Incremento de pesquisa e inovação <i>Branding</i> e perfil internacional Capacitação
Nível político Política exterior Segurança nacional Assistência técnica Paz e compreensão mútua Identidade nacional Identidade regional	Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional Alianças estratégicas Produção de conhecimento Geração de renda

<p>Nível social</p> <p>Identidade cultural nacional</p> <p>Entendimento intercultural</p> <p>Desenvolvimento de cidadania</p> <p>Desenvolvimento social e comunitário</p>	<p>Nível nacional</p> <p>Desenvolvimento de recursos humanos/aptidões</p> <p>Maior acesso à educação superior</p> <p>Ganho de cérebros</p> <p>Intercâmbio comercial</p> <p>Construção da nação</p> <p>Desenvolvimento sociocultural</p> <p>Diplomacia</p> <p><i>Soft power</i></p>
	<p>Nível regional</p> <p>Alinhamento de sistemas nacionais</p> <p>Identidade regional</p> <p>Alianças geopolíticas</p> <p>Competitividade regional</p>

Fonte: Knight, atualizada em 2020.

Internacionalização 5.0: “em casa” e “transfronteiriça”

Um desenvolvimento interessante na conceitualização da internacionalização é sua divisão em “internacionalização em casa” (IeC) e “transfronteiriça”. A Figura 1 ilustra o fato de que estes dois pilares estão separados, mas são estreitamente vinculados e interdependentes. A educação transfronteiriça apresenta implicações significativas para a internacionalização situada no *campus*, e vice-versa.

Figura 1: Dois pilares da internacionalização: mobilidade acadêmica “em casa” e internacional



Fonte: Knight, atualizada em 2020.

Internacionalização situada no próprio campus

O conceito “em casa” foi desenvolvido para dar maior proeminência a estratégias situadas no *campus* a fim de contrabalançar a ênfase crescente na mobilidade acadêmica internacional. Estas estratégias “em casa” podem incluir a dimensão intercultural e internacional no processo de ensino/aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, relações com grupos culturais e étnicos locais da comunidade bem como a integração de estudantes e docentes estrangeiros na vida e nas atividades do *campus*. Também há uma percepção de que, para a maioria das instituições, e mesmo dos países, o número de estudantes nacionais que têm algum tipo de estudo

no exterior ou pesquisa ou experiência de campo internacional é frustrantemente baixo. Isto requer maior atenção a esforços situados no *campus* e no currículo para ajudar as alunas e os alunos a viver em um mundo mais interconectado e culturalmente diversificado. O corpo discente e o corpo docente necessitam de uma compreensão crescente de questões internacionais e globais e de uma maior compreensão e capacitação intercultural mesmo que nunca saiam de sua comunidade ou país (Deardorff, 2006). Esse é o mundo em que vivemos agora, e o será ainda mais no futuro. As universidades, portanto, têm a responsabilidade e o desafio de integrar perspectivas internacionais, interculturais e comparativas na experiência de estudantes através de atividades virtuais e situadas no *campus* além de experiências de mobilidade acadêmica internacional.

Os tipos de estratégias incluídas na internacionalização situada no *campus* ou “em casa” estão listados na Tabela 5. Esta proposta talvez seja mais ampla do que o conceito original de internacionalização “em casa” (Nilsson, 2003) que dava mais ênfase aos aspectos interculturais do processo de ensino/aprendizagem e do currículo.

Tabela 5: Marco de referência da internacionalização “em casa”

Internacionalização “em casa” – situada no <i>campus</i>
<p>Currículo e programas ou cursos</p> <ul style="list-style-type: none"> – programas novos com temas internacionais – inserção da dimensão internacional, cultural, global ou comparativa em cursos ou disciplinas já existentes – estudo de língua estrangeira – estudos de áreas ou regionais – titulações conjuntas ou duplas.
<p>Processo de ensino/aprendizado</p> <ul style="list-style-type: none"> – ênfase no processo de ensino/aprendizado, não só no conteúdo – envolvimento ativo de estudantes do exterior, estudantes que retornam de estudos no exterior e diversidade cultural da sala de aula no processo de ensino/aprendizado – mobilidade virtual de estudantes para disciplinas e projetos de pesquisa conjuntos – maior uso de mídias sociais

- uso de pesquisadores/as e professores/as do exterior e especialistas internacionais/interculturais locais
- integração de estudos de caso internacionais, interculturais, encenações, cenários de solução de problemas, aprendizagem baseada em projetos, trabalho em equipe, comunidades aprendentes, materiais como subsídio
- aprendizado em serviço
- integração de resultados e avaliações de aprendizado internacional, intercultural e global

Atividade de pesquisa

- centros de áreas e temas
- projetos de pesquisa e inovação baseados em redes
- conferências e seminários internacionais
- artigos e textos publicados em conjunto
- convênios internacionais de pesquisa
- programas de intercâmbio de pesquisas
- parceiros estrangeiros de pesquisa em setores acadêmicos e outros
- integração de pesquisadores/as visitantes nas atividades acadêmicas no *campus*

Atividades cocurriculares

- programas de desenvolvimento de lideranças internacionais/globais
- seminários e *think tanks* interdisciplinares
- seminários com palestrantes de renome
- estágios virtuais

Atividades extracurriculares

- clubes e associações de estudantes
- eventos internacionais e interculturais no *campus*
- parceiros de línguas, programas de amizade, programas de estudantes oradores
- vínculo com grupo cultural e étnico situado na comunidade
- grupos e programas de apoio entre pares

Vínculo com grupos culturais/étnicos situados na comunidade

- envolvimento de estudantes em organizações culturais e étnicas através de estágios, trabalho voluntário, treinamento e pesquisa aplicada
- envolvimento de representantes de grupos culturais e étnicos locais em atividades de ensino/aprendizado, pesquisa e eventos e projetos extracurriculares

Educação transfronteiriça / mobilidade acadêmica internacional

A educação transfronteiriça, muitas vezes denominada de mobilidade acadêmica internacional, diz respeito ao movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais. As modalidades de oferta variam desde a presencial e conjunta até a virtual. A mobilidade educativa internacional pode ser parte de projetos de cooperação para o desenvolvimento, parcerias acadêmicas ou intercâmbios comerciais. Ela inclui uma ampla variedade de arranjos que vão desde o estudo no exterior até universidades irmãs, franquias, *campi* filiais e universidades internacionais conjuntas. Trata-se de um termo que muitas vezes é empregado como sinônimo de educação transnacional, *offshore* e sem fronteiras, o que causa alguma confusão e mal-entendidos (Knight, 2010).

O movimento transfronteiriço de pessoas, programas, provedores, políticas e projetos aumentou constantemente durante a última década. A configuração de parcerias acadêmicas, a posição de países líderes na recepção e no envio de estudantes do e para o exterior, e as modalidades de mobilidade de programas e provedores estão mudando no mundo tumultuado de hoje. O impacto de desastres ambientais, epidemias, sanções econômicas, relocação de refugiados, restrições financeiras e migração está sendo significativo no escopo e na escala da mobilidade acadêmica internacional. Isto apresenta enormes, mas diferentes desafios e oportunidades para muitos tipos de mobilidade acadêmica internacional. Uma tendência discernível é a crescente mobilidade dentro de regiões e um crescimento considerável da mobilidade internacional de programas, especialmente de diferentes formas de educação a distância e salas de aula e estágios virtuais.

A Tabela 6 propõe um esquema para compreender a natureza da mobilidade acadêmica internacional e ilustra duas tendências significativas. A primeira tendência é a passagem vertical da mobilidade dos alunos e das alunas para a mobilidade de programas e provedores. É importante observar que o número de estudantes que procuram educação em países estrangeiros ainda está crescendo, mas moderadamente. No entanto, há um interesse crescente em oferecer disciplinas e programas acadêmicos estrangeiros para estudantes em seu país de origem. A segunda passagem é da esquerda para a direita, que assinala uma mudança substancial em termos de orientação des-

de a cooperação para o desenvolvimento, passando por parcerias, até o comércio competitivo.

Tabela 6: Marco de referência da educação transfronteiriça/mobilidade acadêmica internacional

<i>Categoria</i>	<i>Formas e condições de mobilidade</i>		
	Cooperação p/o desenvolvimento	Ligações Parcerias	Intercâmbio comercial
	→	→	→
Pessoas Estudantes Professores/professoras Pesquisadores/as Especialistas/consultores	↓	Semestre/ano no exterior Titulação plena Trabalho de campo/pesquisa Estágios Sabáticos Consultoria	
Programas Curso, programa subtitulação, titulação, pós-graduação	↓	Instituições-irmãs Franquia Articulado/validado Concessão conjunta/dupla <i>Online/</i> a distância MOOCs	
Provedores Instituições Organizações Empresas	↓	<i>Campus</i> filial no exterior Universidade virtual Universidades internacionais conjuntas Fusão/aquisição Instituições independentes	
Projetos Projetos acadêmicos Serviços	↓	Pesquisa Currículo Capacitação Serviços educacionais	
Políticas Acadêmicas Gerenciais Institucionais e Nacionais	↓	Garantia de qualidade Níveis de titulações Acumulação e transferência de créditos Mobilidade acadêmica	

Fonte: Knight, 2012, atualizada em 2020.

Novos desdobramentos e inovações

À medida que o mundo evolui e muda, o mesmo sucede com a internacionalização da educação superior. Esta seção identifica vários desdobramentos novos e inovações na dimensão internacional da educação superior que serão examinados mais detalhadamente nos capítulos seguintes deste livro.

Mobilidade internacional de programas e provedores – a universidade conjunta internacional

A internacionalização é tradicionalmente caracterizada como mobilidade internacional de estudantes e docentes [*international student and scholar mobility* – ISSM]. Embora a ISSM ainda desempenhe um papel central, a mobilidade internacional de programas e provedores [*international mobility of programs and providers* – IPPM] está aumentando em escopo, escala e importância. A última década presenciou o estabelecimento de novas modalidades de IPPM – uma das quais é a universidade conjunta internacional. Também conhecida como universidade binacional, ela envolve instituições localizadas em países diferentes que formam uma parceria para criar uma nova instituição independente de educação superior no país de uma das parceiras. Trata-se de um *campus* com instalações físicas que oferece múltiplas faculdades e programas. É mais do que um programa de titulação conjunta ou dupla e difere do modelo cada vez mais popular de *campus* filial no exterior (Knight e Simpson, 2020).

A IPPM está aumentando de forma significativa. Em 2016, pela primeira vez, havia mais estudantes do exterior matriculados em instituições do Reino Unido que faziam seus cursos em seu país de origem (ou em um país vizinho) em vez de se deslocarem para o Reino Unido para assistir a aulas em uma universidade situada nele. Isto constitui um forte testemunho das matrículas em todas as modalidades de mobilidade internacional de programas e provedores (British Council and Universities UK, 2016). Veja os capítulos 2 e 3 para explicações sobre a IPPM.

Competência internacional – atributos de graduandos e resultados de aprendizagem

Uma mudança importante está ocorrendo em relação à internacionalização do currículo e do processo de ensino/aprendizagem. Há uma ênfase nova no desenvolvimento de competências nas alunas e nos alunos, tais como o entendimento intercultural e as aptidões de comunicação, a compreensão de questões mundiais como mudança climática, terrorismo, direitos humanos, pobreza, epidemias, no aprimoramento de aptidões como pensamento criativo, solução de problemas, empatia e no aprofundamento da própria contribuição à construção de comunidades locais, nacionais e internacionais. Embora os estudos de áreas e de línguas continuem sendo importantes, está se dando mais atenção aos resultados e atributos de aprendizagem de estudantes que são importantes para se viver em um mundo mais interconectado e interdependente e contribuir para ele.

Soft power versus diplomacia do conhecimento

Muitas pessoas enaltecem o *soft power* como uma premissa fundamental do engajamento da educação internacional nos dias de hoje. O papel e o uso da educação superior como instrumento de *soft power* são interpretados de muitas maneiras. Mas a motivação comum subjacente ao *soft power* é o interesse próprio e a dominação mediante atração e persuasão – sejam os benefícios políticos, econômicos ou reputacionais (Nye, 2004). Esta realidade levanta questões difíceis. Os objetivos primordiais da educação superior internacional, quando vista como um ator político, são promover interesses próprios nacionais e alcançar a dominação? Os valores do interesse próprio e da competitividade, apresentados como atração e persuasão, vão efetivamente enfrentar problemas nacionais, regionais e mundiais de epidemias, terrorismo, Estados falidos, o bilhão de pessoas que vive abaixo da linha de pobreza, degradação ambiental e mudança climática? A resposta é não. Isto se baseia na crescente realidade e no “novo normal” de que encontrar soluções para desafios globais é algo que não pode ser alcançado por um país apenas.

No mundo cambiante da diplomacia contemporânea, a educação superior internacional desempenha um papel importante e tem uma contribuição significativa a dar. Ela é um ator importante na abordagem atual

focada em multiatores da diplomacia. A longa tradição da educação superior em termos de colaboração e mobilidade acadêmica complementada por inovações mais recentes de redes de pesquisas e políticas, polos internacionais de educação, programas conjuntos, universidades globais e binacionais, centros regionais de excelência têm muito a contribuir para criar e fortalecer relações internacionais entre países e regiões através da educação e da geração, aplicação e intercâmbio de conhecimentos – em outras palavras, mediante a diplomacia do conhecimento. É crucial que a diplomacia do conhecimento seja considerada uma abordagem fundamental para analisar o papel da educação superior internacional nas relações internacionais e que seja claramente diferenciada de uma abordagem de *soft power* (Knight, 2019). Veja o capítulo 8 para uma análise mais aprofundada da diplomacia do conhecimento.

Redes e consórcios

Convênios institucionais internacionais são uma marca registrada da internacionalização. Estas relações bilaterais tradicionalmente possibilitaram intercâmbios de estudantes, docentes, funcionários/as e pesquisadores/as, o desenvolvimento de programas conjuntos e a pesquisa colaborativa. Contudo, a percepção de que gerir um grande número de convênios bilaterais é um trabalho oneroso levou à criação de redes e consórcios ao longo dos últimos dez anos. As redes muitas vezes estão baseadas em temas ou problemas. É um sinal dos tempos que muitos problemas locais, nacionais e globais só possam ser resolvidos combinando a *expertise* de diferentes universidades e centros de pesquisa em consórcios ou redes e que a promoção da cooperação bilateral esteja se deslocando para a cooperação multilateral na forma de redes e consórcios.

Regionalização e identidade regional

Um desenvolvimento importante e talvez inesperado da globalização é a importância crescente da regionalização em geral. Em termos de educação superior, há um enfoque mais acentuado na regionalização de sistemas, políticas e práticas nesse nível da educação. A expansão no número de redes de pesquisa e universidades regionais e sub-regionais, o cresci-

mento na mobilidade intrarregional de estudantes e docentes, a nova ênfase em marcos de referência regionais de garantia de qualidade, o trabalho no sentido de estabelecer sistemas de créditos acadêmicos, os esforços para desenvolver marcos de referência para o reconhecimento de qualificações e o reconhecimento mútuo de qualificações atestam a crescente importância da regionalização do ensino superior. Veja o capítulo 7 para uma análise adicional sobre a regionalização da educação superior.

Além dos benefícios acadêmicos da regionalização crescente, uma razão articulada para relações e mobilidade crescentes dentro de uma região é desenvolver e fortalecer um senso de identidade regional, o que significa concepções e valores compartilhados dentro de uma região. A atenção dada à identidade regional resulta da crença de que uma identidade regional forte é um fundamento importante para a cooperação política e de segurança. Um princípio básico da identidade regional é que ela existe como acréscimo a um senso de identidade nacional e não substitui esta última.

A internacionalização e a economia do conhecimento – polos educacionais

Não há dúvida de que as universidades desempenham um papel central no novo empreendimento do conhecimento. A expressão polo educacional está sendo empregada por países que estão tentando se posicionar como centros para o recrutamento, educação e formação de estudantes, e em alguns casos para pesquisa e inovação. Polos educacionais, nos níveis de país, zona ou cidade, podem ser vistos como instrumentos de modernização, economia do conhecimento e outros benefícios. Embora estas iniciativas incluam estratégias transfronteiriças como *campi* filiais e programas franqueados, também incluem projetos de outra magnitude, tais como a colocalização de uma massa crítica de universidades estrangeiras junto com empresas privadas, empreendimentos de pesquisa e desenvolvimento, e parques de ciência e tecnologia para apoiar e desenvolver coletivamente novas indústrias do conhecimento. O surgimento de polos e cidades educacionais é prova concreta de que a educação superior está adquirindo mais importância e influência como um ator econômico e político nos conhecimentos crescentes (Knight, 2014).

Estes novos desdobramentos ilustram o fato de que junto com a inovação e um mundo mais globalizado vêm novas oportunidades, sucessos e também riscos. É imperativo que as dimensões internacional, intercultural e global da educação superior continuem a ser proativas, responsivas e inovadoras, permanecendo, ao mesmo tempo, muito atentas a efeitos, equívocos e implicações inesperadas.

Olhar para o futuro – foco em valores

A internacionalização, sem sombra de dúvida, alcançou a idade adulta. Ela não é mais uma parte *ad hoc* ou marginalizada do cenário da educação superior. Planos estratégicos de universidades, afirmações a respeito de políticas nacionais, declarações internacionais e artigos acadêmicos indicam, em seu conjunto, a centralidade da internacionalização no mundo da educação superior.

Mas convém examinar de perto as políticas, planos e prioridades dos atores principais como universidades, ministérios de governos, associações acadêmicas nacionais/regionais/internacionais e agências governamentais internacionais. Estes documentos revelam que a internacionalização da educação e pesquisa está estreitamente vinculada com a competitividade na economia e inovação, a grande disputa por cérebros, a busca por *status* mundial e *soft power*. Razões econômicas e políticas são cada vez mais as forças motrizes centrais para as políticas nacionais relacionadas com a educação superior internacional, enquanto motivações acadêmicas e sociais/culturais parecem estar perdendo importância (Knight, 2009). Mas talvez o que mais surpreenda é que o termo “internacionalização” está se tornando uma expressão oníabrangente, usada para descrever toda e qualquer coisa remotamente vinculada às dimensões mundial, intercultural, global ou internacional e corre o perigo de perder seu sentido e direção.

Há necessidade de reflexão e debate sérios sobre a direção que a internacionalização está tomando. Representantes da academia e organizações estão pedindo uma nova conceitualização, definição ou termo para a internacionalização. Mas palavras novas bastam? Como podemos evitar um cenário onde as palavras podem mudar, mas as ações e compreensões não? As práticas e políticas precisam ser examinadas de perto para

verificar os valores e as finalidades que estão movendo a internacionalização. Ninguém poderia ter predito que a era da globalização fosse mudar a internacionalização, fazendo com que ela passasse do que foi tradicionalmente considerado um processo baseado em valores de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios mútuos e capacitação para um processo que se caracteriza cada vez mais por competição, comercialização, interesse próprio e produção de *status* (Knight, 2015). Em outras palavras, os valores relacionados com razões econômicas, políticas e de *status* superaram a importância e os valores relacionados com finalidades e benefícios acadêmicos e socioculturais da internacionalização da educação superior?

A internacionalização sempre significou coisas diferentes para pessoas, instituições e países diferentes. Isso continuará assim. A internacionalização foi orientada pelos princípios de que precisa estar vinculada ao contexto e às finalidades locais, de que não existe “somente uma forma” de internacionalizar, e de que ela é um meio para um fim e não um fim em si mesma. O desafio de fortalecer e reforçar os valores da cooperação, do intercâmbio e da parceria para benefício mútuo permanece prioritário.

Referências

- Arum, S. & Van de Water, J. (1992). The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 191-203). Carbondale, IL: Association of International Education Administrators.
- British Council & Universities UK. (2016). *The Scale and Scope of UK Transnational Education*. Birmingham: WECD. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/scale-and-scope-of-uk-he-tne-report.pdf>
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. In *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266. Doi: 10.1177/1028315306287002
- De Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (Eds). (2015). *Internationalisation of higher education: A study*. European Parliament.
- Dzulkifli, A. R. (2010). *Is Internationalization a Western Construct*. London, UK: Presentation at British Council Going Global 4 Conference.

Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: From concept to action*. Washington, DC, USA: NAFSA, Association of International Educators.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31. Doi: 10.1177/1028315303260832

Knight, J. (2009). New Developments and Unintended Consequences: Wither Thou Goest, Internationalization? In R. Bhandari, & S. Laughlin (Eds.), *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility* (pp. 113-125). Global Education Research Reports. New York: Institute for International Education.

Knight, J. (2010). Higher Education crossing borders: programs and providers on the move. In D. B. Johnstone, M. B. D'Ambrosio, & P. J. Yakoboski (Eds.), *Higher Education in a Global Society* (pp. 42-69). USA: Edward Elgar Publishing Ltd.

Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In D. Deardorff, H. De Wit, & J. Heyl (Eds.), *Handbook of International Higher Education*. California: Sage Publishers.

Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse?. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90, Doi: 10.1080/13603108.2012.753957

Knight, J. (2015). Meaning, Rationales and Tensions in the Internationalization of Higher Education. In S. McGrath, & Q. Gu (Eds.), *Routledge Handbook on International Education and Development* (pp. 345-359). London, Routledge.

Knight, J. (2019). *Knowledge Diplomacy in Action* (Discussion Paper). London, UK: British Council.

Knight, J., & McNamara, J. (2017). *Transnational Education: A Classification Framework and Data Collection Guidelines for International Program and Provider Mobility*. London, UK: British Council and DAAD. Recuperado de: www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne_classification_framework-final.pdf

Knight, J., & Simpson, D. (2020). The Growth of International Joint Universities around the World. In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.), *Handbook of International Education* (revised). Sterling VA: Stylus (in press).

Nilsson, B. (2003). Internationalization at home: Theory and praxis. *European Association for International Education Forum*, (12).

Nye, J. S. (2004). *Soft Power: the Means to Success in World Politics*. New York, New York: Public Affairs.

OECD. (2004). *Quality and Recognition in Higher Education*. The Cross-border Challenge. Centre for Educational Research and Innovation, Paris. France: OECD.

Rumbley, L. (2015). *Intelligent internationalisation: a 21st century imperative*. University World News.

Sperduti, V. R. (2017). Internationalization as Westernization in Higher Education. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 9, 9-12. Recuperado de: <https://www.ojed.org/index.php/jcihe/article/view/887>

Van der Wende, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. In T. Kalvermark, & M. Van der Wende (Eds.), *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe* (pp. 10-31). Stockholm, Sweden: National Agency for Higher Education.

CAPÍTULO 2

A internacionalização da educação superior está passando por uma crise de identidade?*

Complexidade e mudanças

A internacionalização da educação superior importa. Ela não é mais uma parte *ad hoc* ou marginalizada do cenário da educação superior. Planos estratégicos de universidades, afirmações sobre políticas nacionais, declarações internacionais e artigos acadêmicos indicam todos a centralidade da internacionalização no universo do ensino superior. A internacionalização não só transformou a educação superior, mas ela própria mudou radicalmente. Todavia, pode-se perguntar se a mudança é para melhor ou para pior (Altbach e Knight, 2007).

A dimensão internacional da educação superior está atuante há séculos através da cooperação acadêmica entre universidades e a mobilidade de docentes e conhecimentos pelo mundo todo. O fato de “universo” ser o conceito-raiz para o termo “universidade” constitui uma prova clara de sua internacionalidade. Mas as prioridades e estratégias da internacionalização sofreram voltas e reviravoltas ao longo dos anos em resposta ao ambiente em que ela opera. Resta pouca dúvida de que a época atual da globalização teve um impacto profundo na educação superior e especialmente no processo da internacionalização (Altbach, 2006; Scott, 2005). Continua em

* Knight, J. (2014) “Is Internationalization of Higher Education Having an Identity Crisis?” in A. Maldonado-Maldonado and R. Bassett (eds) *The Forefront of International Higher Education: A Festschrift in Honor of Phil G. Altbach*. Dordrecht, Netherlands: Springer Publishing. pp. 75-88.

Agradecemos a Springer Publishing a cessão dos direitos para a tradução e publicação deste texto em português.

andamento o debate sobre se a internacionalização é um agente ou um reagente à globalização; a verdade é que provavelmente seja ambos, mas qual deles é mais forte (Knight, 2008)? Fizeram-se esforços deliberados no sentido de distinguir entre os processos distintos, mas conectados da internacionalização e globalização da educação superior (Knight e de Wit, 1999; Dixon, 2007), no entanto, continua havendo um debate ativo sobre se o fim da internacionalização está próximo porque ela foi cooptada pelo lado “sombrio” da agenda da globalização (Brandenburg e de Wit, 2011).

Esta exposição não apoia tal premissa, mas admite que a internacionalização se tornou uma expressão oníabrangente empregada para descrever qualquer coisa que esteja remotamente vinculada às dimensões global, intercultural ou internacional da educação superior e, por conseguinte, está perdendo seu rumo. Depois de várias décadas de reconhecimento e intenso desenvolvimento, há consequências indesejadas que levam a perguntar se a internacionalização está tendo uma crise de meia-idade ou de identidade.

Uma resposta imediata a esta crise de identidade é redefinir, reconceituar ou inclusive desenvolver uma nova denominação para a internacionalização. Embora tanto a reflexão quanto o discurso sejam necessários e salutares, palavras novas efetivamente resolvem o problema? Central para esta análise não é como se define a internacionalização, mas sim quais são os valores fundamentais que a sustentam. A questão crucial é se a internacionalização passou do que se considera tradicionalmente um processo baseado nos valores de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios mútuos e capacitação para um processo que se caracteriza cada vez mais por competição, comercialização, interesse próprio e aumento de status. Os valores relacionados com razões econômicas, políticas e referentes ao status superaram a importância e os valores relacionados com as finalidades acadêmicas e socioculturais e os benefícios da internacionalização do ensino superior?

O objetivo deste capítulo é abordar a questão da crise de identidade explorando consequências indesejadas e mitos e verdades prevalentes relacionados com a internacionalização. A primeira parte analisa o significado da internacionalização e salienta que ela é um processo, ainda que um processo de mudança. A segunda parte examina vários desdobramentos novos na forma de consequências indesejadas que vêm ocorrendo nas duas últi-

mas décadas. Isto é seguido por um exame de algumas concepções equivocadas ou mitos atuais sobre a internacionalização e também de algumas verdades fundamentais ou princípios orientadores. A conclusão enfatiza a importância de se dar maior atenção a valores centrais que sustentam e orientam o fenômeno da internacionalização, embora ainda se reconheça que a internacionalização não é um fim em si mesmo e deve estar firmemente inserida em contextos locais de necessidades e prioridades.

Interpretação da internacionalização

“Internacionalização” não é um termo novo, e tampouco é novo o contínuo debate sobre seu significado. “Internacionalização” é uma palavra empregada há anos na ciência política e em relações governamentais, mas sua popularidade no setor da educação disparou apenas desde o início da década de 1980. Antes deste período, “educação internacional” e “cooperação internacional” eram expressões preferenciais, e ainda o são em alguns países.

O desafio presente em qualquer definição de internacionalização é a necessidade de ela ser suficientemente genérica para se aplicar a muitos países, culturas e sistemas educacionais diferentes. Esta não é uma tarefa fácil. Embora não se tencione desenvolver uma definição universal, é imperativo que o termo possa ser usado em uma ampla gama de contextos e para fins de comparação entre países e regiões do mundo. Uma definição deve evitar ser um instrumento que padronize ou homogeneíze o processo de internacionalização no mundo todo especificando as razões, benefícios, resultados, atores, atividades e partes interessadas da internacionalização. Estes variam enormemente entre as regiões, entre as nações e de instituição para instituição. O que é crucial é que a dimensão internacional se relacione com todos os aspectos do ensino superior e o papel que ele desempenha na sociedade.

Vale a pena observar que o sufixo “ização” denota a internacionalização como um processo que geralmente implica mudança. É igualmente importante que a internacionalização não seja descrita como um “ismo” ou ideologia, como em “internacionalismo”. Ela tampouco é uma “idade” como em “internacionalidade” ou na condição de ser internacional. Ela

está firmemente arraigada como um processo que, além disso, a distingue da noção de educação internacional *per se*.

Para os fins desta exposição, a internacionalização da educação superior é definida de uma forma bastante neutra, claramente voltada para o cerne da academia: “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções (primordialmente ensino/aprendizagem, pesquisa, serviço) ou na oferta da educação superior” (Knight, 2004). Isso se aplica a todos os níveis do empreendimento da educação – do nível local de instituições até o nível global de organismos internacionais. O ponto forte desta definição é que ela não é prescritiva e se concentra em objetivos e funções da educação; no entanto, o ponto fraco agora evidente é que valores tradicionais associados com a internacionalização, tais como parceria, colaboração, benefício mútuo e intercâmbio, não são articulados – apenas pressupostos. Incluir estes valores em uma definição é possível, mas poderia ocasionar novos riscos de torná-la demasiadamente prescritiva. Em vez disso, o discurso e a prática da internacionalização devem ser reorientados para valores (Knight, 2011a) e especialmente os valores acadêmicos apoiados pela Associação Internacional de Universidades (*International Association of Universities* [IAU]), um grupo *ad hoc* internacional de especialistas que se propõe repensar a internacionalização (IAU, 2012).

Um desenvolvimento significativo na conceitualização da internacionalização foi a introdução dos termos “internacionalização em casa” e “educação transfronteiriça” (Nilsson, 2003). Em decorrência de uma maior ênfase na mobilidade de estudantes, programas e provedores, o conceito “em casa” foi desenvolvido para dar uma proeminência maior ao desenvolvimento da compreensão e das habilidades interculturais, ensino/aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares e relações com grupos da comunidade cultural em nível local. Estes dois pilares estão estreitamente vinculados e são interdependentes. A educação transfronteiriça tem importantes implicações para a internacionalização situada no próprio *campus*, e vice-versa. É interessante que muitos dos novos desdobramentos e consequências da internacionalização parecem estar associados com os aspectos e atividades transfronteiriças.

Novos desdobramentos e consequências indesejadas

Considerando que a internacionalização é compreendida como um processo, o propósito desta seção é examinar algumas das mudanças e, mais especificamente, consequências indesejadas que surgiram durante as duas últimas décadas. Levantamentos nacionais e internacionais recentes de prioridades e razões da internacionalização universitária mostram que estabelecer um perfil internacional ou uma reputação global está se tornando mais importante do que atingir padrões internacionais de excelência (IAU, 2010). A capacitação mediante projetos de cooperação internacional está sendo substituída por iniciativas de incremento de status para ganhar reconhecimento de classe internacional e ranqueamentos mais altos. A mobilidade internacional de estudantes significa agora um grande negócio e está mais estreitamente alinhada com o recrutamento de cérebros para as agendas nacionais de inovação. Outras consequências indesejadas mostram que alguns provedores privados e públicos de educação estão baixando os padrões acadêmicos e se transformando em fábricas de obtenção de vistos devido a imperativos de geração de receita e pressões imigratórias. Um número maior de projetos acadêmicos internacionais está adquirindo um caráter comercial e é movido pelo lucro, assim como serviços de acreditação internacional. Fábricas de diplomas e provedores desonestos estão vendendo qualificações falsas e causando confusão para o reconhecimento internacional da qualificação. A concessão de duas titulações de instituições localizadas em países diferentes com base na carga horária para um só diploma está sendo promovida mediante alguns programas bastante dúbios de titulação dupla. E tudo isso em nome da internacionalização? Não é de admirar que a internacionalização esteja passando por uma crise de identidade.

Ao mesmo tempo, há inúmeros exemplos de iniciativas positivas que ilustram como a pesquisa colaborativa, o intercâmbio educacional transfronteiriço e estratégias de internacionalização situadas no próprio *campus* contribuem para o desenvolvimento de indivíduos, instituições, nações e o mundo em geral. A seção seguinte sobre consequências indesejadas examina vários desdobramentos centrais que questionam se a internacionalização está perdendo seu rumo ou passando por uma crise de identidade. Par-

ticularmente evidente e problemático é o hiato entre os valores de colaboração e cooperação para benefícios acadêmicos mútuos e as realidades de competição, comercialização e incremento de status baseado no interesse próprio.

A grande disputa por cérebros do século XXI

Mal sabíamos há 25 anos que a altamente valorizada e promovida mobilidade acadêmica internacional de estudantes, pesquisadoras e pesquisadores e docentes teria o potencial de se tornar um negócio altamente competitivo de recrutamento internacional. Vários países estão investindo em amplas campanhas de marketing visando atrair os melhores e mais brilhantes talentos para estudar e trabalhar em suas instituições a fim de fornecer a capacidade intelectual para suas agendas de inovação e pesquisa. As complexidades e desafios relacionados com a mobilidade acadêmica e profissional não deveriam ser subestimados. Nem deveriam ser seus benefícios em potencial. Mas é impossível ignorar a mais recente disputa para atrair estudantes e acadêmicos internacionais para obter capacidade intelectual e geração de renda (Lee *et al.*, 2006). O objetivo original de ajudar estudantes de países em desenvolvimento a concluir uma titulação em outro país e então voltar para casa a fim de contribuir com o desenvolvimento nacional está desaparecendo rapidamente na medida em que as nações competem na disputa por cérebros do século XXI.

De uma perspectiva da formulação de políticas, a educação superior está se tornando um ator mais importante e está trabalhando agora em estreita colaboração com os setores de imigração, indústria, ciência e tecnologia para construir uma estratégia integrada para atrair e reter trabalhadores do conhecimento. A convergência de uma sociedade em processo de envelhecimento, baixos índices de natalidade, a economia do conhecimento e a mobilidade do trabalho profissional está introduzindo novas questões e oportunidades para o setor de ensino superior e produzindo alguns resultados e desafios imprevistos referentes à mobilidade internacional.

Qualidade, acreditação e reconhecimento de credenciais – para onde ides?

Prevê-se que, em 2025, a demanda por educação internacional chegará a um número de 7,2 milhões de estudantes – um salto quântico em comparação com o número de 1,2 milhão de estudantes em 2000 (Boehm *et al.*, 2000). Uma parte, mas não a totalidade desta demanda, será atendida pela mobilidade de estudantes. Logo, o número de novos provedores, tais como companhias comerciais e entidades não governamentais, que estão oferecendo programas a estudantes em seus países de origem está aumentando de uma forma sem precedentes. Não são mais apenas estudantes, docentes e pesquisadores que têm mobilidade internacional, mas programas acadêmicos estão sendo oferecidos fora das fronteiras nacionais, e *campi* filiais estão sendo estabelecidos em países em desenvolvimento e desenvolvidos em todo o mundo.

Embora estes novos desdobramentos visem aumentar o acesso à educação superior e satisfazer o apetite por credenciais e empregos no exterior, existem questões sérias relacionadas à qualidade da oferta acadêmica, à integridade dos novos tipos de provedores e ao reconhecimento de credenciais. O aumento no número de fábricas de diplomas estrangeiros (vendendo titulações só no papel) e fábricas de acreditação (vendendo credenciais falsas para programas ou instituições) e provedores embusteiros que buscam o lucro (não reconhecidos pelas autoridades nacionais) são realidades com que se defrontam estudantes, pais, empregadores e a comunidade acadêmica. Quem teria adivinhado há duas décadas que a educação internacional se veria obrigada a lidar com titulações e credenciais falsas; credenciais acadêmicas que são obtidas, mas não reconhecidas; e instituições caloteiras não regulamentadas? Claro que é igualmente importante reconhecer desdobramentos inovadores por parte de novos provedores e universidades idôneas que estão oferecendo programas de alta qualidade e titulações legítimas através de novos tipos de arranjos e parcerias (franquia, criação de instituições-irmãs, *campus* filial). A eterna questão de equilibrar custo, qualidade e acesso desafia de maneira significativa os benefícios e riscos da educação transfronteiriça.

Comoditização e comercialização – internacionalização com fins lucrativos

Embora o processo da internacionalização proporcione muitos benefícios à educação superior, está claro que também existem sérios riscos. Segundo os resultados do Levantamento de 2005 da Associação Internacional de Universidades (IAU), há uma enorme concordância (96% das instituições respondentes de 95 países) de que a internacionalização aporta benefícios ao ensino superior. Mas este consenso é limitado pelo fato de que 70% também acreditam que há riscos substanciais associados com a dimensão internacional da educação superior (Knight, 2006).

Em geral, o risco número um identificado nos levantamentos de 2005 e 2008 da IAU foi a comoditização e comercialização dos programas de educação. É interessante que tanto os países em desenvolvimento quanto os desenvolvidos tenham identificado a comercialização como o principal atestado que as convencia dos riscos de seu impacto (IAU, 2009). Uma análise em nível regional dos resultados de 2005 mostrou que quatro regiões (África, Ásia-Pacífico, Europa e América do Norte) classificaram a comercialização como o risco mais alto, enquanto a América Latina colocou a fuga de cérebros como o número um, e o Oriente Médio posicionou a perda da identidade cultural no topo da lista.

No cerne do debate está, para muitas educadoras e educadores, o impacto da crescente educação transfronteiriça comercial sobre a finalidade, o papel e os valores da educação superior. O crescimento em termos de novos provedores comerciais e privados, a comoditização e a orientação da educação para o mercado, e a perspectiva de novos marcos comerciais são catalisadores para estimular uma séria reflexão sobre o papel, o compromisso social e o financiamento de instituições públicas de ensino superior na sociedade e as finalidades da internacionalização. A trindade de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço à sociedade tradicionalmente orientou a evolução das universidades e sua contribuição para o desenvolvimento social, cultural, humano, científico e econômico de uma nação e de seu povo. A combinação destes papéis ainda é válida ou eles podem ser desagregados e desempenhados por provedores diferentes movidos por valores diferentes e expectativas de resultados diferentes?

Diversidade cultural ou homogeneização?

O impacto de novos tipos de mobilidade acadêmica internacional sobre o reconhecimento e a promoção de culturas autóctones e diversificadas é um tema que suscita fortes posições e sentimentos. Muitas pessoas acreditam que as tecnologias modernas de informação e comunicação e o movimento de pessoas, ideias e culturas para além das fronteiras nacionais apresentam novas oportunidades no sentido de promover a própria cultura para outros países e oferecem mais oportunidades para a fusão e hibridização de culturas. Sua posição é apoiada pelo pressuposto de que este fluxo transfronteiriço de culturas não é novo, em absoluto; somente a velocidade foi acelerada, e as modalidades, ampliadas.

Para outras pessoas, tanto o movimento quanto a velocidade parecem alarmantes. Elas sustentam que estas mesmas forças estão erodindo identidades culturais nacionais e que, em vez de promover uma maior consciência ou criar novas culturas mediante fusão, culturas autóctones estão sendo homogeneizadas – o que geralmente é entendido no sentido de ocidentalizadas. Visto que a educação foi tradicionalmente vista como um veículo de aculturação, estes argumentos se concentram nas especificidades do conteúdo curricular, língua de instrução (especialmente o aumento no uso de inglês) e o processo de ensino/aprendizagem na educação internacional. O impacto da colonização sobre a educação há muito é um tema de pesquisa, mas o ensino superior internacional como instrumento para a neocolonização e o exercício de *soft power*, especialmente em termos de cultura, requer maior atenção especialmente à luz de programas de franquia e da criação de instituições-irmãs.

A internacionalização da educação superior foi originalmente concebida em termos de intercâmbio e compartilhamento de ideias, culturas, conhecimentos, valores, etc. As relações acadêmicas formalizadas entre países eram normalmente expressas em acordos culturais e científicos bilaterais. Atualmente, os acordos muitas vezes se baseiam em interesses comerciais, econômicos e políticos, o que mostra uma mudança significativa em relação à ideia original de intercâmbio acadêmico. Este é outro fator que contribui para a chamada crise de identidade. Assim, há dois fatores em jogo – um é o potencial, e, para muitas pessoas, a ameaça de homoge-

neização cultural, e o segundo é o enfraquecimento do intercâmbio cultural em favor de relações com uma orientação mais econômica ou política.

Status e perfil – ranqueamentos mundiais

Os ranqueamentos internacionais e regionais de universidades se tornaram mais populares e problemáticos (Hazelton, 2011). O debate acalorado sobre sua validade, confiabilidade e valor continua em andamento. Porém, ao mesmo tempo, reitores de universidades declaram que um resultado mensurável da internacionalização será a conquista de um ranqueamento específico em uma ou mais tabelas de classificação global.

A internacionalização é incorretamente percebida por algumas instituições como um plano de marketing para obter destaque, posição e prestígio em nível mundial. A intensa competição por ranqueamentos mundiais teria sido impossível de imaginar há três décadas, quando a colaboração internacional entre universidades através de intercâmbios acadêmicos e projetos de cooperação para o desenvolvimento era a norma. É claro que estes tipos de atividades de cooperação ainda acontecem, mas os fatores que movem a internacionalização estão se tornando cada vez mais variados, complexos e competitivos. A cooperação internacional está sendo substituída pela competição internacional por status, estudantes brilhantes, docentes talentosos, verbas de pesquisa e participação em redes globais?

Cinco mitos sobre a internacionalização

O exame das consequências indesejadas demonstra que, à medida que a internacionalização amadurece, seu papel e importância são cada vez mais reconhecidos, mas também explorados por algumas instituições e por outros setores de formulação de políticas. Estes desdobramentos novos e indesejados geraram alguns mal-entendidos ou mitos sobre a internacionalização que devem ser expostos e analisados (Knight, 2011b).

Mito n° 1: a reputação internacional como substituto da qualidade

O mito n° 1 se baseia na crença de que quanto mais internacional é uma universidade – em termos de estudantes, corpo docente, currículo, pes-

quisa, acordos, participação em redes –, tanto melhor é sua qualidade. Isto está vinculado à falsa noção de que uma reputação internacional sólida é um substituto para a qualidade. Casos de padrões questionáveis de admissão e saída em universidades altamente dependentes da receita e do “valor agregado da marca” de estudantes do exterior são prova concreta de que a internacionalização nem sempre se traduz em uma maior qualidade ou em padrões elevados. Este mito é complicado ainda mais pela busca de ranqueamentos mais altos em tabelas de classificação global ou regional, tais como *Times Higher Education World University Rankings* ou *Academic World Ranking of Universities* (AWRU). É altamente questionável que as tabelas de classificação meçam acuradamente a internacionalidade de uma universidade e, sobretudo, que a dimensão internacional sempre seja um indicador robusto de qualidade.

Mito nº 2: acordos institucionais internacionais

Acredita-se muitas vezes que, quanto maior o número de acordos internacionais ou participações em redes que uma universidade possui, tanto mais prestigiada e atraente ela é para outras instituições e para estudantes. Mas a prática mostra que a maioria das instituições não consegue gerir ou mesmo se beneficiar de um grande número de acordos. Manter relacionamentos ativos e frutíferos requer um investimento significativo de recursos humanos e financeiros por parte de docentes individualmente, departamentos e setores de relações internacionais. Desta maneira, uma lista longa de parceiros internacionais muitas vezes reflete acordos baseados em papel, mas não parcerias produtivas. A quantidade é percebida como mais importante do que a qualidade, e a lista de acordos internacionais é mais um símbolo de status do que um registro de colaborações acadêmicas funcionais. Uma tendência mais recente é a redução do número de acordos a 10 ou 20 parcerias prioritárias para toda a instituição. Isto pode levar a relações mais abrangentes e sustentáveis, mas também a uma sensação de insatisfação entre docentes e pesquisadoras e pesquisadores com uma definição da colaboração internacional de cima para baixo e uma limitação dos interesses individuais de pesquisa internacional ou de interesses curriculares.

Mito n° 3: estudantes estrangeiros como agentes de internacionalização

Um mito de longa data é que, quanto mais alunas e alunos estrangeiros houver no *campus*, tanto mais internacionalizados serão a cultura e o currículo institucional. Embora esta possa ser a expectativa de universidades, a realidade muitas vezes pinta um quadro diferente. Em muitas instituições, estudantes do exterior sentem-se marginalizados social e academicamente e experimentam tensões étnicas e raciais. Muitas vezes, estudantes de graduação do país em que se situa a instituição sabidamente resistem, ou são neutros no melhor dos casos, quando se trata de empreender projetos acadêmicos conjuntos e a se envolver socialmente com alunas e alunos estrangeiros a não ser que programas específicos sejam desenvolvidos pela universidade ou pelo instrutor ou instrutora. Estudantes estrangeiros tendem a andar juntos e, ironicamente, podem ter uma experiência intercultural mais ampla e significativa no *campus* do que alunas e alunos do próprio país, mas infelizmente não chegam a ter um envolvimento profundo com a cultura do país anfitrião. É claro que este cenário não se aplica a todas as instituições, mas diz algo a respeito do pressuposto muitas vezes incontestado de que a razão primordial para recrutar estudantes do exterior é ajudar a internacionalizar o *campus*. Embora esta seja uma razão bem intencionada, muitas vezes não funciona desta maneira e, em vez disto, serve para mascarar outras motivações, tais como a geração de receitas ou o desejo de melhorar o ranqueamento em tabelas de classificação global.

Mito n° 4: creditações internacionais

Acreditações internacionais feitas por agências de garantia de qualidade externas ou estrangeiras (especialmente dos EUA) ou órgãos de acreditação profissionais nas áreas de engenharia e administração de empresas são populares entre universidades em todo o mundo e representam um grande negócio. A premissa é que, quanto mais estrelas de acreditação internacional uma instituição possui, tanto mais internacionalizada ela é e, logo, tanto melhor ela é. Isto simplesmente não é verdade. Uma acreditação estrangeira não abrange necessariamente o escopo, a escala ou o valor de atividades internacionais relacionadas com ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço à sociedade. O mero fato de a agência de acreditação ser de

outro país não significa que o processo de acreditação tenha abordado a dimensão internacional.

Mito n° 5: branding global

O mito n° 5 se relaciona com o pressuposto incorreto de que a finalidade dos esforços de internacionalização de uma universidade é melhorar a marca ou reputação global. Isto significa confundir uma campanha de marketing internacional com um plano de internacionalização. Aquela é um exercício de promoção e *branding*; esta é uma estratégia para integrar uma dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos e nas funções de ensino, pesquisa e serviço de uma universidade. A finalidade e os resultados das iniciativas de *branding* global são diferentes daqueles exigidos para a internacionalização acadêmica. Assim, é um mito que um esquema de marketing internacional seja o equivalente de um plano de internacionalização. Isto não significa negar a possibilidade de que uma agenda estratégica e bem-sucedida de internacionalização leve a uma visibilidade internacional maior, mas o reconhecimento não é o objetivo, e sim um subproduto.

Um elemento comum destes mitos é que os benefícios ou resultados da internacionalização podem ser medidos quantitativamente – o número de estudantes do exterior, professoras e professores estrangeiros, acordos institucionais, programas de educação transfronteiriça, projetos de pesquisa, creditações no exterior, *campi* filiais, etc. Embora a tentativa de quantificar resultados como indicadores-chave de desempenho (*Key Performance Indicators* [KPIs]) possa servir para cumprir requisitos de prestação de contas, nem sempre se captam os desempenhos-chave intangíveis (*Key Intangible Performances* [KIPs]) de estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores e da comunidade em termos de experiências interculturais, percepções mais profundas de problemas internacionais, questionamento de valores, mudanças em identidades culturais e pessoais, e uma apreciação mais profunda da interconectividade do mundo. Todos estes são benefícios significativos da internacionalização.

Naturalmente, estes cinco mitos não se aplicam a todas as instituições de ensino superior ou a todos os países, mas eles refletem pressupostos

muito comuns e errôneos. Há outras concepções equivocadas, algumas das quais foram identificadas por de Wit (2011), mas também existem verdades fundamentais sobre a internacionalização que exigem maior reflexão e atenção.

Cinco verdades sobre a internacionalização

É igualmente importante, se não mais, compreender verdades fundamentais sobre a internacionalização. Elas iluminam valores e crenças que orientam o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos e funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço das universidades (Knight, 2012).

Verdade nº 1: a internacionalização se baseia no contexto local e o respeita

A internacionalização reconhece e se baseia em prioridades, políticas e práticas locais, nacionais e regionais. Ela visa complementar, harmonizar e ampliar a dimensão local, e não dominá-la. Caso não se respeite esta verdade fundamental, existe uma forte possibilidade de que haja consequências negativas e que se veja a internacionalização como um agente homogeneizante ou hegemônico. Honrar a cultura e o contexto locais é um princípio da internacionalização.

Verdade nº 2: a internacionalização é um processo customizado – “tamanho único não serve para todos”

A internacionalização é um processo de mudança feito sob medida para satisfazer as necessidades e interesses individuais de cada entidade de educação superior. Consequentemente, não há um modelo de internacionalização do tipo “tamanho único”. Adotar um conjunto de objetivos e estratégias que estejam “em voga” e para fins de “branding” somente significa negar o princípio de que cada programa, instituição ou país necessita determinar sua abordagem individual de internacionalização com base em suas próprias razões claramente articuladas, objetivos e resultados esperados. Isto representa um reconhecimento de que o processo de internacionalização é movido por uma avaliação de necessidades e prioridades indivi-

duais e que uma abordagem “estereotipada” ou da última moda não é apropriada, benéfica ou sustentável. Esta verdade também pode apresentar desafios. Por exemplo, o que dizer se uma instituição ou país considerasse a internacionalização da educação superior como um instrumento para obter ganhos econômicos ou vantagens políticas? Isto é um exemplo em que as finalidades acadêmicas e os valores de cooperação, benefício mútuo e parceria devem ser enfatizados.

Verdade nº 3: a internacionalização traz benefícios, riscos e consequências indesejadas

Não há dúvida de que a internacionalização aporta múltiplos e variados benefícios para indivíduos, instituições e a sociedade em geral. É imperativo ter clareza sobre as razões centrais para empreender a internacionalização a fim de que se implementem estratégias apropriadas e haja expectativas realistas quanto aos resultados e benefícios auferidos. Mas focar tão somente benefícios significa estar cego para alguns dos riscos e consequências negativas não intencionais já observadas. Um exame de valores centrais é inerente à análise de consequências indesejadas.

Verdade nº 4: a internacionalização não é um fim em si mesmo

A internacionalização é um meio para um fim – não um fim em si. Este é um truísmo comumente mal-entendido que leva a uma compreensão distorcida do que a internacionalização é ou pode fazer. Como já expusemos, o sufixo “ização” significa que a internacionalização é um processo de mudança e um meio para alcançar objetivos estabelecidos. Por exemplo, ela pode ajudar a desenvolver conhecimentos, aptidões e valores internacionais e interculturais em estudantes por meio da mobilidade internacional, e um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais. O objetivo não é um currículo mais internacionalizado ou uma mobilidade acadêmica maior *per se*; a meta é, isto sim, assegurar que as alunas e os alunos estejam mais bem preparados para viver e trabalhar em um mundo mais interconectado. Entendendo a internacionalização como um meio para um fim e não como um fim em si assegura-se que a dimensão internacional seja integrada de uma forma sustentável nas finalidades e funções principais da educação superior.

Verdade n° 5: a globalização e a internacionalização são diferentes, mas estão ligadas

A globalização é um processo que enfoca o fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economia, valores, cultura, conhecimentos, bens, serviços e tecnologia. A internacionalização enfatiza a relação entre nações, povos, culturas, instituições e sistemas. As diferenças entre o conceito de “fluxo mundial” e a noção de “relação entre nações” são flagrantes e profundas (Knight, 2008). Analisar as diferenças e dinâmicas entre estes termos esclarece até certo ponto a pergunta se a internacionalização está passando por uma crise de identidade ou perdendo seu rumo. Essa reflexão é sadia e muito necessária na medida em que a educação superior e sua dimensão internacional enfrentam a atual turbulência econômica, política, social e cultural.

Observações finais

A finalidade de identificar e refletir sobre estas consequências indesejadas, mitos e verdades é explorar a questão da crise de identidade e reconhecer que a internacionalização é interpretada de muitas maneiras por pessoas, instituições e países diferentes. Sempre será assim. Isto é uma parte natural de ser um processo – um processo de mudança que é, ao mesmo tempo, reativo, proativo e estratégico para ambientes locais e globais. O desafio de fortalecer e reforçar os valores de cooperação, benefícios mútuos, parcerias e capacitação ao mesmo tempo que se reconhecem as forças que induzem a uma ênfase crescente em competitividade, comercialização, interesse próprio e incremento de status é central para a reformulação da internacionalização do ensino superior e a manutenção das finalidades e benefícios acadêmicos como prioritários e centrais.

À medida que entramos na terceira década deste século, talvez nos convenha fazer uma retrospectiva das últimas três décadas de internacionalização e nos fazer algumas perguntas. A educação superior internacional correspondeu às nossas expectativas e ao seu potencial? Quais são os valores que a orientaram ao longo das décadas da revolução da informação e da comunicação, da mobilidade sem precedentes de pessoas e ideias, do cho-

que de culturas e dos períodos de altos e baixos na economia? O que aprendemos com o passado que vá nos guiar para o futuro? Quais são os princípios e valores centrais que darão suporte à internacionalização da educação superior durante a próxima década?

Referências

- Altbach, P. G. (2007). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. In J. J. F. Forest, & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 121-140). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. Doi: 10.1177/1028315307303542
- Altbach, P. G., & Levy, D. (Eds.). (2005). *Private Higher Education: A Global Revolution*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Böhm, A., Davis, D., Meares, D., & Pearce, D. (2002). *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the Global Demand for International Education*. Canberra: IDP.
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2015). The End of Internationalization. *International Higher Education*, (62), 15-17. Doi: 10.6017/ihe.2011.62.8533
- De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*, 64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320327752_Global_Internationalization_of_Higher_Education_Nine_Misconceptions
- Dixon, M. (2007). Globalisation and International Higher Education: Contested Positions. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 319-333. Doi: 10.1177/1028315306287789
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World Class Excellence*. UK: Palgrave Macmillan Basingstoke.
- International Association of Universities. (2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of higher education*. Recuperado de: <http://www.iauiau.net/content/affirming-academic-values-internationalization-higher-education-call-action>
- Knight, J. (2011a). Is Internationalization having an identity crisis? *IMHE Info*. Paris: OECD.
- Knight, J. (2011b). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education* (62) 14-15. Doi: 10.6017/ihe.2011.62.8532

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31. Doi: 10.1177/1028315303260832

Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Paris, France: 2005 International Association of Universities Global Survey Report.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Knight, J., & de Wit, H. (Eds.). (1999). *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris, France: Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE) of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

Lee, J. J., Maldonado-Maldonado, A., & Rhoades, G. (2006). The political economy of international student flows: patterns, ideas, and propositions. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research* (pp. 545-590). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Nilsson, B. (2003). Internationalization at home: Theory and praxis. *European Association for International Education Forum*, (12).

Scott, P. (2005). Opportunities and threats of globalization. In G. Jones, P. McCarney, & M. Skolnik (Eds.), *Creating knowledge, strengthening nations: The changing role of higher education* (pp. 42-55). Toronto: University of Toronto Press.

CAPÍTULO 3

Universidades internacionais: mal-entendidos e modelos emergentes*

Introdução

O que é uma universidade internacional? Formule-se esta pergunta a qualquer grupo de dirigentes de primeiro escalão, estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores ou analistas de políticas e haverá uma diversidade de respostas. Embora “internacional” seja um termo empregado por uma grande maioria de instituições de educação superior, ele significa muitas coisas diferentes. A maioria das instituições o aplicaria à sua colaboração com parceiras em outros países e sua participação em redes regionais ou globais. Muitas apontariam para a composição internacional e intercultural de seu corpo discente e de seu corpo docente/funcional. Outras fariam referência à sua pesquisa fora do próprio *campus* e aos centros de ensino localizados em diferentes partes do mundo. Algumas mencionariam a dimensão internacional e intercultural da missão e dos objetivos de sua instituição, enquanto outras ainda descreveriam especificamente seus esforços para internacionalizar programas acadêmicos e projetos de pesquisa. E há as que usariam “internacional” para descrever sua percepção de que sua instituição é de “classe mundial”. Mais recentemente, educadoras e educadores sugerem que esse termo passou a representar instituições no-

* Knight, J. (2015). International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? *Journal of Studies in International Education*, Vol. 19(2), 107-121.

Agradecemos ao *Journal of Studies in International Education* a cessão dos direitos para a tradução e publicação deste texto em português.

vas, independentes e internacionalmente cofundadas e coparceiradas. Esta não é uma lista exaustiva, mas serve para mostrar as inúmeras maneiras em que a expressão “universidade internacional” pode ser interpretada. Também demonstra que se trata de uma expressão oníabrangente para designar quase qualquer dimensão internacional de uma universidade.

Para complicar a compreensão de “universidade internacional”, diferentes rótulos estão sendo usados por instituições de ensino superior para descrever sua orientação ou suas dimensões internacionais/interculturais. Expressões como “universidade multinacional”, “universidade cosmopolita”, “universidade transnacional”, “universidade global” e “universidade binacional” igualmente estão sendo empregadas na prática e na literatura (Knight, 2014b). Não é de admirar que haja certa confusão sobre o que exatamente significa uma universidade internacional.

O foco na internacionalização das universidades durante as duas últimas décadas fez inegavelmente com que as universidades queiram ser conhecidas como instituições internacionais. Isto pode ser visto como algo positivo. Mas a ironia da situação é que a internacionalização, quando vista como um processo de mudança ou transformação, é “um meio e não um fim em si mesmo” (de Wit, 2011; Knight, 2008). Assim, a intenção da internacionalização não é tornar-se conhecida como uma instituição internacional *per se*, mas usar a “integração de dimensões internacionais, interculturais ou globais nos objetivos, nas funções e na oferta da educação” como um meio de melhorar ou alcançar metas acadêmicas da instituição ou objetivos socioculturais, econômicos ou políticos do país/da região. Mais recentemente, à medida que a internacionalização amadurece no nível institucional, há um interesse crescente em medir a “internacionalice” ou “internacionalidade” de uma universidade por meio de um conjunto de indicadores (Brandenburg *et al.*, 2009). Isto pode acarretar consequências tanto negativas quanto positivas, a não ser que se tenha cuidado com o desenvolvimento e o emprego de indicadores apropriados. Usar dados quantitativos pode fornecer informações úteis para uma instituição, porém, quando se empregam somente indicadores de resultados, o processo transformativo da internacionalização pode acabar sendo ignorado.

A ênfase atual em formular a internacionalização em termos de resultados está acrescentando uma dimensão nova e importante ao debate.

Se medir resultados ajuda a clarear e enfocar os benefícios acadêmicos da internacionalização, neste caso se estará agregando valor. Contudo, a tendência é usar dados quantitativos para medir resultados concretos, o que não é tão útil ou significativo quanto avaliar resultados e o impacto final. A análise de indicadores é um lembrete de que os *inputs*, o processo e os resultados ajudam coletivamente a aprofundar a compreensão, a implementação e o impacto da internacionalização no nível institucional. Convém manter presente que os resultados da internacionalização somente serão tão sólidos quanto os *inputs* e o processo, e os três devem ser analisados em conjunto.

A finalidade deste artigo é apresentar três modelos genéricos de universidades internacionais – clássico, satélite, cofundado – na tentativa de clarear a confusão existente em torno do uso desse termo. A intenção é examinar as características que definem cada modelo. A exposição enfoca as características distintivas dos três tipos genéricos e não procura dissecar as diferenças entre os termos “internacional”, “multinacional”, “binacional” ou “global”. Esse exercício é complexo devido à nuance de significado segundo diferentes disciplinas, aos vieses da língua inglesa e à dificuldade de traduzir diferenças sutis para outras línguas. Desta maneira, “universidade internacional” é o termo operativo neste artigo.

É importante observar que não se abordam termos que descrevam instituições de educação superior como universidades “de classe mundial” ou “internacionalmente reconhecidas” porque lidam mais com a percepção e questões de *branding* do que com a natureza substancial de uma universidade internacional. A expressão “de classe mundial” está estreitamente vinculada ao ranqueamento global e a tabelas de classificação. Por exemplo, a *Times Higher Education* (THE) preparou seu próprio ranqueamento das 10 primeiras universidades mais internacionais do mundo (Crook, 2014). O ranqueamento se baseia em três medidas específicas do que a THE chama de “perspectiva internacional”. Os indicadores são (a) a proporção de estudantes do exterior em cada universidade, (b) a proporção de docentes do exterior, e (c) a proporção dos trabalhos de pesquisa de uma universidade que são publicados com, pelo menos, uma autora ou um autor de outro país. Embora estes sejam indicadores relevantes, eles representam uma abordagem muito estreita para definir uma universidade internacional e não

representam a riqueza e diversidade de atividades empreendidas por instituições de ensino superior para se tornarem mais internacionais e interculturais. Esta categorização de universidade internacional tem um uso muito limitado.

Modelos emergentes de “universidades internacionais”

À luz de desdobramentos contemporâneos da educação superior, propõem-se três modelos de universidades internacionais. Eles não são modelos mutuamente excludentes, mas representam uma tentativa de diferenciar as abordagens que são adotadas e lançam luz sobre o termo – muito popular e demasiadamente usado – “universidade internacional”. O primeiro modelo é rotulado de *modelo clássico* na medida em que se refere a uma instituição que desenvolveu múltiplas atividades e parceiros, tanto em nível interno quanto externo, e envolve um amplo espectro de iniciativas acadêmicas, de pesquisa, de serviço e de gestão de caráter intercultural e internacional. O *modelo satélite* é a segunda categoria e se refere às instituições que se concentraram em desenvolver centros de pesquisa fora do próprio *campus*, *campi* filiais no exterior (*international branch campuses* [IBCs, na sigla em inglês]) e escritórios para manter relações com ex-alunas e ex-alunos, para recrutar estudantes ou para fins de consultoria. O terceiro tipo, que é o desdobramento mais recente, é o *modelo cofundado* internacional. Trata-se de novas instituições independentes e autônomas que foram cofundadas ou codesenvolvidas por dois ou mais parceiros internacionais. É importante enfatizar que os três modelos são “tipos ideais”, interpretados no sentido de denotarem tipos genéricos, e não tipos ótimos, o que significa que eles não representam toda a perspectiva das universidades internacionais e, além disso, não são mutuamente excludentes ou exaustivos. Modelos são úteis para aprofundar a análise de um fenômeno específico e para suscitar perguntas e questões adicionais.

Também se podem designar os modelos como gerações, já que há uma dimensão cronológica geral no surgimento dos diferentes tipos, pois o clássico foi desenvolvido ao longo de muitos anos, e o modelo cofundado constitui o desdobramento mais recente. No entanto, é importante repetir que eles estão inter-relacionados. Por exemplo, o modelo clássico pode evo-

luir e agregar dimensões do modelo satélite. O modelo cofundado, que se caracteriza por ser codesenvolvido por parceiros internacionais, pode, com o tempo, evoluir e tornar-se o modelo clássico internacionalizado ou inclusive um modelo satélite conectado em rede.

Modelo clássico – uma universidade com múltiplas parceiras e atividades internacionais

Atualmente, uma característica comum das universidades é a colaboração com universidades parceiras, centros de pesquisa e agências ou órgãos não governamentais e governamentais no exterior. Estas parcerias abrangem uma diversidade de iniciativas acadêmicas e de gestão, incluindo mobilidade acadêmica de estudantes/docentes, desenvolvimento e oferta de programas conjuntos, projetos de pesquisa colaborativos, *benchmarking*, desenvolvimento profissional, etc. O número de iniciativas bilaterais ou colaborativas baseadas em rede cresceu muito nos últimos anos. Isso é resultado do mandato de internacionalização das universidades em todo o mundo. Recente Levantamento Global sobre a Internacionalização da Associação Internacional de Universidades (*International Association of Universities [IAU]*) (Egdon-Polak e Hudson, 2014) mostra que em 69% das instituições respondentes a direção atribui grande importância à internacionalização. Em termos de mudança nos últimos três anos, 30% relatam que ela aumentou substancialmente em importância; 27 % afirmam que, ao longo deste período, a internacionalização permaneceu muito importante; e para outras 31% ela aumentou de forma geral em importância. Isto constitui um testemunho eloquente do papel significativo que as dimensões internacional e intercultural desempenham atualmente em instituições de ensino superior.¹

A maioria das parcerias internacionais são motivadas por benefícios acadêmicos, mas há algumas que são movidas pelo incremento de status ou razões comerciais. No entanto, por quaisquer razões, é prática comum que universidades estejam envolvidas internacionalmente com parceiras múltiplas para uma diversidade de atividades tanto no próprio *campus* quanto no

¹ A versão original deste capítulo é de 2015. Embora os dados não tenham sido atualizados, o texto reflete as tendências atuais e novas informações poderão ser obtidas a partir das referências mencionadas no texto.

exterior. Levando em consideração o desenvolvimento ocorrido durante as últimas três ou quatro décadas – não as tradições seculares de cooperação internacional –, estas podem ser rotuladas como universidades internacionais ou internacionalizadas de primeira geração. Esta é, de longe, a interpretação e o emprego mais comuns do termo “universidade internacional”.

Modelo satélite – escritórios, centros de pesquisa e campi filiais no exterior

Um importante desdobramento novo é constituído pelo número de universidades que estão se fazendo presentes em outros países do mundo através de centros de pesquisa satélite, *campi* filiais e escritórios de contato para apoio de ex-alunas e ex-alunos, recrutamento de estudantes e docentes, desenvolvimento e monitoramento de projetos, arrecadação de verbas/ angariação de amigas e amigos e outras atividades afins. Os *campi* filiais são *campi* independentes e autônomos com instalações físicas próprias ou podem estar situados em dependências alugadas em um arranjo do tipo “cidade universitária”. Mas os escritórios de contato/representantes estão muitas vezes inseridos em uma instituição parceira local ou colocalizados nas dependências de um escritório de educação internacional do país de origem. Em outros casos, os escritórios de contato podem estar situados em um prédio afiliado da embaixada nacional junto com outros escritórios de representação de universidades.

Tabela 1: Distribuição de IBCs por região

Localização de IBCs por região	2009	2011	Previstos
Oriente Médio	55	55	1
Ásia	44	69	31
Europa	32	48	3
América Latina	18	10	0
América do Norte	8	10	1
África	5	18	1
Total	162	200	37

Fonte: Adaptada de Lawton e Katsomitrous (2012). *Nota:* IBCs = *international branch campuses* (*campi* filiais no exterior).

A característica principal deste modelo é que a universidade planejou e desenvolveu estrategicamente uma série de escritórios de pesquisa, ensino ou gestão em países-alvo em todo o mundo. Até agora, as universidades europeias estão muito ativas no estabelecimento dos escritórios de contato voltados para a gestão e aparentemente estão menos propensas a desenvolver um *campus* filial, embora a França seja a exceção, enquanto os Estados Unidos, a Austrália, o Reino Unido e a Índia estão mais orientados ao estabelecimento de *campi* filiais para fins de ensino e, crescentemente, de pesquisa. No entanto, o cenário de operações do tipo satélite está mudando rapidamente, e pode ficar bastante diferente nos próximos anos.

O crescimento de IBCs durante a última década tem sido constante e impressionante. O relatório de 2012 do *Observatory on Borderless Higher Education* (OBHE) [Observatório da Educação Superior sem Fronteiras] indica que, em 2004, existiam somente 24 IBCs informados, mas, em 2009, o número pulou para 162, e, em 2011, havia 200 em operação e outros 37 previstos. Além disso, é uma suposição comum que nem todos os IBCs tenham sido incluídos no relatório do OBHE e que o número efetivo de IBCs seja muito mais alto. A Tabela 1 acima ilustra o número de IBCs relatados que estão localizados em cada região do mundo de acordo com o relatório do OBHE de 2012.

A Tabela 2 abaixo mostra o número de IBCs estabelecidos pelos cinco primeiros países de origem. Coletivamente, estes cinco países são responsáveis por cerca de 75% de todos os IBCs do mundo.

Dada a popularidade de IBCs e os impactos positivos relatados, o crescimento de 2011 a 2014 continuou, e a projeção para a expansão futura é positiva (McNamara e Knight, 2014). Há uma variação significativa na forma como as universidades estabelecem e operam IBCs (Wilkins e Huisman, 2012), centros de pesquisa e escritórios de contato no mundo todo; assim, o modelo satélite é um termo genérico e não indica uma abordagem padronizada ou comum.

Tabela 2: Cinco primeiros países de origem de *campi* filiais

Países de origem	2009	2011
Estados Unidos	78	78
Austrália	14	12
Reino Unido	13	25
França	11	27
Índia	11	17
Total	127 = 77% do total de IBCs	159 = 75% do total

Fonte: Adaptada de Lawton e Katsomitrous (2012). *Nota:* IBCs = *international branch campuses* (*campi* filiais no exterior).

Uma universidade com três ou mais *campi* ou escritórios satélite no exterior muitas vezes é designada de universidade internacional conectada em rede. Por exemplo, a *New York University* se denomina “Universidade Global em Rede” com *campi* em Xangai, Abu Dhabi e Nova Iorque e 11 centros de pesquisa ao redor do mundo. Outro exemplo é a *Monash University* da Austrália, que tem um *campus* na Malásia, uma escola de pós-graduação conjunta na China, um centro de aprendizagem na Itália, um centro de pesquisa na Índia e um *campus* afiliado na África do Sul.

Universidades com estes tipos de escritórios de representação, centros de pesquisa e IBCs no exterior constituem o modelo satélite de universidades internacionais e podem ser descritas como universidades internacionais de segunda geração. Espera-se que o número de centros satélite aumente nos próximos anos e que eles diversifiquem seus tipos de atividades.

Modelo cofundado – universidades cofundadas/codesenvolvidas internacionalmente

Um desdobramento mais recente é a fundação de novas universidades independentes envolvendo uma ou mais instituições parceiras do exterior. Este tipo de instituição internacional de educação superior difere significativamente do modelo internacional de *campus* filial porque não funciona como uma operação satélite de uma instituição-mãe. Trata-se de insti-

tuições independentes cofundadas ou codesenvolvidas internacionalmente e licenciadas pelo país anfitrião, mas desenvolvidas mediante colaboração internacional (Knight, 2014b).

Há muitos exemplos: *Singapore University of Technology and Design*, *Nazarbeyev University* no Cazaquistão, *German University of Technology* em Omã, e *Sino-British University* e a *Xi'an Jiaotong Liverpool University* na China. Estas são conhecidas como universidades internacionais cofundadas e codesenvolvidas e podem ser interpretadas como a terceira e mais recente geração. Embora cada exemplo seja ligeiramente distinto, um elemento central comum é que as parceiras acadêmicas de diferentes países se envolveram profundamente no estabelecimento da nova instituição. Considerando o desenvolvimento relativamente recente e a diversidade destas universidades cofundadas internacionalmente, oferecem-se a seguir breves perfis de uma seleção destas instituições para ilustrar as diferentes abordagens usadas em uma variedade de países.

Breves perfis de universidades internacionais cofundadas

Singapore University of Technology and Design (SUTD), Singapura

A SUTD foi estabelecida em 2012 como quarta universidade nacional autônoma de Singapura. Ela foi desenvolvida em estreita colaboração com o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e tem uma equipe de gestão que inclui ex-acadêmicos tanto do MIT quanto de instituições de Singapura. A *Zhejiang University* (ZJU) da China é identificada como o segundo parceiro-chave na fundação da instituição para assegurar que as melhores práticas do Oriente e do Ocidente sejam usadas.

A parceria do MIT com a SUTD envolve o desenvolvimento do núcleo do currículo da graduação, coensino de matérias ou disciplinas, intercâmbios de estudantes, recrutamento de docentes da SUTD e o estabelecimento de um importante centro coinstalado de pesquisa conhecido como o *SUTD-MIT International Design Centre* (IDC) [Centro Internacional de Design]. As contribuições da ZJU incluem o planejamento e a oferta de cursos optativos, infundindo, assim, elementos da cultura, história e perspectiva chinesa na experiência educacional da SUTD. Intercâmbios de estudantes,

competições de design conjuntas e pesquisa são outras áreas de colaboração com a ZJU.

Em termos de acreditação, três programas centrais da SUTD foram acreditados pelo *Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET) [Conselho de Acreditação de Engenharia e Tecnologia] nos Estados Unidos e pelo *Engineering Accreditation Board* [Conselho de Acreditação de Engenharia] em Singapura. As qualificações oferecidas incluem tanto titulações duplas quanto uma titulação única da SUTD, dependendo do programa individual. Por exemplo, oferece-se um mestrado duplo de dois anos do MIT e da SUTD, e se concede uma titulação dupla. A característica essencial desta universidade internacional cofundada é a participação plena de seus parceiros na conceitualização inicial da instituição, chegando até o desenvolvimento dos cursos básicos e optativos e a implementação das prioridades de ensino e pesquisa.

The German University of Technology (GUTech) in Oman, Omã

A GUTech é outro exemplo fascinante, mas bem distinto de uma universidade internacional cofundada de terceira geração. Em 2007, por um decreto especial do Sultanato de Omã, estabeleceu-se a GUTech como uma universidade privada omani. Sua principal parceira no planejamento da universidade foi a *Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule* (RWTH) [Universidade Técnica da Renânia-Vestfália] de Aachen, da Alemanha. A abordagem de ensino e pesquisa está solidamente baseada no modelo alemão Humboldt de ensino superior. O currículo para seus principais programas foi elaborado e oferecido em estreita colaboração com a parceira alemã.

A universidade e seus programas foram acreditados pela Agência de Acreditação Acadêmica de Omã, enquanto os programas que se originaram na Alemanha foram acreditados pela agência alemã de garantia de qualidade e acreditação. Pesquisas conjuntas entre a GUTech e a RWTH, além de parceiros da indústria local, estão em andamento.

Esta abordagem apresenta algumas características singulares. Seria de esperar que, por ter sido cofundada em colaboração com a RWTH Aachen, ela se assemelhasse mais a um *campus* filial desta última. Este não é o

caso. Ela é propriedade omani e acreditada por Omã, oferecendo somente titulações omanis. O governo alemão concede apoio significativo de várias formas: a) apoiando o papel da RWTH na elaboração e oferta dos programas, (b) dando bolsas de estudo para estudantes omanis fazerem estudos de pós-graduação na Alemanha, e (c) disponibilizando recursos para o ensino da língua alemã na universidade. Este tipo de instituição cofundada é muitas vezes chamada de modelo de universidade binacional pelos alemães, considerando que os dois governos trabalharam em estreita cooperação, e a *expertise* de ambos os países contribuiu para planejar e estabelecer esta instituição.

Xi'an Jiaotong Liverpool University (XJTLU), China

A XJTLU, estabelecida e aprovada pelo Ministério da Educação da China, é outra universidade independente criada por duas instituições parceiras já existentes, a *Xiaotong University* da China e a *Liverpool University* do Reino Unido. Estabelecida em 2006 e localizada na *Suzhou Dushu Lake Higher Education Town* do Parque Industrial de Suzhou, ela compartilha instalações acadêmicas e de serviço comuns com outras instituições situadas ali. Está construindo agora seu próprio *campus*. Em um período em que o modelo de *campus* filial era popular, esta é uma experiência precoce na criação de um novo modelo de universidade internacional cofundada (Feng, 2013).

Nazarbayev University (NU), Cazaquistão

A NU foi estabelecida em 2010 como universidade-modelo do Cazaquistão. Ela leva o nome do presidente do país e recebeu generoso apoio governamental em todos os aspectos. A NU é a única universidade no Cazaquistão que tem o status de uma organização educacional autônoma. Ela considerou vários modelos diferentes de colaboração internacional – o modelo de *campus* filial, o modelo binacional e o modelo de cidade universitária.

A abordagem adotada neste caso é singular e se baseia primordialmente em parcerias com universidades famosas do mundo inteiro. Universidades parceiras dos Estados Unidos, da Inglaterra e de Singapura foram cuidadosamente selecionadas para colaborar no desenvolvimento de programas de graduação e pós-graduação para as sete diferentes escolas ou

faculdades que constituem a NU. Os arranjos diferem de parceira para parceira, mas a natureza da colaboração abrange desde a assistência no recrutamento e contratação da equipe acadêmica, assessoria no desenvolvimento do currículo, monitoramento periódico da garantia de qualidade, pesquisa conjunta até a oferta de um programa completo. Considerando que as parceiras têm papéis diferentes a desempenhar no desenvolvimento da escola ou faculdade específica com a qual estão trabalhando, é impossível fazer generalizações sobre a natureza da colaboração, os métodos de garantia de qualidade e inclusive a qualificação oferecida.

Atualmente, só uma escola oferece a qualificação da parceira estrangeira, e as demais oferecem credenciais da NU. Programas e qualificações de titulação dupla estão sendo considerados. Os principais membros da equipe de gestão foram recrutados de universidades e organizações de todas as regiões do mundo. É intenção do Ministério da Educação que a NU sirva como modelo de inovação e boas práticas para as outras universidades do país. Isto é um exemplo de uma instituição codesenvolvida, mais do que de uma universidade internacional cofundada.

Sino-British College (SBC), China

O SBC, estabelecido em 2006, representa ainda outra abordagem. A *University of Shanghai for Science and Technology (USST)* colaborou com um consórcio de nove instituições britânicas para criar uma nova entidade jurídica chamada *Sino-British University*, que é aprovada pelo Ministério da Educação da China. A instituição está alojada no *Fuxing Campus* da USST. Oferece uma ampla variedade de programas que são lecionados em inglês e concedem uma credencial britânica (Zhuang, 2009). O corpo docente inclui professoras e professores locais (incluindo docentes da USST), docentes das nove universidades britânicas trazidos para atividades específicas, bem como outros estrangeiros expatriados que vivem em Xangai. Parece que as nove instituições do Reino Unido funcionam mais ou menos como um *campus* filial de suas próprias instituições de origem, mas o que torna o SBC diferente das estruturas regulares de *campi* filiais no exterior é que a nova entidade jurídica foi criada entre uma universidade chinesa e um consórcio de nove britânicas.

Hammid Bin Khalifa University (HBKU), Catar

O Catar é famoso por sua Cidade Universitária, de propriedade da *Qatar Foundation* e operada por ela. A Cidade Universitária aloja 10 *campi* filiais de universidades dos EUA, da Inglaterra e da França. Em 2011, a *Qatar Foundation* anunciou o estabelecimento de uma nova universidade nacional na Cidade Universitária, a *Hammid Bin Khalifa University* (HBKU). Ela não é um *campus* filial, e sim uma universidade catariana que oferece programas de pós-graduação e trabalha em estreita cooperação com os *campi* filiais já localizados na Cidade Universitária. A colaboração com parceiros internacionais, não limitada aos que estão na Cidade Universitária, faz dela um modelo codesenvolvido de universidade internacional. Resta ver se oferecerá qualificações duplas/conjuntas com seus parceiros internacionais ou somente credenciais da HBKU. É considerada uma universidade privada por ser de propriedade da *Qatar Foundation*, não do governo *per se*.

Transnational Limburg University (tUL), Bélgica e Holanda

Outro exemplo, bastante singular, porém mais antigo de uma universidade internacional cofundada é o estabelecimento da *transnational University Limburg* (tUL). Trata-se de uma parceria de duas universidades situadas em dois países: a *Universiteit Hasselt* (*U Hasselt*) da Bélgica e a *Maastricht University* (*UM*) da Holanda. As discussões para sua criação começaram no ano de 1988, e ela foi oficialmente estabelecida mais de uma década depois, em 2001. A universidade é descrita como uma instituição separada de suas duas fundadoras. O fato de a universidade ter incluído o termo “transnacional” em seu nome era pouco comum em 2001 e ilustra que o aspecto fundamental de uma universidade internacional cofundada não é tão novo. Os benefícios desta universidade se baseiam no uso da *expertise* das duas parceiras e no desenvolvimento de ensino e pesquisa interdisciplinares, o que não teria sido possível sem colaboração. Uma das características mais interessantes é que ela não tem um *campus* independente. A universidade está localizada dentro de cada uma das instituições fundadoras e tem uma estrutura de gestão bastante complexa. Mais de uma década depois de seu estabelecimento, a universidade ainda continua em operação, mas com matrículas um tanto reduzidas.

Outros exemplos

Outros exemplos interessantes de universidades internacionais cofundadas/codesenvolvidas incluem o *Masdar Institute of Science and Technology*, uma universidade de pesquisa intensiva em nível de pós-graduação localizada em Abu Dhabi, nos Emirados Árabes Unidos. Ele iniciou suas operações em 2011 e faz parte da *Masdar City* – um experimento urbano livre de carbono. Trabalhou muito estreitamente com o MIT durante a fase de projeto e continua a cooperar estreitamente com o MIT tanto em termos de design do programa quanto de sua oferta, e em projetos de pesquisa conjunta. É interessante observar que o MIT colabora muito estreitamente com o Masdar e com a SUTD, mas decidiu claramente não emprestar seu nome a qualquer instituição. Em vez disso, ele aparece como uma espécie de subtítulo no logotipo da universidade à semelhança do que acontece com o logotipo da SUTD.

A China parece estar muito interessada em promover instituições independentes internacionais em regime de cofundação. Exemplos mais recentes de universidades internacionais cofundadas incluem a *Duke Kunshan University*, um projeto conjunto entre a *Duke University* e a *Wuhan University*, em que Kunshan entra com o financiamento e o *campus*. Outro exemplo é a *New York University Shanghai*, cofundada pela *East China Normal University* e pela *New York University*. Shenzhen, cidade construída deliberadamente para ser uma zona econômica especial, logo ao norte de Hong Kong, está se posicionando ativamente como lugar ideal para o intercâmbio acadêmico internacional. Está promovendo o estabelecimento de universidades internacionais cofundadas em Longgang, a região especial designada pelo governo de Shenzhen como cidade universitária. Planos para colaborações futuras e o estabelecimento de novas instituições cofundadas estão em andamento entre a *Tsinghua University* e a *University of California, Berkeley*, o *Beijing Institute of Technology* e a *Moscow State University*, a *Jilin University* e a *University of Queensland*, e a *Hunan University* e o *Rochester Institute of Technology*. Estas parcerias estão respondendo ao convite para montar instituições especializadas em pequena escala que se concentrem em áreas relevantes para as necessidades do mercado de trabalho de Shenzhen. Elas estão em estágio de planejamento e ainda não foram confirmadas. É importante aten-

tar para as regulações do governo chinês que exigem que uma universidade estrangeira colabore com uma instituição chinesa de educação superior. Este é um fator-chave que influencia o desenvolvimento de universidades internacionais cofundadas na China e a diferencia de outros países que não exigem legalmente este tipo de colaboração entre uma instituição nacional e outra estrangeira (Fazackerly e Worthington, 2007).

Os alemães têm estado muito atuantes na última década desenvolvendo seu próprio modelo de universidades internacionais. Eles não adotaram o modelo popular de *campus* filial, desenvolvendo, em vez disso, um modelo de universidade binacional, que enfatiza a estreita cooperação entre o governo alemão e governos estrangeiros visando estabelecer em conjunto uma nova instituição (Geifus e Kammeuller, 2014). Embora todas as suas nove universidades binacionais tenham o termo “alemã” no nome da universidade, cada instituição é um pouco diferente, dado que o contexto político, econômico e cultural de cada país parceiro é distinto. Assim, a *Vietnamese German University*, uma universidade de propriedade pública, difere em termos de governança, gestão e financiamento da *German University* em Cairo, que é uma instituição privada estabelecida em 2006 e que agora tem um *campus* filial em Berlim – outro aspecto diferencial em relação ao modelo cofundado de universidade internacional.

Estes exemplos de universidades internacionais de terceira geração foram todos cofundados ou codesenvolvidos com base em colaborações internacionais com universidades em diferentes países. Mas existem diferenças significativas entre elas. Embora muitas tenham sido estabelecidas recentemente, algumas têm quase uma década de existência, o que mostra a inovação de países que enxergaram para além de modelos da primeira e segunda geração.

Questões e desafios

À parte dos desafios comuns com que se defrontam a maioria das universidades e que estão relacionados a uma série de questões, tais como financiamento, melhoria da qualidade, resposta às necessidades da comunidade e do mercado de trabalho, recrutamento de estudantes e funcionários, financiamento de pesquisa, há outras questões que são mais específicas

cas do modelo cofundado de universidades internacionais. Elas incluem modelos de governança, parcerias interculturais, acreditação, concessão de qualificações, alocação de pessoal, língua, regulações do país anfitrião e sustentabilidade.

Não há dúvida de que as abordagens à governança universitária diferem drasticamente de país para país. O papel dos órgãos de gestão universitários consiste normalmente em definir políticas e direção geral dentro do contexto regulatório, cultural e político do país anfitrião. Quando parceiros de contextos diferentes colaboram para estabelecer uma nova instituição, incluindo uma política apropriada de governança, haverá obrigatoriamente questões que necessitam de atenção. Não são apenas regulações do país anfitrião que influenciam decisões sobre quem faz parte da diretoria e como essas pessoas são nomeadas; são as diferenças e semelhanças de valores, normas e pressupostos da direção de uma instituição de ensino superior que podem apresentar desafios significativos.

A acreditação de programas constitui outra área crucial. Em programas elaborados colaborativamente que envolvem titulações duplas/múltiplas, a acreditação pode se tornar complicada na medida em que requisitos de garantia de qualidade de cada instituição/país normalmente estão implicados. Cumprir os requisitos de dois organismos de acreditação pode significar uma grande exigência para os recursos humanos e financeiros, pois a acreditação está se tornando mais um incômodo exercício burocrático que pode ajudar a garantir a qualidade, mas não necessariamente melhorá-la. Considerando a obsessão atual por ranqueamentos mundiais, as creditações internacionais são muito atraentes, especialmente para programas profissionais. Isto pode significar mais uma rodada de autoavaliações e avaliações externas, e o resultado geralmente contribui mais para o incremento de status do que para a capacitação da instituição. Em resumo, a acreditação de instituições fundadas por múltiplos parceiros é importante, mas também pode ser um ônus e implicar um investimento significativo em termos de esforços e recursos. Necessita-se urgentemente de um novo modelo de acreditação de instituições cofundadas e programas colaborativos.

Uma característica e um benefício perceptível tanto do modelo satélite quanto do modelo de universidades internacionais cofundadas são a

presença de um grupo internacional do corpo acadêmico. Isto inclui docentes locais do país anfitrião, corpo funcional expatriado vindo do exterior e corpo docente trazido de instituições parceiras. Esta mescla culturalmente rica do corpo acadêmico (e muitas vezes de estudantes) oferece muitas oportunidades para o intercâmbio transcultural de conhecimentos, percepções e valores. Ela também pode introduzir desafios na sala de aula quando pressupostos e práticas acadêmicas diferentes entram em conflito. Isto se relaciona com trabalho de grupo, plágio, frequência, carga horária e negociação em torno de notas. Embora estas questões possam ser enfrentadas exitosamente, muitas vezes são negligenciadas até que ocorra um problema. É necessário dar mais atenção a estas questões para assegurar que salas de aula, *campi* e equipes docentes/administrativas culturalmente diversificadas proporcionem benefícios, não problemas.

A questão de quem concede as qualificações e se se trata de uma qualificação única, conjunta, dupla ou múltipla está se tornando cada vez mais importante e controversa. Embora tanto as instituições quanto as alunas e os alunos acolham bem titulações duplas/múltiplas, há uma série de questões relacionadas aos requisitos legais para qualificações concedidas por instituições parceiras. Ainda mais importante é a questão ética e a integridade da concessão de duas ou mais qualificações para a carga horária de um só programa. O debate da contagem dupla de créditos que resulta em duas ou mais credenciais (uma qualificação de cada instituição parceira) continuará até que se estabeleçam uma legislação e prática apropriada, que permitam titulações conjuntas (uma só qualificação com os nomes de todas as instituições parceiras incluídos no certificado ou em um anexo) ou, alternativamente, excluam titulações duplas/múltiplas baseadas em contagem dupla de créditos. O debate sobre se as titulações duplas oferecem benefícios duplos ou contagem dupla de créditos continua (Knight, 2011). É claro que já há modelos já existentes em que a titulação dupla representa acuradamente a carga horária de dois programas e qualificações separadas, mas este arranjo não é a norma.

É necessário encontrar uma solução que permita que programas co-desenvolvidos/oferecidos floresçam, mas que respeite a integridade do que representa uma qualificação universitária obtida. Uma abordagem digna de consideração é o desenvolvimento de um “Histórico Acadêmico de Filia-

ção Internacional” anexado a um único certificado de titulação que identifique a natureza e os parceiros internacionais do programa e inclua onde e quantos cursos/créditos/estágios foram concluídos pelas estudantes e pelos estudantes com cada parceiro internacional. Isto indica claramente que se trata de uma titulação colaborativa internacional e coloca corretamente a ênfase na titulação e oferta conjunta do programa – não no número de qualificações oferecidas. A proposta do Histórico Acadêmico de Filiação Internacional ou de um documento similar é especialmente importante para universidades internacionais cofundadas/codesenvolvidas que oferecem programas de titulação dupla ou múltipla, porque assegura a integridade e o reconhecimento das qualificações oferecidas e não levanta a pergunta sobre se titulações de dupla contagem são ofertadas como “desconto”.

Estes são apenas alguns exemplos de problemas acadêmicos que as universidades internacionais podem enfrentar. Naturalmente também existem questões financeiras, regulatórias, técnicas e políticas que necessitam ser tratadas. Considerando o atual apetite por colaboração internacional e o ritmo acelerado da internacionalização da educação superior, é de fundamental importância que se desenvolvam soluções apropriadas, padrões elevados e boas práticas. Convém continuar a monitorar problemas imprevistos e as consequências não intencionais positivas e negativas do cenário cambiante das universidades internacionais.

O que vem por aí? O modelo edu-glomerado?

Se existisse uma bola de cristal que mostrasse o futuro das universidades internacionais, com que se pareceria a próxima geração? Quem sabe? Uma ideia à primeira vista pouco verossímil que vale a pena considerar é a noção de “edu-glomerados”. A ideia de edu-glomerados se baseia no fenômeno recente dos polos educacionais, cidades universitárias ou zonas de ensino superior – que reúnem em sua totalidade uma diversidade de provedores de educação internacionais e locais, incluindo as três gerações de universidades internacionais e estabelecimentos privados de formação profissional (Knight, 2014a).

Um edu-glomerado amplia o conceito de universidades internacionais, polos ou cidades universitárias oferecendo a estudantes uma oportu-

nidade de mesclar e combinar cursos de uma variedade de provedores locais ou internacionais usando um sistema comum e reconhecido de créditos (Knight, 2013). Esse sistema de créditos pode ser específico do edu-glomerado ou baseado em um sistema nacional ou regional já existente de créditos acadêmicos. O fator-chave é o provedor da qualificação acadêmica – não o provedor das disciplinas. O edu-glomerado poderia validar as disciplinas concluídas (tanto presenciais quanto virtuais, ou seja, Cursos *Online* Abertos e Massivos – MOOCs) e oferecer sua própria credencial sob um sistema nacional de licenciamento. Alternativamente, provedores individuais poderiam estabelecer seus próprios pré-requisitos para conceder sua titulação com base na aceitação de disciplinas dadas por outros provedores. Neste cenário, a franquia da credencial é mais importante do que a franquia do programa acadêmico em si. Isto ajudaria a evitar a prática atual de contagem dupla de créditos/carga horária para múltiplas titulações. Este é um tipo de mercado de universidades locais e internacionais que atende os interesses individuais das alunas e dos alunos e se baseia na natureza interdisciplinar da educação superior e nas novas formas de aprendizagem *online*.

Os edu-glomerados podem parecer ficção científica e muito distantes da realidade atual. Há algumas décadas, o mesmo poderia ter sido dito sobre *campi* filiais ou polos educacionais ou inclusive MOOCs. Fique atento – nos dias atuais, a única constante na educação internacional é a inovação.

Observações finais

Este artigo abordou a questão do que é uma universidade internacional. Há muita confusão quanto ao que realmente significa universidade internacional, binacional, transnacional, multinacional ou global. De fato, não é o termo que importa, mas o modelo ou a abordagem usada. Não há modelo padronizado, nem deveria haver. Uma abordagem pré-fabricada ou padronizada das universidades internacionais negligencia a importância crucial do contexto cultural, social, econômico, político e acadêmico do país anfitrião e a natureza das parcerias acadêmicas internacionais. Este artigo sugeriu três diferentes modelos ou gerações de universidades internacionais. Em cada abordagem, há variações. O modelo clássico é

uma universidade internacionalizada com uma diversidade de parcerias internacionais, corpo discente e corpo docente/funcional do exterior, e múltiplas atividades colaborativas e interculturais. O modelo satélite inclui universidades que estabeleceram escritórios satélite em diferentes países do mundo na forma de *campi* filiais, centros de pesquisa e escritórios de gestão/projetos. A geração mais recente de universidades internacionais consiste das cofundadas ou codesenvolvidas por duas ou mais instituições parceiras de países diferentes. Os três modelos propostos de universidades internacionais são um processo em andamento. Este artigo e a tipologia sugerida são somente um primeiro passo rumo ao desenvolvimento de uma compreensão e um marco mais claros para a análise dos modelos emergentes e inovadores de universidades internacionais.

Referências

- Brandenburg, U., Ermel, H., Federkeil, G., Fuchs, S., Groos, M., & Menn, A. (2009). How to measure the internationality and internationalisation of 65 higher education institutions: Indicators and key figures. In H. de Wit (Ed.), *Measuring success in the internationalization of higher education* (pp. 65-76). Amsterdam, The Netherlands: European Association of International Education.
- Crook, R. (2014, January, 24). The 100 most international universities in the world 2014. *Times Higher Education*. Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/news/the-100-most-international-universities-in-the-world-2014/2010783>.article
- De Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalization of higher education*. Amsterdam, The Netherlands: Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values* (IAU 4th Global Survey). International Association of Universities. Recuperado de: <http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU-4th-GLOBAL-SURVEY-EXECUTIVE-SUMMARY.pdf>
- Fazackerly, A., & Worthington, P. (Eds.). (2007). *British Universities in China: The realities beyond the rhetoric* (Discussion Paper). London, UK: Agora: The Forum for Culture and Education.
- Feng, Y. (2013). University of Nottingham Ningbo China and Xi'an Jiaotong-Liverpool University: Globalization of Higher Education in China. *Higher Education* 65, 471-485. Doi: 10.1007/s10734-012-9558-8

Geifus, S., & Kammeuller, S. (2014, Summer). Transnational, bi-national, international? *Forum The German approach*. Amsterdam: European Association for International Education. pp. 17-19. Recuperado de: https://www2.daad.de/medien/hochschulen/projekte/studienangebote/eaie-summer_forum_2014_tne_the_german_approach_sg_sk.pdf

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Knight, J. (2011). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. In Globalisation and Internationalisation of Higher Education [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), 297-312. Recuperado de: http://www.ecahe.eu/w/images/e/e6/Doubts_and_Dilemmas_with_Double_Degree_Programs.pdf

Knight, J. (2013, Fall). From Multi-national universities to Education Hubs to Edglomerates? *IIE Networker Magazine*, 42. Recuperado de: <https://www.nxtbook.com/naylor/IIEB/IIEB0213/index.php?startid=42#/p/cover1>

Knight, J. (2014a). *International education hubs: Student, talent, knowledge models*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Knight, J. (2014b). What is an International University. In A. Glass (Ed.), *The state of higher education 2014* (pp. 139-143). Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Lawton, W., & Katsomitrous, A. (2012). *International branch campuses: Data and developments*. London, UK: Author.

McNamara, J., & Knight, J. (2014). *Impacts of transnational education on host countries: Academic, social/cultural, economic and skills impacts and implications of program and provider mobility*. London, UK: British Council/German Academic Exchange Service (DAAD). Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/transnational-education/impacts-transnational>

Wilkins, S., & Huisman, J. (2012). The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education*, 64(5), 627-645. Doi: 10.1007/s10734-012-9516-5

Zhuang, L. (2009). The challenges facing Sino-UK transnational education: An institutional experience. *Journal of Knowledge-based Innovation in China*, 1, 243-255. Doi: 10.1108/17561410910990601

CAPÍTULO 4

Três gerações de educação superior transfronteiriça: novos desdobramentos, questões e desafios*

Introdução

“A internacionalização da educação superior transformou fundamentalmente o mundo da educação e transformou drasticamente a si mesma.”

A internacionalização é uma das principais forças que impactam e moldam a educação superior à medida que ela se transforma para enfrentar os desafios do século XXI. Em geral, o quadro da internacionalização que está surgindo é um quadro de complexidade, diversidade e diferenciação. Um aspecto da internacionalização que é particularmente importante e controverso é a educação transfronteiriça. A mobilidade acadêmica passou de pessoas (estudantes, docentes, pesquisadores e pesquisadoras) para a mobilidade de programas (universidade-irmãs, franquias, virtuais) e de provedores (*campus* filial) e agora para o desenvolvimento de polos educacionais. A educação transfronteiriça passou gradualmente de uma estrutura de cooperação para o desenvolvimento para um modelo de parceria, e agora para um modelo comercial e de competitividade (Knight, 2013). Não há

* Knight, J. (2014) “Three Generations of Crossborder Higher Education: new developments, issues and challenges” in B. Streitwieser. *Internationalization of Higher Education and Global Mobility*. Oxford, United Kingdom: Symposium Books. pp. 43-58.

Agradecemos a Symposium Books a cessão dos direitos para tradução e publicação deste texto em português.

dúvida de que a dimensão internacional do ensino superior está se tornando cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais complexa.

A educação transfronteiriça se refere ao “movimento de pessoas, conhecimentos, programas, provedores, políticas, ideias, currículos, projetos, pesquisas e serviços que atravessam limites jurisdicionais nacionais ou regionais” (Knight, 2007a). A educação transfronteiriça é, muitas vezes, equivocadamente confundida com o termo “internacionalização”. É importante compreender que a educação transfronteiriça é somente uma parte do complexo processo de internacionalização. Há dois pilares interdependentes da internacionalização – educação “em casa”, no próprio país, ou situada no *campus* e educação no exterior/transfronteiriça. Este capítulo se concentra na educação transfronteiriça, embora reconheça a forte conexão com a internacionalização situada no *campus* e as implicações para esta última.

Três gerações de educação transfronteiriça

Qualquer estudo da educação superior mostra que a mobilidade acadêmica está acontecendo há muito tempo. Pesquisadores e conhecimentos estão se movimentando pelo mundo há séculos. No final do século XX, porém, o movimento de programas e instituições de ensino superior através de fronteiras se tornou mais popular e numeroso. Não mais havia incidências isoladas de programas e provedores estrangeiros residentes em um pequeno número de países; os números começaram a aumentar exponencialmente. No início dos anos 2000, alguns países começaram a desenvolver uma massa crítica de provedores, programas e estudantes estrangeiros, e a terceira geração na forma de polos, cidades, zonas educacionais começou a aparecer. O objetivo da Tabela 1 é resumir os pontos altos de cada uma das três gerações. Digno de nota é que estas gerações não se excluem mutuamente. Nas seções que seguem, cada geração é examinada em profundidade para que se compreendam as diferenças e semelhanças entre elas e se suscitem algumas das questões e desafios associados com cada categoria.

Tabela 1: Três gerações de educação transfronteiriça

Educação transfronteiriça	Foco primário	Descrição
Primeira geração	Mobilidade de estudantes/pessoas Movimento de estudantes para país estrangeiro para fins educacionais	titulação plena ou estudo de curto prazo pesquisa, trabalho de campo, estágio programas de intercâmbio
Segunda geração	Mobilidade de programas e provedores Movimento de programas ou instituições/empresas através de fronteiras jurisdicionais para fins de oferta de educação	<i>Mobilidade de programas</i> Instituições-irmãs Franquias Concessão conjunta/dupla Articulada/validada <i>Online/à distância</i> <i>Mobilidade de provedores</i> <i>Campus filial</i> Universidade virtual Fusão/aquisição Instituições independentes
Terceira geração	Polos educacionais Países atraem estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, trabalhadores e trabalhadoras, provedores, empresas de P&D do exterior para fins de educação, treinamento, produção de conhecimento, inovação	Polo de estudantes – estudantes, programas, provedores vão para país estrangeiro para fins educacionais Polo de talentos – estudantes, trabalhadores e trabalhadoras vão para país estrangeiro para fins de educação e treinamento e emprego Polo de conhecimento/inovação – Pesquisadores/as da educação, outros/as pesquisadores/as, IES, centros de P&D vão para país estrangeiro para produzir conhecimento e inovação

Fonte: Autora, 2012.

A primeira geração: mobilidade de pessoas

A mobilidade de estudantes e pesquisadores e pesquisadoras vem acontecendo há tanto tempo quanto existem universidades. De fato, o conceito de universo no termo “universidade” prova a dimensão global. A mudança surpreendente na mobilidade de estudantes é que os números se multiplicaram exponencialmente nos últimos 50 anos. Por exemplo, o número de estudantes internacionais em países estrangeiros se expandiu de 238 mil na década de 1960 (Chen e Barnett, 2000) para 3,3 milhões em 2008 (OECD, 2010). Mas os números de estudantes, os modelos de mobilidade (titulação plena no exterior, intercâmbio, estágios, semestre/ano no exterior), os países de destino e as razões subjacentes mudaram drasticamente. Estima-se que 7,8 milhões de estudantes estarão matriculados/as em países estrangeiros para obter sua educação terciária em 2025 (Boehm *et al.*, 2002). Estas estatísticas indicam que a mobilidade de estudantes continuará a se expandir, mas novas formas de educação transfronteiriça se fazem necessárias para atender esta demanda.

A segunda geração: mobilidade de programas e provedores

Na segunda geração de educação transfronteiriça, os programas e provedores são móveis – não só os/as estudantes. No início da década de 1990, o movimento de programas e provedores através de fronteiras começou a crescer substancialmente e a ter um impacto sobre o número de estudantes que podiam ter acesso a programas e qualificações de educação superior no exterior sem sair de casa. Como ilustra a Tabela 2, há diferentes razões que impulsionam o movimento de programas acadêmicos e provedores de educação superior para além fronteiras. É elucidativo examinar as perspectivas e expectativas dos/das estudantes, a instituição estrangeira que oferece a educação (isto é, a IES do país remetente) e o país anfitrião. Há enormes diferenças na razão e na forma pela qual a educação transfronteiriça é usada por diferentes países e regiões em todo o mundo (Altbach e Knight, 2007). Isto demonstra que um único modelo de movimento transfronteiriço não se ajusta a todos os países. O contexto local, a cultura local e as prioridades nacionais ditam a abordagem da educação transfronteiriça.

Tabela 2: Perspectivas das partes interessadas sobre mobilidade de programas e provedores

Razões e impacto	Estudantes matriculados em país receptor (anfitrião)	Instituição/provedor no país remetente	Instituição/provedor no país receptor
Maior acesso/oferta no país de origem	Capacidade de obter qualificação no exterior sem sair de casa. Podem continuar a cumprir compromissos familiares e profissionais	Atraídos por necessidade não satisfeita de educação ou treinamento de nível superior e/ou convite para se estabelecer em um país estrangeiro	Competição, colaboração ou coexistência com provedores estrangeiros
Custo / Renda	Custo menor de participar de programa no exterior pela ausência de despesas de viagem ou alojamento. Mas as taxas ou mensalidades de provedores de qualidade no exterior podem ser muito maiores do que as de IES locais	Forte imperativo de gerar lucros para operações transfronteiriças e criar um perfil mais destacado	Razões e impactos variados dependendo de a instituição/provedor local estar competindo ou cooperando com provedores estrangeiros. Podem incluir desenvolvimento de novos talentos, geração de receita ou perfil regional mais destacado
Seleção de cursos e programas	Maior acesso a cursos/programas com elevada demanda no mercado de trabalho	Tendência a oferecer cursos com alta demanda que exigem pouca infraestrutura ou investimento a menos que a infraestrutura seja disponibilizada pelo país anfitrião	Necessidade de oferecer ampla seleção de cursos que podem ter número reduzido de matrículas ou exigências significativas em termos de laboratórios ou equipamentos
Aspectos linguísticos/culturais e de segurança	Podem ter acesso a cursos na língua estrangeira e/ou na língua materna. Permanecem em um entorno cultural e linguístico familiar	A língua das aulas e a relevância do currículo para o país anfitrião são questões importantes. Se uma língua estrangeira for usada, apoio acadêmico e linguístico adicional pode ser necessário	Oferecer cursos e programas de acordo com as normas culturais e linguísticas locais, mas compatíveis com as exigências de admissão e padrões de qualidade da instituição de origem
Qualidade	Podem estar expostos à oferta de cursos de qualidade maior ou menor	Dependendo da modalidade da oferta, pode haver risco para a qualidade. A garantia de cursos relevantes e de alta qualidade pode exigir investimentos significativos	A presença de provedores estrangeiros pode ser um catalisador para a inovação e melhoria da qualidade em cursos, gestão e governança

Reconhecimento da qualificação	A qualificação no exterior tem de ser reconhecida para fins acadêmicos e profissionais	Pode ser difícil que o título acadêmico e a instituição sejam reconhecidas em país estrangeiro	Os provedores locais reconhecidos estão em vantagem. Provedores estrangeiros podem querer colaborar a fim de obter reconhecimento para conferir diplomas
Reputação e perfil	Devido a campanhas maciças de <i>marketing</i> o perfil internacional é muitas vezes erroneamente equiparado com a qualidade do provedor/programa	Perfil e visibilidade são fatores-chave para alto número de matrículas e alianças estratégicas	Os provedores locais são desafiados a distinguir entre provedores estrangeiros com perfil destacado/discreto e qualidade alta/baixa

Para compreender o fenômeno da mobilidade de programas e provedores é útil examinar cada modalidade de movimento e as questões a ela associadas.

Mobilidade de programas

A mobilidade transfronteiriça de *programas* pode ser descrita como “o movimento de cursos e programas individuais de educação/treinamento através de fronteiras jurisdicionais mediante a modalidade presencial, à distância ou uma combinação destas”. Os créditos para a obtenção de uma qualificação podem ser concedidos pelo provedor do país estrangeiro remetente, ou por um parceiro nacional afiliado, ou em conjunto. Franquias, universidades-irmãs, titulações duplas/conjuntas e vários modelos de articulação são os métodos mais populares de mobilidade transfronteiriça de programas (Knight, 2007a).

Um fator crucial na mobilidade de programas é “quem” concede os créditos do curso ou a credencial final. À medida que prolifera o movimento de programas, sem dúvida haverá mudanças adicionais em estruturas regulatórias nacionais, regionais e inclusive internacionais. A questão de “quem concede os créditos/certificados de conclusão” será ampliada por “quem reconhece o provedor” e se o programa foi ou não “credenciado” ou obteve “a garantia de qualidade” por parte de um órgão legítimo seja em nível nacional ou internacional. É de suma importância que a qualificação seja reconhecida para fins de obtenção de emprego ou estudo adicional

no país receptor bem como em outros países. A presumível legitimidade e o reconhecimento das qualificações em nível interno e externo são questões fundamentais que ainda devem ser resolvidas.

Na última década verificou-se a introdução de programas de criação de instituições-irmãs e de franquias. Os benefícios destes esquemas para estudantes, instituições anfitriãs bem como para provedores estrangeiros são muitos e variados. Contudo, questões relacionadas à qualidade do ensino, relevância do conteúdo dos cursos, requisitos de admissão, testes e avaliação, e qualificação do corpo docente precisam ser abordadas. Programas de titulação dupla/conjunta/combinada diferem de programas de criação de instituições-irmãs e de franquia na medida em que o currículo dos cursos é elaborado e oferecido conjuntamente pelas instituições parceiras. Isto significa que não se importa um currículo estrangeiro, mas ele é desenvolvido em conjunto.

Um programa de titulação conjunta concede uma única qualificação conjunta após a conclusão dos requisitos do programa colaborativo estabelecidos pelas instituições parceiras. A duração do programa normalmente não é longa e, assim, os alunos e as alunas têm a vantagem de concluir um programa conjunto no mesmo período de tempo de um programa individual de uma das instituições. Normalmente implicam mobilidade de estudantes ou mobilidade de docentes. Estratégias para integrar educação a distância e virtual nos programas estão sendo exploradas. Um problema relativo à certificação de titulação conjunta é que muitos países não permitem legalmente os timbres de duas instituições diferentes no certificado efetivamente dado. O risco de não ter condições de conceder legalmente uma qualificação conjunta está levando à prática dúbia de conceder duas titulações individuais para a mesma carga horária ou créditos de cursos de um só programa. A integridade da oferta de duas titulações para a mesma carga horária das alunas e dos alunos é altamente questionável e merece uma reflexão mais profunda.

Os papéis e as responsabilidades legais dos parceiros participantes em termos de assuntos acadêmicos, de pessoal, recrutamento, avaliação, financeiros e administrativos são questões centrais. Embora o movimento de programas transfronteiriços esteja acontecendo há anos, está claro que

os novos tipos de provedores, parcerias, certificados de conclusão e modalidades de oferta estão desafiando políticas nacionais e internacionais de educação superior (Verbik e Merkley, 2006).

Um desenvolvimento popular e mais recente é a mobilidade de programas *online* em termos de cursos *online* abertos e massivos, geralmente designados pela sigla MOOCs do original em inglês (*massive open online courses*). Embora a tecnologia para este tipo de oferta de programa esteja disponível há vários anos, somente a partir de 2012 passamos a ver consórcios importantes como Coursera (Stanford, Princeton, Michigan e Universidade da Pensilvânia), edX (MIT e Harvard) e Udacity (empresa privada) lançarem suas plataformas e novos programas. Números enormes de matrículas – Coursera, por exemplo, teve 1 milhão de inscritos em cursos em seus primeiros seis meses de operação em 2012 – caracterizam estas iniciativas, mas parece que menos de 10% das pessoas inscritas efetivamente prestam os exames e menos ainda são aprovadas (OBHE, 2012). Ainda estamos em tempos turbulentos em termos de custos, qualificações oferecidas, supervisão de exames e tecnologia, mas esta tendência pode ser uma resposta à importante pergunta de como internacionalizar a educação superior e aumentar o acesso para as pessoas interessadas em aprendizagem vitalícia com ou sem créditos.

Mobilidade de provedores

A mobilidade transfronteiriça de provedores pode ser descrita como “o movimento físico ou virtual de um provedor de educação (instituição, organização, empresa) através de uma fronteira jurisdicional para oferecer programas de educação/treinamento e/ou serviços a estudantes e outros clientes” (Knight, 2007a). A diferença entre mobilidade de programas e de provedores é uma diferença de escopo e escala em termos de programas/serviços oferecidos e da presença (e investimento) local por parte do provedor estrangeiro. Créditos e qualificações são concedidos pelo provedor estrangeiro (através de métodos de credenciamento estrangeiros, locais ou de autocredenciamento) ou por um parceiro nacional afiliado. Formas diferentes de mobilidade transfronteiriça de provedores incluem *campi* filiais autônomos, instituições independentes, universidades virtuais, aquisições

ou fusões, centros de estudo e locais de ensino inseridos em instituições parceiras do exterior.

O movimento virtual e físico de provedores para outros países suscita muitas das mesmas questões de inscrição, garantia de qualidade e reconhecimento que a mobilidade de programas, mas há fatores adicionais a considerar caso parcerias locais/estrangeiras estiverem implicadas. Estabelecer uma presença física exige dar atenção a regulações nacionais relativas ao *status* da entidade, propriedade total ou conjunta com entidades locais, legislação tributária, *status* de entidade com fins lucrativos ou não, repatriação da receita obtida, conselhos de administração, contratação de pessoal, concessão de qualificações, seleção de programas e cursos acadêmicos, etc. Apesar destas questões, o crescimento no número de *campi* filiais no exterior foi enorme na última década. Em 2002, havia 24 *campi* filiais registrados em todo o mundo, em 2011, havia 200 e, em 2015, 249¹ (Garrett *et al.*, 2016)².

Terceira geração: Polos educacionais

Os polos educacionais são o mais recente desenvolvimento e constituem a terceira onda de iniciativas na área da educação transfronteiriça. Os polos educacionais se baseiam em atividades transfronteiriças de primeira e segunda geração e podem incluí-las, mas representam uma configuração mais ampla e estratégica de atores e atividades. Um polo educacional é um

¹ O número de *campi* filiais no exterior no banco de dados de Garrett *et al.* se baseia em uma definição ampla e inclusiva de *campus* filial no exterior. Um fator-chave é o fato de eles serem uma operação-satélite de uma universidade matriz situada em um país diferente do país anfitrião desse *campus*. O número de 249 *campi* filiais no exterior em 2015 inclui universidades internacionais conjuntas, que são instituições cofundadas e codesenvolvidas por meio de uma parceria entre uma universidade situada no país anfitrião e um parceiro estrangeiro situado em outro país. As universidades internacionais conjuntas são entidades independentes de seus parceiros fundadores, mas são codirigidas e geridas por eles. Portanto, elas não deveriam ser consideradas *campi* filiais no exterior. Um segundo fator que impacta o número destes *campi* é a inclusão de universidades estrangeiras que só oferecem um ou dois programas em um *campus* filial no exterior. É melhor descrever essa situação como programas franqueados porque não se trata de um *campus* que ofereça toda uma gama de cursos e serviços de apoio, e sim uma operação de franquia que geralmente está localizada em instalações ou escritórios alugados. Veja o capítulo 3 para um aprofundamento das diferenças entre um *campus* filial no exterior, uma universidade internacional conjunta e um programa de franquia.

² Garrett, R.; Kinser, K.; Lane, J.; Merola, R. *International Branch Campuses: Trends and Developments*. OBHE and C-BERT Publication, 2016.

esforço concertado e planejado por um país (ou zona, ou cidade) para construir uma massa crítica de atores no campo da educação/do conhecimento e fortalecer seus esforços a fim de exercer mais influência no novo mercado educacional. O conceito de polo educacional nacional se assenta no pressuposto de que se trata do plano de um país se posicionar dentro da região e além dela como um centro renomado de educação e pesquisa em nível superior. Por isso, um polo educacional não é um *campus* filial individual, ou um parque de ciência e tecnologia, ou um grande número de estudantes do exterior. Ele é mais do que isso. A definição operacional proposta é suficientemente genérica para se aplicar a todos os níveis de polos educacionais (cidade, zona, país): “um polo educacional constitui um esforço planejado para construir uma massa crítica de atores locais e internacionais estrategicamente engajados em iniciativas transfronteiriças de educação, treinamento, produção de conhecimento e inovação” (Knight, 2011a).

Até 2012, havia seis países no mundo que estavam tentando seriamente se posicionar como polo educacional. Dois deles estão localizados na região do Golfo – Emirados Árabes Unidos e Catar, três se encontram na Ásia – Hong Kong, Malásia e Singapura, e outro na África – Botsuana. Há outros países que podem estar usando o termo “polo” como rótulo para fins de *branding* ou estão em estágios iniciais de desenvolvimento. Barein, Maurício e Sri Lanka podem ser descritos como polos emergentes, pois não há, até o momento, clareza quanto a seus planos ou investimentos. Não existe um modelo único ou uma abordagem universal para estabelecer um polo educacional. Cada país tem seu próprio conjunto de forças motrizes, abordagens e expectativas. Vale a pena observar que, até agora, todos os países com polos educacionais são relativamente pequenos e compartilham o interesse de passar de uma economia focada em recursos naturais ou produtos manufaturados para outra que enfatize mais os ramos de produção de conhecimento e prestação de serviços (Knight, 2011a). Estas iniciativas diferem umas das outras, mas todas promovem relações mais próximas entre instituições de ensino superior e indústrias privadas para permitir uma maior participação na produção de conhecimentos novos e para assegurar que as formandas e os formandos estejam equipados com aptidões e conhecimentos relevantes.

A diversidade de razões, atores e atividades que caracteriza os polos educacionais é clara. Alguns países veem os polos como meio de construir uma massa crítica de estudantes e provedores estrangeiros para gerar renda bem como modernizar e internacionalizar sua própria educação superior nacional; outros querem ser um polo para formar ou treinar estudantes e empregados/empregadas estrangeiros e locais como parte de uma força de trabalho qualificada; outros ainda se concentram em atrair estudantes, instituições e empresas estrangeiras para construir um setor vibrante de pesquisa, conhecimento e inovação que os conduza à economia do conhecimento.

Para apreender estas diferenças e permitir uma compreensão e exploração mais nuançadas do conceito de polos educacionais, sugere-se uma tipologia de três categorias de polos (Knight, 2011b). Os três tipos de polos incluem polo de estudantes, polo de talentos e polo de conhecimento/inovação. A tipologia se baseia nas razões e na natureza das atividades – não na localização, no nível ou no escopo dos polos.

O *Polo de Estudantes* é o tipo mais focado e prevalente de polo educacional. A atividade central é a educação e o treinamento de alunas e alunos locais, expatriados e estrangeiros. Além de recrutar estudantes, também se concentra em atrair instituições estrangeiras de ensino superior para oferecer programas baseados em franquias e instituições-irmãs ou estabelecer *campi* filiais visando a aumentar o acesso para todos os tipos de estudantes. Os objetivos primordiais dos polos de estudantes são: 1) proporcionar maior acesso à educação superior para estudantes; 2) modernizar e internacionalizar instituições de educação superior nacionais; 3) gerar receita com taxas e mensalidades pagas por estudantes vindos do exterior, e 4) construir um perfil e aumentar a competitividade dentro do setor da educação superior regional e para além dele.

O *Polo de Talentos* se concentra na educação e no treinamento de estudantes, mas difere do Polo de Estudantes porque o objetivo primordial é desenvolver uma força de trabalho qualificada. Desta maneira, alunas e alunos estrangeiros são incentivados a permanecer no país anfitrião para obter emprego. Instituições internacionais de educação superior bem como empresas privadas de treinamento/educação oferecem programas acadêmicos e oportunidades de desenvolvimento profissional voltados para alu-

nas e alunos estrangeiros e nacionais assim como empregadas e empregados locais. O objetivo geral é o desenvolvimento de recursos humanos. Os objetivos centrais são 1) educar e treinar estudantes a fim de serem trabalhadoras e trabalhadores qualificados para uma economia baseada em conhecimentos e serviços, e 2) estabelecer *status* geopolítico na região e além dela. As instituições e empresas de educação e treinamento muitas vezes, mas não necessariamente, estão co-localizadas em uma zona para compartilhar instalações e promover a colaboração entre si e com o setor. Com o propósito de desenvolver uma massa crítica, pode haver mais do que um local de co-localização em um país.

Um *Polo de Conhecimento/Inovação* amplia seu âmbito de atuação para além da educação e do treinamento visando a incluir a produção e distribuição de conhecimentos e inovações. Atores estrangeiros, incluindo universidades, institutos de pesquisa e empresas com atividades centradas em pesquisa e desenvolvimento, são atraídos mediante incentivos favoráveis para seus negócios a fim de estabelecer uma base no país e colaborar com parceiros locais visando a desenvolver pesquisa, conhecimento e inovação aplicados. Os objetivos primordiais são 1) ajudar a construir uma economia baseada em conhecimentos e serviços, 2) educar e treinar uma força de trabalho qualificada para produzir conhecimento/inovação, 3) atrair investimentos estrangeiros diretos, e 4) aumentar a competitividade econômica regional ou global e o *soft power*. A colaboração entre os atores centrais – instituições educacionais estrangeiras e locais, setores da economia, centros de pesquisa e empresas – é um elemento-chave para construir um polo de conhecimento e inovação.

Os polos educacionais estão repletos de elevadas expectativas e carregados de desafios em potencial. Há um sem-número de questões que requerem mais reflexão e exame por parte de pesquisadoras e pesquisadores, formuladores de políticas e patrocinadores do polo. Os temas variam de acordo com o tipo de polo, mas incluem questões regulatórias e políticas relacionadas à matrícula e garantia de qualidade dos provedores de educação e treinamento; reconhecimento de qualificações para estudos adicionais e emprego em diferentes países; parcerias entre universidade e indústrias; direitos de propriedade intelectual para conhecimentos novos e inovações; políticas de emprego e imigração; incentivos para atrair provedores

de educação e empresas estrangeiras; relevância de métodos de ensino/treinamento à luz da diversidade cultural; e conformidade com leis comerciais regionais e internacionais.

Há questões macro e mais teóricas a serem exploradas, incluindo a educação superior como um ator econômico e de *soft power*; a centralidade da competitividade comercial em polos educacionais; implicações decorrentes da natureza intercultural, interdisciplinar e transetorial dos polos educacionais; o papel deles no desenvolvimento regional; o impacto da atração de cérebros por meio do polo; a relação entre atores locais e estrangeiros; e a sustentabilidade dos polos educacionais. Estes são apenas alguns exemplos das questões relacionadas ao estabelecimento de um polo educacional para fomentar o envolvimento e a competitividade de um país na economia do conhecimento.

Questões emergentes, desafios e consequências imprevistas

Acesso de estudantes

A educação transfronteiriça ajuda os países a satisfazer a demanda crescente por educação superior e contínua? Muitas pessoas responderiam positivamente e diriam que o maior acesso para estudantes é uma motivação que estimula todas as formas de educação transfronteiriça (Wilkins e Huisman, 2010). Mas prevalece a questão crítica a respeito da equidade de acesso e se esta educação estará disponível somente para quem podem pagar por ela ou tem as competências linguísticas (principalmente em inglês). Não existem dados precisos sobre a taxa de participação de estudantes em programas transfronteiriços nos níveis nacional ou internacional. Apenas alguns poucos países no mundo coletam dados confiáveis sobre matrículas ou inscrições em programas educacionais transfronteiriços, embora esta situação esteja melhorando. Assim, não há indícios conclusivos para mostrar se a educação transfronteiriça na forma de mobilidade de programas e provedores constitui uma forma bem-sucedida e sustentável de incrementar o acesso ao ensino superior para o grupo geral de estudantes à espera desse nível de educação.

Garantia de qualidade da educação transfronteiriça

Na última década, atribuiu-se uma importância crescente à garantia de qualidade nos níveis institucional e nacional. Mais agências de garantia e reconhecimento de qualidade foram criadas. A tarefa primordial das agências nacionais de garantia de qualidade é o reconhecimento e garantia da oferta de educação superior por parte de instituições de ensino superior públicas e/ou privadas no próprio país. No entanto, o aumento da educação transfronteiriça oferecida por instituições estrangeiras introduziu um novo desafio (e lacuna) no campo da garantia de qualidade. Historicamente, as agências nacionais de garantia de qualidade geralmente não concentraram seus esforços na avaliação da qualidade de programas importados e exportados. A questão com que o setor se defronta agora é como lidar com o aumento na educação transfronteiriça por parte de instituições tradicionais de ensino superior e dos novos provedores comerciais privados que normalmente não fazem parte de sistemas de garantia de qualidade situados no país (Knight, 2010).

Reconhecimento de qualificações

A mobilidade acadêmica crescente situa a questão do reconhecimento de credenciais em um lugar mais proeminente na política educacional internacional. A credibilidade de programas e qualificações de educação superior é extremamente importante para estudantes, seus empregadores, o público em geral e a própria comunidade acadêmica. É crucial que as qualificações concedidas por provedores transfronteiriços sejam legítimas e reconhecidas para fins de emprego e estudos adicionais tanto no próprio país quanto no exterior. Estabelecer uma agência ou órgão de revisão e avaliação para o credenciamento ainda representa um desafio com que se defrontam muitos países do mundo, especialmente os países em desenvolvimento.

Capacitação

Está claro que a educação transfronteiriça pode ser considerada uma faca de dois gumes. Por um lado, ela pode aumentar o acesso para estudantes do contexto local e, em muitos casos, estudantes do contexto regional.

Mas, por outro lado, ao se importar programas e provedores estrangeiros, pode-se questionar a relevância do currículo para o contexto e as necessidades locais. Sobretudo, isso muitas vezes não ajuda a desenvolver a capacidade humana das instituições nacionais de ensino superior e de seu corpo docente para conceber e oferecer seus próprios programas. Críticos da educação transfronteiriça creem que recorrer à *expertise* estrangeira para preparar e lecionar cursos a populações locais cria problemas de dependência, às vezes de neocolonização e também de sustentabilidade.

Polos educacionais – modismo, marca ou inovação?

Os polos educacionais são importantes desdobramentos novos. Representam uma nova geração de atividades de educação transfronteiriça em que as questões de massa crítica, co-localização e conexão entre universidades internacionais/locais, estudantes e institutos de pesquisa e indústria privada são centrais. Mas eles são um mero modismo? Representam mais retórica do que realidade? Uma percepção comum é que o reconhecimento como polo educacional irá incrementar a reputação, a competitividade e o *status* geopolítico de um país dentro de sua região e para além dela. Os polos educacionais nada mais são do que um exercício de *branding* destinado a aumentar o *status* e o senso de *soft power*?

Fuga de cérebros/atração de cérebros

Embora a fuga e atração de cérebros [*brain drain* e *brain gain*, em inglês] sejam conceitos bem conhecidos, a pesquisa mostra que as alunas e os alunos estão cada vez mais interessados em obter uma titulação no país A, seguida de uma segunda titulação ou talvez estágio no país B, levando a um emprego no país C e provavelmente D, e retornando, por fim, ao país natal depois de 8 a 12 anos de estudo e experiência de trabalho no exterior. A isso se deve o surgimento do termo “treinamento de cérebros” [*brain train*] (Knight, 2008). De uma perspectiva de formulação de políticas, a educação superior está se tornando um ator mais importante e está atuando agora em colaboração mais estreita com a imigração, a indústria, e os setores de ciência e tecnologia para construir uma estratégia integrada a fim de atrair e reter trabalhadores de conhecimento. A educação transfronteiriça e

especialmente as campanhas de recrutamento de estudantes do exterior são vistas como fatores importantes que contribuem para a grande disputa de cérebros do século XXI. Quem teria acreditado que os generosos programas de bolsas de estudo das décadas de 1960 e 1970 para estudantes de países em desenvolvimento se transformariam atualmente no grande negócio de recrutamento de estudantes do exterior?

Titulações duplas – duplo benefício ou dupla contagem?

O interesse em programas de titulação dupla está aumentando em todo o mundo. Mas igualmente a preocupação com os requisitos acadêmicos necessários e a validade da qualificação de uma titulação dupla ou múltipla. Muitos representantes da academia e formuladores de políticas veem os programas de titulação dupla como uma extensão natural dos programas de intercâmbio e mobilidade. Outras pessoas os percebem como um desenvolvimento problemático que leva à contagem dupla do trabalho acadêmico e à tênue linha que a separa de uma fraude acadêmica. Existe uma ampla gama de reações devido à diversidade de modelos de programas, à incerteza relacionada com a garantia de qualidade e o reconhecimento da qualificação e, por fim, à ética implicada na decisão sobre que carga horária ou que novas competências acadêmicas são necessárias para a concessão de titulações conjuntas, duplas ou múltiplas.

Diversidade cultural ou homogeneização – tensões culturais?

Os debates sobre o impacto da educação transfronteiriça no conhecimento autóctone e na diversidade cultural muitas vezes suscitam fortes posições e sentimentos. Algumas pessoas assumem uma posição favorável e creem que novas tecnologias de informação e comunicação e o movimento de pessoas, ideias e culturas através das fronteiras nacionais promovem a fusão e a hibridização da cultura. Outras afirmam que estas mesmas forças estão corroendo as identidades culturais nacionais e levando à homogeneização cultural, geralmente na forma de ocidentalização. E outras ainda especulam que a mobilidade transfronteiriça de estudantes, provedores e programas somente intensificará as tensões culturais nas instituições e países anfitriões.

Observações finais

Palavras como diversidade, inovação, complexidade, confusão, riscos, benefícios, oportunidades e desafios foram repetidamente empregadas neste capítulo para descrever o desenvolvimento e a evolução da educação transfronteiriça. A mobilidade de discentes, docentes, conhecimentos e valores faz parte da educação superior há séculos, mas foi apenas nas duas últimas décadas que houve um crescimento significativo na mobilidade de programas e provedores e no estabelecimento de polos educacionais.

A inovação traz consigo novas oportunidades e ameaças, benefícios e riscos, promessas e perigos. O potencial para benefícios crescentes é grande e diversificado e inclui:

- acesso à educação superior
- alianças estratégicas entre países e regiões
- produção e intercâmbio de conhecimentos novos mediante parcerias entre academia e indústria
- mobilidade maior de graduandas e graduandos e profissionais
- desenvolvimento de recursos humanos e capacitação institucional
- geração de renda ou atração de investimentos estrangeiros
- melhora da qualidade acadêmica
- novas competências interculturais e entendimento internacional
- maior compreensão mútua.

Enquanto que a lista de benefícios em potencial é longa e variada, a lista de riscos em potencial também o é.

- aumento de programas e provedores de baixa qualidade
- diminuição em potencial do financiamento público caso provedores estrangeiros produzirem um aumento de acesso
- cursos movidos por necessidades de curto prazo do mercado de trabalho
- oferta não sustentável de ensino superior por parte de estrangeiros se as margens de lucro forem pequenas
- titulações duplas que desvalorizam a integridade de uma qualificação
- qualificações estrangeiras não reconhecidas por empregadores ou instituições educacionais nacionais

- elitismo em termos das pessoas que têm condições de pagar por uma educação transfronteiriça
- emprego excessivo do inglês como língua do ensino
- pouca importância dada à pesquisa colaborativa
- objetivos nacionais de políticas de educação superior não alcançados.

Em suma, há muito em jogo com o incremento da educação transfronteiriça. Os prós e contras diferem dependendo de um país ser remetente ou receptor, de ser um país desenvolvido ou em desenvolvimento, dependendo da maturidade e estabilidade do sistema de ensino superior e das prioridades e políticas nacionais que fomentam a educação transfronteiriça. Os contextos político, econômico, cultural e social determinam se os benefícios suplantam os riscos, ou vice-versa. Geralmente os riscos são maiores para um país receptor na medida em que programas e provedores estrangeiros de educação certamente impactam o setor local de ensino superior e o acesso a ele. Um modelo único não serve para determinar a melhor combinação das estratégias da educação transfronteiriça para um país remetente ou receptor. Os impactos de curto e longo prazo, assim como a sustentabilidade, são sérias considerações. Não há fórmula do tipo “bala de prata” em termos de oferta da educação transfronteiriça. Os benefícios, riscos e impactos em potencial precisam ser cuidadosamente calculados para cada instituição e país. É importante reconhecer o enorme potencial da educação transfronteiriça, mas não à custa da qualidade e integridade acadêmica.

Referências e fontes de informações adicionais

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. Doi: 10.1177/1028315307303542

Becker, R. (2009). *International Branch Campuses: Markets and Strategies*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Böhm, A., Davis, D., Meares, D., & Pearce, D. (2002). *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the Global Demand for International Education*. Canberra: IDP.

Chen, T., & Barnett, G. (2000). Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher Education*, 39, 435-453. Doi: 10.1023/A:1003961327009

Donn, G., & Al Manthri, Y. (2012). *Education in the Middle East*. Oxford, UK: Symposium Books.

Knight, J. (2007a). Crossborder Tertiary Education: An Introduction. In *Crossborder Tertiary Education: A Way Towards Capacity Development* (pp. 21-46). Paris, France: OECD, World Bank and NUFFIC.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Knight, J. (2010). Quality Dilemmas with Regional Education Hubs and Cities. In S. Kaur, M. Sirat, & W. Tierney (Eds.), *Quality assurance and university rankings in higher education in the Asia Pacific: Challenges for universities and nations*. Penang, Malaysia: Universiti Sains Malaysia Press.

Knight, J. (2011a). Education hubs: A fad, a brand or an innovation. *Journal for Studies in International Education*, 15(3), 221-240. Doi: 10.1177/10283153111398046

Knight, J. (2011b). *Three types of education hubs-student, talent, knowledge: Are indicators useful or feasible?* London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J. (2011c). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. In Globalisation and Internationalisation of Higher Education [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), 297-312. Recuperado de: http://www.ecahe.eu/w/images/e/e6/Doubts_and_Dilemmas_with_Double_Degree_Programs.pdf

Knight, J. (2013). *International Education Hubs: Emerging Models in Asia, Africa and the Gulf States*. Dordrecht, The Netherlands: Springer Publishers.

OBHE. (2012). *International branch campuses: Data and developments*. Authored by W. Lawton and A. Katsomitrou, London: The Observatory of Borderless Higher Education.

OBHE. (2012). *MOOCs and disruptive innovation: The Challenge of HE Business Models*. Authored by W. Lawton and A. Katsomitrou, London: The Observatory of Borderless Higher Education.

Sidhu, R., Ho, K., & Yeoh, B. (2011). Emerging education hubs: The case of Singapore. *Higher Education*, 61(1), 23-40. Recuperado de: www.jstor.org/stable/41477783

Verbik, L., & Jokivirta, L. (2005). *National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends. Part 1 and Part 2*. Briefing Notes. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Verbik, L., & Merkle, C. (2006). *The International Branch Campus-Models and Trends*. London, UK: Observatory on Borderless Higher Education.

Wilkins, S., & Huisman, J. (2010). Student Recruitment at International Branch Campuses: Can They Compete in the Global Market?. *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 299-316. Doi: 10.1177/1028315310385461

Witte, S. (2010a). *Inside Education City: the persistent demographic and gender imbalance in Qatar*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

CAPÍTULO 5

Programas de titulação dupla: dúvidas e dilemas*

Introdução

O número e os tipos de programas internacionais de titulação conjunta, dupla e consecutiva cresceram extraordinariamente nos últimos cinco anos, demonstrando claramente que eles têm certa importância no cenário atual da educação superior. Como estratégia de internacionalização, esses programas têm a ver com o cerne da academia, ou seja, o processo de ensino/aprendizagem e a produção de conhecimento novo entre os países. Eles se baseiam no princípio da colaboração acadêmica internacional e podem trazer importantes benefícios para indivíduos, instituições e sistemas educacionais nacionais e regionais. O interesse nestes programas está aumentando, mas também a preocupação com os requisitos acadêmicos necessários e a validade da qualificação de uma titulação dupla ou múltipla.

Para muitos representantes da academia e formuladores de políticas, os programas de titulação dupla e conjunta são bem-vindos como uma extensão natural de programas de intercâmbio e mobilidade. Outras pessoas os percebem como um desenvolvimento problemático que leva à contagem dupla do trabalho acadêmico e à tênue margem que os separa de uma fraude acadêmica. Existe uma ampla gama de reações devido à diversidade de modelos de programas; ao envolvimento de provedores novos (de boa-fé e desonestos) e tradicionais; à incerteza relacionada com a garantia de quali-

*Knight, Jane (2011). "Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs". In: "Globalisation and Internationalisation of Higher Education" [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, nº 2.

Agradecemos à *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* a cessão dos direitos para a tradução e publicação deste texto em português.

dade e o reconhecimento de qualificações; e, por fim, à ética implicada na decisão sobre que carga horária ou que novas competências são necessárias para a concessão de uma titulação conjunta, dupla, múltipla ou consecutiva.

Este artigo visa esclarecer a confusão que envolve as diferenças entre programas de titulação conjunta, dupla e consecutiva (TCDC) fornecendo um marco conceitual de definições. Ele apresenta destaques de pesquisas e estudos recentes e examina novos desdobramentos e inovações no estabelecimento destes tipos de programas colaborativos. Por fim, examina os fatores que desafiam a operacionalização dos programas e explora as questões que suscitam dúvidas e dilemas e requerem mais debate e análise.

Diversidade de termos – confusão geral

Uma revisão da literatura, de sites de universidades, de relatórios de levantamentos e artigos de pesquisa mostra uma infinidade de termos empregados para descrever programas colaborativos internacionais, como as titulações duplas e conjuntas. Estes termos incluem os seguintes: titulações duplas, múltiplas, trinacionais, conjuntas, integradas, colaborativas, internacionais, consecutivas, concorrentes, de cotutela, superpostas, confluentes, paralelas, simultâneas e comuns. Eles significam coisas diferentes para pessoas diferentes dentro de países e entre eles, causando, assim, confusão geral sobre o real significado e emprego destes termos.

Para lidar com a confusão de tantos termos, organizações, órgãos governamentais e instituições tentaram, corretamente, propor uma definição para esclarecer o que significam. Diferentes regiões do mundo, e na verdade cada país atuante neste aspecto da educação internacional, propuseram definições que se relacionam com os conceitos integrantes de suas línguas nativas e de suas estruturas políticas. Isto resultou em uma multiplicidade de definições e uma maior complexidade. Uma análise destas definições mostra uma variedade de conceitos centrais ou elementos empregados para descrever as titulações duplas e conjuntas. Elas incluem os seguintes: 1) número de instituições que colaboram, 2) número de qualificações/certificados concedidos, 3) prazo de conclusão, 4) organização do programa, 5) órgãos de reconhecimento e 6) número de países envolvidos. Juntos, estes conceitos ilustram as numerosas formas em que as definições podem

diferir. Embora não seja a intenção propor um conjunto universal de definições, é necessário ter alguma compreensão comum do que se desejar denotar para facilitar os acordos colaborativos e a compreensão mútua que sustentam estes programas/titulações e para assegurar que as qualificações concedidas sejam reconhecidas.

Definições operacionais propostas

Esta seção diferencia e define três tipos primordiais de programas colaborativos internacionais: programa de titulação conjunta, programa de titulação dupla/programa de titulação múltipla e programa de titulação consecutiva (Knight, 2008).

Programa de titulação conjunta

“Um programa de titulação conjunta concede uma única qualificação conjunta após a conclusão dos requisitos do programa colaborativo estabelecidos pelas instituições parceiras.”

A característica distintiva deste tipo de programa colaborativo internacional é que só uma qualificação é concedida conjuntamente pelas instituições cooperantes. A duração do programa normalmente não é longa, e, assim, as alunas e os alunos têm a vantagem de concluir um programa conjunto no mesmo período de tempo de um programa individual de uma das instituições. O *design* e a integração do transcurso do estudo variam de programa para programa, mas normalmente implicam a mobilidade (física e virtual) de estudantes, docentes e/ou conteúdo de cursos. É importante enfatizar que estudantes que viajem ao país parceiro para fins de pesquisa ou trabalho do curso não constituem um requisito em todos os programas de titulações conjuntas. Docentes visitantes, cursos à distância e projetos de pesquisa virtual conjunta são opções que oferecem alternativas valiosas para a mobilidade das alunas e dos alunos.

A concessão de uma qualificação conjunta pode se defrontar com muitos problemas legais. As regulações nacionais muitas vezes não permitem a uma universidade conferir uma qualificação de forma conjunta, especialmente em associação com uma instituição estrangeira. Neste caso, se

ambos os nomes das instituições colaborantes constarem no certificado de conclusão, há o risco de que a titulação conjunta não seja reconhecida por um dos países anfitriões, o que significa que a estudante ou o estudante não possui uma qualificação legítima, embora todos os requisitos do programa tenham sido cumpridos. A situação se torna mais complicada quando se procura um organismo internacional que vá reconhecer uma titulação conjunta de duas instituições legítimas. Neste momento, a Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior ou Convenção de Lisboa é a única das seis convenções regionais da UNESCO a fazer isto. Formas criativas de contornar este problema foram desenvolvidas por organizadores de programas de titulação conjunta.

Em geral, as características mais importantes de um programa de titulação conjunta são os pontos fortes que cada instituição traz para o programa e as oportunidades que permitem às estudantes e aos estudantes se beneficiarem de um programa que se vale da *expertise* nas áreas de ensino, currículo e pesquisa de duas ou mais instituições localizadas em países diferentes. As maiores desvantagens atualmente são os problemas relacionados com a legalidade e o reconhecimento de uma qualificação conferida conjuntamente.

Programa de titulação dupla/programa de titulação múltipla

“Um programa de titulação dupla confere duas qualificações individuais em níveis equivalentes após a conclusão dos requisitos do programa colaborativo estabelecidos pelas duas instituições parceiras.”

Um programa de titulação múltipla é essencialmente o mesmo que um programa de titulação dupla, com exceção do número de qualificações oferecidas:

“Um programa de titulação múltipla confere três ou mais qualificações individuais em níveis equivalentes após a conclusão dos requisitos do programa colaborativo estabelecidos por três ou mais instituições parceiras.”

Como os títulos de bacharelado, mestrado e doutorado muitas vezes diferem de país para país, o termo “nível equivalente” é empregado para indicar que os diplomas duplos ou múltiplos conferidos têm a mesma posição.

A duração de um programa de titulação dupla ou múltipla pode ser estendida além do que dura um programa de titulação individual para cumprir os requisitos de todos os parceiros participantes do programa colaborativo. A legalidade e o reconhecimento das qualificações concedidas por um programa de titulação dupla/múltipla são mais simples do que no caso de titulações conjuntas. Presume-se que cada instituição parceira esteja oficialmente registrada ou licenciada em seu respectivo país. Assim, os diplomas concedidos pela instituição matriculante em um programa colaborativo deveriam ser reconhecidos nesse país, enquanto que os outros diplomas duplos seriam tratados como qualquer outra credencial estrangeira.

Os principais obstáculos com que se defrontam os programas de titulação dupla/múltipla envolvem o *design* do currículo e o estabelecimento dos requisitos de conclusão. Não há uma forma-padrão de estabelecer requisitos de conclusão devido à variedade de disciplinas, áreas de estudo e regulações nacionais envolvidas. Cada parceria o faz de acordo com as práticas e normas legais das instituições colaborantes. No entanto, a contagem dupla/múltipla da mesma carga horária da aluna ou do aluno ou dos resultados da aprendizagem pode colocar em perigo a integridade acadêmica do programa. A ideia de ter duas titulações de duas instituições diferentes em dois países diferentes é atraente para as estudantes e os estudantes, mas deve-se atentar cuidadosamente para assegurar que o valor e o reconhecimento das qualificações sejam válidos e não violem a premissa e a finalidade acadêmica de um programa de titulação colaborativa. Isto se aplica especialmente para programas de titulação múltipla.

Programa de titulação consecutiva

“Um programa de titulação consecutiva confere duas qualificações diferentes em níveis consecutivos após a conclusão dos requisitos do programa colaborativo estabelecidos pelas instituições parceiras.”

Os programas de titulação consecutiva estão se tornando mais populares tanto em nível nacional quanto internacional. Este tipo de programa envolve basicamente duas qualificações consecutivas (geralmente bacharelado/mestrado ou mestrado/doutorado) conferidas quando os requisitos do programa para cada titulação estipulados pelas instituições concedentes

são cumpridos. Para o programa de titulação consecutiva internacional, as duas instituições concedentes estão localizadas em países diferentes. Neste caso, é comum para uma aluna ou um aluno ter mobilidade e concluir os requisitos referentes a trabalhos acadêmicos e os requisitos de pesquisa para a primeira titulação em um país e os requisitos para a segunda titulação na instituição parceira localizada em outro país. A duração do programa geralmente é maior do que um programa individual, porém menor do que se os dois programas forem cursados separadamente.

Principais pesquisas e estudos

Devido à história relativamente curta de programas internacionais de titulação conjunta, dupla e consecutiva em comparação com outros tipos de parcerias acadêmicas, a pesquisa sobre estes programas permanece limitada. Mas vários levantamentos regionais em grande escala e outros relatórios mostram um nítido aumento em programas colaborativos internacionais ao longo dos anos recentes e projetam um crescimento adicional, mesmo que as definições de titulação conjunta, dupla e consecutiva não sejam empregadas de modo coerente entre pesquisadoras e pesquisadores, formuladores de política e profissionais.

Na Europa, a Associação Universitária Europeia (AUE) ressaltou o crescimento de programas de titulação conjunta, dupla e consecutiva em diversos relatórios de levantamentos já em 2002 (Tauch e Rauhvargers, 2002). É importante observar que o termo “titulação conjunta” geralmente é empregado na Europa no sentido de incluir tanto titulações conjuntas quanto duplas. O relatório *Trends V* [Tendências V] documenta o aumento de programas de titulação conjunta especialmente no nível de mestrado (Crosier, Purser e Smith, 2007). Contudo, este relatório também adverte que o custo financeiro adicional exigido por estes programas poderia, em última análise, limitar seu desenvolvimento e impacto sobre objetivos institucionais e regionais para a internacionalização. O relatório *Trends 2010* também faz o levantamento de instituições quanto aos tipos de programas de titulação conjunta (bacharelado, mestrado e doutorado), novos desdobramentos e mudanças legislativas na autorização de titulações conjuntas. *Trends 2010* indica que muitas instituições estão desenvolvendo programas

de titulação conjunta como reação a um mercado de trabalho cada vez mais global (Sursock e Smidt, 2010). O *Survey of Master Degrees in Europe* [Levantamento de programas mestrado na Europa] da AUE de 2009 confirma o maior crescimento em programas de titulação conjunta, mas um progresso modesto em mudanças legislativas para permitir a concessão de titulações conjuntas (Davies, 2009).

Nos Estados Unidos, o *Council of Graduate Schools* (CGS) [Conselho de Escolas de Pós-Graduação] documentou a diversidade e o aumento de programas de titulação colaborativa entre instituições americanas e estrangeiras de educação superior (IES) em seu *International Graduate Admissions Survey* [Levantamento internacional de admissões na pós-graduação] tanto no ano de 2007 quanto no de 2008 (CGS, 2007; CGS, 2008). Estes esforços iniciais na pesquisa de programas internacionais de TCDC revelam um crescimento significativo de programas de titulação dupla em comparação com os de titulação conjunta, um número crescente de instituições com um ou mais programas de titulação conjunta, dupla e consecutiva, e parcerias com instituições situadas principalmente na Europa, China, Índia e Coreia do Sul (Redd, 2008).

Em 2009, o *Institute of International Education* (USA) [Instituto de Educação Internacional] e a *Freie Universität Berlin* [Universidade Livre de Berlim] produziram um relatório do levantamento sobre programas transatlânticos de titulação conjunta e dupla baseado em respostas de 180 IES americanas e europeias (Kuder e Obst, 2009). Os dados mostram que é mais provável que as instituições americanas ofereçam titulações conjuntas e duplas em um nível de graduação, enquanto instituições europeias preferem o nível de pós-graduação. É interessante que é mais provável que as instituições americanas usem taxas/mensalidades de estudantes para cobrir o custo destes programas, enquanto as instituições europeias se valem de orçamentos institucionais e financiamento externo, como de governos e fundações, por exemplo.

Na América Latina, um levantamento recente (Gacel-Avila, 2009) confirma o aumento de programas de titulação dupla em comparação com os de titulação conjunta e indica que as instituições privadas estão usando programas de titulação conjunta, dupla e consecutiva para recrutar estudantes que pagam taxas/mensalidades, enquanto as públicas veem estes

programas como ferramentas de capacitação para reforçar a educação no nível de pós-graduação. Diferentemente do caso europeu, a empregabilidade de pós-graduadas e pós-graduados representa uma razão pouco expressiva para desenvolver estes programas. Em vez disso, as razões principais são a internacionalização do currículo e a oferta de programas inovadores.

Dados sobre programas de titulação conjunta, dupla e consecutiva na Ásia, na África e no Oriente Médio não estão disponíveis atualmente. Mas a Plataforma de Educação Superior UE-Ásia (*EU-Asia Higher Education Platform* [EAHEP]) se reuniu em 2009 para discutir o emprego de programas de titulação conjunta visando promover a mobilidade de estudantes e de pessoal e intercâmbios culturais entre as duas regiões. Este simpósio também examinou os benefícios e desafios dos programas internacionais de titulação conjunta, dupla e consecutiva e recomendou as melhores práticas para tais colaborações à luz de alguns dos desafios e dilemas com que se defrontam estas iniciativas.

Vários outros relatórios nacionais ou institucionais também abordam o crescimento de programas internacionais de titulação conjunta, dupla e consecutiva. No nível nacional, o Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão (DAAD, na sigla em alemão) concluiu o relatório de um levantamento regional em que a maioria dos respondentes vinham da Alemanha (Maiworm, 2006); outro estudo examina programas de titulação conjunta teuto-holandeses (Nickel, Zdebel e Westerheijden, 2009); o Ministério de Educação finlandês faz várias recomendações para o desenvolvimento de programas de titulação conjunta e dupla (Ministry of Education, 2004). No nível institucional, há relatórios da Universidade de Graz, da Áustria (Maierhofer e Kribernegg, 2009), e da Universidade Nacional de Singapura (Kong, 2008). Por último, o Consórcio Europeu de Acreditação publicou recentemente um relatório sobre a garantia de qualidade e problemas de acreditação relacionados com programas internacionais de titulação conjunta (Aerden e Reczulska, 2010).

Novos desdobramentos e tendências

Estes relatórios ilustram várias tendências novas que se evidenciam no cenário de programas de titulação conjunta, dupla e consecutiva (TCDC)

em todo o mundo. Embora seja difícil supor que estas tendências se apliquem a todos os países e instituições que promovem programas de TCDC, elas ilustram algumas tendências gerais que merecem séria consideração (Knight e Iee, 2012)

- Programas de titulação dupla são bem mais comuns do que programas de titulação conjunta. Isto se deve muito provavelmente a barreiras legais e desafios administrativos na concessão de um diploma conjunto. Mas os programas de titulação dupla suscitam a maioria das dúvidas e dilemas sobre os requisitos de conclusão e a legitimidade das qualificações. Os programas de titulação consecutiva parecem ser os menos comuns, mas também são controversos.

- A maioria dos programas de titulação conjunta envolve duas instituições, e não múltiplas. Os programas de titulação conjunta são, na maioria das disciplinas, comumente intrarregionais, e não inter-regionais. Em contraposição a isso, os programas de titulação dupla exibem mais combinações inter-regionais que são notavelmente internacionais em seu escopo.

- Os programas de titulação conjunta e dupla acontecem, em sua maioria, no nível de mestrado, mas há um interesse crescente em desenvolver programas colaborativos de doutorado que se baseiam em tipos de *expertise*, como ensino, orientação de teses e especialidades de pesquisa de diferentes instituições. A curta duração e a flexibilidade de muitos programas de mestrado em comparação com as de programas de bacharelado e doutorado provavelmente facilitam a programação colaborativa internacional.

- Muitos programas de TCDC se enquadram nas disciplinas de administração ou engenharia, duas áreas que muitas vezes são consideradas altamente móveis e internacionais por natureza, e para as quais há uma demanda de mercado. Programas de MBA de titulação dupla são provavelmente o tipo mais numeroso e variado de programas de TCDC. Como tais, igualmente suscitam muitas perguntas e problemas.

- Os programas de TCDC estão agora incorporando um componente de estágio no exterior, especialmente em áreas profissionais como enfermagem e jornalismo. Em alguns casos, é desta maneira que a mobilidade de estudantes é introduzida no programa.

- Programas de TCDC *online* estão sendo desenvolvidos para facilitar a mobilidade de programas. Alguns programas colaborativos se baseiam

na mobilidade do corpo docente e não na do discente, ou requerem a mobilidade de estudantes somente para o componente do estágio. É possível que uma aluna ou um aluno conclua todo o programa internacional de TCDC sem nunca deixar seu país natal. Embora programas *online* possam ser mais acessíveis para estudantes com horários complicados e/ou recursos limitados, estas alunas e estes alunos são privados da imersão cultural que caracteriza muitos programas de TCDC.

- Um desenvolvimento novo é a criação de grandes consórcios para oferecer uma ampla gama de oportunidades de aprendizado para estudantes. Por exemplo, em 2010, a Europa lançou o programa de doutorado conjunto em astrofísica *Erasmus Mundus*, com a colaboração de 13 instituições. Este consórcio internacional inclui tanto universidades tradicionais na Europa quanto institutos de pesquisa avançada em todo o mundo. Os institutos de pesquisa entram com equipamento científico de última geração e uma comunidade de cientistas altamente qualificados para complementar o ambiente acadêmico das universidades.

- Outra medida inovadora é o programa de titulação consecutiva que oferece duas titulações em níveis separados de dois países diferentes. Alguns destes programas parecem funcionar como novos canais para escolas de pós-graduação recrutarem estudantes do exterior e não como um programa colaborativo destinado tanto para estudantes locais quanto estrangeiros. Alguns programas de titulação dupla também oferecem diplomas em duas disciplinas muito diferentes (*e. g.*, ciência e filosofia) em um período de tempo equivalente a uma titulação-padrão em uma única disciplina.

Problemas e desafios

Os benefícios de programas de titulação conjunta, dupla e consecutiva são muitos e diversos, assim como também o são os desafios enfrentados pelas instituições colaborantes envolvidas no estabelecimento destes tipos de iniciativas. Diferentes sistemas regulatórios, calendários acadêmicos, sistemas de créditos, mensalidades e programas de bolsas, abordagens de ensino e requisitos de exames são apenas alguns dos desafios de caráter mais técnico que necessitam ser superados. Esta seção identifica vários problemas acadêmicos que instituições e autoridades do ensino superior precisam

enfrentar a fim de avançar no desenvolvimento e reconhecimento destes programas e qualificações.

Alinhamento de regulações e costumes

As regulações e os costumes nacionais e institucionais diferem de país para país e apresentam muitos desafios para o *design* e a implementação de programas colaborativos internacionais. Por exemplo, muitas vezes há regulações que impedem as alunas e os alunos de se matricularem em mais de uma universidade ao mesmo tempo, ou leis que exigem que elas ou eles passem seu último ano ou semestre na universidade de origem, ou práticas obrigatórias quanto ao recrutamento e seleção de estudantes. O não reconhecimento ou limitações do número de cursos/créditos realizados em uma universidade parceira são barreiras adicionais. Anos acadêmicos com datas diferentes podem apresentar problemas para programas de TCDC, especialmente para a mobilidade de estudantes. Mas eles oferecem mais oportunidades para o intercâmbio de docentes. Requisitos e procedimentos de exame/avaliação frequentemente constituem obstáculos para programas de titulação dupla.

Garantia de qualidade e acreditação

A garantia de qualidade e a acreditação são de importância fundamental, mas colocam desafios significativos para programas de TCDC. Quando as instituições dispõem de procedimentos internos de garantia de qualidade, é possível cumprir os requisitos da revisão de qualidade para seus próprios componentes. Porém é mais difícil assegurar a qualidade de cursos oferecidos por uma universidade parceira. Requisitos comuns de ingresso e saída muitas vezes são usados como indicativos de qualidade, mas seria útil se o reconhecimento mútuo dos respectivos programas de garantia de qualidade (onde existirem) fosse incluído no acordo para um programa colaborativo.

A acreditação constitui um desafio ainda maior na medida em que não existem sistemas nacionais em todos os países do mundo. Onde existem, um desafio adicional é representado pelo fato de que os órgãos de acreditação diferem enormemente; alguns se concentram em programas e

outros em instituições, alguns se concentram em *inputs* e outros em processos ou *outputs*. Além disso, o estabelecimento de procedimentos para acreditar programas de colaboração internacional é um terreno relativamente novo para muitos órgãos.

Por enquanto, na melhor das hipóteses a acreditação é concluída por cada instituição parceira envolvida em um programa de titulação dupla, conjunta, consecutiva. Para programas profissionais, há agências internacionais de acreditação como ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology*) ou EQUIS (*EFMD Quality Improvement System*), que podem ser apropriadas para programas de titulação conjunta ou dupla. Contudo, no momento, mais instituições têm seus próprios programas acreditados por estes organismos profissionais de acreditação do que seus programas de titulação dupla ou conjunta. Uma questão importante é se a acreditação regional, nacional ou internacional é o melhor caminho para programas de colaboração internacional.

Língua

A língua de instrução para programas de titulação conjunta ou dupla introduz novas complexidades. Cada parceiro geralmente oferece seus programas na própria língua de ensino e, em alguns casos, em inglês. Isto significa que cursos podem ser oferecidos em, pelo menos, três línguas diferentes, ou mais se múltiplos parceiros estiverem envolvidos. As alunas e os alunos devem ser, no mínimo, bilíngues – geralmente sua/s língua/s materna/s mais o inglês. Há duas questões em jogo aqui. A primeira é a dominação do inglês em casos em que o inglês não é a língua nativa de qualquer um dos parceiros. Isto sublinha a tendência da anglicização, ou o que algumas pessoas chamam de “imperialismo linguístico” no setor do ensino superior (e igualmente em muitos outros setores). Programas de colaboração internacional estão estimulando o emprego excessivo do inglês e a padronização do currículo? A segunda questão se relaciona com o nível de proficiência exigido de discentes/docentes na segunda língua de instrução/pesquisa, e o treinamento necessário para ajudar estudantes/acadêmicos a preencher os requisitos de proficiência linguística. O lado positivo da questão da língua é que se exige que as estudantes e os estudantes sejam bilín-

gues ou multilíngues, o que promove suas aptidões de comunicação, a empregabilidade e a compreensão de outra cultura. No entanto, o estabelecimento de requisitos linguísticos e a disponibilidade de cursos de aperfeiçoamento precisam ser deixados inteiramente claros por cada parceiro no acordo colaborativo. É imperativo que os padrões de ensino e aprendizagem permaneçam elevados, mesmo quando uma língua não nativa esteja sendo utilizada por todas as instituições e alunas e alunos envolvidos no programa.

Taxas/mensalidades e financiamento

Questões financeiras como taxas/mensalidades e financiamento podem ser bastante complexas. Está claro que a geração de receita geralmente não é o motivo primordial para estes tipos de programas na medida em que, muitas vezes, exigem investimentos extras por parte das instituições ou taxas/mensalidades mais altas cobradas das alunas e dos alunos (Maierhofer e Kribernegg, 2009). Em países que não cobram mensalidades *per se*, ou têm autonomia limitada para estabelecer mensalidades, os custos extras precisam ser arcados pelas instituições ou por financiadores externos. Contudo, a sustentabilidade de um programa muitas vezes pode estar a perigo quando depende de recursos financeiros externos. O desenvolvimento de um programa se torna mais complicado quando parceiros múltiplos com taxas/mensalidades diferentes estão envolvidos, ou quando há custos extras para a mobilidade física ou virtual das professoras e dos professores. Acordos para arcar com custos conjuntos relativos a marketing, recrutamento, avaliação e administração também precisam ser negociados. Nos casos em que se geram receitas, é necessário um acordo para a distribuição dos rendimentos.

Dúvidas e dilemas

Além de atentar para o alinhamento acadêmico e questões técnicas, existem outras questões em nível macro que também necessitam ser consideradas, uma vez que frequentemente se expressam como dúvidas e dilemas. Elas giram em torno de perguntas como: O que realmente está promovendo o crescimento de programas de TCDC? Eles são sustentáveis sem fon-

tes externas de financiamento? Quais são os processos de certificação? As qualificações estão sendo reconhecidas como legítimas? E, por fim, como estão sendo estabelecidos e cumpridos os requisitos e padrões de conclusão?

Razões das alunas e dos alunos – experiência de qualidade ou duas titulações pelo preço de uma?

As estudantes e os estudantes são atraídos a programas de TCDC por uma série de motivos. A oportunidade de fazer parte de um programa que oferece duas titulações e diplomas de duas universidades localizadas em países diferentes é vista como um incremento para suas perspectivas de empregabilidade e carreira profissional. Algumas e alguns creem que um programa colaborativo é de qualidade superior porque a *expertise* de duas universidades moldou o programa acadêmico. Isto se aplica especialmente a titulações conjuntas. Outras e outros estudantes não estão tão interessados na maior qualidade, mas são atraídos pela oportunidade de obter duas titulações “pelo preço de uma”, por assim dizer. Argumentam que a duração é mais curta para um programa de titulação dupla ou consecutiva, a carga horária certamente é menor do que para duas titulações individuais, e que o ônus financeiro também é menor. Este argumento não é válido para todos os programas deste tipo, mas há um elemento de verdade contido nestas afirmações. Programas de titulação dupla estão sendo apresentados por uma das principais organizações europeias no setor da educação em nível internacional como “muito mais fáceis de obter e não necessariamente menos válidos” e “dois diplomas pelo preço de um”. Por fim, não se pode ignorar o fator do status. Há certo senso de elitismo ligado ao fato de se ter credenciais acadêmicas de universidades situadas em países diferentes, mesmo que a aluna ou o aluno jamais tenha estudado no exterior, mas tenha se beneficiado da educação a distância e da presença de professoras e professores visitantes vindos do exterior.

Forças motrizes institucionais – capacitação ou aumento de status?

Os programas de TCDC podem levar a um tipo mais profundo e sustentável de relacionamento do que outras estratégias de internacionalização de programas, como a criação de instituições-irmãs e a fran-

quia. Benefícios acadêmicos em termos de inovação de currículo, intercâmbio de docentes e pesquisadores, e acesso à *expertise* e a redes da universidade parceira tornam as titulações conjuntas especialmente atraentes. Titulações consecutivas permitem que as instituições trabalhem com parceiras que possam oferecer um programa de mestrado, de doutorado ou de especialização que não está disponível em sua própria universidade.

Para outras instituições, a razão primordial é aumentar sua reputação e *ranking* como universidade internacional. Alcança-se isto colaborando deliberadamente com parceiras de status igual ou superior. Este tipo de aumento de status se aplica a instituições situadas tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento. Por exemplo, instituições em países em desenvolvimento procuram programas de titulação dupla com parceiras em países desenvolvidos por poderem comprovar indiretamente a qualidade de seu programa porque os cursos são tidos como equivalentes para viabilizar uma titulação dupla ou múltipla. Existem exemplos de instituições que acreditam que um programa colaborativo com uma parceira de status mais elevado também facilitará ou até contornará seus processos nacionais de acreditação. Por fim, programas colaborativos são percebidos por algumas universidades como um meio de atrair estudantes talentosos e talentosas que talvez queiram permanecer para ter uma experiência de trabalho após a conclusão e talvez imigrem permanentemente. Estas são questões e dúvidas duradouras sobre o que realmente move as instituições a promover mais e mais programas de TCDC.

Sustentabilidade

O investimento financeiro necessário para lançar estes tipos de programas é um assunto que merece ser melhor investigado. Em alguns casos, a maior parte dos custos extras pode ser arcada aumentando as taxas/mensalidades das estudantes e dos estudantes, algo que, por seu turno, torna o programa bastante elitista e somente disponível para estudantes que sejam financeiramente independentes ou recebam apoio financeiro. Em outras situações, os custos são absorvidos pelas instituições. Até agora, a força motriz dos programas colaborativos não parece ter sido a geração de renda,

diferentemente de programas transfronteiriços (*e. g.*, programas de franquia e criação de universidades-irmãs, e o recrutamento de estudantes do exterior). Em resumo, a sustentabilidade de programas de TCDC que dependam de financiamento externo de governos, empresas ou fundações é vulnerável, assim como o são programas que dependam totalmente de mensalidades de estudantes.

Certificação

A concessão da certificação legal para o diploma e o reconhecimento subsequente das qualificações concedidas são, de longe, as questões mais problemáticas. Como já se expôs, existem apenas alguns países – embora o número esteja aumentando – que permitem legalmente que uma de suas universidades confira uma qualificação conjunta em parceria com uma instituição situada em outro país. Isto significa que a aluna ou o aluno muitas vezes recebe um diploma formal de uma universidade e um certificado não oficial da(s) outra(s), indicando que se tratava de um programa colaborativo conjunto. Para algumas e alguns estudantes, isto não constitui um problema, pois é a natureza internacional do programa acadêmico que é o mais importante, e não a qualificação. Para outras e a outros, este não é o caso, visto que o credencialismo é uma preocupação cada vez mais importante para as alunas e os alunos.

Reconhecimento e legitimidade das qualificações

Empregadores, instituições acadêmicas e órgãos de avaliação de credenciais precisam todos ter ciência das implicações da concessão e do reconhecimento de qualificações duplas ou múltiplas. Existe a percepção de que algumas titulações duplas, múltiplas e consecutivas são mais legítimas do que outras, mas isto é meramente uma percepção, e uma percepção difícil de ser provada. O processo de reconhecimento levanta questões de legitimidade ou informações falsas ou distorcidas muitas vezes associadas com qualificações duplas/múltiplas – mais do que com qualificações conjuntas ou consecutivas. Parte da preocupação se deve à dupla contagem dos créditos/carga horária de cursos para duas ou mais qualificações. Isto levou ao rótulo de “duas pelo preço de uma” associado a titulações duplas. Neste

caso, o custo é medido não só em termos monetários, mas também em termos da carga horária das alunas e dos alunos.

Requisitos de conclusão

A diversidade de modelos usados para determinar os requisitos de conclusão para programas de titulação dupla/múltipla é extremamente ampla. Não há uma única explanação ou marco-padrão empregado para estabelecer os requisitos de conclusão de um programa. Isto levanta a seguinte questão crítica: o marco se baseia 1) no número de créditos/cursos concluídos, 2) na carga horária das estudantes e dos estudantes ou 3) nas competências/resultados exigidos? Estas três abordagens levam a explicações e dúvidas diferentes quanto à legitimidade das titulações duplas/múltiplas que são concedidas. O valor de uma qualificação/credencial está na raiz da opacidade implicada na aceitabilidade ou legitimidade de titulações duplas/múltiplas resultantes de um programa colaborativo. Muitas pessoas sustentariam que atribuir os mesmos cursos ou carga horária a duas ou mais titulações de duas ou mais instituições desvaloriza a validade de uma qualificação. Outras creem que, se as alunas e os alunos atingem os resultados/competências explícitos exigidos para obter a qualificação, independentemente de onde ou como as competências sejam adquiridas, a credencial é legítima. Esta lógica infere que titulações duplas e múltiplas, baseadas em um conjunto de cursos ou competências centrais e ampliadas pelos requisitos adicionais de instituições colaborantes, são academicamente íntegras e legítimas; é o processo de reconhecer estas qualificações que demanda mais atenção, e não os requisitos de conclusão *per se*. Ambos os argumentos são válidos, mas a variedade de modelos empregados impede uma solução clara para a questão da legitimidade. A dúvida permanece.

Observações finais

Está claro que o debate é nuançado e complicado por políticas, costumes e interpretações nacionais do que constitui os requisitos para uma qualificação. O aspecto crucial que resulta das dúvidas e diferentes interpretações da legitimidade de titulações duplas/múltiplas é que uma análise rigo-

rosa se faz necessária. As partes interessadas, incluindo estudantes, instituições de ensino superior, empregadores, órgãos de acreditação e de garantia de qualidade, formuladores de políticas, dirigentes acadêmicos e órgãos de reconhecimento de credenciais precisam abordar esta questão individual e coletivamente. Semelhanças e diferenças entre países e partes interessadas necessitam ser reconhecidas e respeitadas, mas deve haver alguma compreensão comum sobre o que duas ou mais qualificações no mesmo nível resultantes de um programa colaborativo de titulação dupla ou múltipla efetivamente representam e significam.

O desafio com que se defronta o setor da educação superior é elaborar uma compreensão comum do que programas conjuntos, duplos e consecutivos efetivamente significam e implicam, e resolver os problemas de alinhamento acadêmico inerentes ao trabalho em diferentes marcos regulatórios, culturas e práticas nacionais. Sobretudo, é necessário que haja um debate consistente sobre as questões problemáticas de acreditação, reconhecimento e legitimidade das qualificações para que se assegure que os programas colaborativos internacionais e seus diplomas sejam respeitados e aceitos por estudantes, instituições de ensino superior e empregadores em todo o mundo, e não acarretem consequências indesejáveis e involuntárias.

Referências

- Aerden, A., & Reczulska, H. (2010). *The recognition of qualifications awarded by joint programmes: An analysis of current practices by national recognition centres*. European Consortium for Accreditation in Higher Education. Recuperado de: <http://ecahe.eu/w/images/4/47/Eca-Publication—the-recognition-of-qualifications-awarded-by-joint-programmes—2010.pdf>
- Becker, R. (2009). *International Branch Campuses: Markets and Strategies*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Council of Graduate Schools. (2007). *2007 CGS International Graduate Admissions Survey: Phase II Final Applications and Initial Offers of Admission*. Recuperado de: https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/R_IntlAdm07_II.pdf
- Council of Graduate Schools. (2008). *2008 CGS International Graduate Admissions Survey: Phase II Final Applications and Initial Offers of Admission*. Recuperado de: https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/R_IntlAdm08_II.pdf

Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.

Davies, H. (2009). *Survey of Master Degrees in Europe*. Brussels: European University Association. Recuperado de: <https://eua.eu/resources/publications/650:survey-of-master-degrees-in-europe.html>

EACEA. (2009). Action 2: Partnerships with Third Country higher education institutions and scholarships for mobility. *Erasmus Mundus*. Recuperado de: https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/erasmus-mundus-programme_en

EAHEP. (2009). *Student Mobility, Joint Degree Programmes and Institutional Development. The Second EAHEP Workshop Outcome Report*. Kuala Lumpur, Malaysia, 16-17 February 2009. EU-Asia Higher Education Platform. Recuperado de: http://www.eahep.org/web/images/Malaysia/annex%202%20second%20eahep%20workshop%20final%20outcome%20report_final.pdf

EC/UNESCO. (2004). *Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. Adopted by the Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*. Council of Europe.

EUA. (2004). *Developing Joint Masters Programmes for Europe: Results of the EUA Joint Masters Project*. Brussels: European University Association. Recuperado de: <http://www.eua.be/publications/>

Gacel-Avila, J. (2009). *Joint and Double Degree Programmes in Latin America: Patterns and Trends*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J. (2005). *Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and Data Dilemmas*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Knight, J. (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J., & Lee, J. (2012). International Joint, Double and Consecutive Degree Programs: New Developments, Issues and Challenges. In D. K. Deardorff, H. De Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 343-58). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kong, L. (2008). Engaging globally through joint and double degree programmes: A view from Singapore. *Global Higher Education*. Recuperado de: <https://globalhighered.wordpress.com/2008/02/15/engaging-globally-through-joint-and-double-degree-programmes-a-view-from-singapore/>

Kuder, M., & Obst, D. (2009). *Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context*. Institute of International Education & Freie Universitaet Berlin. Recuperado de: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Joint-Degree-Survey-Report-2009>

Maierhofer, R., & Kribernegg, U. (2009). Joint and Dual Degree Programs: New Ventures in Academic Mobility. In R. Bhandari, & S. Laughlin (Eds.), *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility* (pp. 65-77). New York: The Institute of International Education.

Maiworm, F. (2006). *Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint Degrees*. Kassel, Germany: German Academic Exchange Service (DAAD) & German Rector's Conference (HRK). Recuperado de: http://aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/sem05_07/se_jd_berlin/jd_report2.pdf

Ministry of Education, Finland. (2004). *Development of International Joint Degrees and Double Degrees: Recommendation of the Ministry of Education*. Helsinki, Finland. Recuperado de: http://www.minedu.fi/export/sites/default/oPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/tutkintojen_tunnuaminen/opetusministerioen_suositus_kansainvaelisten_yhteistutkintojen_ja_kaksoistutkintojen_kehittaemisestae/liitteet/JointDegrees_recommendations.pdf

Nickel, S., Zdebel, T., & Westerheijden, D. (2009). *Joint Degrees in European Higher Education: Obstacles and opportunities for transnational programme partnerships based on the example of the German-Dutch EUREGIO*. Germany: Centre for Higher Education Development & Holland: Center for Higher Education Policy Studies.

Redd, K. (2008). Data Sources: International Graduate Programs – 2007 & 2008. In *CGS Communicator*. Recuperado de: https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/DataSources_2008_10.pdf

Sackmann, R. (2007). Internationalization of Markets for Education: New Actors Within Nations and Increasing Flows Between Nations. In K. Martens, A. Rusconi, & K. Leuze (Eds.), *New Arenas of Education Governance* (pp. 155-175). New York: Palgrave Macmillan.

Schneller, C., Lungu, I., & Wächter, B. (2009). *Handbook of International Associations in Higher Education: A Practical Guide to 100 Academic Networks World-Wide*. Brussels: Academic Cooperation Association.

Schüle, U. (2006). *Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area – Towards Further Internationalization of Business Degrees*. Paris: Consortium of International Double Degrees. Recuperado de: www.CIDD.org

Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association. Recuperado de: <http://www.eua.be/publications/>

Tauch, C., & Rauhvargers, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: European University Association. Recuperado de: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf

Vincent-lancrin, S. (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education*. Paris: OECD.

CAPÍTULO 6

Mobilidade internacional de programas e provedores: inovações e desafios*

Introdução

Durante as duas últimas décadas tem havido um aumento exponencial em todas as formas de mobilidade acadêmica internacional – estudantes e professoras e professores, programas e provedores, políticas e regulações, e o intercâmbio universal de conhecimento, ideias, valores e cultura. A diversidade nas modalidades e formas de mobilidade não tem precedente. Isto trouxe novas oportunidades e inovações para a educação superior internacional e também suscitou novas questões e riscos em potencial. Ao mesmo tempo, introduziu um novo léxico na mobilidade acadêmica internacional porque novos termos estão sendo criados para tentar captar a evolução e muitas mudanças. Tudo isto aponta para o dinamismo, a responsividade e a inovação do cenário internacional do ensino superior, mas igualmente está contribuindo para uma confusão e um mal-entendido enormes das diferentes formas de mobilidade.

Até agora existem quatro termos genéricos que são empregados para designar a mobilidade acadêmica internacional. Eles são educação transfronteiriça, transnacional, *offshore* e sem fronteiras. Em geral, estes termos são empregados intercambiavelmente, embora signifiquem coisas diferen-

*Foi concedida permissão do Conselho Britânico para adaptar este texto de Knight, J. and J. McNamara (2017). *Transnational Education: A Classification Framework and Data Collection Guidelines for International Program and Provider Mobility*. British Council and DAAD. www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne_classification_framework-final.pdf

tes para atores e partes interessadas da educação superior. Seus significados diferem tanto no interior de cada país quanto entre países e entre diferentes organizações nacionais, regionais e internacionais. Ainda que isto seja um sinal da crescente importância e do reconhecimento concedidos à mobilidade acadêmica internacional, igualmente indica que se deve dar mais atenção ao esclarecimento do que os diferentes termos denotam e que tipos de estratégias de mobilidade são abrangidos. O desafio é ter clareza e uma compreensão comum dos termos, sem padronizar definições ou ignorar contextos, políticas e orientações linguísticas locais. A mobilidade internacional de programas e provedores está se tornando agora a expressão aceita na medida em que elimina a confusão causada pelo uso dos termos mais genéricos.

Os programas e provedores internacionais vão além das fronteiras de diversas formas, tais como *campi* filiais internacionais, programas de franquia, educação a distância, programas de parceria e universidades conjuntas. A característica comum é que a instituição de educação superior (IES) de um país de origem oferece seus programas em um país anfitrião. O foco principal está no movimento de programas e provedores acadêmicos em direção das estudantes e dos estudantes e não no movimento de estudantes para o país da IES/do provedor estrangeiro. Uma questão-chave que está em jogo é a distinção entre mobilidade internacional de programas e provedores (*International Programme and Provider Mobility* [IPPM, na sigla em inglês]) e mobilidade internacional de discentes e docentes (*International Student and Scholar Mobility* [ISSM]).

Implicações do caos terminológico da IPPM

As implicações do caos terminológico da IPPM são muitas e significativas. Embora seja importante que cada país empregue termos que se ajustam ao cenário nacional da educação superior, é igualmente importante que haja uma compreensão e um emprego compartilhados de termos da educação transnacional em todos os países. A falta de uma compreensão comum dos termos levanta sérias questões relacionadas a processos apropriados de garantia da qualidade, procedimentos de reconhecimento de qualificações, registro de novos provedores ou programas, taxas de conclusão e a coleta de informações sobre o nível dos programas e dados de matrícula ou inscrição.

A inconsistência no emprego de termos também torna desafiadoras e muitas vezes inconclusivas as comparações de oferta, dados, políticas e pesquisa de educação transnacional dentro dos países e entre eles. Igualmente significa que é difícil a generalização de resultados de pesquisa e questionável a análise de dados internacionalmente comparáveis da IPPM.

Tudo isto aponta para um desafio que requer a atenção dos muitos atores e partes interessadas da educação superior e da IPPM. É possível desenvolver um conjunto comum de termos que permita consistência e clareza de seu uso dentro dos países e entre eles, mas que respeite o contexto local, as diferenças linguísticas e o ambiente regulatório? Além disso, é possível desenvolver uma referência para diferenciar as várias modalidades da IPPM utilizando um conjunto de critérios comuns para descrever cada modalidade e distinguir uma da outra? O Referencial de Classificação comum da IPPM proposto aqui é um passo importante rumo ao desenvolvimento desse referencial prático e analítico.

Crescimento em escopo, escala e importância da IPPM

Não só tem havido um crescimento exponencial no número de novos programas, mas também existem novas formas de parcerias e modalidades de oferta surgindo no cenário internacional da educação superior. A última década presenciou um crescimento constante no número de *campi* filiais e no desenvolvimento de instituições internacionalmente cofundadas e conjuntas. Esquemas de franquia estão passando de programas individualmente franqueados para o desenvolvimento de novas universidades privadas independentes em um país anfitrião que oferecem primordialmente programas acadêmicos franqueados de diferentes provedores estrangeiros. O número de programas de criação de instituições-irmãs e de franquia está agora sendo ultrapassado pelo impressionante aumento em programas de titulação dupla e múltipla. A educação a distância está sendo revolucionada pelo desenvolvimento de novas tecnologias, pelo movimento de acesso aberto e por numerosos cursos abertos *online* e massivos (*massive open online courses* [MOOCs]).

O crescimento do número de matrículas da IPPM é nitidamente ilustrado por um exemplo do Reino Unido. Segundo um relatório de 2016 con-

feccionado pela Universities UK e pelo British Council intitulado *Scope and Scale of the UK Higher Education – Transnational Education* [Escopo e Escala do Ensino Superior do Reino Unido – Educação Transnacional], 52% de todas as alunas e todos os alunos do exterior inscritos em um programa de concessão de qualificações do Reino Unido cursam algum de seus programas ou todos eles por meio da oferta de IPPM. Isto significa que mais da metade do total de estudantes do exterior matriculados não estão indo para uma instituição situada no Reino Unido para cursar seus programas completos; em vez disso, estão matriculados em um programa do tipo IPPM oferecido pela IES/pelo provedor britânico em outro país, geralmente em seu país natal ou em um país vizinho. Portanto, há mais alunas e alunos estrangeiros do Reino Unido frequentando programas de IPPM fora de lá do que em IES/provedores situados nesse país. No caso de grandes países remetentes como o Reino Unido e a Austrália, espera-se que esta tendência cresça, ressaltando a importância da IPPM para países de origem da IPPM.

Em termos de países anfitriões de IPPM, está acontecendo um aumento semelhante nas matrículas em IPPM. Por exemplo, nas Ilhas Maurício, 40% de todas as suas alunas e todos os seus alunos locais estão matriculados em algum tipo de IPPM – seja em educação a distância, *campi* filiais internacionais, programas de franquia ou de parceria. Isto aumentou significativamente sua taxa bruta de matrículas.

Esboço do Referencial de Classificação da IPPM

Usuários

Os usuários primordiais a que se destina o Referencial de Classificação incluem agências em nível nacional ou em nível de sistema do ensino superior e órgãos governamentais, agências de garantia da qualidade e outras organizações e agências profissionais e não governamentais atuantes na IPPM. Usuários secundários serão organizações governamentais ou não governamentais de nível nacional, como os órgãos de imigração, que são responsáveis por questões de visto, o comércio e a indústria que podem estar envolvidas no registro de provedores da IPPM que ingressam em um país receptor. Naturalmente, instituições e provedores de educação superior

serão usuários do referencial na medida em que estabelecem, operacionalizam e monitoram a qualidade e as matrículas da IPPM.

Objetivos

Dada a diversidade dos usuários em potencial do Referencial de Classificação, é importante ter clareza quanto aos objetivos. Os principais objetivos são

- proporcionar alguma clareza e interpretações comuns das diferentes modalidades e categorias de IPPM. Isto requer que o referencial seja suficientemente robusto para assegurar que as características de cada modalidade sejam claramente definidas e distintas de outras modalidades, mas ao mesmo tempo suficientemente flexíveis para refletir as realidades e diferentes contextos dos mais de cem países envolvidos em IPPM;
- oferecer um fundamento para ajudar a desenvolver e sistematizar a coleta e o gerenciamento de dados de IPPM dentro de países e entre eles mediante uma compreensão comum de termos;
- permitir comparações transnacionais de IPPM e assegurar que a análise comparativa seja regularizada e confiável através do emprego de descrições comuns das modalidades primárias de IPPM; e
- acompanhar tendências e desdobramentos nacionais, regionais e internacionais de IPPM através do uso de uma interpretação comum e um emprego comum de termos de IPPM.

Pressupostos

O desenvolvimento do referencial se baseia em uma série de pressupostos centrais e dois princípios organizadores fundamentais. Os seguintes pressupostos orientam o desenvolvimento e uso do referencial.

- O referencial aborda somente mobilidade de programas e provedores. Ele não categoriza ou inclui os principais tipos de Mobilidade Internacional de Estudantes (*International Student Mobility* [ISM]);
- O referencial visa ajudar países e IES a construir um fundamento de uma compreensão e de termos comuns de IPPM. Ele não pretende ser um conjunto de definições impostas de cima para baixo, mas, pelo contrário, um conjunto de critérios e descrições que ajudem a esclarecer o que

está implícito em cada modalidade de IPPM e a diferenciar uma modalidade de IPPM de outra;

- Ele é aplicável a IES/provedores tanto de países receptores quanto remetentes. Os países anfitriões são definidos como aqueles que são receptores de IPPM, enquanto os países remetentes são aqueles que oferecem os programas acadêmicos no país anfitrião. Tanto os países receptores quanto os remetentes necessitam ter uma interpretação e um léxico comuns de termos de IPPM para compreender a oferta de IPPM e negociar os termos tanto da IPPM independente quanto da colaborativa;

- O referencial se destina a países em que a IPPM se encontre num estágio inicial bem como a países de IPPM madura. Em termos de desenvolvimento de políticas e de coleta de dados, ela provavelmente será mais útil para países de IPPM emergente que estejam nos estágios iniciais de seu envolvimento ativo em IPPM. Os países de IPPM mais madura que já disponham de registro, garantia de qualidade e outras políticas relevantes talvez considerem a classificação útil para revisarem ou aperfeiçoarem suas políticas e sistemas de coleta de dados e também para compararem suas tendências e padrões de matrícula de IPPM com outros países;

- Supervisão acadêmica, monitoramento da qualidade e garantia externa de qualidade são processos importantes na oferta de IPPM. Supervisão acadêmica e monitoramento da qualidade são considerados deveres das IES/dos provedores responsáveis por planejar e oferecer os programas acadêmicos. A garantia externa de qualidade refere-se às avaliações realizadas por agências de garantia de qualidade em nível nacional dos respectivos países receptores e remetentes; e

- O contexto local é de importância fundamental para a IPPM em geral, mas especialmente para sistemas de coleta de dados da IPPM em nível de país. Aplica-se aqui o adágio de que “um tamanho/sistema único não serve para todos”. O referencial não oferece definições rígidas de padronização de cada modalidade de IPPM. Ele respeita diferenças contextuais locais por ser suficientemente genérico para ajustar-se a diferentes abordagens nacionais da IPPM, mas é suficientemente rigoroso para diferenciar entre modalidades de IPPM.

Dois princípios organizadores do Referencial de Classificação

Dois princípios organizadores são fundamentais para o referencial. O primeiro princípio aborda a natureza da relação entre uma IES/um provedor remetente e a IES/o provedor receptor local, e o segundo princípio está vinculado à modalidade de oferta tanto no nível de programa quanto de provedor.

Primeiro princípio: oferta de IPPM independente versus colaborativa

O primeiro princípio organiza o referencial em duas colunas verticais e faz a distinção entre a IPPM como uma *atividade* autônoma ou *independente* por parte da IES/do provedor do país remetente e um *esforço colaborativo* entre as IES/os provedores receptores e remetentes.

Tabela 1: Mobilidade de provedores e programas independente *versus* colaborativa

Dois abordagens principais da oferta de IPPM	
Independente A IES/o provedor estrangeiro é primordialmente responsável pelo planejamento, pela oferta e pela garantia externa da qualidade de seus programas e qualificações acadêmicas oferecidas em outro país.	Colaborativa Uma IES/um provedor estrangeiro e a IES/o provedor do país anfitrião trabalham juntos no planejamento, na oferta e na garantia externa da qualidade dos programas acadêmicos.

A distinção entre oferta acadêmica *colaborativa* de IPPM e oferta *independente* de IPPM é central para o referencial. Ela tem implicações importantes para as regulações e políticas tanto do país receptor quanto do país remetente relacionadas com registro, garantia externa da qualidade, concessão de qualificações, reconhecimento de titulações, responsabilidade pelo currículo e gerenciamento de dados.

Os programas de IPPM *colaborativos* oferecem uma série de benefícios, tais como 1) oportunidades para desenvolvimento e oferta conjunta do currículo a fim de assegurar que os programas sejam relevantes para o contexto local, 2) possibilidades de pesquisa conjunta sobre temas relevantes em

nível local, e 3) o potencial para a capacitação e internacionalização tanto das instituições anfitriãs locais quanto das instituições estrangeiras reme- tentes. Por outro lado, a oferta *independente* de IPPM normalmente propor- ciona um currículo planejado, oferecido e com garantia de qualidade de acordo com as regulações e padrões do país de origem. A qualificação ofe- recida é a do provedor estrangeiro. Para muitas alunas e muitos alunos de países anfitriões, ter um currículo, uma pedagogia e uma qualificação do exterior é a característica da IPPM mais atraente e mais procurada, pois é mais acessível do que viajar para o exterior, mas, ainda assim, oferece um currículo e uma pedagogia do exterior.

Muitos países dependem grandemente da IPPM para oferecer maior acesso à educação superior e uma diversidade mais ampla de oferta de pro- gramas, porque a infraestrutura local de ensino superior não é capaz de satisfazer a demanda por educação superior em tempo integral ou parcial. É importante que os países receptores saibam que porcentagem de estudan- tes do ensino superior está frequentando a oferta local de IES *versus* que porcentagem está frequentando programas de IPPM. Além disso, é crucial saber se os programas de IPPM são oferecidos por meio de relações colabo- rativas, tais como programas de titulação conjunta/dupla, ou por meio de provedores estrangeiros autônomos, tais como acordos de franquia, *campi* filiais internacionais ou programas de educação autônoma a distância, pois as políticas dos países anfitriões diferem no tocante a programas de IPPM independentes *versus* colaborativos.

Segundo princípio organizador: seis categorias/modalidades de mobilidade internacional de programas e provedores

O segundo princípio se relaciona com seis categorias ou modalida- des distintas de mobilidade de programas e provedores que são identifica- das nas três fileiras horizontais do referencial. As seis categorias represen- tam diferentes modalidades de oferta internacional de programas e prove- dores e estão cuidadosamente alinhadas com as abordagens independente ou colaborativa.

Tabela 2: Seis categorias de modalidades de mobilidade de programas e provedores

Fileira	Independente	Colaborativa
1	Programas de franquia	Programas de parceria
2	<i>Campus</i> filial internacional	Universidades conjuntas
3	Educação autônoma a distância	Educação a distância com parceiro acadêmico local

A fileira um diferencia *programas/esquemas de franquia* que são primordialmente exportados por um país remetente de *programas de parceria* que se baseiam na colaboração entre IES/provedores de países receptores e remetentes.

A segunda fileira distingue entre um *campus filial internacional*, que é essencialmente uma operação satélite de uma IES-mãe situada no país remetente e uma *universidade internacional conjunta* que é cofundada e code-senvolvida por IES tanto do país remetente quanto do anfitrião.

A terceira fileira refere-se à educação a distância como uma modalidade separada de IPPM e distingue entre *programas de educação autônoma a distância* e *educação a distância com um parceiro acadêmico local*. O crescimento contínuo e as mudanças dinâmicas no emprego de tecnologias de educação a distância demandam que o referencial reconheça a educação a distância/*online* como uma categoria de IPPM separada e à parte. Contudo, a educação a distância também é uma forma de ensino e aprendizagem através de abordagens presenciais, *online* ou híbridas que são aplicáveis a todas as modalidades de mobilidade de programas e provedores. É importante observar a diferenciação da educação a distância como uma modalidade de IPPM ou como uma pedagogia empregada em todas as formas de IPPM.

A tabela 3 integra os dois princípios organizadores em um único referencial e fornece uma breve descrição e um conjunto de termos comumente usados para cada uma das seis categorias.

Tabela 3: Referencial comum de Classificação de IPPM

Referencial comum de Classificação de IPPM	
<i>Duas abordagens principais de oferta de IPPM Independente e Colaborativa</i>	
<p style="text-align: center;">Oferta independente de IPPM</p> <p><i>A IES/o provedor estrangeiro é primordialmente responsável pelo planejamento, pela oferta e pela garantia externa da qualidade de seus programas e qualificações acadêmicas oferecidas em outro país.</i></p>	<p style="text-align: center;">Oferta colaborativa de IPPM</p> <p><i>Uma IES/um provedor estrangeiro e a IES/o provedor do país anfitrião trabalham juntos no projeto, na oferta e na garantia externa da qualidade dos programas acadêmicos.</i></p>
<i>Seis Categorias de IPPM</i>	
<p style="text-align: center;">1. Programas de Franquia</p> <p>Descrição: A IES/o provedor estrangeiro tem responsabilidade primordial pelo planejamento, pela oferta e pela garantia externa da qualidade dos programas acadêmicos oferecidos no país anfitrião. A qualificação é concedida pela IES remetente. Pode-se usar educação presencial, a distância e híbrida.</p> <p><i>Termos costumeiros: importação/exportação, validação, estrangeiro, não local, programas privados internacionais</i></p>	<p style="text-align: center;">4. Programas de Parceria</p> <p>Descrição: Os programas acadêmicos em um país ou países receptores são planejados, oferecidos e têm garantia da qualidade em conjunto através da colaboração entre parceiras receptoras e remetentes. A(As) qualificação(ões) pode(m) ser concedida(s) pelas IES do país receptor e do remetente ou por uma delas na forma de titulações únicas, conjuntas ou duplas. Pode-se usar educação presencial, a distância e híbrida.</p> <p><i>Termos costumeiros: titulações únicas/conjuntas/ duplas, programas de criação de instituições-irmãs.</i></p>
<p style="text-align: center;">2. Campus Filial Internacional</p> <p>Descrição: Um <i>campus</i> com instalações físicas estabelecido por uma IES estrangeira de envio em um país de destino. A instituição-mãe remetente fornece o currículo, a garantia externa da qualidade e concede a qualificação. Pode-se usar educação presencial, a distância e híbrida.</p> <p><i>Termos costumeiros: satélite, internacional privada, campus offshore, campus no portal.</i></p>	<p style="text-align: center;">5. Universidade Conjunta Internacional</p> <p>Descrição: Uma IES cofundada e estabelecida no país anfitrião que envolve tanto IES/provedores locais quanto estrangeiros/remetentes que colaboram no desenvolvimento e na oferta de programas acadêmicos. As qualificações podem ser concedidas tanto pelo país anfitrião quanto pelo remetente ou por um deles. Pode-se usar educação presencial, a distância e híbrida.</p> <p><i>Termos costumeiros: codesenvolvida, binacional, cofundada, multinacional, universidades do tipo joint venture.</i></p>

<p>3. Educação Autônoma a Distância Descrição: O provedor estrangeiro de educação a distância oferece programas acadêmicos diretamente para estudantes do país anfitrião. Sem disponibilidade de suporte acadêmico local. Qualificação, currículo e garantia externa da qualidade são fornecidas pela IES estrangeira remetente. <i>Termos costumeiros: educação 100% online, universidade aberta, MOOCs, educação a distância pura</i></p>	<p>6. Educação a Distância com Parceiro Acadêmico Local Descrição: Uma IES/um provedor estrangeiro de educação a distância oferece programas a um país anfitrião em colaboração com uma parceira acadêmica local. O currículo pode ser desenvolvido em conjunto e a qualificação, concedida pela IES estrangeira ou por ambas as parceiras. A garantia externa da qualidade é oferecida pela IES/pelo provedor remetente ou por ambas as parceiras. <i>Termos costumeiros: educação online ou a distância com referência à parceira acadêmica local.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Knight, atualizada em 2019.

O referencial oferece uma breve descrição de cada categoria/modalidade de IPPM. Elas intencionalmente não são chamadas de definições para respeitar o contexto local e evitar a tendência de padronizar o significado de cada modalidade de IPPM. O referencial delinea e descreve seis modalidades ou categorias diferentes de IPPM. Dada a diversidade de contextos nacionais, ele inclui outros termos comumente empregados.

Para assegurar que as diferenças (ou semelhanças) entre as seis categorias estejam claras e compreendidas, há três critérios ou questões centrais que são utilizadas para delinear e diferenciar as características de cada modalidade ou categoria. As três perguntas fundamentais são:

- Quem concede a qualificação?
- Quem tem a responsabilidade primordial pelo currículo acadêmico?
- Quem tem a responsabilidade primordial pela garantia externa da qualidade?

Embora sempre existam exceções, a lógica geral é que, para a *oferta independente de IPPM*, o país remetente tenha a responsabilidade primordial pelo currículo, pela qualificação concedida e pela garantia externa da qualidade. Para a *oferta colaborativa de IPPM*, por seu turno, tanto os países anfitriões quanto os remetentes compartilham ou têm responsabilidade conjunta por um ou por todos esses três aspectos dos programas de IPPM.

Exposição das seis categorias de IPPM

Esta seção oferece uma compreensão mais profunda de cada uma das seis categorias de modalidade e expõe alguns dos diferentes termos empregados pelos países em todo o mundo. Vale a pena repetir que as seis categorias de modalidade necessitam ser suficientemente robustas para distinguir uma da outra, mas também suficientemente flexíveis para se ajustar aos diferentes contextos, marcos regulatórios e orientações linguísticas dos países atuantes na IPPM. O referencial não visa ser uma estrutura de definições imposta de cima para baixo, mas ajudar os países a ter clareza sobre como interpretam e utilizam os termos relacionados à atividade de IPPM em seu contexto local.

Elementos/fatores centrais

Como se observou na seção anterior, há três critérios ou elementos centrais que são empregados para definir e diferenciar uma modalidade da outra. Outros critérios e elementos foram considerados seriamente, mas eles acabaram sendo eliminados na medida em que não eram suficientemente fortes para distinguir uma categoria da outra. Estes critérios adicionais, mas excluídos, centraram-se em quem oferece ou leciona o programa, quem é responsável pela garantia interna da qualidade, quem está qualificado para assumir a aprovação e o registro.

Modalidade 1: Programas de franquia

Um esquema de franquia pode ser descrito como “um programa que é oferecido por uma IES remetente estrangeira a estudantes no país receptor. A IES/o provedor estrangeiro de origem tem a responsabilidade primordial pelo planejamento do currículo, pela garantia externa da qualidade de programas acadêmicos e concede a qualificação”. Em alguns casos, um agente, provedor ou IES local pode estar envolvido na disponibilização de espaço e serviços de apoio administrativo e inclusive no ensino, mas a IES/o provedor remetente mantém a responsabilidade última pelo currículo, pela garantia externa da qualidade e pela concessão da qualificação. Em um programa de franquia presencial, podem ser usadas pedagogias de aprendizagem presenciais, a distância e/ou híbridas.

Os programas de franquia continuarão a evoluir. Embora haja mais crescimento na categoria de programas de parceria de IPPM do que em programas de franquia, pode-se esperar mais inovação e fluidez em esquemas de franquia que resultem no desenvolvimento de novas políticas e marcos regulatórios tanto por parte de países receptores quanto de remetentes.

Há uma tendência que talvez acabe resultando em um decréscimo significativo na escala de programas de franquia. Esta tendência é o aumento rápido e sem precedentes na oferta de titulações duplas ou múltiplas para qualquer tipo de programa acadêmico que envolva dois ou mais parceiros internacionais. Estudantes têm interesse em se matricular em um programa de titulação dupla ou múltipla porque isso significa receber duas ou mais qualificações de duas ou mais IES diferentes enquanto se cumpre essencialmente a carga horária normal para uma qualificação. As instituições apoiam programas de titulação dupla ou múltipla porque cada parceira reivindica as alunas e os alunos como graduandos de sua instituição, aumentando, assim, as taxas de titulação. Desta maneira, podemos ver IES/provedores de países remetentes oferecendo programas de franquia que se articulam com IES de países receptores para oferecer titulações duplas.

Modalidade 2: Campus filial internacional (IBC)

Um *campus* filial internacional é descrito como “um *campus* satélite com instalações físicas estabelecido por uma IES remetente estrangeira em um país anfitrião. A instituição-mãe do país de origem oferece currículo, dá a garantia externa da qualidade e concede a qualificação”. Em um *campus* filial internacional, podem-se empregar pedagogias de aprendizagem presencial, a distância e/ou híbridas. Esta é uma descrição básica que pode ser aplicada à maioria dos diferentes modelos de IBCs.

No entanto, há muitas definições de *campus* filial internacional, porque esses *campi* são customizados para o contexto do país anfitrião local ou do remetente, especialmente em termos de políticas e regulações de propriedade, registro e garantia da qualidade. Assim, outros termos para designar IBCs da perspectiva de um país remetente incluem *campus* “satélite” ou “*offshore*”. Embora os países receptores em geral as denominem “instituições privadas estrangeiras”, isso normalmente requer a aprovação do país receptor mediante um procedimento de registro e licenciamento.

Modalidade 3: Educação autônoma a distância

A educação autônoma a distância como modalidade de IPPM envolve “uma IES/um provedor de educação a distância de origem estrangeira que oferece programas acadêmicos diretamente para estudantes do país anfitrião”. O estudo autônomo é uma parte fundamental da descrição na medida em que significa que nenhum parceiro acadêmico local está envolvido no planejamento do currículo, na garantia da qualidade e na acreditação de programas, ou envolvido na concessão de qualificações. Estas são as responsabilidades da IES/do provedor estrangeiro da educação a distância. Muitas vezes é difícil para um país receptor monitorar a educação autônoma a distância, pois a aluna ou o aluno se matricula diretamente com o provedor estrangeiro de educação a distância. No entanto, em alguns países, autoridades da educação superior requerem que provedores de educação a distância pura assegurem que estudantes se inscrevam em um centro de exame do país anfitrião para que as matrículas de estudantes possam ser monitoradas.

Debate-se muito se a educação a distância deveria ser incluída como uma categoria de modalidade distinta no referencial de classificação ou ser vista como uma forma de pedagogia comum a todas as modalidades de IPPM. Em realidade, esta não é uma questão do tipo ou uma ou outra. A educação a distância é uma forma de pedagogia empregada em várias modalidades de IPPM, como foi descrito no referencial. Mas, ao mesmo tempo, há provedores de educação a distância, tais como universidades abertas, que se baseiam primordialmente na educação a distância como seu meio de oferta educacional. Assim, estes tipos de provedores de educação a distância precisam ser reconhecidos como uma modalidade ou categoria separada de oferta de IPPM. Tendo em vista o crescimento nas matrículas em universidades abertas na maioria das regiões do mundo, e que elas são a fonte de inovação e de oferta de acesso a grupos de estudantes que anteriormente não tinham oportunidades para cursar o ensino superior, é importante que se classifique a educação a distância como uma modalidade distinta de IPPM.

É claro que há casos em que provedores estrangeiros de educação a distância colaboram com provedores locais ou recorrem a instalações dis-

poníveis em nível local para fins de apoio acadêmico e ensino. Estes tipos de situações não seriam classificados como educação a distância autônoma independente, mas seriam integrados na categoria que inclui Educação a Distância com Parceiro Acadêmico Local.

Continuam a existir problemas de peso relacionados à educação a distância autônoma em termos de qualificações e garantia da qualidade. Por exemplo, provedores de MOOCs que muitas vezes são universidades famosas e renomadas não estão oferecendo suas próprias qualificações, mas envolvem terceiras entidades que traduzem e certificam os MOOCs em créditos que podem depois ser aceitos como créditos de aprendizagem anterior para admissão mais avançada em IES locais. Mais recentemente, provedores de MOOC estão oferecendo a estudantes um cartão de ex-aluna ou ex-aluno que lhes dá direito a um endereço eletrônico institucional e um desconto para cursos adicionais. Este cartão de ex-aluno é popular, pois é percebida como substituto para uma qualificação, embora este não seja o caso.

Modalidade 4: Programas de parceria

Programas de parceria são descritos como “programas acadêmicos que são planejados, oferecidos e têm garantia da qualidade em conjunto através da colaboração entre IES/provedores parceiros em países receptores e remetentes. Nestes tipos de programas, as qualificações podem ser concedidas por uma, ambas ou múltiplas IES parceiras”. Os programas de parceria podem incluir pedagogias de aprendizagem presencial, a distância e/ou híbrida.

Termos comumente empregados para os tipos de esquemas colaborativos na modalidade de programa de parceria são programa único, conjunto, duplo, múltiplo ou de criação de instituições-irmãs. Uma vez mais, as políticas e regulações dos parceiros ditam a natureza do programa de parceria e quantas qualificações são oferecidas. Há países em que uma titulação conjunta é ilegal, e, assim, se concede ou uma única qualificação ou qualificações duplas/múltiplas dependendo do número de parceiros. Inversamente, existem países onde titulações duplas/múltiplas são ilegais por causa da contagem dupla da mesma carga horária ou dos mesmos créditos para duas ou mais qualificações.

Os programas de parceria representam a maioria da atividade de IPPM em termos de números efetivos de programas, mas não de matrículas. Embora os programas de parceria possam ser classificados como a categoria de mais rápido crescimento, também podem ser descritos como a “categoria mais confusa” devido às múltiplas interpretações e descrições de programas de titulação dupla/múltipla e criação de universidades-irmãs e aos problemas relacionados com o reconhecimento e a integridade de titulações duplas/múltiplas.

Modalidade 5: Universidade conjunta internacional

As universidades conjuntas internacionais representam um desenvolvimento bem recente e bastante inovador. Uma universidade conjunta é descrita como “uma IES cofundada e estabelecida no país anfitrião que envolve tanto IES/provedores locais quanto estrangeiros/remetentes que colaboram no desenvolvimento e na oferta de programas acadêmicos. As qualificações podem ser concedidas pelas duas IES do país receptor e do país remetente ou por uma delas”. Uma universidade conjunta internacional pode incluir abordagens de aprendizado presencial, a distância ou híbrido.

Outros termos utilizados por países para rotular estas novas universidades conjuntas são universidade binacional, multinacional, internacional, do tipo *joint venture*, cofundada.

É importante observar que uma universidade conjunta é uma entidade nova estabelecida no país anfitrião. Não se trata de um *campus* filial internacional de uma IES/um provedor remetente. A nova universidade conjunta que foi criada pode ser uma universidade pública ou privada, sendo orientada e regulamentada por políticas e regulações do país receptor. Em termos de ofertas de programas, a universidade conjunta internacional tem várias opções. Ela pode desenvolver e oferecer seus próprios programas e qualificações acadêmicas. Também pode oferecer os programas e qualificações de suas parceiras cofundadoras locais e estrangeiras por meio de esquemas de programas de titulação conjunta ou dupla. A garantia de qualidade no nível de programa normalmente é dada pela agência de garantia da qualidade do país anfitrião e por todas as parceiras para programas de

titulação conjunta, dupla, múltipla. Este esquema pode ser bastante oneroso do ponto de vista administrativo na medida em que poderia haver auditorias de qualidade por parte de todas as instituições parceiras.

Exemplos de universidades conjuntas incluem as universidades binacionais múltiplas estabelecidas pela Alemanha. Cada modelo é diferente, mas geralmente elas incluem um consórcio de universidades alemãs que ajudam a estabelecer uma nova universidade conjunta no país receptor. Contam-se entre elas a Universidade Alemã em Cairo, a Universidade Jordânica-Alemã e a Universidade Vietnamita-Alemã, entre outras. Na China há uma série de universidades conjuntas estabelecidas recentemente, tais como a Universidade de Xian Jiaotong-Universidade de Liverpool. Ela é uma universidade chinesa legalmente registrada que foi cofundada pela Universidade Xian Jiaotong e pela Universidade de Liverpool. Não se trata de um *campus* filial internacional da Universidade de Liverpool, como muitas vezes se crê equivocadamente.

Modalidade 6: Educação a distância com parceiro acadêmico local

Educação a distância com a colaboração acadêmica de um parceiro local não constitui uma modalidade popular de IPPM, mas pode ser descrita como “uma IES/um provedor estrangeiro de educação a distância que oferece programas para estudantes do país anfitrião em parceria com uma IES parceira acadêmica local”. O currículo pode ser desenvolvido em conjunto, e a qualificação, concedida pela IES estrangeira ou por ambos os parceiros. A garantia de qualidade externa é oferecida pela IES/pelo provedor remetente estrangeiro ou por ambos os parceiros.

Em geral, neste tipo de colaboração o parceiro local oferece algum apoio tutorial em regime presencial, ou acesso à biblioteca, ao laboratório e aos serviços de aconselhamento locais de uma IES do país receptor. Uma tendência mais recente é os provedores de educação a distância construir *campi* com instalações físicas e oferecerem a estudantes a opção de cursos de educação a distância ou presenciais. Isto não é o mesmo que a aprendizagem híbrida em que se oferecem tanto aulas presenciais quanto a distância no mesmo curso. Um exemplo deste tipo de esquema é a Universidade Aberta Árabe em Omã.

A Universidade Virtual Africana (*Africa Virtual University* [AVU]), com sede no Quênia, é um experimento inovador que envolve uma rede de mais de 50 parceiros acadêmicos em mais de 25 países africanos que colaboram com a AVU. A instituição (AVU) desenvolve o currículo com especialistas e oferece acesso aberto a todo o seu currículo, que pode ser então adotado ou adaptado para ser usado pelo país parceiro acadêmico.

Uso do Referencial de Classificação para o desenvolvimento de políticas e sistemas de coleta de dados

Vale a pena repetir que a finalidade do Referencial de Classificação Comum do IPPM é desenvolver uma compreensão comum de termos e categorias dentro dos países e entre eles. Os países têm abordagens e níveis diferentes de envolvimento na IPPM e devem ser capazes de usar o referencial para satisfazer suas necessidades e circunstâncias particulares. Assim, o referencial não é uma estrutura imposta de cima para baixo, e sim um fundamento e uma diretriz para ajudar os países a ter clareza sobre as diferentes modalidades de oferta de IPPM.

Consequentemente, o emprego do referencial comum de IPPM para o desenvolvimento de políticas e a coleta de dados vai variar de país para país, dependendo das modalidades de IPPM prevalentes e de como os dados serão utilizados para o planejamento, a análise de políticas e o desenvolvimento de processos regulatórios. É importante enfatizar que o uso do Referencial de Classificação de IPPM vai variar, mas não o conteúdo em si. Os países, especialmente os países anfitriões, se encontram em estágios diferentes no estabelecimento de sistemas de coleta de dados de IPPM e vão desenvolver sua capacidade ao longo de diversas fases. Para permitir uma abordagem crescente da coleta de dados, o referencial deve ser flexível e ter diferentes pontos de entrada, mas ainda assim ter descrições rigorosas das seis modalidades.

Como um país emprega o referencial e as definições dependerá de uma série de fatores, tais como 1) se a maioria da IPPM é colaborativa ou independente; 2) qual é a modalidade de IPPM mais popular; e) como os dados são utilizados para o desenvolvimento de novas regulações e políticas, análise de dados de matrículas, monitoramento da garantia de qualida-

de ou discernimento de tendências de IPPM. Há uma ampla variedade de informações que podem ser coletadas para assistir um país receptor ou remetente na análise de tendências da oferta de IPPM e no desenvolvimento de políticas e regulações apropriadas.

Seguem exemplos de tipos de informações que poderiam ser coletados por países anfitriões usando o Referencial de Classificação de IPPM:

- O grau em que a oferta de IPPM é colaborativa entre provedores locais e estrangeiros e quanto é oferecido exclusivamente por IES e provedores de países remetentes estrangeiros. Isto são informações valiosas para o planejamento de matrículas a longo prazo e para o desenvolvimento de políticas da educação superior do país receptor e do remetente na medida em que há diferentes benefícios e riscos vinculados à abordagem independente ou colaborativa da IPPM;

- Dentro da categoria colaborativa, quanto do currículo de IPPM é importado/exportado e quanto é desenvolvido em conjunto? Isto são informações valiosas em termos de capacitação de IES anfitriãs locais e para determinar qual a relevância de programas e currículos para o ambiente local;

- Para cada modalidade de IPPM, informações do programa sobre disciplinas, nível (graduação, mestrado, doutorado), qualificação(ões) oferecida(s), taxas/mensalidades, duração, estágios e oportunidades de estudo no exterior, etc. Estas são informações úteis para determinar a sobreposição de programas de IPPM com aqueles oferecidos por IES locais;

- Para cada modalidade de IPPM, informações sobre dados de matrícula por programa, gênero, nível de programa, estudo de tempo parcial ou integral, etc. Isto é útil para avaliar se a IPPM aumenta o acesso à educação e para quais categorias de estudantes;

- Para cada IPPM independente: país de origem do provedor, tipo de provedor, procedimentos da agência de garantia da qualidade e taxas/mensalidades. Estas informações são úteis para determinar a prioridade de países estrangeiros para IPPM e para desenvolver procedimentos da agência de garantia da qualidade;

- Para cada IPPM colaborativa: IES locais envolvidas, país de origem do parceiro, número de qualificações sendo oferecidas (conjunta, dupla, múltipla), etc. Estas informações são úteis para determinar que tipo de IES

locais são atuantes nas atividades colaborativas de IPPM e quais são os países estrangeiros de IPPM prevalentes e as IES parceiras envolvidas. Isto ajudará a avaliar a oferta de IPPM e, caso seja apropriado, desenvolver uma abordagem mais estratégica para escolhas de países, IES homólogas, processos de registro e políticas de garantia da qualidade; e

- Monitorar o número de estudantes que vão a um terceiro país (não para o país da IES/do provedor estrangeiro) para frequentar um programa de IPPM. Esta é uma informação importante para fins de planejamento da imigração.

O tipo de informações que podem ser coletadas é amplo e deve ser customizado às necessidades e prioridades do país receptor ou remetente. Estes exemplos mostram a amplitude das informações e como podem ser usadas. Há paralelos para o uso do referencial no nível institucional. As IES se beneficiarão com a coleta de informações sobre as modalidades e matrículas de suas atividades de IPPM que entram e que saem. Ao mesmo tempo, o referencial proporciona o fundamento para monitorar tendências internacionais na IPPM e também para empreender uma análise transnacional sobre questões e desafios centrais bem como matrículas.

Conclusão

Esta exposição se concentrou nos princípios, na estrutura e no uso do Referencial de Classificação de IPPM proposto. O Referencial de Classificação se destina a diferentes atores e partes interessadas da educação superior. Estes incluem formuladores de políticas de ensino superior nos níveis nacional, regional e internacional, agências de garantia da qualidade, organizações nacionais governamentais e não governamentais de educação superior, instituições e provedores de ensino superior, pesquisadoras e pesquisadores e outros que se interessam em assegurar que as diferentes modalidades de mobilidade de programas e provedores sejam cuidadosamente monitoradas, com qualidade assegurada, e contribuam de formas positivas para satisfazer as necessidades e interesses tanto dos países de origem quanto de destino.

Referências e leituras complementares

- Garrett, R., Kinser, K., Lane, J., & Merola, R. (2016). *International Branch Campuses: Trends and Developments*. OBHE and C-BERT Publication. Recuperado de: http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=1035
- Ilieva, J., & Peak M. (2016). *The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. London, UK: British Council. Recuperado de: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/f310_IPPM_international_higher_education_report_final_v2_web.pdf
- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and Emerging Models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121. Doi: 10.1177/1028315315572899
- Knight, J. (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34-47. Doi: 10.1177/1028315315602927
- Knight, J., & McNamara, J. (2017). *Transnational Education: A Classification Framework and Data Collection Guidelines for International Program and Provider Mobility*. London, UK: British Council and DAAD. Recuperado de: www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne_classification_framework-final.pdf
- Kosmützky, A., & Putty, R. (2016). Transcending Borders and Traversing Boundaries: A Systematic Review of the Literature on Transnational, Offshore, Cross-Border, and Borderless Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 8-33. Doi: 10.1177/1028315315604719
- Kuder, M., Lemmens, N., & Obst, D. L. (Eds.). (2013). *Global perspectives on international joint and double degree programs*. New York: The Institute for International Education.
- McNamara, J., & Knight, J. (2014). *Impacts of transnational education on host countries: Academic, social/cultural, economic and skills impacts and implications of program and provider mobility*. London, UK: British Council/German Academic Exchange Service (DAAD). Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/transnational-education/impacts-transnational>
- McNamara, J., & Knight, J. (2015). *Transnational Education Data Collection Systems: Awareness, Action, Analysis*. London, UK: British Council and DAAD. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/transnational-education/tne-education-data-collection-systems>

McNamara, J., Knight J., & Fernandez-Chung, R. (2013). *The shape of Things to Come 2: The evolution of transnational education*. London, UK: British Council. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/transnational-education/the-shape-of-things-to-come-2>

Quality Assurance Agency for Higher Education. (2014). *Strengthening the quality assurance of UK transnational education: Consultation report*. Gloucester, UK: The Quality Assurance Agency for Higher Education. Recuperado de: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/IPPM-consultation-report-May14.pdf>

Rüland, D., & Kammüller, S. (2016). *Terminology counts: Towards a mutual basis for transnational education statistics*. Going Global Publication. London, UK: British Council.

Stella, A., & Bhushan, S. (2011). *Quality assurance of transnational higher education: The experiences of Australia and India*. India, Delhi: National University of Educational Planning and Administration.

CAPÍTULO 7

Exame da regionalização da educação superior a partir do Modelo de Abordagem Funcional, Organizacional e Política

Introdução

Uma evolução notável na internacionalização da educação superior nas duas últimas décadas tem sido a ênfase crescente em iniciativas de colaboração e de reformas em nível regional. O número crescente de redes de universidades com base regional, programas regionais de mobilidade de estudantes e associações panregionais de ensino superior são apenas alguns exemplos. Mais importante é o desenvolvimento de referenciais em nível regional para sistemas de créditos acadêmicos, garantia de qualidade e referenciais de qualificações na medida em que estas reformas se baseiam em um alinhamento mais estreito de sistemas e políticas. O mundo mais globalizado, interconectado e complexo em que vivemos estimulou instituições de educação superior, organizações e governos nacionais a dar mais atenção a relações acadêmicas e oportunidades com parceiros em países vizinhos. A regionalização do ensino superior está crescendo em termos de escopo, escala e importância e necessita ser cuidadosamente monitorada.

O Processo de Bolonha na Europa é a ilustração mais significativa deste nível regional de reforma. As pessoas que apoiam e as que criticam o Processo de Bolonha, tanto dentro da Europa quanto fora dela, concordam que ele continua a ser o esforço planejado mais ousado e mais amplo para incrementar a regionalização da educação superior no mundo. As opiniões diferem quanto às forças motrizes, aos resultados de longo prazo, às consequências involuntárias e aos próximos passos do Processo de Bolonha. Mas

não há dúvida de que ele incentivou outras regiões e sub-regiões no mundo a examinar mais seriamente a importância e as modalidades da criação de um maior alinhamento de seus sistemas e instituições de educação superior.

O objetivo deste capítulo é expor um marco conceitual e o modelo de Abordagem Funcional, Organizacional e Política (*Functional, Organizational and Political Approaches* [FOPA]) para analisar o fenômeno evolutivo da regionalização do ensino superior. O termo “regionalização da educação superior” foi escolhido deliberadamente em detrimento dos conceitos de regionalismo ou integração regional para denotar a importância do sufixo “ização”, que denota um processo de mudança. A regionalização é definida como “processo de criação de maior colaboração e alinhamento entre atores e sistemas da educação superior em uma área ou referencial definido, geralmente chamada de região” (Knight, 2012).

Quatro linhas de pesquisa sobre a regionalização da educação superior

Uma revisão de artigos acadêmicos e “literatura cinzenta”, como, por exemplo, documentos de políticas educacionais, documentos de trabalho e relatórios de conferências, revela um debate vibrante sobre o tema das regiões e sua importância, formação e função. É interessante observar as diferentes interpretações e permutações do conceito de região. Entre os termos usados com frequência estão regionalismo, regionaleza¹, regionalidade, regionalização, integração regional, cooperação inter-regional... para citar apenas alguns. Está claro que “região” constitui o conceito-raiz e os sufixos introduzem diferenças sutis e nuançadas no significado. Por exemplo, o sufixo “ismo” se relaciona mais com uma ideologia ou conjunto de crenças, e “ização” enfoca o processo de mudança ou devir, e “dade” reflete uma qualidade. Um exame destes termos relacionados ao setor do ensino superior leva a quatro linhas de pesquisa: 1) o impacto do regionalismo na educação superior; 2) a regionalização da educação superior; 3) a educação superior como instrumento para a integração regional, e 4) a cooperação inter-regional na educação superior.

¹ Utiliza-se o termo “regionaleza” como tradução para *regionalness*; enquanto isso, *regionality* é traduzido como regionalidade.

O “impacto do *regionalismo* na educação superior” enfoca a maneira como a noção cambiante e a importância crescente da região está afetando a educação superior, podendo levar a um tipo de análise de tendências em que se vê o ensino superior mais como uma reação à influência crescente do regionalismo. A “*regionalização da educação superior*” introduz o processo de criação intencional de conexões e relações entre atores e sistemas da educação superior em uma região. A regionalização atribui um papel mais proativo e “agência” [no sentido de qualidade de agente] à educação superior. A “*educação superior como instrumento para a integração regional*” assume uma abordagem mais tática a respeito de como a educação superior pode ser usada para alcançar a integração regional. Dada a importância da economia do conhecimento, o ensino superior é percebido como um instrumento para alcançar o objetivo geral da integração econômica regional. A questão da “agência” é mais uma vez central para a discussão, mas neste contexto o setor da educação superior talvez tenha influência limitada sobre o papel que desempenha no incremento da integração regional. A educação superior pode ser vista como um meio para um fim, o qual é, muitas vezes, a integração política e/ou econômica. A “*cooperação inter-regional na educação superior*” introduz ainda outra linha de pesquisa que envolve as interações entre duas regiões. Muitas vezes ela se refere a duas regiões do mundo, como a América Latina e a Europa, embora também possam ser regiões de escala menor. A cooperação inter-regional difere claramente da cooperação intrarregional, tendo como aspecto central a maneira como se define o conceito de região.

Todas as linhas de pesquisa merecem um exame adicional, mas este capítulo se concentra na segunda linha: a “regionalização da educação superior”. Três pontos são centrais para conceituar a regionalização como o “processo de criação de uma maior colaboração e alinhamento entre atores e sistemas da educação superior dentro de uma área ou referencial definido chamado de região”. O primeiro é a ideia de que se trata de um processo contínuo e evolutivo, o segundo é a noção da criação intencional de uma região baseada em relações e atividades já existentes e novas por parte de diversos atores, e o terceiro é a concepção de que a região se define pelos atores envolvidos e pode ser interpretada como uma área específica ou um referencial organizacional/programático/político. Em outras palavras, “re-

gião” não precisa ser interpretado como um conceito geográfico, embora muitas vezes seja empregado desta maneira.

Propósito, esboço e terminologia do capítulo

Dada a crescente complexidade e importância da regionalização, o propósito deste capítulo é explorar o desenvolvimento de um marco conceitual para compreender e analisar melhor o processo de regionalização na medida em que se aplica à educação superior. Emprega-se uma abordagem construtivista, baseada em realidades e desdobramentos atuais existentes em todas as principais regiões do mundo, visto que é essencial criar um referencial que seja relevante e significativo para diferentes partes do mundo e diversos contextos culturais, políticos e econômicos. O referencial deve ser suficientemente genérico para abranger abordagens diferentes, mas também suficientemente específico para que seja útil para uma análise e comparação empírica. A educação superior é o foco principal, mas a exposição tem relevância para o setor mais amplo da educação terciária. O referencial se concentra no processo de facilitar maior colaboração e alinhamento entre instituições, atores, redes e sistemas da educação superior dentro de uma área ou marco determinado. Além disso, o modelo se baseia nas muitas atividades, redes e relações bilaterais/multilaterais que já estão funcionando e melhorando a educação superior e sua contribuição à sociedade. Um pressuposto central é que os processos de regionalização e internacionalização do ensino superior coexistem e são processos compatíveis e complementares. De fato, ambos os processos incluem atividades, atores e resultados similares, mas a regionalização enfatiza as iniciativas intrarregionais.

Examinar a terminologia relacionada com o conceito de região é como abrir uma caixa de Pandora. À medida que as regiões evoluem e mudam, acontece o mesmo com a interpretação e o uso de termos-chave. A diversidade de disciplinas que examinam o tema da regionalidade aporta óticas diferentes ao discurso e ilustra vividamente que o conceito de região é complexo e elusivo. Existe um número muito grande de definições e interpretações. Tradicionalmente, tem-se definido região em termos geográficos e primordialmente como um conjunto de estados-nações em uma área espe-

cífica definida em termos geográficos (Vayrynen, 2003). No mundo mais interconectado e interdependente em que vivemos, a ideia de região está se tornando cada vez mais elástica e porosa. Tanto na teoria quanto na prática, as regiões podem ser sobrepostas, ter múltiplas camadas, atores e facetas. Elas podem ser definidas política, social, funcional e culturalmente (Hettne, 2005). Podem ser subnacionais e supranacionais. O nível supranacional é o foco deste capítulo, mas este nível também é estratificado na medida em que pode incluir níveis sub-regionais, regionais e panregionais. O estado-nação nem sempre está mais no cerne de uma região, especialmente em regiões com base cultural. As regiões não necessitam mais estar baseadas em fronteiras; as conexões e interações entre atores centrais são mais importantes do que o perímetro definidor. No referencial proposto aqui, o foco está nos processos dinâmicos de criação de uma região. Assim, o referencial visa ser aplicável a qualquer região, como quer que esta seja delimitada pela usúria ou pelo usuário. Poderia ser em termos geográficos, como as grandes regiões mundiais África, Europa, América Latina, ou regiões menores, como o Sudeste da Ásia, a Europa Oriental, a África Subsaariana. A região também pode ser definida em termos culturais/linguísticos, como a África Francófona ou Estados os Árabes, ou em termos políticos/econômicos, como o Mercosul ou a Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (*Asia-Pacific Economic Cooperation* [APEC]).

A organização do capítulo é a seguinte: na primeira seção, os conceitos centrais relacionados à regionalização são mapeados em um contínuo que está ancorado nas noções de cooperação e colaboração em um extremo, passando para um conceito mais formalizado de integração e interdependência no outro extremo. Isto é seguido por uma exposição das características-chave da regionalização apresentadas em uma escala móvel. A seção seguinte analisa o modelo FOPA, que consiste de três abordagens da regionalização da educação superior: uma abordagem funcional, uma abordagem organizacional e uma abordagem política. Estas três abordagens estão inter-relacionadas; não são atividades estanques ou independentes. O referencial é genérico em sua substância e finalidade de modo que possa ser aplicado aos processos evolutivos da regionalização do ensino superior em diferentes contextos e partes do mundo. Para elucidar o referencial e ilustrar a relação entre as três abordagens, a seção seguinte contém exemplos

do cenário da educação superior na África, na Ásia Oriental e nos Estados Árabes. O capítulo termina com uma discussão sobre questões centrais e um apelo por pesquisas adicionais sobre a regionalização do ensino superior em geral e na América Latina em particular.

Mapeamento conceitual de termos da regionalização

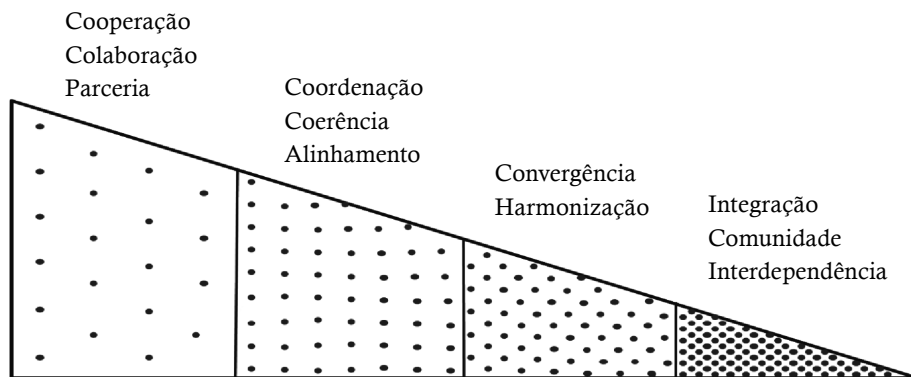
A análise do “processo de regionalização da educação superior” envolve um número muito grande de termos, como, por exemplo, colaboração, harmonização e integração. Às vezes, os termos são empregados como sinônimos e, outras vezes, têm significados muito diferentes. Embora esta confusão de termos não seja incomum no caso de novos desdobramentos ou tendências, ela acarreta mal-entendidos. Entre os termos e conceitos mais comumente vinculados à regionalização estão os seguintes: cooperação, integração, harmonização, convergência, colaboração, comunidade, coerência, parceria e alinhamento. É importante observar o número de palavras que começam com “co”, indicando a noção de “co-junção”. A semelhança entre estes termos é surpreendente, porém, quando os examinamos mais de perto, fica claro que existem diferenças sutis e importantes entre eles.

É, por um lado, desafiador e, por outro, esclarecedor discernir as diferenças e semelhanças entre estes termos e então tentar agrupá-los e mapeá-los. Isto poderia ser criticado como um exercício um tanto subjetivo, mas sua finalidade é estimular a reflexão e levantar perguntas. A categorização de termos é altamente influenciada pela língua da análise. Assim, é importante perguntar “qual é o principal fator ou critério para agrupar os termos” e, em segundo lugar, “o que o movimento ao longo do contínuo ou da escala representa”. Em resumo, os grupos incluem termos de níveis similares de intensidade de atividade, e o contínuo representa o grau de “co-junção” intencionada ou o que muitas vezes se chama de “regionaleza”.

O contínuo está ancorado nos conceitos de cooperação, em um extremo, e de integração, no outro. A cooperação representa um tipo bastante frouxo e aberto de relacionamento, enquanto a integração denota uma coesão muito mais forte e um tipo coletivo de organização muitas vezes chamado de comunidade ou “área comum”. O risco de se colocar estes termos em um contínuo é que a regionalização é compreendida como uma pro-

gressão linear ao longo desta escala. Este certamente não é o caso na medida em que a mudança raramente acontece dessa forma sistemática. Sobre tudo, os objetivos e resultados esperados da regionalização diferem entre as regiões e para várias estratégias de regionalização. Uma região pode estar trabalhando em busca de alinhamento e colaboração em vez de harmonização e convergência, enquanto outras regiões podem fazer da integração o objetivo último. Uma forma eficaz de ver este contínuo é recorrendo a uma metáfora musical. O grupo de colaboração e parceria pode ser comparado a um concerto informal de jazz onde músicos se reúnem para tocar a mesma composição com interpretações individuais, enquanto o extremo da harmonização e da integração pode ser comparado a uma performance de uma orquestral profissional onde diferentes músicos estão tocando a mesma composição musical sob um só maestro e com uma interpretação comum da música (Yavaprabhas, 2010).

Figura 1: Mapeamento conceitual de termos da regionalização da educação superior



Fonte: Knight, 2012.

A Figura 1 apresenta um diagrama esquemático do mapeamento conceitual. O primeiro grupo inclui cooperação, colaboração e parceria. A articulação poderia ser acrescentada a esta lista. Estes termos denotam um tipo aberto, voluntário e talvez informal de relacionamento entre atores. Em termos práticos, descreve as muitas atividades colaborativas bilaterais e multilaterais por parte de universidades e outros atores da educação superior.

O segundo grupo de termos – coordenação, coerência e alinhamento – introduz um elemento de organização e muito provavelmente alguma adaptação para assegurar que as interações entre atores da educação superior na região sejam complementares, produtivas e agreguem valor. Na prática, isto incluiria as redes organizadas, programas de educação conjunta, ou parcerias de pesquisa entre instituições e sistemas de educação superior.

O terceiro grupo de termos – harmonização e convergência – implica vínculos mais fortes e mais estratégicos e pode significar mudanças sistêmicas tanto nos níveis institucionais quanto nos nacionais. Isto pode incluir o desenvolvimento de esquemas regionais de garantia de qualidade; um sistema de crédito acadêmico com uma moeda comum para a determinação de créditos ou carga horária; uma interpretação semelhante de níveis de titulação, como BA, MA e PhD; índice de citação regional; ou calendários acadêmicos compatíveis.

O quarto grupo de termos – integração, comunidade e interdependência – representa níveis mais formalizados, institucionalizados e abrangentes de conexão e relações. Na prática, isto implicaria acordos e órgãos de nível regional que visem facilitar um tipo de trabalho e influência regional mais robusto e sustentável, como “um espaço comum de educação superior e pesquisa”.

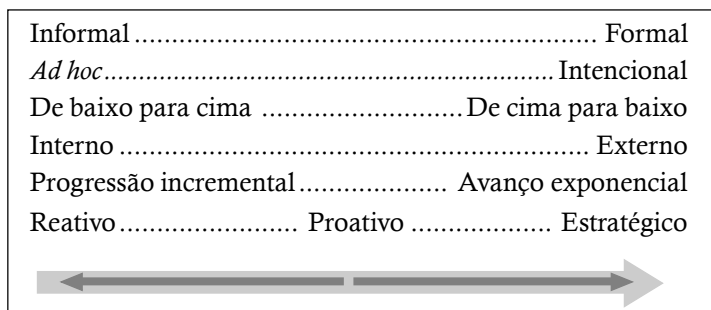
Também é interessante examinar conceitos que intencionalmente não estão incluídos neste mapeamento conceitual, mas são comumente usados. Termos como padronização, conformidade, uniformidade, *compliance* e homogeneização são omitidos porque não reconhecem as importantes diferenças existentes entre sistemas e atores dentro de uma região. Isto sublinha um valor ou princípio fundamental da regionalização do ensino superior, que é o respeito por diferenças e diversidade entre atores centrais, sistemas e partes interessadas dentro da região e o reconhecimento delas. Deixar de reconhecer esta diversidade pode levar ao “efeito zíper” em que um entrelaçamento completo negligencia diferenças, sufoca a inovação e leva à padronização (Knight, 2012).

Características do processo da regionalização da educação superior

A regionalização da educação superior não é um processo linear ou uniforme. O progresso acontece de acordo com os objetivos e atividades específicas somadas aos contextos culturais e políticos. Assim, é necessário atentar para fatores que influenciam e caracterizam a evolução da regionalização. Por exemplo: quando e por que o processo de regionalização é caracterizado como informal ou formal, de baixo para cima ou de cima para baixo, *ad hoc* ou intencional, de avanço gradual ou exponencial, impulsionado interna ou externamente, e, por fim, se é reativo, proativo ou estratégico?

Estes fatores caracterizam o desenvolvimento e a governança de qualquer processo de mudança e são centrais para a análise dos estágios do processo de regionalização ilustrado na Figura 2. O extremo informal do espectro poderia ser representado por atividades bilaterais e multilaterais iniciadas e geridas por IES e organizações dentro da região. Uma abordagem mais formal implicaria a formulação de políticas ou órgãos regulatórios que aplicam uma dimensão mais organizada ou harmonizada ao processo de regionalização.

Figura 2: Fatores que caracterizam o processo de regionalização da educação superior



Fonte: Knight, 2012.

De baixo para cima ou de cima para baixo é outra variável-chave. Por exemplo, as iniciativas que partem das instituições de educação superior são muitas vezes consideradas iniciativas que representam uma abordagem de baixo para cima, enquanto órgãos de nível regional ou nacional ou acordos legalmente vinculantes ou regulatórios caracterizam uma abordagem de cima para baixo. Outro fator crucial é se o próprio setor da educação superior está fomentando a regionalização ou se o processo está sendo promovido e gerido por atores externos com sua própria agenda. Este fator está diretamente vinculado com razões-chave e resultados esperados. Por exemplo, se a regionalização do ensino superior está sendo usada como instrumento para a integração política ou econômica, as atividades e os resultados podem ser diferentes do que se o processo fosse gerido pelo setor educacional visando melhorar a qualidade e a relevância dos programas de educação, pesquisa, conhecimento e serviço à sociedade. O papel de serviços educacionais em acordos de comércio regionais poderia ser exemplo em que um setor externo regula o processo de regionalização da educação superior.

A progressão ao longo do contínuo é outra dimensão importante a ser considerada. Uma abordagem incremental gradativa é evolucionária, sendo a massa crítica e a mudança gradualmente construídas no decurso do tempo. Uma abordagem de avanço exponencial é diferente e poderia ser descrita como uma abordagem mais revolucionária, implicando uma ruptura significativa muitas vezes catalisada por uma intervenção de cima para baixo ou uma declaração formalizada.

Reconhece-se que a mudança raramente é linear, como ilustra a Figura 2. Ela provavelmente implica vários passos para a frente seguidos por alguns passos para trás, etc. Por fim, é interessante refletir sobre se os atores da educação superior (instituições, organizações, órgãos governamentais nacionais, órgãos regionais ou inter-regionais) estão: 1) reagindo a fatores e mandatos externos para promover a regionalização; 2) se são proativos no sentido de ver os benefícios da maior colaboração e alinhamento para a pesquisa e a educação superior; ou 3) se seus esforços são de fato estratégicos e baseados em uma visão de como se poderia fomentar a educação superior e suas contribuições para a sociedade através de esforços de regionalização. Na próxima seção, a exposição passa de um exame das caracte-

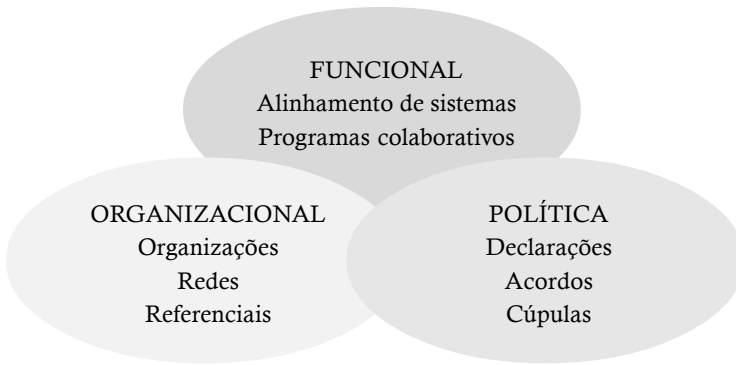
rísticas do processo para uma exposição de três abordagens da regionalização do ensino superior.

O modelo FOPA – as abordagens funcional, organizacional e política

A regionalização da educação superior pode ser compreendida como um processo intencional, um desejo de basear-se no que já está acontecendo dentro da região e passar de uma situação *ad hoc* de cooperação para uma abordagem mais planejada. Para várias regiões do mundo, isto é considerado um passo subsequente lógico e essencial rumo à formalização da cooperação intrarregional. Muitas vezes, ela pode surgir a partir da crença de que é importante conhecer e interagir com seus vizinhos enquanto se mantém, simultaneamente, um envolvimento com relações distantes. Entende-se, portanto, que a regionalização ocorre em concerto com a internacionalização de atividades da educação superior. A cooperação internacional, seja intrarregional ou inter-regional, não é uma situação de soma zero. A situação atual é que a cooperação e o alinhamento regionais de sistemas estão se tornando cada vez mais importantes, mas não a ponto de excluir outras relações internacionais. A história provavelmente mostrará que a regionalização e a internacionalização têm uma relação simbiótica. Elas coexistem, podem ser complementares ou competitivas, e cada qual terá proeminência em estágios diferentes da cooperação internacional.

As três abordagens inter-relacionadas – a abordagem funcional, a abordagem organizacional e a abordagem política – constituem o cerne do referencial FOPA proposto. Estas abordagens não se excluem mutuamente. Elas não são três compartimentos estanques de mudança, mas trabalham em uníssono, complementando e reforçando uma a outra. Embora esta seja a situação ideal, nem sempre acontece na prática, pois poderia haver tensão entre as três abordagens por causa de prioridades ou políticas conflitantes. Em algum momento, uma das abordagens poderia ser mais dominante do que outra, porém, em última análise, o progresso deve ocorrer nas três para assegurar a sustentabilidade. As realidades e prioridades atuais irão ditar a ênfase atribuída a uma abordagem em detrimento de outra. A Figura 3 ilustra a relação e interseção destas três abordagens.

Figura 3: A relação entre as três abordagens



Fonte: Knight, 2012

A primeira abordagem adota uma perspectiva *funcional* da regionalização e enfoca as atividades práticas de instituições e sistemas da educação superior. As iniciativas que constituem a abordagem funcional podem ser colocadas em dois grupos distintos. O primeiro grupo se relaciona com políticas ou estratégias que facilitam um maior alinhamento ou, em alguns casos, uma harmonização entre sistemas nacionais/sub-regionais da educação superior, como, por exemplo, esquemas de garantia da qualidade, sistemas de créditos acadêmicos ou referenciais de qualificação. A segunda categoria inclui programas como esquemas de mobilidade de estudantes, programas transnacionais de educação colaborativa, universidades panregionais e centro de excelência. A relação entre estes dois grupos é crucial na medida em que os sistemas no grupo 1 são necessários para facilitar e agilizar os programas no grupo 2. Por exemplo, a compatibilidade entre sistemas de garantia da qualidade e sistemas de créditos acadêmicos ajudará programas de mobilidade de estudantes dentro de uma região. Em geral, é uma tarefa mais complexa e séria alinhar sistemas nacionais dentro de uma região do que estabelecer atividades acadêmicas bilaterais ou multilaterais.

A segunda abordagem é chamada de *organizacional* e se refere à arquitetura organizacional que surge para desenvolver e orientar as iniciativas de regionalização de uma maneira mais sistemática (embora algumas pessoas talvez a chamem de burocrática). Ela é chamada de abordagem organizacional porque referenciais, estruturas ou agências/órgãos são necessárias

para ajudar a estabelecer e monitorar iniciativas de nível regional e intrarregional. Está surgindo uma diversidade de redes e organizações que inclui órgãos governamentais e não governamentais, organizações profissionais, fundações e redes de articulação. Estas entidades assumem uma variedade de responsabilidades, como, por exemplo, formulação de políticas, financiamento, pesquisa, capacitação, regulação e defesa de direitos, entre outras. Além disso, organizações não educacionais com um mandato regional, como entidades ligadas ao comércio, por exemplo, também estão tornando a educação superior uma prioridade maior.

A terceira abordagem é denominada de *política* e se refere à vontade e a estratégias políticas que colocam iniciativas referentes à educação superior na agenda de órgãos tomadores de decisões. A abordagem política ajuda a lançar programas ou esquemas de financiamento importante e a formalizar iniciativas. Declarações de intenção, convenções vinculativas, tratados, acordos e reuniões especiais como cúpulas ou diálogos sobre políticas são instrumentos para gerar apoio político e visibilidade a fim de tornar a regionalização do ensino superior uma prioridade. Ela pode ser caracterizada como abordagem que tem uma orientação mais de cima para baixo, formal e intencional. A Tabela 1 apresenta exemplos genéricos de cada uma das três abordagens.

Tabela 1: Exemplos genéricos de três abordagens à regionalização da educação superior

Abordagem	Exemplos
Funcional	<p><i>Alinhamento de Sistemas de Educação Superior</i></p> <p>Garantia da qualidade e acreditação</p> <p>Sistema de créditos acadêmicos</p> <p>Níveis e estruturas de titulação</p> <p>Reconhecimento de qualificações e diplomas</p> <p>Calendário acadêmico – anos e semestres</p> <p>Referenciais de qualificação</p> <p>Plataformas de ICT</p> <p>Índice de citações de pesquisas</p> <p>Sistemas de empréstimo entre bibliotecas</p>

	<p><i>Programas Acadêmicos Colaborativos</i> Esquemas de mobilidade acadêmica – estudantes, docentes, pesquisadores Redes de pesquisa, <i>clusters</i> e projetos Programas transfronteiriços – duplos, conjuntos, instituições-irmãs, <i>campus</i> filial Centros regionais de excelência Acordos institucionais – bilaterais e multilaterais OER [<i>Open Educational Resources</i>] e ODL [<i>Open and Distance Learning</i>] Universidade panregional</p>
Organizacional	<p><i>Arquitetura Organizacional</i> Redes e organizações Fundações Órgãos governamentais/não governamentais Referenciais Níveis: panregional, regional, sub-regional</p>
Política	<p><i>Vontade Política</i> Declarações Acordos/Convenções/Tratados Cúpulas/Forças-tarefa/Diálogos</p>

Fonte: Knight, 2012.

Aplicação do referencial FOPA à Ásia Oriental, África e Estados Árabes

O propósito desta seção é ilustrar os elementos fundamentais do referencial FOPA recorrendo a exemplos de diferentes regiões do mundo. O esboço genérico do modelo FOPA apresentado na Tabela 1 é usado como um modelo para ilustrar e comparar a evolução da regionalização em três regiões diferentes do mundo. Observa-se que os modelos para cada região pretendem ser ilustrativos, não abrangentes e, por isso, não incluem todas as atividades, atores ou acordos. Além disso, as iniciativas e programas identificados se encontram em estágios diferentes de desenvolvimento, com vários graus de sustentabilidade. Estas tabelas derivam de artigos e estudos sobre a regionalização da educação superior que foram realizados e rela-

tados na Ásia Oriental (Knight, 2012 e 2016), na África (Knight, 2015, Knight e Woldegoris, 2017) e nos Estados Árabes (Jahar e Knight, 2020). Também se faz um breve comentário sobre cada região a fim de proporcionar um contexto adicional para a análise dos desdobramentos da regionalização em cada região.

Ásia Oriental

A situação da Ásia Oriental é complexa e está em evolução. A maioria dos esforços para incrementar a regionalização da educação superior tem acontecido no Sudeste da Ásia, mas não exclusivamente. Por exemplo, a Rede de Garantia da Qualidade da Ásia-Pacífico abrange 53 países da Ásia. Entre seus objetivos está a capacitação dentro das nações para estabelecer sistemas nacionais de garantia da qualidade e um maior reconhecimento e colaboração mútua entre os países-membros. A Mobilidade Universitária na Ásia-Pacífico (*University Mobility in Asia Pacific* [UMAP]) é um projeto de mobilidade de estudantes que foi estabelecido há duas décadas e ainda está operando em 2020. A Associação de Nações do Sudeste Asiático (*Association of South East Asia Nations* [ASEAN]) encetou um programa de fortalecimento das relações e atividades entre instituições de ensino superior por meio do estabelecimento da Rede de Universidades da ASEAN (*ASEAN University Network* [AUN]), constituída por 26 importantes universidades do Sudeste da Ásia. A AUN, por sua vez, desenvolveu uma série de redes e projetos temáticos que envolvem primordialmente as instituições-membros, mas está gradualmente cedendo à pressão para incluir outras universidades em suas conferências e projetos regionais.

Outro ator-chave no cenário da educação superior asiática é a Organização de Ministros da Educação do Sudeste Asiático (*South East Ministers of Education Organization* [SEAMEO]). Ela estabeleceu uma série de 22 centros em toda a região que lidam com aspectos específicos da educação. O Instituto Regional para o Desenvolvimento da Educação Superior [*Regional Institute for Higher Education Development – RIHED*] empreendeu um número e uma diversidade impressionante de projetos para criar um marco mais robusto de colaboração entre os 11 países-membros do Sudeste da Ásia (Hawkins *et al.*, 2012).

É interessante que países fora do Sudeste da Ásia estejam começando a ser incluídos nestes projetos. Por exemplo, o Japão recentemente aderiu ao Esquema de Mobilidade de Estudantes da Malásia, Indonésia e Tailândia, organizado pelo RIHED, denominado agora de Mobilidade Internacional para Estudantes da ASEAN a fim de incluir mais países da região (Kuroda *et al.*, 2011). *Campus Asia*, um programa criado em 2010, visa criar laços mais estreitos entre Coreia, Japão e China através da mobilidade de estudantes e da garantia de qualidade. *Campus Asia* é resultado da segunda Cúpula Trilateral realizada em 2009. Embora se concentre atualmente na mobilidade para estudantes na Coreia, China e Japão, espera expandir-se e incluir estudantes de outras nações do Sudeste Asiático. Exemplos de iniciativas empreendidas no processo de regionalização da educação superior na Ásia Oriental são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Regionalização da Educação Superior na Ásia Oriental

Abordagem	Exemplos da Região da Ásia Oriental
Funcional	<p><i>Alinhamento de Sistemas de Educação Superior</i> Sistema de transferência de créditos da ASEAN ACSAM – <i>Academic Credit System for Asian Mobility</i> SEAN University Inter-library Online Garantia de Qualidade – reconhecimento mútuo de sistemas de agências de garantia da qualidade Índice de citações de pesquisas dos países da ASEAN</p> <p><i>Programas Colaborativos</i> Programa de mobilidade estudantil entre Malásia, Indonésia, Tailândia e Japão (JMIT) University Mobility in Asia Pacific (UMAP) CAMPUS ASIA – Coletivo para a Mobilidade de Estudantes Universitários – Japão, China e Coreia AUN/SEED-NET – <i>South East Asian Engineering Education Development Network</i> ASEAN Graduate Business Economic Program ASEAN University Human Rights Network</p>

Organizacional	<p>Arquitetura Organizacional</p> <p><i>Association of South East Asian Nations – ASEAN</i> <i>South East Asia Ministers of Education Organization – SEAMEO</i> <i>Regional Institute for Higher Education Development – RIHED</i> <i>Asia Pacific Quality Network – APQN</i> <i>ASEAN University Network – AUN</i> <i>Association of Universities of Asia and the Pacific – AUAP</i> <i>Asia Pacific Rim University Network – APRU</i> <i>Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning – ASAIHL</i> <i>Association of East Asian Research Universities – AEARU</i> <i>Asia Pacific Regional Bureau UNESCO</i> <i>Asian Development Bank – ADB</i> <i>Asia and Europe Meeting – ASEM</i></p>
Política	<p>Vontade Política</p> <p>Comunicado de Brisbane Princípios de Chiba <i>Asia Pacific UNESCO Convention on the Recognition of Qualifications</i> Reuniões da <i>South East Asian Ministers of Education Organization</i> Cúpula trilateral <i>Asia Pacific Economic Community – APEC</i> <i>East Asian Summit</i> <i>ASEAN +3, ASEAN +6, ASEAN+8</i></p>

Fonte: Knight, 2016.

Estes exemplos mostram que as iniciativas da Pan-Ásia (geralmente interpretada como composta por seis sub-regiões asiáticas) não são tão numerosas quanto os esforços sub-regionais individuais como aqueles existentes no Sudeste da Ásia e mais amplamente na Ásia Oriental. A ASEAN aparece como ator principal nas diferentes configurações de agrupamentos regionais como ASEAN+ 3 (Japão, Coreia, China) ou ASEAN+6 (Japão, Coreia, China, Austrália, Nova Zelândia, Índia) e inclusive ASEAN+8 (os seis anteriores mais Estados Unidos e Rússia). Estas configurações são, sobretudo, motivadas politicamente, mas apresentam de fato implicações para a educação superior e mostram a elasticidade do conceito de região (Tera-

da, 2003). Assim, a ASEAN parece ser o principal promotor e polo de regionalização da educação superior e está paulatinamente incluindo outros países e sub-regiões asiáticas. Assim como em outras regiões do mundo, há importantes eventos históricos que muitas vezes impactam negativamente o ritmo e as possibilidades de uma regionalização asiática mais ampla, mas ela certamente está em andamento.

África

Em 2007, a União Africana publicou um importante relatório intitulado “Harmonização de programas de educação superior na África: Uma estratégia para a União Africana”, que se concentrou na criação de laços mais estreitos entre instituições de ensino superior, redes, sistemas nacionais, associações universitárias regionais e outros atores centrais da educação superior (African Union, 2007). Este relatório foi altamente influenciado pela Europa e pelo Processo de Bolonha. A África começou cedo a promover uma cooperação mais profunda entre órgãos e instituições de educação superior em todo o continente, dando maior atenção à harmonização pan-africana e sub-regional de políticas e programas (Hoosen *et al.*, 2009). A Tabela 3 oferece um panorama das principais iniciativas e atores pan-africanos da regionalização da educação superior.

Tabela 3: Regionalização da educação superior na África

Abordagem	Exemplos da África
Funcional	<p>Alinhamento do Sistema de Educação Superior <i>African Regional Accreditation and Regional Qualification Frameworks</i> <i>African Union Harmonization Strategy</i> <i>NEPAD-E Africa Program African Quality Rating Mechanism</i> <i>South African Qualifications Framework</i> <i>East African Qualifications Framework</i></p> <p>Programas Colaborativos <i>Pan-Africa University</i> <i>New Partnerships for Africa's Development (NEPAD)</i> <i>African Virtual University</i></p>

	<p><i>African On-line Digital Library</i> <i>Roster of African Professionals (AAU)</i> <i>Mwalimu Nyerere African Scholarship Scheme</i> <i>Partnership for Higher Education in Africa (PHEA)</i> <i>Pan Africa Institute of University Governance</i> <i>Open Education Africa</i> <i>African Books Collective</i> <i>Database of African Theses and Dissertations</i> <i>AAU Staff Exchange Programs</i> <i>Tuning Africa</i></p>
Organizacional	<p>Arquitetura Organizacional <i>African Union (AU)</i> <i>Conference of Ministers of Education of African Union (COMEDAF)</i> <i>Association for Development of Education in Africa (ADEA)</i> <i>Association of African Universities (AAU)</i> <i>African Quality Assurance Network (AfriQAN)</i> <i>The Conference of Rectors, Vice Chancellors and Presidents (CORVIP)</i> <i>Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA)</i> <i>Association for the Internationalization of Education (ANIE)</i> <i>African Council for Distance Education (ACDE)</i> <i>South Africa Regional University Association (SARUA)</i> <i>Inter-University Council of East Africa (IUCEA)</i> <i>Conseil Africaine et Malgache pour l'Enseignement Superior (CAMES)</i> <i>Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)</i> <i>The Association of Arab Universities (AARU)</i> <i>African Capacity Building Foundation (ACBF)</i> <i>African Network of Scientific and Technological Institutions</i> <i>Consortium for Advanced Research Training in Africa (CARTA)</i> <i>African Regional Bureau UNESCO</i> <i>African Development Bank (ADB)</i></p>
Política	<p>Declarações, Convenções <i>Arusha Convention on the Recognition of Qualifications of Higher Education in Africa</i> <i>Southern Africa Development Community – Regional Protocol on Education and Training (SADC)</i></p>

	<p>Cúpulas, Forças-Tarefa, Diálogos sobre Políticas Educativas</p> <p><i>Conference of Ministers of Education of African Union Meetings</i> <i>EU-African Policy Dialogues on Higher Education</i> <i>Trust Africa: Policy Dialogue Series on Higher Education in Africa</i> <i>African Economic Community and Regional Economic Communities</i></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Knight, 2013.

Uma característica interessante da criação de um espaço pan-africano de educação superior e pesquisa é a ênfase no fortalecimento da capacidade e do papel de associações universitárias regionais (Woldetensai, 2009). Incrementar primeiramente a colaboração sub-regional e o alinhamento de sistemas de ensino superior constitui uma abordagem deliberada e, ao que parece, prudente que pode assentar as bases para a regionalização final da educação superior pan-africana em nível continental. É interessante comparar esta abordagem com a abordagem europeia do Processo de Bolonha, que operou primordialmente no nível nacional, e não no nível sub-regional. A Ásia adota ainda outra abordagem ao trabalhar com associações regionais supranacionais. A África escolheu seu próprio caminho, algo inteiramente necessário e apropriado.

Usando o modelo FOPA, Knight e Woldegioris (2017) examinaram o progresso e as perspectivas de questões e estratégias centrais da regionalização, como, por exemplo, mobilidade acadêmica, garantia de qualidade, reconhecimento de qualificações, centros e redes de pesquisa, currículos e competências, e programas acadêmicos regionais. Examinaram-se outros temas importantes, como a relação entre regionalização, internacionalização e africanização (Ogachi, 2009); antecedentes e perspectivas históricas; e a influência – intensamente discutida – do Processo de Bolonha sobre a Estratégia da União Africana para a Harmonização de Programas de Educação Superior.

O estudo proporcionou uma visão abrangente dos esforços de atores múltiplos, como, por exemplo, a União Africana; associações sub-regionais de educação superior e organizações e atores pan-africanos; principais redes de pesquisa e centros de excelência; e o envolvimento de atores e financiadores externos, especialmente da Europa. A análise identificou

desafios históricos, políticos, de sustentabilidade e financiamento, e conclui que, embora os impactos dos esforços de regionalização não tenham sido plenamente percebidos, há um otimismo cauteloso para o futuro.

A metáfora de um concerto de jazz *versus* uma sinfonia foi introduzida neste capítulo para descrever diferentes modalidades de regionalização. A harmonização foi comparada à *performance* de uma orquestra em que diferentes músicos estão tocando a mesma composição musical sob um único maestro. Isto se distingue de um concerto de jazz em que músicos se reúnem para tocar a mesma composição com interpretações individuais. Isto foi apresentado como analogia para a cooperação, coordenação e alinhamento. Parece que a regionalização da educação superior na África é consistente com suas raízes musicais no jazz: cada sub-região aborda prioridades comuns da educação superior pan-africana, mas de acordo com seu próprio contexto, prioridades e políticas (Knight, 2013).

Estados Árabes

A região dos Estados Árabes é rica em história, cultura, tradições, etnicidade, filosofia, valores religiosos e muito mais. Combinados, estes elementos tornam a nação árabe uma entidade mais ou menos comum que mantém o povo árabe unido em uma única região unificada. Esta coesão pode ser utilizada para criar um cenário de educação superior e pesquisa mais forte em toda a região. Isto a distingue de outras regiões, como a África e a Ásia Oriental, que têm muitas línguas, tradições e práticas culturais. Um pré-requisito fundamental para assumir uma maior colaboração e harmonização entre sistemas nacionais de ensino superior nos Estados árabes começa com uma forte crença de que a educação é capaz de transformar toda a região. Os exemplos contemporâneos de regionalização da educação superior em outras partes do mundo, como a Europa e a Ásia, resultaram em conquistas que não teriam sido alcançadas pelos Estados individualmente e servem como inspiração para a região árabe.

A cooperação árabe eficaz se tornou uma necessidade premente para promover reformas educacionais necessárias nos países árabes. A regionalização da educação superior nos Estados árabes está inserida na economia, na política, nas normas culturais e sociais da região e se concentra na

melhoria do acesso e da qualidade de ensino e aprendizagem, produção de pesquisa e aplicação de conhecimentos novos, e serviço à sociedade. A capacitação e colaboração regional têm ver com o estabelecimento de agências que possam ser concretizadas em nível local, sub-regional e regional usando a *expertise*, os programas, as pesquisas e a transferência de tecnologia em toda a região (Aljafari, 2016). Está claro que a colaboração é central para fortalecer a região e criar oportunidades para o desenvolvimento econômico e social que transformaria a vida de todas as cidadãs e todos os cidadãos da região.

O estudo sobre a regionalização da educação superior nos Estados Árabes (Jahar e Knight, 2020) também usou o modelo das Abordagens Funcional, Organizacional e Política (FOPA) como referencial analítico, como ilustra a Tabela 4. Analisaram-se os desdobramentos, problemas e desafios centrais para facilitar uma grande harmonização de políticas e programas entre sistemas e instituições nacionais de educação superior na região dos Estados Árabes. Em geral, a análise mostra que os Estados Árabes se engajaram ativamente em uma ampla gama de atividades colaborativas por meio da criação de redes e foros regionais, estabelecendo bases regionais de dados e realizando cúpulas e conferências que enfatizam a importância de um sistema regional de educação superior integrado e harmonizado. Contudo, o compromisso com a regionalização do ensino superior é impactado negativamente por problemas de governança e recursos, pela instabilidade política e pela proliferação de muitos atores nos níveis nacional, regional e internacional sem uma coordenação eficaz para maximizar o impacto de seu trabalho. Isto coloca em perigo a perspectiva de se ter um sistema de educação superior mais integrado na região para melhorar qualidade, acesso, pesquisa, produção de conhecimento e serviço à comunidade.

Tabela 4: O uso do modelo FOPA nos Estados Árabes

Abordagem	Exemplos de Estados Árabes
Funcional	<p><i>Alinhamento de Sistemas de Educação Superior</i> <i>Regional Qualifications Framework by The Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE)</i> <i>The Network for the Expansion of Convergent Technologies in the Arab Region (NECTAR)</i></p> <p><i>Programas Colaborativos</i> <i>Arab Open University (AOU)</i> <i>The Forum for Exchange of Student Training Offers</i> organizado pela <i>Association of Arab Universities (AArU)</i> Bolsas e prêmios para a melhor pesquisa, melhor tese, melhores projetos científicos e pesquisadores árabes emergentes <i>The Forum for Students' Inventions</i> organizado pela AArU Desenvolvimento de Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs) para países árabes por parte da <i>Arab League's Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO)</i> Banco de dados árabe e-Marifa para teses e dissertações árabes <i>Arab Educational Information Network (Shamaa)</i></p>
Organizacional	<p><i>Arquitetura Organizacional</i> <i>The Arab League's Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO)</i> <i>The Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE)</i> <i>The Arab Organization for Quality Assurance in Education (AROQA)</i> <i>Arab Regional Bureau UNESCO</i> Observatório árabe de ciência e tecnologia</p>
Política	<p><i>Vontade Política</i> <i>Conference of the Ministers of Higher Education and Scientific Research of the Arab League</i> <i>Regional Strategy for Science, Technology, and Innovation (STI)</i> <i>Education Development Plan in Arab Countries 2008-2018</i></p>

Fonte: Jahar e Knight (2020).

Embora a intenção de promover e apoiar a regionalização da educação superior possa ser forte, a implementação ainda é fraca. Há progresso no reconhecimento da importância de um alinhamento maior de políticas nacionais para áreas-chave como garantia de qualidade, sistemas de transferência e acumulação de créditos, concessão de qualificações e sistemas de reconhecimento; entretanto, a operacionalização destes novos referenciais regionais tem sido limitada. De modo semelhante, existe um reconhecimento de que o desenvolvimento de iniciativas colaborativas regionais, como, por exemplo, centros regionais de excelência, programas de intercâmbio de estudantes e docentes, mobilidade intrarregional de programas e provedores, diretrizes de programas de pós-graduação, pesquisa regional e bases de dados para pesquisadoras e pesquisadores, trará múltiplos benefícios, mas falta a demonstração convincente de que avanços significativos estejam acontecendo.

A colaboração da educação superior nos Estados Árabes parece se concentrar mais em atividades colaborativas bilaterais e multilaterais de universidades e organizações do que em referenciais e programas com base regional. O compromisso com a regionalização do ensino superior é desafiado por fatores como a falta de uma estrutura robusta de governança, de financiamento, pela instabilidade política e por um grande interesse em colaboração e parcerias externas, não internas, à região. Em geral, a regionalização da educação superior na região dos Estados Árabes ainda tem de evoluir para uma abordagem mais estratégica e planejada. Com uma vontade política mais forte e um financiamento adequado em nível regional, poderiam ser criadas muitas oportunidades para produzir uma colaboração pan-regional sustentável e eficaz visando a aumentar a qualidade da educação superior e o acesso a ela e preparar uma força de trabalho qualificada.

Estas breves descrições da regionalização da educação superior na Ásia Oriental, na África e nos Estados Árabes ilustram a diversidade de atores e projetos que estão contribuindo para a regionalização do ensino superior em três regiões do mundo. Algumas atividades são programas consolidados, outras apenas foram introduzidas nos últimos anos, mostrando o interesse crescente na cooperação intrarregional. Ao mesmo tempo, a cooperação inter-regional também está se expandindo. De fato, a Europa está investindo esforços e verbas consideráveis para promover suas refor-

mas do Processo de Bolonha em outras partes do mundo. Ela está estabelecendo programas de mobilidade inter-regional, diálogos sobre políticas e redes. É interessante que uma série desses esforços sejam na realidade iniciativas bilaterais, ou seja, entre a Europa como região e um único país ou sub-região. Isto se deve ao fato de que órgãos ou referenciais pan-regionais de educação superior não existem em todas as regiões. Não há dúvida de que a Europa é um estímulo e modelo para iniciativas de regionalização, mas também há algumas reações negativas. Outras regiões estão se beneficiando do Processo de Bolonha, mas estão considerando cuidadosamente a forma de adaptar as experiências europeias ao seu próprio estágio de desenvolvimento, a seus próprios contextos culturais, históricos e políticos, e, sobretudo, às suas próprias razões para promover a regionalização.

Problemas e questões

O tema da regionalização da educação superior é multifacetado e complexo. A breve análise das três regiões indica que existem muitos problemas e desafios a serem enfrentados. Esta seção levanta algumas das questões que merecem reflexão e pesquisa adicional por parte de pesquisadoras e pesquisadores, líderes acadêmicos, analistas de políticas educacionais e representantes governamentais.

Razões, objetivos e resultados

Como o modelo FOPA sugere, existe uma ampla variedade de partes interessadas e atores envolvidos no processo de regionalização da educação superior. Alguns estão no setor do ensino superior, enquanto muitos representam outros setores e instituições políticas. Todos têm suas próprias razões, objetivos e expectativas de resultados que merecem um exame aprofundado. É claro que vão diferir segundo o grupo de partes interessadas, o setor e a região do mundo. A prática mostra que estas diferentes expectativas podem coexistir, complementar-se e/ou competir entre si e devem ser consideradas com seriedade.

Embora se reconheça que razões, objetivos e resultados possam diferir por grupo de partes interessadas, também é importante determinar se

existem razões e objetivos mais gerais que caracterizem os esforços globais de regionalização. Em termos amplos, algumas das razões abrangentes e resultados esperados da regionalização se relacionam com os seguintes objetivos: 1) promover paz, harmonia e compreensão mútua em uma região e entre diferentes culturas e países, 2) aumentar a capacidade científica e cognitiva na região para fomentar a competitividade econômica no nível global, 3) desenvolver a capacitação e a mobilidade de recursos humanos para promover crescimento econômico e diminuir o fosso entre países desenvolvidos e em desenvolvimento dentro da região, 4) fomentar uma colaboração mais estreita entre comunidades de conhecimento para enfrentar problemas regionais e globais que somente podem ser solucionados por meio da cooperação, 5) continuar a desenvolver um senso de identidade regional e confiança entre nações a fim de facilitar alianças políticas e de segurança mais sólidas. Estes exemplos dizem respeito a alguns dos fatores políticos, econômicos e socio-culturais implicados na regionalização da educação superior. Muitas vezes são articulados por líderes dentro e fora da área do ensino superior.

Há objetivos igualmente importantes que estão diretamente relacionados com as funções primárias da educação superior – ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço à sociedade. Entre eles estão os seguintes: 1) assegurar que a qualidade e relevância dos programas e da pesquisa da educação superior sejam fortalecidas através do compartilhamento das melhores práticas e da capacitação dentro da região; 2) enfrentar prementes problemas nacionais, regionais e mundiais através de redes de pesquisa regionais, *clusters* e coprodução de conhecimento; 3) desenvolver em alunas e alunos, pesquisadoras e pesquisadores e acadêmicas e acadêmicos uma compreensão e apreciação mais profundas a respeito das culturas, línguas, valores, histórias dentro da região; e 4) educar e preparar estudantes para a cidadania e uma carreira aprimorada por perspectivas e compreensões críticas de seu papel e de sua contribuição nos níveis local, nacional, regional e global. As razões e os objetivos refletem valores e prioridades básicos e sustentam as estratégias que instituições, organizações e sistemas de educação superior vão usar como roteiro para a regionalização. Daí a necessidade de grupos de partes interessadas articularem razões, objetivos e resultados claros e coerentes para diferentes iniciativas de regionalização e, em segundo lugar, empreenderem uma análise cuidadosa delas.

Governança regional

O grande número de organizações, instituições, redes, órgãos governamentais e organizações não governamentais envolvidas em vários aspectos da regionalização podem tornar a governança complicada e desafiadora. Seja para o alinhamento de sistemas acadêmicos, o compartilhamento da produção e a aplicação de conhecimento, ou o fortalecimento de programas e pesquisas de educação colaborativos, há muitos atores que trazem diferentes potencialidades e diferentes agendas. Não há uma “uma única forma” de governar eficazmente a regionalização na medida em que contextos políticos, históricos, sociais e econômicos se diferenciam dentro das regiões e entre elas. Um tamanho único não serve para todos. Os exemplos da África, da Ásia Oriental e dos Estados Árabes ilustram claramente esta realidade e a necessidade de trabalhar no “próprio pátio” e com a própria agenda. São necessárias pesquisas e reflexões adicionais sobre como desenvolver a mescla ideal de atores e o equilíbrio mais apropriado de estratégias de baixo para cima e de cima para baixo, informais e formais, *ad hoc* e intencionais. Uma abordagem demasiadamente burocrática e rigorosa à governança da regionalização pode sufocar a iniciativa e inovação, mas a ausência de uma abordagem de governança coerente e cuidadosa pode, com igual facilidade, acarretar caos, competição e conflito.

Língua

Outra questão central que merece séria consideração é a importância das línguas maternas ou línguas nativas. A diversidade e riqueza da expressão linguística é um valor apreciado por muitas pessoas, mas as demandas de uma região e de um mundo mais interconectados introduzem uma tendência crescente de encontrar uma língua comum para facilitar a comunicação. Nos intercâmbios multilaterais da educação superior, a língua é uma questão complexa e controversa. Embora a situação seja diferente de região para região, encontrar o equilíbrio ideal entre as prioridades concorrentes de 1) ensino/aprendizagem/pesquisa em línguas nativas, 2) encorajar estudantes a aprender línguas adicionais, 3) encontrar uma língua comum para programas de cooperação acadêmica intrarregional e inter-regional, 4) compartilhar resultados de pesquisa, e 5) ter acesso à pesquisa e

literatura acadêmica em língua estrangeira, constitui um desafio complexo e muitas vezes politicamente nuançado.

Participação e engajamento para todas e todos

Assim como há a preocupação com o acesso e a equidade para a matrícula de estudantes na educação superior, existe uma questão semelhante quanto a quais instituições, organizações e países estarão plenamente engajados em atividades de regionalização e quais serão deixados de lado. Por exemplo, o processo de regionalização não alcançaria seu potencial se apenas universidades de ponta, organizações mais estabelecidas e sistemas nacionais maduros de educação superior se envolvessem no intercâmbio e colaboração em nível regional. Já existe uma tendência de redes regionais serem usadas como uma oportunidade para o incremento de status entre instituições de elite e não para a capacitação e compartilhamento entre todos os tipos de universidades. O engajamento de uma seção transversal de instituições, organizações e outros atores da educação superior é uma questão de importância vital para o sucesso e a sustentabilidade da cooperação intrarregional e inter-regional.

Consequências involuntárias – benefícios e riscos

Qualquer novo desenvolvimento pode produzir resultados positivos, mas é importante levar em conta também consequências negativas involuntárias. A regionalização é um processo baseado no respeito por diferenças na cultura e no contexto local, mas continua havendo a preocupação de que a harmonização ou integração levem a um resultado involuntário de padronização e homogeneização. Um segundo resultado potencial é a fuga de cérebros. A expansão de esquemas de mobilidade acadêmica, de estudantes e de docentes é uma característica da regionalização (e da internacionalização). Durante a última década, o aumento exponencial da mobilidade de estudantes estimulou novos esforços para desenvolver sistemas de créditos acadêmicos compatíveis, procedimentos de garantia da qualidade, reconhecimento de qualificações e calendários semestrais/acadêmicos comuns. Há razões sólidas e benefícios importantes de uma mobilidade acadêmica cada vez maior. Mas existem igualmente consequências negativas

involuntárias, como a fuga de cérebros, por exemplo; ou, inversamente, o que muitas pessoas chamam de a “grande disputa pela conquista de cérebros” conhecida pela atração e retenção de alunas e alunos e pesquisadoras e pesquisadores estrangeiros talentosos a fim de alcançar metas nas áreas de ciência, tecnologia e inovação. As expressões “circulação de cérebros” e “compartilhamento de cérebros” são agora termos preferidos para descrever a atração de recursos humanos através de programas de mobilidade acadêmica. De muitas formas, estas são expressões apropriadas, mas elas também tendem a camuflar o fato de que alguns países estão experimentando uma “perda líquida de cérebros” que resulta de uma reserva menor de talentos e coloca potencialmente em risco seu desenvolvimento econômico e social nacional. Na análise da regionalização do ensino superior, é imperativo que se dê atenção tanto a benefícios quanto a riscos em potencial, a ganhadores e a perdedores, aos prós e aos contras.

Inovação

Inovação é um termo que está na boca de líderes e formuladores de políticas em todos os setores. A educação superior não constitui exceção. A inovação está vinculada com mudanças e a aplicação de conhecimentos e percepções de maneiras novas. Os sistemas, sejam médicos, econômicos, manufatureiros, ambientais ou educacionais, prosperam com base em ideias novas e inovação. Isto também vale para instituições de ensino superior e para sistemas nacionais. É essencial levar em conta que qualquer processo de alinhamento, harmonização ou convergência de sistemas nacionais de educação superior retém a capacidade de inovação e mudança. Introduzir outra camada de burocracia e regulação na educação superior não necessariamente sufoca a inovação na sala de aula e em centros de pesquisa ou na governança em nível institucional e em políticas nacionais/sub-regionais. Assim como a regionalização está se adaptando a novas tendências, realidades e oportunidades, ela por sua vez tem de acolher e estimular novas ideias e inovação.

O propósito deste capítulo foi discutir o complexo e emergente fenômeno da regionalização da educação superior usando o modelo FOPA. Um mapeamento conceitual de termos relacionados com a regionalização

foi exposto, assim como as características centrais do processo de regionalização. As três abordagens principais no modelo FOPA – a abordagem funcional, a organizacional e a política – foram apresentadas e depois aplicadas a diferentes regiões do mundo. O modelo FOPA enfatizou que “tamanho único não serve a todos” e que a regionalização em partes diferentes do mundo deve refletir a história, os valores e as prioridades locais e ser consistente com elas. Este capítulo termina com uma conclamação a pesquisa e reflexão adicionais sobre diferentes aspectos da regionalização, como, por exemplo, razões e resultados, implicações financeiras e econômicas da regionalização da educação superior; a relação entre a regionalização e a internacionalização do ensino superior no contexto da globalização: a educação superior como agente ou instrumento de integração política e econômica regional; implicações da regionalização da educação superior para o desenvolvimento e a mobilidade de recursos humanos. Por fim, é importante incentivar mais representantes da academia, estudantes, formuladores de políticas e especialistas em educação superior a empreenderem mais pesquisas sobre a regionalização em outras regiões e sub-regiões do mundo, especialmente na América Latina.

Referências

* *Este texto se baseia nos artigos assinalados com asterisco nas referências abaixo.*

African Union. (2007). *Harmonization of Higher Education Programmes in Africa: A Strategy for the African Union: Summary Report*. Meeting of the Bureau of the Conference of Ministers of Education of the African Union (COMEDAF II+), Addis Ababa, Ethiopia.

Aljafari, T. (2016). Regionalization, Higher Education and the Gulf Cooperation Council. In S. L. Robertson, K. Olds, R. Dale, & Q. A. Dang (Eds.), *Global Regionalisms and Higher Education Projects, Processes, Politics* (pp. 289-304). Chetnam, UK: Edward Elgar Publishing.

Hawkins, J., Mok, K., & Neubauer, D. (2012). *Higher Education Regionalization in Asia Pacific: Implications for Governance, Citizenship and University Transformation*. New York: Palgrave Macmillan.

Hoosen, S., Butcher, N., & Njenga, B. K. (2009, January). Harmonization of Higher Education Programmes: A Strategy for the African Union. *African Integration*

Review, 3 (1), 1-36. Recuperado de: https://au.int/sites/default/files/documents/33065-doc-african_integration_and_development_review_vol_3_no1.pdf

*Jafar, H., & Knight, J. (2020). Higher Education in the Arab States: The realities and challenges of Regionalization. *Journal of Comparative and International Education*, 48, (2). Doi: 10.5206/cie-eci.v48i2.10788

*Knight, J. (2012). A Conceptual Framework for the Regionalization of Higher Education in Asia. In J. Hawkins, K. H. Mok, & D. Neubauer (Eds.), *Higher Education Regionalization in Asia Pacific: Implications for Governance, Citizenship and University Transformation*. Routledge.

Knight, J. (2013). Towards African Higher Education Regionalization and Harmonization: Functional, Organizational and Political Approaches. In A. Wiseman, & C. Wolhuter (Eds.), *The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges*. International Perspectives on Education and Society Series, UK: Emerald Publishing.

Knight, J. (2016). Regionalization of Higher Education in Asia – Functional, Organizational and Political Approaches. In C. Collins, J. Hawkins, M. Lee, & D. Neubauer (Eds.), *Palgrave Handbook of Asia-Pacific Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan US.

*Knight, J. (2017). The Concept and Process of Regionalization. In J. Knight, & E. T. Woldegiorgis (Eds.), *The Regionalization of African Higher Education: Progress and Prospects*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Knight, J., & Woldegiorgis, E. T. (2017). *Regionalization of African Higher Education: Progress and Prospects*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Kuroda, K., Takako, Y., & Kang, K. (2011). *Cross-border Higher Education for Regional Integration: Analysis of the JICA-RI Survey on Leading Universities in East Asia*. Tokyo, Japan: JICA-Research Institution Working Paper.

Ogachi, Oanda. (2009). Internationalization vs Regionalization of Higher Education in East Africa and the Challenges of Quality Assurance and Knowledge Production. *Higher Education Policy*, 22(3), 331-347. Doi: 10.1057/hep.2009.9

Terada, T. (2003). Constructing an 'East Asian' concept and growing regional identity: from EAEC to ASEAN+3. *The Pacific Review*, 16(2), 251-277. Doi: 10.1080/0951274032000069615

Woldetensai, Y. (2009). *Regional Harmonization of Higher Education for Africa: Background Document*. Accra, Ghana: Association of African Universities.

Yavaprabhas, S. (2010). *Regional Harmonization of Higher Education in ASEAN*. Penang, Malaysia: Presentation at 2010 Global Higher Education Forum, Universiti Sains Malaysia.

CAPÍTULO 8

Diplomacia do conhecimento: o papel da educação superior internacional, da pesquisa e da inovação nas relações internacionais*

O papel crescente e cambiante da educação superior internacional nas relações internacionais

A educação superior internacional (ESI) tem uma longa e rica história em relação à sua contribuição para as relações entre os países. Mas em nosso mundo atual, mais complexo, interdependente e globalizado, há novas razões, oportunidades, benefícios e riscos vinculados ao papel e à contribuição do ensino superior e da pesquisa para as relações internacionais. Examinar o papel da ESI na criação de relações entre os países não é algo novo. Entretanto, empregar um referencial da diplomacia do conhecimento para a análise em vez da tradicional ótica da diplomacia cultural e científica e do *soft power* é algo novo.

O propósito deste capítulo é promover uma maior consciência e compreensão do papel e das dimensões da diplomacia do conhecimento. A primeira parte do capítulo examina a importância do estudo do papel da educação superior nas relações internacionais, seguida por uma exposição que

*Knight, J. (2019). *Knowledge Diplomacy in Action*. Discussion Paper. British Council, London, United Kingdom.

Agradecemos ao British Council pela cessão dos direitos para a tradução e publicação deste texto em português.

enfoca a definição da diplomacia do conhecimento e o esclarecimento das diferenças fundamentais entre diplomacia cultural, diplomacia da ciência, *soft power* e diplomacia do conhecimento. A seção seguinte identifica e examina oito características primordiais da diplomacia do conhecimento, o que leva a breves resumos de alguns estudos de caso que demonstram a diplomacia do conhecimento em ação. Os exemplos da diplomacia do conhecimento se concentram na forma como a educação superior internacional, mediante cooperação, reciprocidade e mutualidade de benefícios, pode fortalecer as relações entre os países para enfrentarem problemas globais da atualidade usando a educação superior internacional, a pesquisa e a inovação (ESUPI) como estratégias centrais. A última seção do capítulo identifica alguns problemas e desafios que necessitam ser tratados na medida em que a diplomacia do conhecimento passa a ser melhor compreendida, pesquisada e operacionalizada.

Quatro conceitos formam a espinha dorsal deste capítulo. Eles são educação superior, pesquisa, inovação e relações internacionais. É importante explicar como estes conceitos são empregados com a finalidade de compreender a diplomacia do conhecimento. Os termos seguintes não são definições acadêmicas formais *per se*, mas têm um caráter mais descritivo e visam orientar a leitora e o leitor quanto à maneira como são usados neste capítulo.

- A educação superior se refere aos processos de ensino e aprendizagem, aconteçam de uma maneira formal ou informal, empregando uma gama ampla de estratégias. O treinamento está incluído.
- A pesquisa inclui a coleta de informações sobre um assunto, a investigação ou a experimentação voltada para a produção de conhecimento novo.
- A inovação se refere à aplicação de resultados da pesquisa e conhecimentos novos para produzir mudanças e novas ideias.
- A expressão “relações internacionais” designa as relações bilaterais ou multilaterais entre países.
- O termo “conhecimento” é empregado em um sentido representacional e inclusivo, não literal. Refere-se à combinação de educação superior, pesquisa e inovação.

Rumo a uma definição operacional da diplomacia do conhecimento

A diplomacia tem uma história muito longa. Logo, existe um grande número de interpretações da diplomacia. Muitas pesquisadoras e pesquisadores e profissionais creem que não há uma definição de diplomacia universalmente aceita na medida em que muitas vezes ela é definida em termos de questões e interesses que estejam em jogo, abordagens e estratégias que sejam empregadas. Mas o conceito mais fundamental para a diplomacia e mais frequentemente citado é “a gestão de relações entre países” (Kerr e Wiseman, 2013).

A maneira tradicional de compreender a diplomacia enfoca o papel do governo, geralmente o Ministério de Relações Exteriores e seus representantes nas embaixadas ao redor do mundo. As tarefas primordiais incluíam a representação dos interesses do país, a negociação de acordos e tratados, bem como a mediação de conflitos (Pigman, 2010). Não há dúvida de que a projeção e proteção de interesses próprios constituem o cerne, mas a diplomacia se concentra em encontrar soluções por meio de negociações, mediações e acordos. A segurança e o desenvolvimento econômico eram as questões centrais na diplomacia tradicional e ainda são. Porém, durante as últimas três décadas, a diplomacia mudou significativamente (Bjola e Kornprobst, 2013).

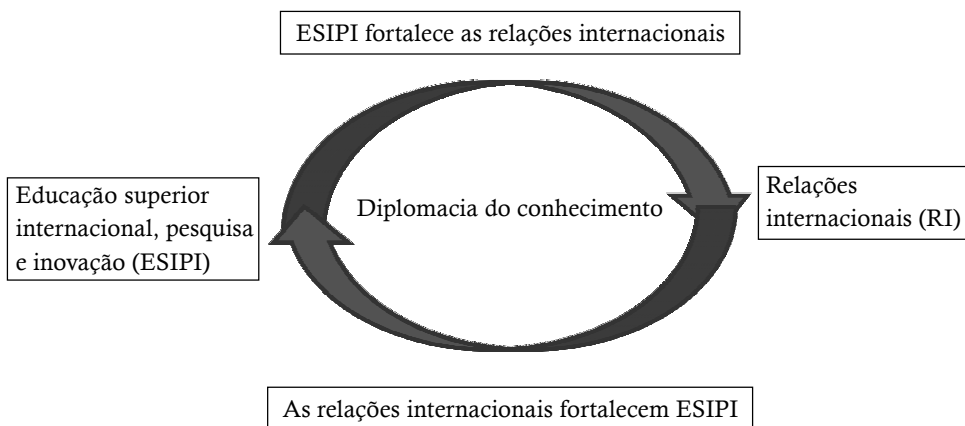
Na diplomacia contemporânea, há um conjunto mais amplo de atores, um conjunto maior de problemas e desafios a serem enfrentados, assim como novas abordagens e estratégias que estão sendo usadas. Não é mais somente o governo e seus representantes que são vistos como os agentes mais importantes; há uma diversidade de novos atores, incluindo a sociedade civil, multinacionais e órgãos governamentais além do de relações exteriores (Cooper *et al.*, 2013). Diplomacias baseadas em temas, como saúde, meio ambiente, comércio e refugiados, adquiriram maior importância. Novas abordagens e instrumentos, como diplomacia da sociedade civil, diplomacia digital, diplomacia de cúpula e diplomacia pública estão sendo empregados.

A diplomacia do conhecimento é um dos novos tipos de diplomacia que estão surgindo nos tempos contemporâneos. Uma interpretação inicial do termo se relacionava com a negociação dos direitos de propriedade intelectual pelos membros da Organização Mundial do Comércio (Ryan, 1998). Mas definir a diplomacia do conhecimento em relação a direitos de propriedade intelectual em acordos de comércio foi uma abordagem muito estreita e de curta duração.

Uma conceitualização mais recente da diplomacia do conhecimento ampliou o foco para “o papel da educação superior internacional, da pesquisa e da inovação (ESIPI) na criação/no fortalecimento relações entre os países” (Knight, 2018). Isto reconhece a crescente importância do ensino superior no mundo mais interconectado e interdependente em que vivemos e como ele contribui para as relações internacionais e os desafios inerentes ao enfrentamento de problemas globais da atualidade.

A diplomacia do conhecimento pode ser compreendida como um processo de duas vias, como ilustra a Figura 1. Ela inclui o papel da educação superior internacional, da pesquisa e da inovação na gestão e no fortalecimento das relações internacionais e o papel das relações internacionais no fomento da educação superior internacional, da pesquisa e da inovação. O foco deste capítulo incide no papel de ESIPI na gestão e no fortalecimento das relações internacionais.

Figura 1: A diplomacia do conhecimento como processo de duas vias



A conceitualização da diplomacia do conhecimento se baseia no pressuposto de resultados positivos. Isto significa que ESIPI está fortalecendo relações internacionais (IR), e vice-versa, as relações internacionais estão fomentando ESIPI. Porém, deve-se reconhecer que as relações entre ESIPI e RI nem sempre são positivas. As relações internacionais podem ter impactos negativos sobre ESIPI, e vice-versa. Há exemplos em que esquemas de cooperação bilateral no ensino superior foram fechados devido a relações tensas entre países. Isto não pode ser negado e merece atenção urgente. Uma questão proeminente na análise de ESIPI e das relações internacionais é quais termos e referenciais analíticos deveriam ser empregados para captar as realidades das relações internacionais que exercem um impacto negativo sobre ESIPI. É necessário trabalhar mais este tema.

É importante observar que a definição operacional proposta por Knight para a diplomacia do conhecimento não inclui ou delinea os atores, as razões, as estratégias e os resultados. Deliberadamente não se incluem estes aspectos porque eles podem diferir drasticamente de acordo com os problemas enfrentados, as estratégias empregadas, e os atores primordiais e os países envolvidos. Além disso, é necessário reconhecer que esta definição não é neutra na medida em que infere um resultado positivo. Embora a intenção seja fortalecer as relações internacionais e promover a educação superior internacional, a pesquisa e a inovação, pode haver resultados negativos inesperados dependendo dos problemas e atores. Esta é a natureza das relações internacionais.

Há muitas forças motrizes e razões diferentes empurrando e puxando a diplomacia do conhecimento. Para os fins desta exposição, as forças motrizes mais importantes da diplomacia do conhecimento são os prementes problemas globais que não podem ser solucionados por uma só nação. No mundo de hoje, problemas globais também são nacionais, e muitos problemas nacionais também são globais. Problemas como mudança climática, segurança alimentar, migração, pandemias, refugiados e migração, redução da pobreza, água, paz e segurança, direitos humanos e justiça social não conhecem fronteiras.

Por que estudar a diplomacia do conhecimento

Por que estudar a diplomacia do conhecimento é uma questão complexa que requer uma análise bem mais abrangente do que este capítulo pode oferecer. Contudo, há uma série de problemas atuais e desdobramentos críticos que tornam necessária uma compreensão mais profunda da relação de duas vias entre educação superior, pesquisa e inovação e as relações internacionais. Entre estas estão as seguintes:

- O número de problemas globais – algumas pessoas as chamam de crises – que não podem ser solucionados por uma só nação. Uma abordagem bilateral ou multilateral é imperativa para tratar de problemas e ameaças como a mudança climática ou epidemias.

- A evolução da diplomacia, de tal modo que a diplomacia contemporânea inclui novos atores, novas estratégias, novas diplomacias baseadas em problemas e novas abordagens.

- O cenário cambiante da educação superior internacional. Além dos elementos tradicionais das IES, tais como a mobilidade de estudantes/docentes, projetos de pesquisa conjunta e acordos institucionais, há novos desdobramentos, tais como polos de conhecimento, universidades conjuntas internacionais, regionalização da educação superior e das políticas, e a transformação de redes universitárias em universidades regionais.

- A escalada de parcerias público-privadas nacionais entre universidades e a indústria para os níveis internacional e regional.

- A crescente interdependência e interconectividade entre as nações a despeito de ameaças mais recentes de um nacionalismo crescente.

- A crescente importância e ênfase na sociedade do conhecimento como um conceito mais amplo do que economia do conhecimento.

- A combinação de *soft power* (atração e persuasão) com *hard power* (sanções militares e econômicas) rumo ao *smart power*.

- A necessidade de pesquisas confiáveis, provas verificáveis e compartilhamento de conhecimentos na emergente “era da pós-verdade”.

- O deslocamento da dinâmica de poder entre o Oriente e o Ocidente.

Diferenciação entre diplomacia do conhecimento e diplomacia da cultura, ciência, educação e *soft power*

Concepções equivocadas da diplomacia do conhecimento

A diplomacia do conhecimento apresenta uma abordagem nova para explorar a relação entre ESIPI e as relações internacionais. Como tal, o termo é interpretado e usado de várias maneiras na medida em que passa a fazer parte do discurso da educação superior e das relações internacionais. A expressão “diplomacia do conhecimento” é empregada intercambiavelmente e confundida com expressões como *soft power*, “diplomacia da cultura” e “diplomacia da ciência” (Knight, 2015). Há casos em que a diplomacia do conhecimento foi descrita de maneira inapropriada como um meio de fazer *lobby* por mais financiamento governamental nacional e regional para as IES. A expressão “diplomacia do conhecimento” também tem sido incorretamente empregada como sinônimo para a comercialização de ESIPI na economia do conhecimento. Além disso, a diplomacia do conhecimento muitas vezes é denominada de *soft diplomacy*, ignorando o fato de que *hard diplomacy* é uma contradição em termos e é confundida com *hard power*.

É importante compreender que a diplomacia do conhecimento é um processo mais abrangente do que atividades individuais tradicionais de internacionalização do ensino superior e que ela difere do *soft power* e de outras formas de diplomacia, tais como diplomacia da cultura, da ciência e da educação. Entender a diferença entre estas expressões distintas implica analisar dois aspectos. O primeiro é compreender valores inerentes vinculados às diferentes abordagens, e o segundo é analisar a natureza das estratégias.

A diplomacia do conhecimento é mais ampla do que a diplomacia cultural

“Diplomacia cultural” é uma expressão popular há décadas. Embora o significado e as atividades tenham evoluído, ela está primordialmente orientada para intercâmbios, exposições e eventos internacionais em todas as áreas das artes, música, teatro, literatura, filme, mídia, arquitetura bem como esportes e outras expressões culturais (Goff, 2013). O objetivo da diplomacia cultural é principalmente promover a consciência, a confiança

e as relações transculturais entre os países (Gienow-Hecht e Donfried, 2010). Quando se menciona a educação superior como parte da diplomacia cultural, as atividades mais comuns citadas são intercâmbios de estudantes/docentes; aprendizagem de línguas, esportes/debates/competições internacionais; e eventos culturais (Pajtinka, 2015). Embora a diplomacia cultural possa incluir uma ampla gama da educação de pessoa-para-pessoa e intercâmbios culturais, ela não é suficientemente ampla para incluir os elementos centrais da educação superior, tais como pesquisa e inovação. Além disso, a ênfase incide somente na mobilidade de pessoas, e a noção de diplomacia cultural não abrange o recente aumento no escopo e na escala com que universidades e outros provedores de ensino superior cruzam fronteiras a fim de oferecer programas e qualificações de educação estrangeira no país natal das alunas e dos alunos (Knight, 2016).

A diplomacia do conhecimento inclui a diplomacia da ciência, mas é mais abrangente

A crescente importância da diplomacia do conhecimento que se mostra tanto em políticas de ciência de governos nacionais quanto em cúpulas internacionais leva a perguntar se a diplomacia da ciência e a do conhecimento não são a mesma coisa. Esta é uma pergunta que merece ser considerada e depende de quão amplamente se define e se emprega o termo “ciência”. Caso se interprete a ciência amplamente atribuindo-lhe o significado de conhecimento, então existe uma relação estreita. Mas, tradicionalmente, a diplomacia do conhecimento vem sendo entendida em termos de ciências duras, e mais recentemente ela foi situada dentro do marco mais amplo de ciência, tecnologia e inovação (Miremadi, 2016). Não há dúvida de que isto reflete a centralidade da ciência e da tecnologia na economia do conhecimento de hoje. Mas o foco sobre a ciência e tecnologia exclui, em grande parte, outros setores, questões e disciplinas relacionadas com as ciências sociais e as humanidades. Por exemplo, é altamente improvável que iniciativas ou negociações da diplomacia da ciência incluam questões como iniciativas envolvendo refugiados, gênero ou direitos humanos. Assim, embora se conceda pleno reconhecimento à importância e ao papel da diplomacia da ciência, isso não anula a necessidade da diplomacia do co-

nhecimento, que é um conceito mais inclusivo em termos de educação e da produção e aplicação do conhecimento.

Por que não usar a expressão “diplomacia da educação”?

A expressão “diplomacia da educação” geralmente é aplicada ao ensino básico e está estreitamente vinculada à defesa de direitos. A Associação Internacional para a Educação da Infância adotou este termo e crê que “a diplomacia da educação usa as competências da diplomacia fundamentada nos princípios dos direitos humanos para promover a educação como força motriz do desenvolvimento humano” (Hone, 2016). Isso leva a perguntar se a expressão “diplomacia da educação” ou “diplomacia do conhecimento” é mais apropriada para o ensino superior. É uma pergunta que merece consideração. Além de educação e treinamento, a diplomacia do conhecimento inclui pesquisa e o emprego de pesquisas e conhecimentos novos para a inovação, duas áreas que geralmente não são associadas com a educação básica. Além disso, as forças motrizes e os resultados diferem. A diplomacia da educação se orienta para o desenvolvimento humano, enquanto a diplomacia do conhecimento tem um mandato mais amplo e, em muitos casos, se concentra no enfrentamento e na solução de problemas globais comuns com que se defrontam países em todas as regiões do mundo.

A diplomacia do conhecimento não é soft power

Em meados da década de 1990, a expressão *soft power* foi introduzida como uma alternativa distinta e viável para *hard power*. *Soft power* foi descrito como “a capacidade de influenciar outros e alcançar interesses próprios nacionais por meio de atração e persuasão” (Nye, 2004). Ele difere de *hard power*, que emprega coerção por meio de força militar e sanções econômicas para alcançar interesses nacionais. O conceito de *smart power* surgiu mais tarde (Nye, 2009) e é uma combinação equilibrada de estratégias de *soft* e *hard power* para atingir os objetivos de um país.

A fascinação com a expressão *soft power* resultou em sua aplicação a muitos setores e tipos de relações bilaterais/multilaterais. A educação superior não foi exceção. O debate e os artigos sobre o ensino superior como instrumento de *soft power* cresceram vertiginosamente no início dos anos

2000 – especialmente a partir da Ásia (Li, 2018). Até mesmo programas acadêmicos colaborativos e projetos de capacitação e de desenvolvimento há muito existentes foram enquadrados como iniciativas de *soft power*. A educação superior internacional foi solidamente posicionada como parte da agenda de competitividade e poder (Wojciuk, 2018). A expressão popularizada *soft power* foi empregada para descrever de modo inapropriado parcerias de educação superior como se estivessem relacionadas com competitividade, dominação e dinâmica de poder (Nye, 2005), embora em realidade muitas estivessem enraizadas na noção de cooperação, reciprocidade e mutualidade de benefícios. Não é a primeira vez que uma “expressão da moda” virou regra sem uma análise profunda do motivo pelo qual foi usada e das implicações de se fazer isso. A retórica fica descontrolada quando se introduzem expressões novas na sociedade, inclusive no ensino superior. Isto talvez seja o caso do termo *soft power* na educação superior internacional.

Em grande medida, a expressão “diplomacia do conhecimento” surgiu como contrapeso ou alternativa para *soft power*. É importante observar que, embora algumas iniciativas internacionais de educação superior possam se basear em competitividade e dominação e sejam corretamente rotuladas como *soft power* (Chou e Spangler, 2018), nem todas o são. É imperativo que a diferença entre *soft power* e diplomacia do conhecimento esteja clara.

Um referencial de soft power versus um referencial diplomático

Embora tanto iniciativas de *soft power* quanto de diplomacia do conhecimento existam na educação superior, elas diferem significativamente de acordo com fatores como, por exemplo, motivos, natureza das relações, estratégias e valores subjacentes. Em resumo, há uma diferença entre um referencial de poder e um referencial diplomático. Esta seção analisa os principais atributos de um referencial de *soft power* e um referencial diplomático. Geralmente não se usa o *hard power* na educação superior, embora algumas pessoas possam sugerir que fechar as fronteiras para indivíduos de certos países e sanções econômicas impactam diretamente a educação superior.

- *Abordagem* – As motivações comuns subjacentes ao *soft power* incluem interesse próprio, influência e dominação, e, assim, emprega-se uma abordagem vertical ou de cima para baixo para alcançar os resultados deseja-

dos. No caso da diplomacia, os motivos estão estreitamente vinculados com o enfrentamento de problemas comuns de uma maneira colaborativa que assegure que haja benefícios, ainda que benefícios diferentes, para todos os parceiros. Os interesses próprios nacionais ainda estão em jogo – seria ingênuo querer negar isso –, mas na diplomacia existe um tipo de relação mais horizontal entre parceiros/atores.

- *Estratégias* – Em uma abordagem de *soft power*, a atração e a persuasão, alcançadas, às vezes, por meio de financiamento e propaganda, são as estratégias primordiais, enquanto estratégias diplomáticas geralmente se caracterizam como negociação, comunicação, cooperação e mediação, sustentando, desta maneira, a abordagem colaborativa horizontal.

- *Valores* – Os valores que sustentam um paradigma de *soft power* são dominação, autoritarismo e competição visando alcançar objetivos e interesses próprios nacionais. Estes diferem significativamente da diplomacia, que se baseia em valores de reciprocidade, mutualidade e acordo no sentido de satisfazer as diferentes necessidades e interesses dos parceiros para alcançar um fim comum, embora ainda se reconheça a centralidade dos interesses próprios nacionais.

- *Resultados* – Em termos de resultados, a abordagem do *soft power* muitas vezes se caracteriza como unilateral em termos de benefícios, em contraposição a uma abordagem diplomática, que procura alcançar um resultado em que todo o mundo ganhe, com benefícios mútuos, mas diferentes para todos os principais atores.

Tabela 1: Referencial de diplomacia *versus* referencial de poder

Característica	Referencial de diplomacia	Paradigma de poder
Abordagem	Horizontal	Vertical
Estratégias	Negociação Comunicação Representação Conciliação Colaboração Mediação	<i>Hard power</i> Coerção Cooptação Compulsão Controle <i>Soft power</i> Atração Persuasão

Valores	Reciprocidade Mutualidade Acordo Entendimento	Dominação Autoritarismo Competição Supremacia
Resultados	Ganha-ganha Jogo de soma mútua	Ganha-perde Jogo de soma zero

Fonte: Knight, 2018.

Portanto, uma abordagem de *soft power* versus uma abordagem diplomática em educação superior internacional, pesquisa e inovação se baseia em motivos, valores e resultados fundamentalmente distintos. Na próxima seção, analisa-se a diplomacia do conhecimento empregando o referencial diplomático. As características ou elementos centrais da diplomacia do conhecimento são examinados tanto do ponto de vista filosófico quanto pragmático no nível de programas.

Características centrais da diplomacia do conhecimento

Um aspecto importante para definir e compreender a diplomacia do conhecimento é a identificação das características fundamentais ou comuns. Elas incluem valores ou princípios orientadores, maneiras diferentes de interagir, tipos de relações e atividades entre a gama de atores, e o espectro de benefícios e resultados. A lista seguinte de oito características não é uma abrangente, mas uma lista que identifica dimensões importantes e estratégicas da diplomacia do conhecimento e se alinha estreitamente com o referencial diplomático descrito acima.

Diversidade de atores e parceiros:

Na diplomacia do conhecimento, uma diversidade de atores está ativamente engajada em pesquisa colaborativa, produção de conhecimento, treinamento e projetos de inovação. Embora as universidades e instituições de ensino superior sejam atores centrais, geralmente existe uma série de outros atores da educação superior envolvidos. Estes incluem centros nacionais, regionais ou internacionais de excelência, instituições de pesquisa,

fundações, *think tanks*, associações profissionais, organizações não governamentais relacionadas com a educação e órgãos governamentais. Na maioria dos casos, os atores do ensino superior também trabalham com outros setores e/ou disciplinas, dependendo da natureza da iniciativa. Entre os parceiros comuns estão a indústria, grupos da sociedade civil, fundações, órgãos governamentais. Trabalhar com uma diversidade de parceiros da educação superior e outros é uma característica-chave da diplomacia do conhecimento e, muitas vezes, diferencia esta última da internacionalização da educação superior.

Foco em educação superior, pesquisa e inovação:

A diplomacia do conhecimento se baseia nas funções fundamentais da educação superior (ensino/aprendizagem, pesquisa, produção de conhecimento e inovação, e serviço à sociedade). Normalmente, o processo da diplomacia do conhecimento envolve múltiplas formas de ESIPI conforme a natureza e complexidade da questão que está sendo abordada. Atividades de IES individuais (isto é, mobilidade de estudantes, intercâmbio de docentes, conferências conjuntas) fazem parte da série mais ampla de atividades articuladas em rede envolvendo atores e estratégias múltiplas, mas como atividades isoladas elas normalmente não constituem diplomacia do conhecimento. Como atividades isoladas, são mais exatamente descritas como estratégias de internacionalização e, embora tenham múltiplos benefícios, não se destinam especificamente a contribuir para relações internacionais sustentáveis entre países.

Reconhecimento de necessidades diferentes e uso coletivo de recursos dos atores:

Visto que a diplomacia do conhecimento reúne uma rede de diferentes parceiros de vários setores para enfrentar problemas globais comuns, haverá diferentes razões e implicações para os países e atores individuais envolvidos. Isto significa que os atores trarão necessidades, prioridades e recursos para a parceria. Estas diferenças deverão ser respeitadas e negociadas para assegurar que os pontos fortes e oportunidades para cada parceiro sejam otimizadas. Isto se faz através de um tipo colaborativo horizontal de relacionamento que reconhece as necessidades e recursos diferentes, mas

coletivos do grupo de parceiros. A liderança é crucial, mas não em forma de dominação, autoritarismo ou coerção como em uma relação de poder.

Reciprocidade – benefícios mútuos, mas diferentes:

Necessidades e recursos diferentes dos atores resultarão em benefícios (e riscos em potencial) diferentes para os parceiros. A mutualidade de benefícios não significa que todos os atores/países recebam os mesmos benefícios. Mas significa efetivamente que o princípio da mutualidade e reciprocidade de benefícios orientará o processo e haverá benefícios coletivos e distintos que resultarão dele para diferentes atores e países.

Baseada em negociação, colaboração e cooperação:

A diplomacia do conhecimento se baseia em relações horizontais entre atores e países importantes e se concentra em cooperação, colaboração, negociação e acordo para assegurar que os objetivos gerais sejam alcançados e haja benefícios para todos. Isto se baseia em uma abordagem do tipo ganha-ganha que é fundamental para a diplomacia do conhecimento e que, como se observa na Tabela 1, difere do *soft power*.

Diferentes níveis de colaboração:

A diplomacia do conhecimento inclui diferentes níveis de cooperação bilateral e multilateral em nível regional e internacional.

Convergência de problemas – enfrentamento de problemas globais:

Reconhece-se que possa haver variadas motivações impulsionando a diplomacia do conhecimento. Contudo, o enfrentamento desses problemas globais e interesses nacionais específicos requer a colaboração entre atores da educação superior e outros parceiros em diferentes países. Isso torna necessária uma agenda que enfatize questões e preocupações comuns entre países que acreditam que um esforço colaborativo e coordenado levará a resultados que não poderiam ser alcançados por um país isoladamente. Conforme foi exposto, embora as questões de preocupação sejam comuns, as diferentes necessidades, prioridades, recursos, benefícios e implicações po-

dem variar entre atores e países. Resumindo, isto significa que “o todo é maior do que a soma das partes”, mas que cada parte aporta potencialidades diferentes e pode receber benefícios diferentes.

Criação e fortalecimento de relações entre países:

Central à noção da diplomacia do conhecimento é que a cooperação entre diferentes atores e parceiros depende de relações positivas e produtivas entre países e as fortalece ainda mais. Isto se baseia na contribuição dada por acordos bilaterais e multilaterais entre instituições de educação superior, mas vai além dela. É claro que existe uma escala móvel quanto à amplitude e profundidade das contribuições que a diplomacia do conhecimento pode aportar a relações entre países, mas trabalhar no enfrentamento de problemas globais prementes que impactam todo e qualquer país é um importante passo à frente.

É importante enfatizar que estas características da diplomacia do conhecimento podem coincidir com diferentes tipos de atividades de internacionalização, mas é um equívoco sugerir que os processos de internacionalização e diplomacia do conhecimento sejam os mesmos. A diplomacia do conhecimento se orienta claramente para o fortalecimento das relações entre países e usa atividades de ESIPI como meio para este fim. No entanto, uma definição comumente aceita da internacionalização da educação superior, “o processo de integração de perspectivas internacionais, interculturais e globais nas funções primárias (ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço à sociedade) e na oferta de instituições e sistemas da educação superior” (Knight, 2014), tem um foco mais estreito e acadêmico.

Exemplos de iniciativas da diplomacia do conhecimento

A abordagem colaborativa da diplomacia do conhecimento está sendo explorada como alternativa para uma abordagem mais unilateral de *soft power*. É interessante e útil examinar alguns projetos contemporâneos que poderiam ser rotulados como iniciativas da diplomacia do conhecimento. Estes exemplos da diplomacia do conhecimento foram escolhidos levando em conta os seguintes fatores:

- proceder de todas as regiões do mundo;
- incluir iniciativas bilaterais e multilaterais;
- abordar uma variedade de questões globais;
- envolver IES como participantes centrais entre um grupo mais amplo de atores e setores;
- representar projetos bem-sucedidos duradouros e iniciativas mais recentes;
- incluir todos os aspectos da educação superior em termos de ensino/aprendizagem, pesquisa e inovação, e serviço à sociedade;
- contribuir para a criação e o fortalecimento de relações entre os países do mundo.

Estas iniciativas foram cuidadosamente escolhidas para ilustrar que a diplomacia do conhecimento inclui, mas vai muito além de atividades típicas de IES, tais como a mobilidade de estudantes/docentes, projetos de pesquisa e conferências conjuntas.

A Universidade Pan-Africana. A União Africana, em cooperação com outras organizações africanas e internacionais, criou cinco institutos de pesquisa diferentes, cada um dedicado à pesquisa e ao ensino em um conjunto específico de disciplinas. Eles estão localizados em cinco regiões diferentes do continente. Cada instituto oferece programas de pós-graduação e serve como polo de uma rede para a colaboração em pesquisa com outras universidades e parceiros de pesquisa (indústria, governo, ONGs) na região. Trata-se de uma iniciativa multilateral de diplomacia do conhecimento onde ESIPI serve para fortalecer a regionalização africana e onde a colaboração entre países e atores no continente serve para promover ESIPI.

Iniciativas de ajuda humanitária. A Universidade Brown dos EUA trabalha bilateralmente com países do Sul Global para fomentar pesquisa e treinamento a respeito de ajuda humanitária. Este instituto está na vanguarda do trabalho em contextos locais para criar e distribuir conhecimentos novos que sirvam a uma melhor formulação de políticas e práticas administrativas em gestão de desastres tanto em nível comunitário quanto nacional. Esta iniciativa da diplomacia do conhecimento enfrenta um problema global crítico trabalhando colaborativamente com universidades lo-

cais e nacionais, governos e indústrias em países anfitriões ao mesmo tempo que forma jovens acadêmicos tanto na Brown quanto no exterior para empreender pesquisa com múltiplas disciplinas e setores sobre esse problema crítico.

Instituto de Pesquisa sobre Mulheres e Gênero. Localizado na Universidade de Granada, na Espanha, mas estreitamente articulado com outras universidades, centros de pesquisa e ONGs de toda a Europa e fora dela, este instituto de pesquisa e programas de pós-graduação a ele relacionados colocam as mulheres e questões de gênero no centro da pesquisa interdisciplinar, do desenvolvimento de políticas e da formação de novas pesquisadoras e pesquisadores. Trata-se de um projeto multilateral autofinanciado de diplomacia do conhecimento que se desenvolveu ao longo de algumas décadas e demonstra como a cooperação com outros parceiros da educação superior e ONGs em nível nacional, regional e internacional serve para promover pesquisa, intercâmbio de conhecimentos e defesa de direitos no tocante a este problema crítico. Além disso, demonstra como ESIPI é eficaz na criação de relações mais estreitas dentro da Europa para promover a agenda da regionalização.

Universidades conjuntas internacionais – A Universidade Jordânia-Alemã. O estabelecimento de universidades conjuntas internacionalmente cofundadas e desenvolvidas por duas ou mais instituições/países é um desenvolvimento fascinante que contribui para fortalecer ESIPI e as relações bilaterais entre países. Atualmente, há 22 em operação em todo o mundo e várias outras no estágio de planejamento. A Universidade Jordânia-Alemã, criada em 2005, exemplifica como o emprego estratégico de programas acadêmicos conjuntos e pesquisa colaborativa entre academia e indústria em ambos os países gera benefícios para todos, e como intercâmbios de estudantes e docentes criam relações culturais e científicas mais estreitas entre os dois países.

Projeto de Resposta Rápida ao Zica. A erupção do vírus da zica no Brasil e a ameaça de que se espalhasse a outros países resultou em um projeto de pesquisa colaborativa que envolveu originalmente pesquisadores do

Brasil e do Reino Unido, mas logo incluiu universidades e centros de pesquisa em todo o mundo. A urgência da pesquisa sobre o tratamento e a prevenção da zica resultou em um período de tempo abreviado entre a solicitação e concessão de financiamento por parte de três agências financiadoras na Inglaterra e uma fundação no Brasil. Embora esteja primordialmente orientado para a pesquisa, este projeto da diplomacia do conhecimento ilustra a importância da colaboração entre pesquisadoras e pesquisadores especialistas e as vantagens de envolver diferentes setores e disciplinas para empreender a pesquisa e compartilhar conhecimentos novos.

Fundo de Pesquisa Austrália-Índia. Desde 2006, o Fundo de Pesquisa Estratégica Austrália-Índia (*Australia-India Strategic Research Fund* [AISRF]) fortalece relações entre Austrália e Índia apoiando pesquisas científicas que são empreendidas conjuntamente por pesquisadoras e pesquisadores tanto do setor público quanto privado nesses dois países. Os estudos devem abordar áreas prioritárias para as duas nações, tais como: agricultura, astronomia e astrofísica, aparelhos e implantes biomédicos, tecnologias de energia limpa, segurança dos alimentos e da água, tecnologia da informação e comunicação, ciências marinhas, nanotecnologia, células-tronco e vacinas. As verbas do AISRF podem ser empregadas para pesquisa, conferências, oficinas e bolsas de estudo para pesquisadoras e pesquisadores em início de carreira, concentrando-se, assim, em várias das estratégias centrais da diplomacia do conhecimento.

Rede de Soluções para o Desenvolvimento Sustentável – Mudança Climática. Esta exitosa iniciativa multilateral da diplomacia do conhecimento foi estabelecida pelas Nações Unidas em 2012 para mobilizar a *expertise* científica e tecnológica global visando promover soluções práticas para o desenvolvimento sustentável especialmente na área da mudança climática. O trabalho da SDSN é orientado em nível global por um grupo de especialistas internacionalmente reconhecidos. Universidades desempenham um papel importante em pesquisas e projetos de inovação em 32 países envolvendo pesquisadoras e pesquisadores de diferentes disciplinas e setores assim como grupos temáticos. Além disso, uma Rede de Parceria de Universidades desenvolve um currículo baseado nos conhecimentos novos adquiridos por meio

da pesquisa. Todos os projetos da SDSN visam superar a distância entre a pesquisa emergente e o necessário desenvolvimento de políticas para produzir mudanças especialmente quanto à crise do clima.

RENKEI – Rede de Pesquisa e Educação para Iniciativas da Economia do Conhecimento – Japão e Reino Unido. RENKEI, que significa colaboração em japonês, é uma rede de pesquisa universitária e uma iniciativa da diplomacia do conhecimento entre universidades japonesas e britânicas e o setor privado. A RENKEI foi fundada em 2012 com o propósito de fortalecer relações entre as duas nações desenvolvendo colaborações de pesquisa entre academia e indústria que abordariam importantes problemas sociais. A rede inclui seis universidades no Japão e oito universidades no Reino Unido, bem como dezenas de parceiros de pesquisa da indústria, de empresas e da sociedade civil. Entre 2012 e 2018, grupos de trabalho da RENKEI compostos por múltiplos atores organizaram projetos de pesquisa conjunta, oficinas e conferências que trataram de questões pertinentes como, por exemplo, Energia Sustentável, Guerra, Escravidão, Engenharia Aeroespacial, *Renaissance Entrepreneurship* e Convivendo com uma Sociedade em Processo de Envelhecimento.

Esta seleção de exemplos ilustra individual e coletivamente as características centrais da diplomacia do conhecimento. Eles procedem de diferentes regiões do mundo, representam parcerias entre atores da educação superior e parceiros de outros setores e disciplinas e abordam uma variedade de questões globais.

Problemas e desafios

A diplomacia do conhecimento não está livre de desafios. O primeiro deles é a questão de valores. Os valores desempenham um papel central na diplomacia e explicam por que a contribuição da educação superior internacional e da pesquisa às relações internacionais, e vice-versa, é conceitualizada em um referencial diplomático e não em um paradigma de poder.

A diplomacia do conhecimento reconhece a diversidade de prioridades e recursos entre os países e que os interesses e benefícios irão diferir entre parceiros. Contudo, há a realidade e o risco de que o próprio conheci-

mento seja usado como instrumento de poder para promover o interesse próprio, a competitividade e a dominação por parte de um só país. É por isso que valores e princípios são importantes.

Consequências indesejadas sempre estão presentes. Embora a prospectiva possa ajudar a mitigar os riscos, é somente a retrospectiva que conta a história do impacto. Os valores da colaboração e da mutualidade que subjazem à diplomacia do conhecimento podem ser facilmente erodidos. Existe o risco em potencial de que a educação, pesquisa e inovação sejam usadas para ampliar o fosso do conhecimento entre os países em vez de serem uma ponte para enfrentar desafios globais por meio de colaboração, intercâmbio e confiança.

A diplomacia do conhecimento pode se tornar facilmente um chavão para camuflar ambições nacionais e regionais a fim de promover interesses próprios à custa de interesses e benefícios mútuos. Na medida em que o conceito da diplomacia do conhecimento se torna cada vez mais um lugar comum, expectativas irrealistas sobre seu papel e suas contribuições podem ser alimentadas. A diplomacia do conhecimento não é uma bala de prata. É necessário gerenciar as expectativas de sua contribuição às relações internacionais para evitar mal-entendidos iniciais ou a rejeição de seu valor e potencial.

Há muitas questões sem resposta sobre o conceito da diplomacia do conhecimento. Os políticos valorizarão a diplomacia do conhecimento como um instrumento das relações internacionais que pode promover os interesses de alguns países sem limitar as perspectivas de outros? A diplomacia do conhecimento pode ser operacionalizada à luz de prioridades concorrentes dentro de países/regiões e entre eles? A contribuição e o impacto da diplomacia do conhecimento podem ser medidos? É viável desenvolver mecanismos em que a educação, a pesquisa e a inovação se complementem mutuamente para alcançar objetivos que não atingiriam como atividades isoladas? A diplomacia do conhecimento será vista como um processo de duas vias por meio do qual relações fortes entre os países ajudarão a fortalecer a educação superior e a pesquisa? Estas são apenas algumas das questões que necessitam ser exploradas.

Não se pode desenvolver um referencial, estratégias e compromisso com a diplomacia do conhecimento sem enfrentar as duras realidades da

política internacional e os desafios do mundo mais competitivo e turbulento em que vivemos. Mas é necessário perguntar se podemos nos dar o luxo de ignorar o potencial da diplomacia do conhecimento para enfrentar desafios nacionais, regionais e globais e contribuir para sua solução.

Referências

- Bjola, C., & Kornprobst, M. (2013). *Understanding International Diplomacy: Theory, Practice and Ethics*. Abingdon, UK: Routledge.
- Chou, C. P., & Spangler J. (Eds.). (2018). *Cultural and Education Exchanges between Rival Societies – Cooperation and Competition in an Interdependent World*. Singapore: Springer Nature.
- Cooper, A., Heine J., & Thakur, R. (Eds.). (2013). *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gienow-Hecht J., & Donfried, M. (Eds.). (2010). *Searching for a Cultural Diplomacy*. New York, USA: Berghahn Books.
- Goff, P. (2013). Cultural Diplomacy. In A. Cooper, J. Heine, & R. Thakur (Eds.), *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy*. Oxford: Oxford University Press.
- Hone, K. (2016). *Education Diplomacy: Negotiating and Implementing the Sustainable Development Goals – Looking Back and Looking Ahead*. USA: Centre for Education Diplomacy and Leadership, Childhood Education International.
- Kerr, P., & Wiseman, G. (2013). *Diplomacy in a Globalizing World: Theories and Practices*. New York, USA: Oxford University Press.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31. Doi: 10.1177/1028315303260832
- Knight, J. (2015). The Potential of Knowledge Diplomacy: Higher Education and International Relations. In J. Weimer (Ed.), *A Wealth of Nations* (pp. 37-45). Amsterdam: EAIE.
- Knight, J. (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34-47. Doi: 10.1177/1028315315602927
- Knight, J. (2018). *Knowledge Diplomacy: A bridge linking international higher education and international relation* (Discussion Paper). London, UK: British Council.

Knight, J. (2019). *Knowledge Diplomacy in Action* (Discussion Paper). London, UK: British Council.

Li, J. (2018). *Conceptualizing Soft Power of Higher Education: Globalization and Universities in China and the World*. Spring Nature Publishers.

Miremadi, T. (2016). *A model for Science and Technology Diplomacy: How to align rationales of foreign policy and research*. SSRN Electronic Journal.

Nye, J.S. (2004). *Soft Power: the Means to Success in World Politics*. New York, New York: Public Affairs.

Nye, J. S. (2005). Soft Power and Higher Education. In *Forum for the Future of Higher Education*. Recuperado de: <http://forum.mit.edu/articles/soft-power-and-higher-education/>

Nye, J. (2009). Get Smart: Combining Hard and Soft Power. *Foreign Affairs*, 88(4), 160-163. Recuperado de: www.jstor.org/stable/20699631

Pajtinka, E. (2015). Cultural Diplomacy in the Theory and Practice of Contemporary International Relations. *Politické vedy/Political Sciences* 1(17), 95-198. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/269763112_Cultural_Diplomacy_in_Theory_and_Practice_of_Contemporary_International_Relations

Pigman, G. (2010). *Contemporary Diplomacy: Representation and Communication in a Globalized World*. Cambridge, UK: Polity Press.

Ryan, M. (1998). *Knowledge Diplomacy: Global Competition and the Politics of Intellectual Property*. Washington, DC, USA: Brookings Institute Press.

Wojciuk, A. (2018). *Empires of Knowledge in International Relations: Education and science as sources of power for the state*. Abingdon, UK: Routledge, Abingdon.

Bibliografía consolidada

- Aerden, A., & Reczulska, H. (2010). *The recognition of qualifications awarded by joint programmes: An analysis of current practices by national recognition centres*. European Consortium for Accreditation in Higher Education. Recuperado de: <http://ecahe.eu/w/images/4/47/Eca-Publication—the-recognition-of-qualifications-awarded-by-joint-programmes—2010.pdf>
- African Union. (2007). *Harmonization of Higher Education Programmes in Africa: A Strategy for the African Union: Summary Report*. Meeting of the Bureau of the Conference of Ministers of Education of the African Union (COMEDAF II+), Addis Ababa, Ethiopia.
- Aljafari, T. (2016). Regionalization, Higher Education and the Gulf Cooperation Council. In S. L. Robertson, K. Olds, R. Dale, & Q. A. Dang (Eds.), *Global Regionalisms and Higher Education Projects, Processes, Politics* (pp. 289–304). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Altbach, P. G. (2007). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. In J. J. F. Forest, & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 121-140). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. Doi: 10.1177/1028315307303542
- Altbach, P. G., & Levy, D. (Eds.). (2005). *Private Higher Education: A Global Revolution*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Arum, S., & Van de Water, J. (1992). The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 191-203). Carbondale, IL: Association of International Education Administrators.
- Becker, R. (2009). *International Branch Campuses: Markets and Strategies*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Bjola, C., & Kornprobst, M. (2013). *Understanding International Diplomacy: Theory, Practice and Ethics*. UK: Routledge.

Böhm, A., Davis, D., Meares, D., & Pearce, D. (2002). *The Global Student Mobility 2025 Report: Forecasts of the Global Demand for International Education*. Canberra, Australia: IDP.

Brandenburg, U., & De Wit, H. (2015). The End of Internationalization. *International Higher Education*, (62), 15-17. Doi: 10.6017/ihe.2011.62.8533

Brandenburg, U., Ermel, H., Federkeil, G., Fuchs, S., Groos, M., & Menn, A. (2009). How to measure the internationality and internationalisation of 65 higher education institutions: Indicators and key figures. In H. de Wit (Ed.), *Measuring success in the internationalization of higher education* (pp. 65-76). Amsterdam, The Netherlands: European Association of International Education.

British Council & Universities UK. (2016). *The Scale and Scope of UK Transnational Education*. Birmingham: WECD. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/scale-and-scope-of-uk-he-tne-report.pdf>

Chen, T., & Barnett, G. (2000). Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher Education*, 39, 435-453. Doi: 10.1023/A:1003961327009

Chou, C. P., & Spangler J. (Eds.). (2018). *Cultural and Education Exchanges between Rival Societies – Cooperation and Competition in an Interdependent World*. Singapore: Springer Nature

Cooper, A., Heine J., & Thakur, R. (Eds.). (2013). *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Council of Graduate Schools. (2007). *2007 CGS International Graduate Admissions Survey: Phase II Final Applications and Initial Offers of Admission*. Recuperado de: https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/R_IntlAdm07_II.pdf

Council of Graduate Schools. (2008). *2008 CGS International Graduate Admissions Survey: Phase II Final Applications and Initial Offers of Admission*. Recuperado de: https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/R_IntlAdm08_II.pdf

Crook, R. (2014, January, 24). The 100 most international universities in the world 2014. *Times Higher Education*. Recuperado de: <https://www.timeshighereducation.com/news/the-100-most-international-universities-in-the-world-2014/2010783.article>

Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.

Davies, H. (2009). *Survey of Master Degrees in Europe*. Brussels: European University Association. Recuperado de: <https://eua.eu/resources/publications/650:survey-of-master-degrees-in-europe.html>

De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*, 64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320327752_Global_Internationalization_of_Higher_Education_Nine_Misconceptions

De Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalization of higher education*. Amsterdam, The Netherlands: Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam.

De Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (Eds). (2015). *Internationalisation of higher education: A study*. European Parliament.

Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266. Doi: 10.1177/1028315306287002

Dixon, M. (2007). Globalisation and International Higher Education: Contested Positions. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 319-333. Doi: 10.1177/1028315306287789

Donn, G., & Al Manthri, Y. (2012). *Education in the Middle East*. Oxford, UK: Symposium Books, Oxford.

Dzulkifli, A. R. (2010). *Is Internationalization a Western Construct*. London, UK: Presentation at British Council Going Global 4 Conference.

EACEA. (2009). Action 2: Partnerships with third country higher education institutions and scholarships for mobility. *Erasmus Mundus*. Recuperado de: https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/erasmus-mundus-programme_en

EAHEP. (2009). *Student Mobility, Joint Degree Programmes and Institutional Development. The Second EAHEP Workshop Outcome Report*. Kuala Lumpur, Malaysia, 16-17 February 2009. EU-Asia Higher Education Platform. Recuperado de: http://www.eahep.org/web/images/Malaysia/annex%202%20second%20eahep%20workshop%20final%20outcome%20report_final.pdf

EC/UNESCO. (2004). *Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. Adopted by the Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*. Council of Europe.

Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values* (IAU 4th Global Survey). International Association of Universities. Recuperado de: <http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU-4th-GLOBAL-SURVEY-EXECUTIVE-SUMMARY.pdf>

EUA. (2004). *Developing Joint Masters Programmes for Europe: Results of the EUA Joint Masters Project*. Brussels: European University Association. Recuperado de: <http://www.eua.be/publications/>

Fazackerly, A., & Worthington, P. (Eds.). (2007). *British Universities in China: The realities beyond the rhetoric* (Discussion Paper). London, UK: Agora: The Forum for Culture and Education.

Feng, Y. (2013). University of Nottingham Ningbo China and Xi'an Jiaotong-Liverpool University: Globalization of Higher Education in China. *Higher Education* 65, 471-485. Doi: 10.1007/s10734-012-9558-8

Gacel-Avila, J. (2009). *Joint and Double Degree Programmes in Latin America: Patterns and Trends*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Garrett, R., Kinser, K., Lane, J., & Merola, R. (2016). *International Branch Campuses: Trends and Developments*. OBHE and C-BERT Publication. Recuperado de: http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=1035

Geifus, S., & Kammeuller, S. (2014, Summer). Transnational, bi-national, international? *Forum The German approach*. Amsterdam: European Association for International Education. pp. 17-19. Recuperado de: https://www2.daad.de/medien/hochschulen/projekte/studienangebote/eaie-summer_forum_2014_tne_the_german_approach_sg_sk.pdf

Gienow-Hecht J., & Donfried, M. (Eds.). (2010). *Searching for a Cultural Diplomacy*. New York, USA: Berghahn Books.

Goff, P. (2013). Cultural Diplomacy. In A. Cooper, J. Heine, & R. Thakur (Eds.), *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy*. Oxford: Oxford University Press.

Hawkins, J., Mok, K., & Neubauer, D. (2012). *Higher Education Regionalization in Asia Pacific: Implications for Governance, Citizenship and University Transformation*. New York: Palgrave Macmillan.

Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World Class Excellence*. UK: Palgrave Macmillan Basingstoke.

Hone, K. (2016). *Education Diplomacy: Negotiating and Implementing the Sustainable Development Goals – Looking Back and Looking Ahead*. USA: Centre for Education Diplomacy and Leadership, Childhood Education International.

Hoosen, S., Butcher, N., & Njenga, B. K. (2009, January). Harmonization of Higher Education Programmes: A Strategy for the African Union. *African Integration Review*, 3 (1), 1-36. Recuperado de: https://au.int/sites/default/files/documents/33065-doc-african_integration_and_development_review_vol_3_no1.pdf

Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: From concept to action*. Washington, DC. USA: NAFSA, Association of International Educators.

Ilieva, J., & Peak M. (2016). *The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. London, UK: British Council. Recuperado

de: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/f310_IPPM_international_higher_education_report_final_v2_web.pdf

International Association of Universities. (2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of higher education*. Recuperado de: <http://www.iauiau.net/content/affirming-academic-values-internationalization-higher-education-call-action>

Jafar, H., & Knight, J. (2020). Higher Education in the Arab States: The realities and challenges of Regionalization. *Journal of Comparative and International Education*, 48, (2). Doi: 10.5206/cie-eci.v48i2.10788

Kerr, P., & Wiseman, G. (2013). *Diplomacy in a Globalizing World: Theories and Practices*. New York, USA: Oxford University Press.

Knight, J., & de Wit, H. (Eds.). (1999). *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris, France: Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE) of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31. Doi: 10.1177/1028315303260832

Knight, J. (2005). *Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and Data Dilemmas*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Paris, France: 2005 International Association of Universities Global Survey Report.

Knight, J. (2007). Crossborder Tertiary Education: An Introduction. In *Crossborder Tertiary Education: A way Towards Capacity Development* (pp. 21-46). Paris, France: OECD, World Bank and NUFFIC.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Knight, J. (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J. (2009). New Developments and Unintended Consequences: Wither Thou Goest, Internationalization? In R. Bhandari, & S. Laughlin (Eds.), *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility* (pp. 113-125). Global Education Research Reports. New York, New York: Institute for International Education.

Knight, J. (2010). Higher Education crossing borders: programs and providers on the move. In D. B. Johnstone, M. B. D'Ambrosio, & P. J. Yakoboski (Eds.), *Higher Education in a Global Society* (pp. 42-69). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Ltd.

Knight, J. (2010). Quality Dilemmas with Regional Education Hubs and Cities. In S.Kaur, M. Sirat, & W. Tierney (Eds.), *Quality assurance and university rankings in higher education in the Asia Pacific: Challenges for universities and nations*. Penang, Malaysia: Universiti Sains Malaysia Press.

Knight, J. (2011). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. In Globalisation and Internationalisation of Higher Education [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), 297-312. Recuperado de: http://www.ecahe.eu/w/images/e/e6/Doubts_and_Dilemmas_with_Double_Degree_Programs.pdf

Knight, J. (2011). Education hubs: A fad, a brand or an innovation. *Journal for Studies in International Education*, 15(3), 221-240. Doi: 10.1177/10283153111398046

Knight, J. (2011). Is Internationalization having an identity crisis? *IMHE Info*. Paris: OECD.

Knight, J. (2011). *Three types of education hubs-student, talent, knowledge: Are indicators useful or feasible?* London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knight, J. (2011). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education* (62) 14-15. Doi: 10.6017/ihe.2011.62.8532

Knight, J. (2012). A Conceptual Framework for the Regionalization of Higher Education in Asia. In J. Hawkins, K.H. Mok, & D. Neubauer (Eds.), *Higher Education Regionalization in Asia Pacific: Implications for Governance, Citizenship and University Transformation*. Routledge.

Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In D. Deardorff, H. De Wit, & J. Heyl (Eds.), *Handbook of International Higher Education*. California: Sage Publishers.

Knight, J. (2013). *International Education Hubs: Emerging Models in Asia, Africa and the Gulf States*. Dordrecht, The Netherlands: Springer Publishers.

Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse?. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90. Doi: 10.1080/13603108.2012.753957

Knight, J. (2013). Towards African Higher Education Regionalization and Harmonization: Functional, Organizational and Political Approaches. In A. Wiseman, & C. Wolhuter (Eds.), *The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges*. International Perspectives on Education and Society Series, UK: Emerald Publishing.

Knight, J. (2013, Fall). From Multi-national universities to Education Hubs to Eduglomerates? *IIE Networker Magazine*, 42. Recuperado de: <https://www.nxtbook.com/naylor/IIEB/IIEB0213/index.php?startid=42#/p/cover1>

Knight, J. (2014). *International education hubs: Student, talent, knowledge models*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Knight, J. (2014). What is an International University. In A. Glass (Ed.), *The state of higher education 2014* (pp. 139-143). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and Emerging Models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121. Doi: 10.1177/1028315315572899

Knight, J. (2015). The Potential of Knowledge Diplomacy: Higher Education and International Relations. In J. Weimer (Ed.), *A Wealth of Nations* (pp. 37-45). Amsterdam: EAIE.

Knight, J. (2015). Meaning, Rationales and Tensions in the Internationalization of Higher Education. In S. McGrath, & Q. Gu (Eds.), *Routledge Handbook on International Education and Development* (pp. 345-359). London: Routledge.

Knight, J. (2016). Regionalization of Higher Education in Asia – Functional, Organizational and Political Approaches. In C. Collins, J. Hawkins, M. Lee, & D. Neubauer (Eds.), *Palgrave Handbook of Asia-Pacific Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan US.

Knight, J. (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34–47. Doi: 10.1177/1028315315602927

Knight, J. (2017). The Concept and Process of Regionalization. In J. Knight, & E. T. Woldegiorgis (Eds.), *The Regionalization of African Higher Education: Progress and Prospects*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Knight, J. (2018). *Knowledge Diplomacy: A bridge linking international higher education and international relation* (Discussion Paper). London, UK: British Council.

Knight, J. (2019). *Knowledge Diplomacy in Action* (Discussion Paper). London, UK: British Council.

Knight, J., & de Wit, H (Eds.). (1999). *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris: Programme on Institutional Management In Higher Education (IMHE) of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

Knight, J., & Lee, J. (2012). International Joint, Double and Consecutive Degree Programs: New Developments, Issues and Challenges. In D. K. Deardorff, H. De Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 343-58). Thousand Oaks, CA: Sage.

Knight, J., & McNamara, J. (2017). *Transnational Education: A Classification Framework and Data Collection Guidelines for International Program and Provider Mobility*. London, UK: British Council and DAAD. Recuperado de: www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne_classification_framework-final.pdf

Knight, J., & McNamara, J. (2017). *Transnational Education: A Classification Framework and Data Collection Guidelines for International Program and Provider Mobility*. London, UK: British Council and DAAD. Recuperado de: www.britishcouncil.org/sites/default/files/tne_classification_framework-final.pdf

Knight, J., & Simpson, D. (2020). The Growth of International Joint Universities around the World. In D. K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.), *Handbook of International Education* (revised). Sterling VA: Stylus (in press).

Knight, J., & Woldegiorgis, E. T. (2017). *Regionalization of African Higher Education: Progress and Prospects*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Kong, L. (2008). Engaging globally through joint and double degree programmes: A view from Singapore. *Global Higher Education*. Recuperado de: <https://globalhighered.wordpress.com/2008/02/15/engaging-globally-through-joint-and-double-degree-programmes-a-view-from-singapore/>

Kosmützky, A., & Putty, R. (2016). Transcending Borders and Traversing Boundaries: A Systematic Review of the Literature on Transnational, Offshore, Cross-Border, and Borderless Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 8-33. Doi: 10.1177/1028315315604719

Kuder, M., & Obst, D. (2009). *Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context*. Institute of International Education & Freie Universitaet Berlin. Recuperado de: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Joint-Degree-Survey-Report-2009>

Kuder, M., Lemmens, N., & Obst, D. I. (Eds.). (2013). *Global perspectives on international joint and double degree programs*. New York, NY: The Institute for International Education.

Kuroda, K., Takako, Y., & Kang, K. (2011). *Cross-border Higher Education for Regional Integration: Analysis of the JICA-RI Survey on Leading Universities in East Asia*. Tokyo, Japan: JICA-Research Institution Working Paper.

Lawton, W., & Katsomitrous, A. (2012). *International branch campuses: Data and developments*. London, UK: Author.

Lee, J. J., Maldonado-Maldonado, A., & Rhoades, G. (2006). The political economy of international student flows: patterns, ideas, and propositions. In J. C. Smart

(Ed.), *Higher education: handbook of theory and research* (pp. 545-590). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Li, J. (2018). *Conceptualizing Soft Power of Higher Education: Globalization and Universities in China and the World*. Spring Nature Publishers.

Maierhofer, R., & Kribernegg, U. (2009). Joint and Dual Degree Programs: New Ventures in Academic Mobility. In R. Bhandari, & S. Laughlin (Eds.), *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility* (pp. 65-77). New York: The Institute of International Education.

Maiworm, F. (2006). *Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint Degrees*. Kassel, Germany: German Academic Exchange Service (DAAD) & German Rector's Conference (HRK). Recuperado de: http://aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/sem05_07/se_jd_berlin/jd_report2.pdf

McNamara, J., & Knight, J. (2014). *Impacts of transnational education on host countries: Academic, social/cultural, economic and skills impacts and implications of program and provider mobility*. London, UK: British Council/German Academic Exchange Service (DAAD). Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/transnational-education/impacts-transnational>

McNamara, J., & Knight, J. (2015). *Transnational Education Data Collection Systems: Awareness, Action, Analysis*. London, UK: British Council and DAAD. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/transnational-education/IPPM-education-data-collection-systems>

McNamara, J., Knight J., & Fernandez-Chung, R. (2013). *The shape of Things to Come 2: The evolution of transnational education*. London, UK: British Council. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/transnational-education/the-shape-of-things-to-come-2>

Ministry of Education, Finland. (2004). *Development of International Joint Degrees and Double Degrees: Recommendation of the Ministry of Education*. Helsinki, Finland. Recuperado de: http://www.minedu.fi/export/sites/default/oPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/tutkintojen_tunnuaminen/opetusministerioen_suositus_kansainvaelisten_yhteistutkintojen_ja_kaksoistutkintojen_kehittaemisestae/liitteet/JointDegrees_recommendations.pdf

Miremadi, T. (2016). *A model for Science and Technology Diplomacy: How to align rationales of foreign policy and research*. SSRN Electronic Journal.

Nickel, S., Zdebel, T., & Westerheijden, D. (2009). *Joint Degrees in European Higher Education: Obstacles and opportunities for transnational programme partnerships based on*

the example of the German-Dutch EUREGIO. Germany: Centre for Higher Education Development & Holland: Center for Higher Education Policy Studies.

Nilsson, B. (2003). Internationalization at home: Theory and praxis. *European Association for International Education Forum*, (12).

Nye, J.S. (2004). *Soft Power: the Means to Success in World Politics*. New York, New York: Public Affairs.

Nye, J. S. (2005). Soft Power and Higher Education. In *Forum for the Future of Higher Education*. Recuperado de: <http://forum.mit.edu/articles/soft-power-and-higher-education/>

Nye, J. (2009). Get Smart: Combining Hard and Soft Power. *Foreign Affairs*, 88(4), 160-163. Recuperado de: www.jstor.org/stable/20699631

OBHE. (2012). *International branch campuses: Data and developments*. Authored by W. Lawton and A. Katsomitrou, London: The Observatory of Borderless Higher Education.

OBHE. (2012). *MOOCs and disruptive innovation: The Challenge of HE Business Models*. Authored by W. Lawton and A. Katsomitrou, London: The Observatory of Borderless Higher Education.

OECD. (2004). *Quality and Recognition in Higher Education*. The Cross-border Challenge. Centre for Educational Research and Innovation, Paris. France: OECD.

Ogachi, Oanda. (2009). Internationalization vs Regionalization of Higher Education in East Africa and the Challenges of Quality Assurance and Knowledge Production. *Higher Education Policy*, 22(3), 331-347. Doi: 10.1057/hep.2009.9

Pajtinka, E. (2015). *Cultural Diplomacy in the Theory and Practice of Contemporary International Relations*. *Politické vedy/Political Sciences* 1(17), 95-198. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/269763112_Cultural_Diplomacy_in_Theory_and_Practice_of_Contemporary_International_Relations

Pigman, G. (2010). *Contemporary Diplomacy: Representation and Communication in a Globalized World*. Cambridge, UK: Polity Press.

Quality Assurance Agency for Higher Education. (2014). *Strengthening the quality assurance of UK transnational education: Consultation report*. Gloucester, UK: The Quality Assurance Agency for Higher Education. Recuperado de: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/IPPM-consultation-report-May14.pdf>

Redd, K. (2008). Data Sources: International Graduate Programs – 2007 & 2008. In *CGS Communicator*. Recuperado de: https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/DataSources_2008_10.pdf

- Rüland, D., & Kammüller, S. (2016). *Terminology counts: Towards a mutual basis for transnational education statistics*. Going Global Publication. London, UK: British Council.
- Rumbley, L. (2015). *Intelligent internationalisation: a 21st century imperative*. University World News.
- Ryan, M. (1998). *Knowledge Diplomacy: Global Competition and the Politics of Intellectual Property*. Washington, DC, USA: Brookings Institute Press.
- Sackmann, R. (2007). Internationalization of Markets for Education: New Actors Within Nations and Increasing Flows Between Nations. In K. Martens, A. Rusconi, & K. Leuze (Eds.), *New Arenas of Education Governance* (pp. 155-175). New York: Palgrave Macmillan.
- Schneller, C., Lungu, I., & Wächter, B. (2009). *Handbook of International Associations in Higher Education: A Practical Guide to 100 Academic Networks World-Wide*. Brussels: Academic Cooperation Association.
- Schüle, U. (2006). *Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area – Towards Further Internationalization of Business Degrees*. Paris: Consortium of International Double Degrees. Recuperado de: www.CIDD.org
- Scott, P. (2005). Opportunities and threats of globalization. In G. Jones, P. McCartney, & M. Skolnik (Eds.), *Creating knowledge, strengthening nations: The changing role of higher education* (pp. 42-55). Toronto: University of Toronto Press.
- Sidhu, R., Ho, K., & Yeoh, B. (2011). Emerging education hubs: The case of Singapore. *Higher Education*, 61(1), 23-40. Recuperado de: www.jstor.org/stable/41477783
- Sperduti, V. R. (2019). Internationalization as Westernization in Higher Education. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 9(Spring), 9-12. Recuperado de: <https://www.ojed.org/index.php/jcihe/article/view/887>
- Stella, A., & Bhushan, S. (2011). *Quality assurance of transnational higher education: The experiences of Australia and India*. India, Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association. Recuperado de: <http://www.eua.be/publications/>
- Tauch, C., & Rauhvargers, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: European University Association. Recuperado de: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf

- Terada, T. (2003). Constructing an 'East Asian' concept and growing regional identity: from EAEC to ASEAN+3. *The Pacific Review*, 16(2), 251-277. Doi: 10.1080/0951274032000069615
- Van der Wende, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. In T. Kalvermark, & M. Van der Wende (Eds.), *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe* (pp. 10-31). Stockholm, Sweden: National Agency for Higher Education.
- Verbik, L., & Jokivirta, L. (2005). *National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends. Part 1 and Part 2*. Briefing Notes. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Verbik, L., & Merkle, C. (2006). *The International Branch Campus-Models and Trends*. London, UK: Observatory on Borderless Higher Education.
- Vincent-lancrin, S. (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education*. Paris: OECD.
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2010). Student Recruitment at International Branch Campuses: Can They Compete in the Global Market?. *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 299-316. Doi: 10.1177/1028315310385461
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2012). The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education*, 64(5), 627-645. Doi: 10.1007/s10734-012-9516-5
- Witte, S. (2010). *Inside Education City: the persistent demographic and gender imbalance in Qatar*. London: The Observatory on Boaderless Higher Education.
- Wojciuk, A. (2018). *Empires of Knowledge in International Relations: Education and science as sources of power for the state*. UK: Routledge, Abingdon.
- Woldetensai, Y. (2009). *Regional Harmonization of Higher Education for Africa: Background Document*. Accra, Ghana: Association of African Universities.
- Yavaprabhas, S. (2010). *Regional Harmonization of Higher Education in ASEAN*. Penang, Malaysia: Presentation at 2010 Global Higher Education Forum, Universiti Sains Malaysia.
- Zhuang, L. (2009). The challenges facing Sino-UK transnational education: An institutional experience. *Journal of Knowledge-based Innovation in China*, 1, 243-255. Doi: 10.1108/17561410910990601

Índice remissivo

- Acreditação 12, 16, 49, 51, 56, 57, 72, 78, 111, 114, 115, 118, 121, 138, 159
- Aerden, Axel 111, 121, 201
- África 16, 52, 68, 70, 93, 102, 111, 142, 151, 152, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 170, 173, 176, 177, 201, 206, 210, 212
- African Union 164, 165, 166, 176, 201, 204
- Al Manthri, Yahya 102, 203
- Alinhamento 17, 31, 114, 116, 121, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 162, 164, 166, 167, 169, 170, 173
- Aljafari, Tahani 168, 176, 201
- Altbach, Philip G. 45, 61, 87, 101, 201
- América do Norte 52, 68
- América Latina 9, 17, 52, 68, 110, 149, 151, 152, 176
- Arum, Stephen 23, 42, 301
- ASEAN 161, 162, 163, 164, 177, 212
- Ásia 16, 52, 68, 93, 102, 111, 122, 151, 152, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 170, 173, 176, 177, 187, 203, 204, 206, 207, 208
- Atores 11, 12, 15, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 92, 93, 94, 95, 96, 126, 127, 144, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 160, 164, 166, 168, 170, 171, 173, 174, 180, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196
- Barnett, George 87, 102, 202
- Becker, Rosa 101, 121, 202
- Benefícios 11, 13, 16, 18, 20, 24, 25, 29, 38, 40, 42, 46, 47, 50, 51, 52, 57, 59, 60, 65, 67, 75, 79, 90, 100, 101, 104, 111, 113, 118, 131, 143, 156, 170, 174, 175, 178, 179, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 197
- Bhushan, Sudhanshu 146, 211
- Bilateral 28, 39, 182, 183, 191
- Bjola, Corneliu 180, 198, 201
- Böhm, Antony 61, 101, 202
- Brandenburg, Uwe 46, 61, 64, 82, 202
- British Council 37, 42, 43, 83, 125, 128, 145, 146, 178, 198, 199, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 211
- Campus filial no exterior 36, 37, 92
- Capacitação 27, 30, 33, 42, 46, 49, 60, 78, 97, 100, 111, 117, 132, 143, 159, 161, 168, 172, 174, 187
- Chen, Tse-Mei 87, 102
- Chou, Chuing P. 187, 191, 202
- Cidadãos e cidadãs globais 24
- Coleta de dados 130, 142
- Comercialização 12, 42, 46, 50, 52, 60, 184
- Comércio 36, 128, 156, 159, 180, 181
- Competências – intercultural, internacional 12, 15, 22, 30, 38, 96, 99, 100, 105, 120, 166, 186

- Competição – competitividade 42, 46, 50, 54, 88, 173, 188, 189
- Consequências involuntárias 13, 147, 174
- Consórcios 39, 91, 113
- Cooper, Andrew 180, 198, 202, 204
- Cooperação 11, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 35, 36, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 54, 59, 60, 68, 73, 75, 77, 84, 148, 149, 151, 152, 153, 157, 164, 167, 170, 172, 173, 174, 179, 182, 187, 188, 191, 192, 193, 194
- Cooperação para o desenvolvimento 14, 19, 35, 36, 54, 84
- Council of Graduate Schools 110, 121, 202
- Créditos acadêmicos 40, 81, 147, 158, 159, 174
- Crook, Richard 65, 82, 202
- Crosier, David 109, 122, 202
- Currículo 16, 19, 20, 26, 28, 32, 33, 36, 38, 54, 56, 59, 71, 72, 74, 85, 88, 90, 98, 107, 108, 111, 115, 118, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 166, 195
- Davies, Howard 110, 122, 202
- Davis, Dorothy 61, 101, 202
- De classe mundial 14, 65
- De Wit, Hans 23, 26, 42, 43, 46, 58, 61, 62, 64, 87, 122, 202, 203, 205, 206, 207, 208
- Deardorff, Darla 33, 42, 43, 122, 203, 206, 207, 208
- Desenvolvimento de políticas 130, 142, 143, 194, 196
- Diplomacia 8, 17, 18, 22, 31, 38, 39, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198
- Diplomacia contemporânea 38, 180
- Diplomacia cultural 17, 178, 179, 184, 185
- Diplomacia da ciência 17, 179, 184, 185
- Diplomacia da educação 186
- Diplomacia do conhecimento 8, 17, 18, 22, 38, 39, 178, 179, 180, 81, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198
- Diplomacia pública 17, 180
- Disputa por cérebros 41, 50
- Diversidade cultural 23, 33, 53, 96, 99
- Dixon, Mary 46, 61, 203
- Donfried, Mark 185, 198, 204
- Donn, Gari 102, 203
- Dzulkifli, Abdul Razak 42, 203
- Educação a distância 22, 35, 90, 117, 126, 127, 128, 133, 135, 138, 139, 141
- Educação comparada 22
- Educação global 22
- Educação intercultural 22
- Educação transnacional, educação transfronteiriça 14, 15, 19, 21, 22, 31, 36, 48, 51, 52, 57, 84, 85, 86, 87, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 125, 126, 127, 128
- Egron-Polak, Eva 42, 67, 82, 203
- Ermel, Harald 82, 202
- Estados Árabes 16, 152, 160, 161, 167, 168, 169, 170, 173
- Estudantes do exterior – estudantes estrangeiras/estrangeiros 8, 21, 22, 24, 33, 37, 55, 56, 57, 65, 85, 93, 99, 113, 119, 128
- Europa 52, 68, 109, 110, 113, 147, 149, 151, 164, 166, 167, 170, 171, 194

- European Commission EACEA 122, 203
- European Commission EAHEP 118, 122, 203
- European Commission/UNESCO 107, 122, 203
- European University Association 122, 124, 202, 203, 211
- Fábricas de diplomas 49, 51
- Fazackerly, Anna 77, 82, 204
- Federkeil, Gero 82,202
- Feng, Yi 73, 82, 204
- Fernandez-Chun, Rozilini 146, 209
- Fuchs, Stephan 82, 202
- Gacel-Avila, Jocelyne 110, 122, 204
- Garantia de qualidade 16, 28, 29, 36, 40, 56, 72, 74, 78, 89, 92, 95, 97, 99, 111, 114, 121, 130, 132, 140, 141, 147, 154, 162, 166, 170
- Garrett, Richard 92, 145, 204
- Geifus, Stephan 77, 83, 204
- Gienow-Hecht, Jessica 185, 198, 204
- Globalização 19, 21, 22, 23, 32, 39, 42, 45, 46, 60, 176
- Goff, Patricia 184, 198, 204
- Governança 77, 78, 88, 155, 168, 170, 173, 175
- Groos, Martin 82, 203
- Harmonização 152, 153, 154, 158, 164, 166, 167, 168, 174, 175
- Hawkins, John 161, 176, 177, 204, 206, 207
- Hazelkorn, Ellen 61, 204
- Heine, Jorge 198, 202, 204
- Ho, K.-C. 102, 211
- Homogeneização 53, 99, 154, 174
- Hone, Katharina 186, 198, 204
- Hoosen, Sarah 164, 176, 204
- Howard, Laura 42, 203
- Hudson, Ross 67, 82, 203
- Hudzik, John 27, 43, 204
- Huisman, Jeroen 69, 83, 96, 103, 212
- Hunter, Fiona 42, 203
- Identidade 13, 30, 31, 39, 40, 45, 46, 49, 52, 53, 60, 172
- Ilieva, Janet 145, 204
- Incremento de status 49, 50, 60, 67, 78, 174
- Inovação 17, 18, 30, 34, 40, 41, 49, 50, 74, 77, 81, 86, 88, 89, 93, 94, 95, 98, 100, 118, 125, 137, 138, 154, 173, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 193, 195, 197
- Internacionalização “em casa” 22, 32, 33
- Internacionalização 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 80, 84, 85, 104, 109, 111, 117, 132, 147, 150, 157, 166, 174, 176, 184, 188, 192
- Internacionalização abrangente 27
- Internacionalização inteligente 22, 27
- International Association of Universities 48, 61, 62, 67, 82, 203, 205
- Jafar, Hayfa 177, 205
- Jokivirta, Lisa 103, 212
- Kammüller, Susanne 146, 211
- Kang, Kyuwon 177, 208

- Katsomitrous, Alex 68, 70, 83, 102, 110, 208
- Kerr, Pauline 180, 198, 205
- Kinser, Kevin 92, 145, 204
- Knight, Jane 7, 8, 9, 24, 25, 26, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 52, 54, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 71, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 89, 91, 93, 94, 97, 98, 101, 102, 106, 112, 122, 125, 145, 146, 148, 154, 161, 166, 167, 168, 177, 181, 182, 184, 185, 192, 198, 199, 201, 205, 206, 207, 208, 209
- Kong, Lily 111, 122, 208
- Kornprobst, Markus 180, 198, 201
- Kosmützky, Anna 145, 208
- Kribernegg, Ulla 111, 116, 123, 209
- Kuder, Matthias 110, 123, 145, 208
- Kuroda, Kazuo 162, 177, 208
- Lane, Jason 92, 145, 204
- Lawton, William 68, 70, 83, 102, 208, 210
- Lee, Jack 50, 122, 207
- Lee, Jenny J. 50, 62, 208
- Lemmens, Nina 145, 208
- Levy, Daniel 61, 201
- Li, Jia 187, 199, 209
- Língua estrangeira 33, 38, 174
- Lungu, Irina 123, 211
- Maierhofer, Roberta 111, 116, 123, 209
- Maiworm, Friedhelm 111, 123, 209
- Maldonado-Maldonado, Alma 45, 62, 208
- McNamara, John 43, 69, 83, 125, 145, 146, 208, 209
- Menn, Andrea 82, 202
- Merkley, Cari 91, 103, 212
- Merola, Rachael 92, 145, 204
- Ministry of Education, Finland 111, 123, 209
- Miremadi, Tahereh 185, 199, 209
- Mitos 11, 13, 46, 47, 54, 57, 60
- Mobilidade de docentes, Mobilidade de pesquisadoras e pesquisadores 45, 90
- Mobilidade de estudantes 19, 28, 48, 51, 87, 90, 111, 112, 113, 114, 147, 158, 61, 162, 174, 183, 190, 193
- Mobilidade de programas 8, 35, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 96, 100, 112, 129, 132, 133, 134, 144
- Mobilidade de provedores 86, 91, 131
- Mobilidade internacional de programas e provedores 15, 16, 22, 37, 125, 126, 132
- Modelo FOPA – Abordagens funcional, organizacional, política 16, 17, 151, 157, 160, 166, 169, 171, 175, 176
- Mok, Ka 176, 177, 204, 206
- MOOCs 22, 36, 81, 91, 102, 127, 135, 139, 169, 210
- Multilateral 39, 183, 191, 193, 194, 195
- Mutualidade 18, 179, 187, 188, 189, 191, 197
- Neubauer, Deane 176, 177, 204, 206, 207
- Nickel, Sigrun 111, 123, 209
- Nilsson, Bengt 33, 43, 48, 62, 210
- Njenga, Beatrice K. 126, 204
- Nye, Joseph S. 38, 43, 186, 187, 199, 210
- Obst, Daniel 110, 123, 145, 208
- OECD 43, 61, 62, 87, 102, 124, 205, 206, 207, 210
- Oferta acadêmica colaborativa 131

- Ogachi, Oanda 166, 177, 210
 Oriente Médio 52, 68, 111
- Padronização 115, 130, 154, 174
 Pajtinka, Erik 185, 199, 210
 Parcerias 20, 35, 36, 51, 55, 60, 67, 73, 76, 78, 81, 82, 91, 92, 100, 109, 110, 127, 154, 170, 183, 187, 196
 Partes interessadas 11, 25, 26, 30, 47, 88, 121, 126, 127, 144, 154, 171, 172
 Peak, Michael 145, 204
 Pearce, David 61, 101, 202
 Pesquisa 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 82, 86, 93, 94, 95, 98, 101, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 127, 131, 148, 149, 154, 156, 159, 160, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197
 Pigman, Geoffrey 180, 199, 210
 Polos – de educação, de conhecimento, de estudantes 14, 15, 21, 22, 39, 40, 80, 81, 84, 85, 86, 92, 96, 98, 100, 183
 Processo de ensino/aprendizagem 19, 20, 32, 38, 53, 104
 Programas de criação de instituições/universidades irmãs 14, 32, 35, 89, 90, 127, 140
 Programas de franquia 53, 119, 126, 128, 133, 134, 136, 137
 Programas de parceria 126, 133, 134, 137, 139, 140
 Programas de titulação conjunta 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 132, 140
 Programas de titulação consecutiva 108, 112
 Programas de titulação dupla 15, 80, 90, 99, 104, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 127, 137, 140
 Programas de titulação múltipla 108
 Provedores desonestos/trapaceiros 15, 49
 Purser, Lewis 190, 122, 202
 Putty, Rahul 145, 208
- Quality Assurance Agency for Higher Education 146, 210
- Ranqueamento/ranking de universidades 54, 56, 65
 Rauhvargers, Andrejs 109, 124, 211
 Razões – motivações 11, 12, 13, 14, 19, 20, 23, 24, 29, 30, 41, 42, 46, 47, 49, 56, 58, 59, 67, 87, 88, 94, 111, 117, 156, 171, 172, 174, 176, 178, 182, 187, 190, 191
 Reconhecimento de qualificações, credenciais 15, 16, 40, 51, 74, 75, 79, 95, 97, 105, 117, 119, 121, 126, 159, 166, 174
 Redd, Ke 110, 123, 210
 Redes 13, 17, 22, 34, 39, 54, 55, 63, 118, 147, 150, 154, 158, 159, 160, 161, 164, 166, 168, 171, 172, 173, 174, 183
 Regionalização 13, 16, 17, 21, 22, 39, 40, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 183, 193, 194
 Relações internacionais 9, 17, 39, 55, 157, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 190, 196, 197
 Rhoades, Gary 62, 208

- Riscos 11, 12, 13, 16, 20, 41, 48, 51, 52, 59, 100, 101, 125, 143, 174, 175, 178, 191, 197
- Rüland, Dorothea 146, 211
- Rumbley, Laura 27, 44, 211
- Ryan, Michael 181, 199, 211
- Sackmann, Reinhold 123, 211
- Schneller, Chripa 123, 211
- Schüle, Ulrich 123, 211
- Scott, Peter 45, 62, 211
- Sidhu, Ravinder 102, 211
- Simpson, Dian 37, 43, 208
- Smidt, Hanne 110, 122, 124, 202, 211
- Soft power 17, 22, 31, 38, 39, 41, 43, 53, 95, 96, 98, 178, 179, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 199, 209, 210
- Spangler, Jonathan 187, 198, 202
- Sperduti, Vanessa 24, 44, 211
- Stella, Antony 146, 211
- Sursock, Andrée 110, 124, 211
- Sustentabilidade 25, 78, 96, 98, 101, 116, 118, 119, 157, 160, 167, 174
- Tauch, Christian 109, 124, 211
- Terada, Takashi 177, 212
- Thakur, Ramesh 198, 202, 204
- Universidade virtual 36, 86, 142
- Universidades conjuntas internacionais – universidades cofundadas, codesenvolvidas, binacionais 14, 16, 39, 66, 70, 71, 76, 77, 80, 82, 92, 140, 141, 183, 194
- Van de Water, Jack 23, 42, 201
- Van der Wende, Marijk 23, 44, 212
- Verbik, Line 91, 103, 212
- Verdades 11, 13, 46, 47, 58, 60
- Vincent-Lancrin, Stéphan 124, 212
- Wächter, Bernd 123, 211
- Westerheijden, Don 111, 123, 209
- Wilkins, Stephen 69, 83, 96, 103, 212
- Wiseman, Geoffrey 177, 180, 198, 205, 206
- Witte, Spencer 103, 212
- Wojciuk, Anna 187, 199, 212
- Woldegiorgis, Emnet T. 177, 207, 208
- Woldetensai, Yohannes 166, 177, 212
- Worthington, Philip 77, 82, 204
- Yavaprabhas, Supachai 153, 177, 212
- Yeoh, Brenda 102, 211
- Yuri, Takako 177, 208
- Zdebel, Thorsten 111, 123, 209
- Zhuang, Lee 74, 83, 212

A obra de Jane Knight traduzida no Brasil só pode nos orgulhar. Jane vive em uma cidade cosmopolita, e seu trabalho em vários países, com universidades, governos e agências da ONU, dão a seus estudos a densidade de quem vive o que ensina. Ela nos convoca a vivermos uma internacionalização como forma de enfrentar desafios e problemas atuais. Leitura indispensável para pesquisadores e estudiosos, mas também para todos os que habitam o contemporâneo. A internacionalização na Educação Superior, como abertura para outras culturas, passa a ser uma atitude não só acadêmica, mas de humanização.

Elí T. Henn Fabris

Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos

“Internacionalização” tem sido palavra de ordem na Educação Superior, independente da área de conhecimento. Nesse movimento, esta obra possibilita uma aproximação dos “conceitos, tendências e desafios” da internacionalização, amplamente discutidos por Jane Knight, aos estudos desenvolvidos no Brasil e na América Latina, permitindo um diálogo profícuo e inovador. O livro provoca reflexões sobre pesquisa, inovação e suas potencialidades para as relações internacionais no âmbito das universidades, também voltadas a ações de impacto social, econômico e cultural.

Cátia de Azevedo Fronza

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos

