

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS

MARCOS GABRIEL BASSOLI

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP)**

São Carlos, SP  
2018

MARCOS GABRIEL BASSOLI

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Organismos Públicos, para obtenção do título de mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

**Orientadora: Profa. Dra. Camila Carneiro Dias Rigolin**

São Carlos, SP  
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Pró-Reitoria de Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Marcos Gabriel Bassoli, realizada em 12/03/2018:

*Camila C. D. Rigolin*

---

Profa. Dra. Camila Carneiro Dias Rigolin  
UFSCar

*Carolina Raquel D. Mello Justo*

---

Profa. Dra. Carolina Raquel Duarte de Mello Justo  
UFSCar

*Daniilo Berbel*

---

Prof. Dr. Daniilo Brancalhão Berbel  
FJAU

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Daniilo Brancalhão Berbel e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

*O Professor Daniilo Berbel compareceu, pessoalmente, à defesa.*

*Camila C. D. Rigolin*

---

Profa. Dra. Camila Carneiro Dias Rigolin

**Dedicatória:**

**Em memória de meu avô Sr. Celso Bassoli  
generosa figura paterna de minha vida  
que praticou justiça e bondade como poucos.**

## AGRADECIMENTOS

O projeto de 50 metros rasos do Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da UFSCAR mostrou-se muito mais como uma maratona ao longo de seu percurso. Tal como um sapato novo, por vezes apertado nas primeiras utilizações, logo após o devido enquadramento se tornou meu melhor companheiro. O programa se estabeleceu como oportunidade única em minha vida, proporcionando o intercâmbio de tantos valores que excedem a esfera educacional. Agradeço, assim, a inspiração e todos os caminhos que proporcionaram essa experiência.

Agradecendo primeiramente a Deus e à perfeição de suas Leis Divinas imutáveis que regem o universo, demonstro toda minha gratidão em poder ser posto à prova e dispor de condições de desfrutar de toda a riqueza dos momentos e reflexões derivados desta empreitada. Ainda lembro neste momento da empolgação que senti ao assistir as aulas e filosofar sobre os complexos temas relacionados à gestão pública e suas aplicações.

Assim sendo, agradeço imensamente à minha família, por todo o amor e sustentação oferecidos nesta longa jornada, sem os quais eu nada seria. Ressalto também a importância e inspiração de minha companheira Kelly e de nosso querido filho, o Dom, que tanto apaziguaram meu coração nos momentos mais difíceis.

Destaco nestas declarações as figuras dos meus amigos de sala de aula e do trabalho, que torceram por este momento tanto quanto eu. Não obstante, agradeço à oportunidade de poder lidar com instituições tão consagradas, quais sejam a UFSCAR e o IFSP, que prestaram todo o suporte para que essa pesquisa fosse concluída.

Endereço também minha sincera estima e apreço por todos os profissionais do PPGOSP que tive contato, desde os meninos da TI aos queridos professores que defendem como poucos a bandeira transformadora da educação. Especialmente falando, agradeço à Profa. Dra. Andrea Eloisa Bueno Pimentel, coordenadora de nosso curso, por sua dedicação ao trabalho e à melhoria contínua do programa.

Por fim, mas não menos importante, demonstro minha admiração e agradeço imensamente todo o auxílio e inspiração, toda a paciência e bondade que nunca faltaram nas atividades desempenhadas pela minha querida orientadora, Profa. Dra. Camila Carneiro Dias Rigolin, destacando os diálogos atenciosos que realizamos.

*“A vida é aquilo que você deseja diariamente” (André Luiz)*

**Resumo:** A internacionalização das políticas educacionais constitui-se em tema relevante, principalmente se consideradas as constantes mudanças do sistema internacional. Nesse sentido, essa dissertação se propôs a analisar de que forma tem ocorrido o processo de internacionalização do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, ao mapear e verificar seus aspectos institucionais e estruturais para melhor visualização dos espaços, caminhos e oportunidades da instituição. Para tanto, a composição contou primeiramente com o levantamento histórico relacionado às origens do ensino técnico e tecnológico brasileiro, a fim de que fossem identificadas as origens e particularidades desta instituição para posterior observação de suas características em relação à inserção internacional. Em sequência, o estudo pautou-se na análise dos propósitos e causas da cooperação internacional para o desenvolvimento e de que formas a temática da educação foi introduzida nesse contexto, observando também em que posicionamento se encontram as relações de intercâmbio educacional do Brasil. A terceira e última parte teve como mote específico analisar como se processaram as ações de inserção internacional do IFSP até a presente data, descrevendo suas características institucionais e abrangência de programas, para que assim fossem apontadas conclusões sobre as potencialidades e caminhos possíveis a serem seguidos por este ente governamental.

**Palavras chave:** Internacionalização da Educação. Cooperação Internacional. IFSP.

**Abstract:** The internationalization of educational policies is a relevant theme, especially considering the constant changes in the international system. On this way, this dissertation aims to analyze how the process of internationalization of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sao Paulo has occurred, by mapping and verifying its institutional and structural aspects to better visualize the spaces, paths and opportunities of the institution. For this purpose, the research relied primarily on the historical survey related to the origins of brazilian technical and technological education system, in order to identify the origins and peculiarities of this institution for later observation of its characteristics in relation to the international insertion. In the sequence, the study was based on the analysis of the purposes and causes of the international cooperation for the development and in what forms the thematic of the education is introduced in this context, also looking for the actual position of the Brazilian internationalization of superior education. The third and last part had the specific goal to analyze how IFSP's international insertion actions have been processed to the date, describing its institutional characteristics and program coverage, culminating in conclusions about the potentialities and possible paths to be followed by this government entity.

**Key words:** Internationalization of Education. International Cooperation. IFSP.

## **Lista de Figuras**

Figura 1 - Mapa dos campi do IFSP em 2016 .....	60
Figura 2 – Organograma do IFSP .....	81

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 - Acordos Internacionais firmados pelo IFSP em 2015-2016.....	71
--	----

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Principais países emissores de estudantes de nível superior para o Brasil em 2014 .....	49
Tabela 2 – Principais países receptores de estudantes de nível superior do Brasil em 2014 .....	50
Tabela 3 - Países origem de estudantes internacionais recebidos pelo Brasil em 2014 e países de destino de estudantes internacionais brasileiros em 2014 .....	51
Tabela 4 – Mobilidade docente do IFSP em 2015 e 2016 em relação a país de destino .....	74
Tabela 5 – Mobilidade docente em relação a país de origem .....	74
Tabela 6 – Mobilidade técnicos administrativos em relação a país de destino .....	76
Tabela 7 – Mobilidade discente em relação a país de destino .....	77
Tabela 8 – Exames TOEFL-ITP e TOEIC aplicados pelo IFSP 2014, 2015, 2016 e 2017 .....	79
Tabela 9 – Nível de proficiência QCE em inglês dos alunos do IFSP em 2015 .....	80

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AOC	Association of Colleges
APL	Arranjos Produtivos Locais
ARINTER	Assessoria de Relações Internacionais
CAD	Comitê de Assistência ao Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CELINS	Centros de Línguas
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Cooperação Norte-Sul
CONIF	O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CsF	Ciência sem Fronteiras
CSS	Cooperação Sul-Sul
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EU	União Europeia
FCO	Prosperity Fund do Governo Britânico
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GATT	Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IPCA	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

IsF	Idioma sem Fronteiras
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEO	MyEnglish On-Line
MNOAL	Movimento dos Não Alinhados
NOVA	Northern Virginia Community College
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismo Internacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos Países Produtores de Petróleo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QCE	Quadro Comum Europeu
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SI	Sistema Internacional
Toefl–ITP	Test of English as a Foreign Language – Integral Transformative Practice
Toeic	Test of English for International Communication
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USAID	United States Agency for International Development
UTF	Universidade Tecnológica Federal

## Sumário

1. Introdução .....	13
1.1 Objetivos .....	14
1.2 Metodologia .....	15
2. Contextualização do ensino tecnológico no Brasil e seu desenvolvimento histórico....	16
2.1. Breve histórico da educação profissional no Brasil .....	17
2.2. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) .....	26
3. A Dinâmica da Internacionalização da Educação .....	32
3.1. O Papel do Estado .....	32
3.2. O papel dos Organismos Internacionais (OIs) .....	36
3.3. CID Norte-Sul .....	38
3.4. CID Sul-Sul .....	41
3.5. Cooperação Triangular .....	44
3.6. A Educação no contexto multilateral .....	47
3.6.1. Comparação Brasil e outros países .....	48
3.7 A experiência do Programa Ciências sem Fronteiras .....	52
4. Instituto Federal de São Paulo e breve histórico .....	57
4.1 Breve Histórico .....	57
4.2 Documentação Institucional relacionada à internacionalização .....	61
4.2.1 Lei de Criação dos Institutos Federais e Estatuto do IFSP .....	62
4.2.2 Regimento Geral do IFSP e Regimento Geral dos <i>campi</i> .....	63
4.2.3 Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 .....	65
4.2.4 Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER) do IFSP .....	67
4.2.5 Centro de Línguas (CeLin) .....	68
4.3 Mapeamento das ações de Internacionalização .....	69
4.3.1 Acordos de Cooperação Internacional .....	70
4.3.2 Mobilidade Acadêmica .....	73
4.3.3 Proficiência em Inglês .....	78
4.3.4 Funcionamento Interno .....	81
5. Considerações Finais .....	84
REFERENCIAS .....	89
ANEXO A – RELATÓRIO RFEPC T 2017 .....	94

## 1. Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que dispõe historicamente de raízes na Escola de Aprendizes e Artífices do início do século XX, é um órgão do governo federal criado pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008) através da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas Federais. Apesar de disponibilizar em sua estrutura cursos de nível médio-técnico, a promulgação da supracitada lei equiparou-o, de certa forma, às Universidades Federais, regulamentando o oferecimento de cursos de nível superior em tecnologia, licenciatura, bacharelado, engenharia e pós-graduação.

Também contando como fatos dignos de nota, esclarece-se que o autor dessa dissertação nutre simpatia e decidiu-se por temáticas relacionadas à educação e à internacionalização muito pelo fato de ser bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* Franca, pertencer ao quadro de servidores permanentes do IFSP *campus* Matão e também integrar como mestrando o Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos, inclinando-se à conjugação dos temas que possam convergir em proposições práticas no ambiente laboral.

A relevância do tema da internacionalização da educação mostra-se cada vez mais como parte integrante do cenário das instituições de ensino, principalmente nas instituições de ensino superior (IES), sendo relacionada nas declarações de seus gestores, planejamentos estratégicos, políticas nacionais, artigos acadêmicos, discursos de organismos internacionais (OIs), entre outros. Ao considerar toda a influência que os novos desafios e padrões globais exercem sobre as políticas educacionais, bem como a colaboração que o estudo aprofundado dessas relações pode conferir às discussões e estratégias de inserção do IFSP no cenário internacional, optou-se pela respectiva temática como mote dessa pesquisa.

## 1.1 Objetivos

Partindo dessa premissa, foi proposto como objetivo geral a análise do contexto e processo de inserção internacional delineado pelo IFSP até os primeiros meses de 2017, de tal forma que a presente pesquisa foi orientada com a seguinte questão:

**De que maneira vem sendo realizado o processo de inserção internacional do IFSP?**

Assim, seguindo o direcionamento proposto, aplicou-se a estruturação disposta em três eixos desenvolvidos em objetivos específicos:

- a) abordagem da formação histórica do ensino técnico/tecnológico brasileiro com o intuito de verificar sua capilaridade sobre o atual IFSP;
- b) construção de um quadro teórico sobre a dinâmica envolvida nos processos de cooperação internacional para o desenvolvimento abordando o enquadramento da temática educacional neste contexto;
- c) mapeamento e análise das estratégias de internacionalização do IFSP, verificando seus aspectos institucionais e estruturais para melhor visualização dos espaços, caminhos e oportunidades da instituição.

A evolução gradual do texto desenvolveu o conteúdo segundo a estrutura dos três eixos principais, sendo que o primeiro explorou a essência formativa das escolas técnicas e tecnológicas brasileiras, suas particularidades e heranças históricas correlatas a essa modalidade de ensino no Brasil. Em seguida, o segundo passo trabalhou com a compreensão da dinâmica envolvida nas questões de cooperação a nível global com destaque à internacionalização da educação. Por último, após criada essa base, o terceiro tópico, ao retomar a questão central, verifica como foi realizado o processo de internacionalização do IFSP. Essa última etapa também propiciou o desenvolvimento de outras questões, quais sejam interrogar por que a Instituição se dispõe a internacionalizar-se, para quem essa iniciativa está voltada, e se de fato todo o potencial, espaço e particularidades envolvidos neste processo estão sendo observados e aproveitados.

## 1.2 Metodologia

Assim sendo, trata-se de uma abordagem qualitativa, originada através do levantamento de bibliografia especializada em livros, artigos e teses correlatas à história do ensino técnico/tecnológico brasileiro, à cooperação internacional para o desenvolvimento e à internacionalização da educação. A pesquisa também concebeu a análise documental de leis federais e demais fontes de material institucional do IFSP, tal como estatuto, regimento, portarias, organograma, regulamentos, plano de desenvolvimento institucional, notícias, relatórios entre outros materiais que auxiliaram na avaliação de suas atividades de inserção internacional.

Com maior detalhamento no em seu Capítulo 4, a pesquisa dedicou-se à análise institucional de como o IFSP e sua estrutura de setores e profissionais lidam com as questões pertinentes à sua internacionalização. Nesse sentido, a composição da estrutura multicampi foi analisada em conjunto com os documentos institucionais que norteiam os processos de internacionalização da instituição, considerando também o levantamento e análise do papel desempenhado pelos diversos atores institucionais envolvidos nestas ações, observando os resultados alcançados e também as lacunas encontradas em seus resultados e procedimentos.

Em sua abordagem, a pesquisa também testou as hipóteses: i) o espaço e método de inserção internacional do IFSP difere das outras IEs tradicionais, devido às suas características técnicas e tecnológicas de formação; ii) o trabalho efetuado até então no sentido de internacionalização da instituição explora de maneira incipiente seus potenciais.

## 2. Contextualização do ensino tecnológico no Brasil e seu desenvolvimento histórico

Para investigar as possibilidades e causas de internacionalização do ensino tecnológico, primeiramente foi preciso definir o que é o ensino tecnológico, bem como descrever cronologicamente sua trajetória no Brasil.

Ao consultar o próprio Ministério da Educação (MEC), tem-se que os cursos técnicos são definidos de maneira simplificada como “programas de nível médio com o propósito de capacitar o aluno proporcionando conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo; cursos tecnológicos classificam-se como de nível superior” (BRASIL, 2016).

Baseando-se nessa premissa, e concentrando a presente pesquisa na denominação de cursos tecnológicos, a esses aplica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, capítulo III, no qual descreve:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008) (PORTAL MEC, 2016)

Podemos observar que o ensino tecnológico tem uma base legal única adequada às suas necessidades. Não obstante, a modalidade também tem em sua essência relações com educação, trabalho, ciência e tecnologia e pode muito bem ser interpretada como uma adequação do indivíduo ao período histórico no qual vive, sendo uma metodologia capaz de proporcionar-lhe conhecimentos para utilização de instrumentos e tecnologias existentes, bem como capacitá-lo para entendê-las de forma crítica e consciente.

Dentre as instituições brasileiras que ofertam o ensino tecnológico em diferentes formas no âmbito nacional, temos como destaque: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal (UTF), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), sendo particularmente este último nosso principal foco de estudo. Destarte, para conhecer um pouco mais sobre o ensino tecnológico no Brasil, se faz necessário, e bastante produtivo, o breve levantamento histórico de como essa modalidade de ensino se desenvolveu no escopo da educação no país, apresentado a seguir.

## **2.1. Breve histórico da educação profissional no Brasil**

Fonseca (1961) relata que na história da humanidade, o trabalho tem um valor essencial para a sobrevivência da mesma, proporcionando-lhe conhecimentos, benefícios e até mesmo ascensão social. “E isto somente foi possível quando o trabalho produtivo alcançou uma dimensão intelectual, quando essa perspectiva foi se concretizando pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, do conhecimento, da ciência como uma força produtiva” (Fonseca, 1961).

A formação do trabalhador brasileiro deu-se nos primórdios da colonização, entre os séculos XVI e XIX. Os grandes latifúndios, neste período, eram centros de produção e consumo nos quais, para o equilíbrio daquela vida rural, fez-se necessário que “aqueles artífices transmitissem a outros elementos mais jovens os poucos conhecimentos que possuíam acerca do manejo das ferramentas e da tecnologia das profissões” (FONSECA, 1961).

Naquele momento, o sistema produtivo contava quase que exclusivamente com a força de trabalho de índios, e mais tarde os escravos negros, como aprendizes de ofícios. Cabe ressaltar que o conjunto de pensamentos de uma sociedade patriarcal e latifundiária impeliu o ensino de ofícios prioritariamente ao trabalho braçal, inerentes às figuras que compunham as classes sociais mais baixas.

Fonseca (1961) relata ainda que outros fatores contribuíram para essa mentalidade, uma vez que os trabalhos pesados e manuais eram designados a escravos ao mesmo tempo que a educação intelectual era oferecida pelos jesuítas aos filhos dos colonos, segregando-os, assim, socialmente. O autor ilustra que este processo estava tão arraigado na sociedade da época, que um dos pré-requisitos para se desempenhar funções públicas, era de que o candidato nunca tivesse trabalhado manualmente.

Aos brancos, que ocupavam certo grau hierárquico naquela “sociedade rural”, o exercício de qualquer ofício manual era bastante desprezado socialmente. Uma vez estas funções serem exclusivamente reservadas aos humildes escravos, “aquela maneira de ver, aquela filosofia haveria de acompanhar por muito tempo o ensino necessário à indústria, como uma sombra agoureira que lhe seguisse a marcha e lhe dificultasse os passos.” (FONSECA, 1961)

Mais tarde, o desenvolvimento das atividades de colonização e a viabilidade econômica da extração de ouro e outros metais preciosos nas Minas Gerais (século XVIII) fizeram surgir uma nova modalidade de ensino profissional. Para tanto, foram criadas as Casas de Fundição e da Moeda, com a finalidade de promover a atividade de extração e fundição de ouro e prata, bem como facilitar a coleta de impostos tributários, tais como o quinto, que remonta à época. Estes estabelecimentos, fomentadores das novas relações econômicas e sociais, pressupunham de cargos com maiores especificidades, tais como os de provedor, escrivão, oficial mineiro prático, tesoureiro, mestres de fundição, meirinhos e

guardas, cargos estes formalmente destinados a homens brancos e que, devido à sua natureza prática, demandavam ensino mais especializado.

Naquele tempo, os candidatos aos empregos das Casas de Fundação e da Moeda passavam por avaliação de banca examinadora e, caso aprovados, recebiam certidão de aprovação. Concomitante a este período, foram também criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais tinham como objetivo trazer operários especializados de Portugal e recrutar pessoas que tivessem alguma condição de reproduzir conhecimento para o desenvolvimento de carreira naval. “Os Arsenais da Marinha, no Brasil, tornaram-se, também, centros de aprendizagem de ofícios, por conta da fazenda real.” (FONSECA,1961)

Esses movimentos desencadearam, ainda que de maneira sutil, uma pequena mudança de paradigma na sociedade da época. Se anteriormente, aquela sociedade patriarcal apenas valorizava uma elite entregue ao ócio e designava o trabalho pesado àqueles considerados à “margem da sociedade”, agora começava seus primeiros passos para reavaliação de sua visão sobre o profissionalismo de seus trabalhadores. Tavares (2012), ao comentar esse movimento histórico, indica que “a educação profissional no Brasil foi criada para atender crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade”.

Em contrapartida, por ainda se pautar como uma colônia de Portugal, o desenvolvimento da educação e do trabalho ainda haveria de sofrer reveses. Em 1785 o alvará decretado por d. Maria I contribuiu para a estagnação do desenvolvimento do Brasil, proibindo a atividade fabril em todo o território nacional. O documento assim estabelecia:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (BRASIL, 1785).

Todavia, com a invasão de Portugal, que culminou na fuga da família real portuguesa em 1808 ao Brasil, uma nova onda modernizadora se fez necessária no país como forma de comportar toda a estrutura social e administrativa transferida pela corte

portuguesa. “A vinda de D. João VI para o Brasil haveria de marcar uma época de grandes realizações nos campos da economia e da cultura, as quais iriam influenciar extraordinariamente os destinos de nossa terra, inclusive do setor de ofícios.” (FONSECA, 1961)

Nesse sentido, D. João VI revogou o supracitado alvará e respaldou a instalação e funcionamento das primeiras fábricas do país. Na mesma época, também foi criado o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, cujo objetivo era fornecer educação devida aos artistas e aprendizes vindos de Portugal com a corte. Esse interim proporcionou ao país novas disposições sociais e de infraestrutura.

“O Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender a educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústria criara no Brasil.” (FONSECA, 1961)

Por sua vez, a onda de modernização alavancou a construção de estradas, reformas em portos, criação do Banco do Brasil, instalação da Junta de Comércio; fatores estes que contribuíram sobremaneira ao estímulo da industrialização brasileira. Deste ponto de partida, e à medida que o país se desenvolvia, o ensino técnico e tecnológico começou a ser repensado pela sociedade brasileira.

A própria proclamação da Independência, em setembro de 1922, demonstrava também que o país adentrava em novo ciclo evolutivo, executando os primeiros passos para o início da organização do estado brasileiro ao reivindicar soberania para o estabelecimento de sua política e leis. Segundo os historiadores, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país (1888), o número total de fábricas instaladas no Brasil era de 636 estabelecimentos que contavam com aproximadamente 54 mil trabalhadores, levando-se em conta um universo populacional que atingia seus 14 milhões de habitantes. Sobremaneira, a economia tinha caráter acentuadamente agrário-exportador, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

O ensino profissional iria, também, evoluir. Desaparecia a aprendizagem feita à sombra das Bandeiras de Ofícios, em pequenas oficinas particulares, sob a

tiranía dos mestres. E a velha filosofia, que emprestava ao ensino de ofícios uma condição humilhante, embora continuasse na mentalidade do povo ainda por muito tempo, contudo, chocar-se-ia com outros ideais mais consentâneos com as realidades da época” (FONSECA, 1961).

Nesse contexto, o governador do Estado do Rio de Janeiro na época, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, fomentou a atividade do ensino técnico, criando quatro escolas profissionais naquele estado, as de Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, destinadas ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.

O ano de 1906 também marca as importantes ações de consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil promulgadas pelo então presidente Afonso Pena. Cita-se como ação destaque a realização do Congresso de Instrução, projeto pioneiro apresentado ao Congresso Nacional que visava a promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto da parceria entre o Governo da União e os Estados.

Com a morte de Afonso Pena em 1909, Nilo Peçanha assume a presidência do país e cria em 23 de setembro do mesmo ano, o Decreto nº 7.566, que propiciou em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, a junção de dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito com o foco do desenvolvimento dos ofícios em seus estudantes. A título ilustrativo, os primeiros cursos oferecidos em São Paulo foram os de tornearia mecânica, eletricidade, carpintaria e artes decorativas (FONSECA, 1961). Corroborando com a iniciativa, em 1927, o Congresso Nacional sancionou um Projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.

Em 14 de novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual situava-se a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspetoria foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. O período foi marcado pela grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de

novas especializações nas escolas existentes, caracterizando-se como uma das primeiras tentativas de se estabelecer normas e diretrizes para esta modalidade de ensino no país.

Em 13 de janeiro de 1937, com a Lei nº 378, influenciadas pela reformulação administrativa e funcional do Ministério da Educação e Saúde Pública, as então Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos, com maior ênfase ao ensino industrial, tendo em vista os ideais educacionais da própria Constituição de 37, sendo a primeira Constituição do país a tratar do ensino técnico, profissional e industrial. Apesar dos avanços, percebia-se naquela sociedade, com destaques, a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, tal como:

Uma desvinculação total entre formação profissional e educação, uma vez que aos trabalhadores era destinada uma formação voltada para o adestramento, treinamento, visto que a indústria ainda era bastante elementar, baseada no artesanato e manufatura, com poucas exigências de uma mão de obra que fosse mais qualificada. (DIAS, 2013)

No Governo Vargas (1930-1945), profundas mudanças foram realizadas no que tange ao sistema educacional brasileiro, conhecidas até hoje como a “Reforma Capanema”. Em 1941, sob o comando do então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, e em conjunto com o projeto político ideológico de Vargas, o projeto nacional de educação sofreu grandes reformulações, tendo sua organização unificada e sendo regulamentado sob a tutela da União, que por sua vez subdividiu o ensino nas categorias primário, industrial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física.

Durante muito tempo, o ministro Gustavo Capanema estudara, juntamente com uma comissão de experimentados educadores, a melhor organização a dar ao nosso ensino industrial, de maneira a facilitar o extraordinário incremento que a indústria tomara [...] Ao ministro da Educação daquela ocasião, Gustavo Capanema, cabem, entretanto, os maiores louros pela obra executada. Sua inteligência, sua cultura e sua tenacidade deram ao Brasil uma legislação talvez ímpar no mundo, no momento em que foi feita. (FONSECA, 1961)

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), estabeleceu as bases da organização e de regime do ensino industrial. Já o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas.

O ensino profissional passou, então, a ser considerado como Ensino Médio, bem como o ingresso a essas escolas agora dependia de exames de admissão. Outro fator interessante a ser observado foi a inclusão de um segundo nível à divisão dos cursos, sendo que o primeiro compreendia os cursos básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. Já o segundo nível proveniente dessas novas diretrizes atuava como espécie de continuidade ao ensino técnico industrial em nível de segundo grau, o que consideraríamos atualmente como nível superior, abrangendo várias especialidades.

Iniciava-se, assim, formalmente o processo de vinculação do ensino industrial de maneira mais ampla à estrutura do ensino do país, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. Esse movimento refletiu, inclusive, numa quebra de paradigma ao mesclar o quadro social dos alunos secundaristas. Pois, se antes só as classes mais abastadas se inscreviam em cursos superiores e detinham acesso e direito aos estudos mais complexos, a partir desse momento, a oportunidade também estava aberta aos mais pobres que comumente cursavam o ensino industrial.

Abria suas portas a todos e a todos oferecia as mesmas vantagens. Fora preciso esperar muitos anos, deixar que a ideia amadurecesse nos espíritos, para atingir aquela modificação do velho conceito que encarava o trabalho manual como humilhante e desprimoroso [...]o domínio do ensino industrial passava, assim, a imperar uma nova filosofia, uma outra concepção, mais ampla, mais democrática, mais consentânea com a realidade da época. (FONSECA, 1961)

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), entre outros fatores, foi marcado pelo crescimento do setor industrial, em especial a indústria automobilística, que surgia como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas de Juscelino Kubitschek (JK) consolidou investimentos maciços nas áreas de infraestrutura, atrelados principalmente à produção de energia e ao transporte, que somavam mais de 73% de todos os investimentos governamentais. Não obstante, pela primeira vez, contemplava-se o setor educacional com o percentual de 3,4% do total de investimentos.

Entre as intenções da pasta correspondente à educação podemos citar, inclusive, a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. “O Brasil torna-se dependente do capital internacional, que passa a requisitar investimentos na qualificação de mão de obra, com base na teoria do Capital Humano”

(TAVARES, 2012). Como em momentos anteriores, observa-se que as mudanças no quadro educacional do país surgiam como respostas necessárias ao desenvolvimento da economia, situando a educação como um insumo controlável por aqueles detentores dos meios produtivos.

Já no ano de 1959, destaca-se a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. Esse movimento proporcionou às instituições maior autonomia didática e de gestão, corroborando a intensificação da formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Nos anos posteriores, estas teriam seu nome alterado para Escolas Técnicas Federais, vinculando-se formalmente à União, o que indica o estreitamento dessa relação, também entrelaçada pela ação dos movimentos educacionais e da cultura popular, tendo Paulo Freire como um dos seus principais ícones, em defesa da escola pública.

Ambos os governos, Vargas e JK, consideravam a educação profissional como uma ferramenta importante para o alcance dos planos de expansão da economia brasileira. Ao passo que a demanda por operários especializados crescia, por consequência evidenciava-se essa maior necessidade do ensino profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelecia um novo paradigma, o de formar técnicos sob regime de urgência, ao tornar

(...) compulsoriamente profissional todo o ensino de 2º grau. A ideia era formar técnicos em regime de urgência, visando ao desenvolvimento do País. Isso refletiu em um aumento no número de cursos técnicos e de pessoas matriculadas. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos (DIAS 2013, p.51).

Em 1978, a Lei nº 6.545 nomeou três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Esta mudança possibilitou a essas instituições atribuições de formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo este que se estenderia muito mais tarde às outras instituições.

No decorrer da década de 1980 e 1990, como forma de adaptação ao contexto mundial caracterizado pelas ações de globalização e estreitamento das relações

entre países, o Brasil dividiu-se na adoção de posturas liberais ou protecionistas a depender do contexto e tipo de relação. No que tange à educação, em consequência da forte influência do Banco Mundial, adotou-se a universalização do ensino fundamental, caracterizado como educação básica, com objetivos de formação de um trabalhador capaz de contribuir para o controle das crises que o capital enfrentaria. Nesse sentido, apoiado no discurso do fracasso da escola pública e do enxugamento da máquina pública, o foco do Estado voltou-se à política da educação privada, especialmente para os casos de nível superior.

Em 8 de dezembro de 1994, com a Lei nº 8.948, instituiu-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição segundo critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que levavam em consideração instalações físicas de infraestrutura, laboratórios e equipamentos adequados, bem como as condições técnico-pedagógicas, administrativas, de recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. O modo exclusivo como a lei se apresentou, determinando que a expansão da educação profissional poderia ocorrer somente com a formação de parcerias entre os estados, municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais, pode ser visualizado no próprio exemplo da unidade de São Paulo, que apenas em 1999 incluiu-se no rol de CEFETs, apresentando restrição legal para ampliação dos cursos oferecidos, porém.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394 considerada como a segunda LDB, dispondo sobre a Educação Profissional em capítulo específico, agora separado da Educação Básica (Capítulo III), com o intuito de superar enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, e de solidificar-se enquanto mecanismo de favorecimento à inclusão social. Além disso, a medida também definiu o sistema de certificação profissional, permitindo o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Dado o contexto em que a nova LDB foi promulgada, ou seja, em tempos de globalização acentuada e adoção de políticas neoliberais em substituição das políticas de planejamento industrial, características do período desenvolvimentista, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) passou a eximir-se da responsabilidade de

gestor e executor da política educacional, delegando-a ao poder privado e regulamentando políticas de educação a distância. Denotando-se, assim, a contradição entre a proposta de uma educação técnico/tecnológica reformada, promotora da inclusão e defensora de novos direitos às classes populares, destoante frente à realidade de uma economia brasileira subordinada ao capital transnacional e de seus interesses definidos segundo o modo operante do capitalismo globalizado.

Com efeito, a contradição entre a proposta de uma educação profissionalizante no âmbito técnico e tecnológico, definida nos documentos legais, relativa aos conceitos, princípios e diretrizes curriculares (na sua implementação, conforme as pesquisas empíricas analisadas) e a natureza da política econômica brasileira, histórica e estruturalmente dependente do capital monopolista externo (consolidada pelo Plano Real do governo FHC) evidenciam o distanciamento entre o discurso e a prática da educação profissional, como também o fracasso do sistema escolar em tempos neoliberais, de globalização e de reestruturação produtiva de capital flexível.

Partindo desses propósitos, no tópico seguinte, apresentaremos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a modernização da educação profissional brasileira.

## **2.2. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)**

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 regulamentou a educação profissional criando o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Foi em meio a essas transformações da educação profissional de nosso país, que em 1999 foi retomado, ainda que modestamente, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, outrora iniciado em 1978, marcando o início dos anos 2000 que trariam uma nova fase para a educação tecnológica no país.

“[...]o Estado brasileiro assume uma postura mais progressiva no campo da educação, tendo em vista a composição de um governo democrático-popular. Algumas medidas adotadas seguem na contramão das políticas neoliberais do

período anterior, com destaque na retomada do investimento público nas instituições de ensino federais. ” (TAVARES, 2012)

O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, MEC, 2005, p. 2, apud FRIGOTTO, 2005).

Dentre as reformulações estabelecidas, encontra-se principalmente a Lei nº 11.892, de 29 de setembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), “muitos dos quais são o resultado da mescla das escolas técnicas federais pré-existentes, que juntas passam a integrar uma única autarquia.” (TAVARES, 2012)

Essas instituições passaram a ter concorrência direta com as universidades federais no que tange ao oferecimento de ensino superior público e gratuito, priorizando em sua oferta de cursos superiores (licenciatura, bacharelado e de tecnologia) em áreas estratégicas, do ponto de vista econômico.

A retomada da expansão da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve início com a derrubada de um dispositivo legal criado em 1994. A Lei 8.948/94, ao mesmo tempo em que constituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular, transformava as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), sob os mesmos moldes dos CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, que já existiam desde 1978. (TAVARES, 2012)

Neste contexto, destacam-se três fases de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A retomada da expansão da Rede Federal de Ensino pauta-se como marco histórico no desenvolvimento do ensino técnico e tecnológico brasileiro, movimento este ocorrido em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro do mesmo ano, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Este movimento ficou marcado como a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica. Também em 2005, pontua-se a transformação do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, constituindo-se como a primeira universidade especializada dessa modalidade de ensino no Brasil.

Em termos de concepção pedagógica, pretende-se que a expansão da Rede venha acompanhada do fortalecimento da relação entre Educação Profissional e educação básica, numa perspectiva de educação integral. Destaca-se também uma Educação Profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica, que seja capaz de se aproximar, sobretudo, da Educação de jovens e Adultos. (TAVARES, 2012)

A segunda fase da expansão (2007-2010) foi marcada pelo slogan “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (MEC/SETEC, 2016). Segundo Tavares (2012), esta definição de cidades-polo dava-se pelos seguintes critérios de prioridade a política pública:

- Distribuição territorial equilibrada das novas unidades;
- Cobertura do maior número possível de mesorregiões;
- Sintonia com os arranjos produtivos locais;
- Aproveitamento de infraestrutura físicas existentes;
- Identificação de potenciais parcerias.

Ainda inserido no contexto que iniciaria o segundo movimento de expansão da Rede, apontamos como importante fator organizador das unidades o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Somando-se à matéria, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, atrelado ao ensino fundamental, médio e educação indígena.

No mesmo período, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado. Durante o mesmo ano de 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizou conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais proporcionaram, no período de 05 a 08 de novembro

de 2006, a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que contou com público total de 2.761 participantes, reunindo representantes do governo federal, dos estados, municípios, além de organizações civis ligadas à educação, sendo a primeira conferência desta natureza realizada pelo Ministério da Educação em toda a sua história.

A terceira fase da expansão, iniciada em 2011, é concomitante ao mandato presidencial da presidente Dilma Rousseff, que deu continuidade ao plano de expansão da Rede, iniciado no governo anterior. O projeto inicial para esta fase previa mais 86 novos *campi* de Institutos Federais, dos quais 46 eram remanescentes da segunda fase do programa. Este período também ficou marcado pela criação e promoção do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2016)

Percebe-se muito bem esse movimento de expansão das unidades de escolas técnicas da rede federal de ensino através da análise de seu quantitativo ao longo dos anos. Em meados de 2002, estas somavam 140 unidades espalhadas em poucas regiões, número que saltou para 214 em 2010, respaldado pela Lei 11892/2008. O desenvolvimento exponencial da rede federal atingiu a marca de 562 estabelecimentos em 2014, ultrapassando 644 unidades no ano de 2016.

O desenvolvimento da Educação Profissional em âmbito nacional foi promovido em diversos momentos da história, ligando-se diretamente ao contexto de necessidades políticas e sociais de cada época. Prioritariamente alavancado por programas ligados ao governo federal. As evoluções do sistema foram marcadas mais por suas

mudanças institucionais através da edificação de normativas, do que pelas revoluções práticas do ensino, haja vista o constante distanciamento entre o discurso das leis e a prática.

Neste sentido, fez-se necessário mais de um século para que ganhasse destaque conquanto comparada a outras modalidades de ensino, ou mesmo para a minimização da ideia de sua ligação exclusiva de direcionamento aos mais desvalidos. Com a evolução de sua aplicação, criou-se ainda a identidade de que o ensino tecnológico serviria apenas para qualificar a massa operária, crescente após 1930. Fatores inerentes à grande necessidade de mão de obra, em consequência do modelo de expansão industrial adotado no país, que demandava formação rápida e eficaz para absorção do mercado de trabalho. Persistindo, ainda, falhas correlatas ao acesso a este ensino:

Mesmo a lei 5.692/71, sob o discurso de uma escola secundária única para todos, fracassou na tarefa de diminuir a distância entre as escolas de ricos e pobres, evidenciando que a preocupação com a dualidade de educação existia apenas formalmente, no discurso político da época. (TAVARES, 2012)

Não é exagero considerar que apenas no começo do século XXI o ensino tecnológico passou a ganhar mais empenho, consideração e, de certa forma, foi inserido de maneira mais assertiva em relação a questões de acesso e democratização do Ensino Profissional.

[...] o avanço representado pela interiorização dos cursos e instituições de ensino que, via de regra, concentrava-se nas capitais litorâneas do país. A própria diversificação das instituições de Ensino Superior Federais pode apresentar-se como uma ação estratégica com resultados positivos para a sociedade em geral. (TAVARES, 2012)

Esse novo capítulo para o ensino tecnológico, constructo de todas as suas relações, erros e acertos, confere hoje à sua proposta maior capacidade de se equiparar às unidades de ensino superior existentes. Detentor de particularidades históricas e de especial necessidade ao país, o ensino tecnológico encontra-se na tentativa de acelerar o acesso universal à educação pública, gratuita e de qualidade.

A formação profissional e seus itinerários formativos são um desafio não só ao Brasil, mas como a todos os países que investem na melhoria deste setor e enfrentam dificuldades semelhantes, sejam em sua gestão, composição curricular ou aumento cada

vez mais exigente por parte das empresas e do mundo em relação à formação do trabalhador. Com uma experiência mais sólida a partir dos governos populares do partido dos trabalhadores, o Brasil obteve avanços consideráveis na área, tendo muito o que fazer para superar os mais de quinhentos anos de descaso destinado à educação profissional no país.

Em reflexões futuras, utilizaremos o contexto histórico relacionado à expansão do ensino tecnológico brasileiro, para assim, podermos elucidar quais de seus aspectos estão sendo explorados e desenvolvidos pelo processo de internacionalização experimentado pelo IFSP. Esse norte servirá, inclusive, para verificar se acaso as ações de inserção internacional da Instituição absorvem e respeitam todas as particularidades históricas que compõem sua formação e, se assim procederem, se de fato modelos que não se alinham à sua essência formativa, correlata ao ensino tecnológico, estão empregados em seu processo de inserção global.

### **3. A Dinâmica da Internacionalização da Educação**

#### **3.1. O Papel do Estado**

Como forma de melhor entender o processo de internacionalização da ciência e tecnologia vivenciado pelo Brasil, torna-se muito útil a visualização dos modelos de cooperação ao desenvolvimento adotados em âmbito nacional que direcionaram as políticas públicas inerentes a esse processo.

Para Furtado (2003), o conceito de desenvolvimento não pode ser entendido como estritamente econômico, sendo captado em essência senão em análise conjunta de sua dimensão econômica e cultural. Para o autor, as necessidades humanas derivadas do horizonte em expansão das possibilidades abertas ao homem promovem o aumento da produtividade do fator trabalho e também estimulam a adaptação das estruturas sociais diante novos cenários, resultando em um projeto de autotransformação social.

O fim da Segunda Guerra Mundial inaugurou uma nova fase das relações internacionais. Após a vivência de duas guerras os países do globo encontravam-se de certo modo divididos entre os Estados ocidentais capitalistas, os do bloco comunista e também um terceiro bloco, tidos como países de terceiro mundo, muitos dos quais em processos de descolonização e extremamente dependentes de auxílios internacionais para a manutenção de suas economias. O Plano Marshal e suas intenções de reconstrução da Europa através da retomada do crescimento econômico e demográfico remontam às origens contemporâneas do que hoje compreendemos como Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID).

Para Milani (2012) a CID pode ser entendida como o sistema articulado através das políticas de Estados e demais atores do sistema internacional (SI), que através de sua atuação conjunta promovem o desenvolvimento de bases solidárias que visam a superação das dificuldades econômicas e sociais mundo afora de forma sustentável e duradoura. Ressalta-se que esse movimento, normalmente conectando países doadores e beneficiados, vai além da simples ajuda humanitária, refletindo nas mais diversas

motivações de relacionamento, qual sejam econômicas, humanitárias, morais, ambientais ou mesmo permeando interesses relativos à segurança nacional dos Estados.

O processo de expansão do capitalismo, principalmente após o final da Segunda Guerra Mundial, foi fortemente liderado pelas empresas norte-americanas. Nesse período a comunidade internacional, que aos poucos foi retomando sua estabilidade através do reerguimento das potências europeias e da descolonização, orientou sua nova política balizada na CID, estendendo novos paradigmas às relações internacionais, com o objetivo da manutenção duradoura da paz mundial através da cooperação entre os Estados. Nesse momento, o multilateralismo se orientava para o enfrentamento conjunto de questões que transcendiam as fronteiras domésticas, com destaque à atuação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a seu Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD).

O Brasil, produtor de *commodities* e de insumos, via no mercado internacional a realização de sua produção, bem como a formação de preços e o estímulo a produzir determinado tipo de produto. Segundo Furtado (2003), essa posição de subordinação pautou o processo de desenvolvimento do país, submetendo as decisões básicas do Estado relativas não somente à atividade econômica, como também à orientação da tecnologia, financiamento da pesquisa e o grau de integração à economia regional.

Essa configuração alterou-se através da política adotada no período de 1950 a 1965, visando o modelo de substituição das importações. Esse intento, operacionalizado através da centralização das decisões em âmbito federal, que tinha no Estado o papel de dinamizador da economia e incentivador da produção nacional de produtos industrializados, abre as portas para a implantação de filiais das empresas, principalmente norte-americanas, em território nacional. Relativo ao contexto de desenvolvimento do capitalismo, Ianni comenta:

O alcance mundial do capitalismo [...] desenvolve-se de maneira particularmente aberto no século XX [...] adquirindo novas características [...] com o término da Segunda Guerra Mundial, quando a emergência de estruturas mundiais de poder, decisão e influência anunciam a redefinição e o declínio do Estado-nação. (IANNI, 1992, p.23)

Nesse período, apesar do aumento expressivo de investimentos internacionais no Brasil, o país ainda permaneceu com o perfil de provedor de insumos às

matrizes internacionais de suas indústrias. Segundo Furtado (2003), esse movimento, comum a toda a América Latina, mitigou o poder dos Estados-nacionais como centros de decisão, retardando a criação de um corpo empresarial nacional e a mobilização do coletivo para as tarefas do desenvolvimento. Destaca-se o papel desempenhado pelas empresas multinacionais que, de modo geral, comportam-se como um dos principais propulsores do desenvolvimento econômico no âmbito do capitalismo. Essas companhias, vinculadas a Estados fortes que lhes asseguram respaldo jurídico e político de atuação, exploram recursos, transferem riquezas e favorecem inovações tecnológicas visando o lucro, mas que ainda assim impactam a sociedade como um todo, dinamizando a relação entre o Estado e o capital e consagrando os interesses das classes dominantes como universais.

Inserido neste cenário, o ambiente acadêmico nacional, desde os primórdios do século XX iniciava seu envolvimento em projetos internacionais de intercâmbio de conhecimento que evoluíram, por sua vez, para projetos de pesquisa conjuntos, atuando em prol do fortalecimento das instituições de ensino. Lessa (2002) observou os interesses implícitos dessas relações, nas quais as instituições locais buscavam a capacitação e fortalecimento dos conhecimentos utilizados pela elite que promoveria o desenvolvimento do país, bem como, por parte dos parceiros internacionais, que através de sua cooperação ao desenvolvimento do ensino aumentavam suas redes e poder de influência sobre as estruturas políticas, culturais e sociais das elites dos países receptores.

Essa forma de exercer poder, baseada sobretudo em instrumentos de persuasão conhecida por *soft power* (NYE, 2004 apud LAUS, 2012), atrelada às ofertas externas, bem como à atuação das organizações internacionais também encontrava respaldo no anseio nacional de desenvolvimento tecnológico e de intercâmbio de conhecimentos que pudesse enriquecer a produção científica das universidades brasileiras. Essa gênese da internacionalização das universidades obteve respaldo com a oficialização de acordos internacionais com países estrangeiros assinados pelo Brasil, que evoluíram por sua vez para os acordos bilaterais de Cooperação Científica e Tecnológica citados por Lessa (2002) assinados entre 1963 e 1976 com a República Federal da Alemanha, Dinamarca, França, Suíça, Portugal e principalmente com os EUA através da *United States Agency for International Development (USAID)*.

Desarte, destaca-se o poder de influência das organizações internacionais, tais como a USAID, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No jogo de poder praticado entre as nações do globo, eram estes organismos decisivamente considerados no que tange à orientação estratégica de desenvolvimento, tanto setorial quanto institucional, relacionada à internacionalização da ciência e tecnologia no Brasil. Doravante, essa política foi paulatinamente influenciada através da adesão ou incorporação das decisões institucionais, indicadores, programas e agendas de trabalho estrangeiras.

A década de 1990 foi marcada pelo fim da Guerra Fria e de sua ordem bipolar, como também pelo fenômeno da globalização caracterizado pela crescente interdependência entre as várias regiões do mundo e internacionalização de amplos setores, tais como finanças, mercados, migrações, culturas, resultante do aumento do fluxo de bens, serviços, capital, pessoas e informação. Justamente neste período, a cooperação para o desenvolvimento ganhou maior destaque nas agendas dos países, tendo o Brasil intensificado suas ações governamentais com vistas à busca de um modelo de desenvolvimento capaz garantir acesso aos frutos da revolução tecnológica em curso.

No mundo contemporâneo, apesar de muitos autores defenderem o enfraquecimento do Estado-nação frente ao sistema global, outras linhas de pensamento destacam a adaptação e redefinição de seu papel frente às necessidades de um sistema cada vez mais dinâmico e interestatal. Em outras palavras, caracterizam a importância duradoura do Estado nacional, não em termos tradicionais entendidos como poder soberano e administrador da economia, mas como principal fonte de legitimidade, capacitado a delegar autoridade para os poderes acima e abaixo em nível nacional. Esse poder, decorrente da centralidade territorial e da legitimidade constitucional é cada vez mais visível em sua capacidade de coordenação para alcance de objetivos, destacadas nas duas últimas décadas as políticas de fomento e direcionamento de setores industriais estratégicos, bem como as de inovação tecnológica. Propostas estas que contêm tensões e dilemas difíceis de resolver, sobretudo quando a lógica da regulação se sobrepõe à lógica da emancipação.

Esse *Estado Catalítico*, segundo Lind (1992, apud Laus, 2012), alcança resultados baseando-se menos em seus recursos próprios, assumindo em contrapartida papel dominante nas coalizações de estados, instituições transnacionais e de grupos do setor privado. Ao manter-se independente de outros elementos do sistema, seu objetivo pauta-se na capacidade de aumentar seu poder de controle sobre sua economia e segurança.

### **3.2. O papel dos Organismos Internacionais (OIs)**

Retomando o momento do pós-guerra, observa-se que o crescimento das atividades de pesquisa nos países industrializados e o crescimento das atividades de fomento atuaram de maneira ímpar para o crescimento do intercâmbio entre as instituições e pesquisadores, promovendo a celebração de novos convênios e encontros científicos entre os países do ocidente. Indo além, Schwartzman (2009) citado por Laus (2012), destaca que nesse mesmo período consolida-se a ideia de que as universidades ocidentais, principalmente as dos EUA, deveriam servir de modelo institucional, intelectual e profissional para todos os países que quisessem se modernizar. Esse movimento é intensificado pelo fim da Guerra Fria, e influenciado pelo estreitamento dos processos de integração regional (União Européia, Mercosul, Nafta) e pela concorrência entre países e seus centros de pesquisas visando a atração de cientistas e talentos.

Nesse contexto, fortemente marcado pelas interações globais, a resposta para as causas e efeitos das crises encontra-se no esforço conjunto dos países na busca de soluções, principalmente se levada em consideração a crescente reivindicação as nações em desenvolvimento relacionadas à mitigação das assimetrias no peso da tomada de decisões com impactos globais, buscando assim uma nova globalização, mais justa e solidária. Nesse sentido, as posições e recomendações dos grandes organismos internacionais, tais como a Unesco, OMC, OCDE, Banco Mundial, entre outros, assumem caráter decisivo na agenda de desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia dos países, culminando na ampliação dos laços de cooperação entre as Instituições de Ensino Superior (IES). Destaca-se ainda que,

Contam, na definição de modelos por tais organismos, variáveis e fatores tais como a mundialização dos mercados, a intervenção crescente de organismos

intergovernamentais na política, na economia e nas culturas locais e também a circulação de bens simbólicos. Não podemos esquecer, porém, que a educação superior também se insere em um considerável mercado competitivo, ou seja, existe uma economia política internacional da educação superior que não pode ser negligenciada. (Milani 2015)

Os desafios às políticas públicas renovam-se constantemente em um mundo interdependente, sugerindo a necessidade constante de inovação no alcance de soluções técnicas para resolução dos dilemas vividos pela humanidade. O acirramento das crises estruturais, no início do século XXI, protagonizou a acentuação de problemas relativos a fome, pobreza, desemprego, desigualdade social e instabilidade econômica nos países de renda baixa e de renda média.

Os OIs e seus grupos de discussões multilaterais ganharam inegável importância diante desse rol de acontecimentos, pautando-se como burocracias globais capacitadas à oxigenação das ideias nacionais, gerando conhecimento e utilizando-se dessa ferramenta como fonte de poder e instrumentalização, através do diálogo e defesa das posturas a serem adotadas nos Fóruns Mundiais. Nesse bojo, surgem propostas multilaterais de contensão dos mais variados problemas mundiais, com destaque à agenda proposta pelas metas do milênio e as resoluções arbitradas no âmbito da OMC.

As metas do milênio, estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, com o apoio de 191 nações, também conhecidas como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) seriam:

- 1) Acabar com a fome e a miséria
- 2) Oferecer educação básica de qualidade para todos
- 3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres
- 4) Reduzir a mortalidade infantil
- 5) Melhorar a saúde das gestantes
- 6) Combater a Aids, a malária e outras doenças
- 7) Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente
- 8) Estabelecer parcerias para o desenvolvimento

Apesar de avanços, como a redução do número de pessoas que vivem em extrema pobreza, diversas das metas específicas dos ODM não foram alcançadas. No âmbito das disputas políticas, é possível observar a mobilização atual das economias

emergentes, detentoras de maior relevância em seus contextos regionais, que buscam maior representatividade e poder de influenciar os rumos das decisões globais.

Se, no princípio, apenas o grupo das oito maiores potências mundiais (G-8) exerciam de fato influência perante os organismos multilaterais, a partir dos anos 2000, a maior diversificação da economia mundial, a escassez de recursos e o surgimento de novos polos de poder regional ocasionaram mudanças nessa balança de poder, proporcionando a incorporação e reconhecimento cada vez mais consolidado das potências médias emergentes – “*Outreach 5*”: China, Índia, México, África do Sul e Brasil – no que tange ao peso relativo que estes entes representam para o equilíbrio global. Nesse ínterim, o Brasil, principalmente a partir do governo Lula da Silva (2002-2010), buscou ampliar o protagonismo nacional através da defesa dos interesses das economias emergentes e dos países em desenvolvimento.

### 3.3. CID Norte-Sul

A institucionalização da cooperação internacional para o desenvolvimento através da promoção de normas, discursos, práticas, agendas e comportamentos iniciou-se no período do final da Segunda Guerra Mundial. Segundo Milani (2014, p.33), essa maneira regular de comportamento dos países passou basicamente a compor uma norma e um modo de atuação dos Estados nas relações internacionais. Observa-se também que:

a CID contemporânea apresenta-se como muito mais complexa e multifacetada, de forma que o uso das categorias e grupamentos de atores do período pós-Guerra tornou-se cada vez menos apropriado. Nas últimas décadas, alguns países deixaram de ser recipiendários para se tornar doadores, enquanto outros se tornaram ao mesmo tempo doadores e recipiendários. Simultaneamente, organizações não governamentais, fundações e empresas multinacionais passaram a desempenhar um papel de crescente relevância na CID. (SOUZA, 2014, p.11)

As razões iniciais de sua institucionalização remontam ao esforço de reconstrução das potências europeias, inerentes à moldura política do contexto da Guerra Fria, comportando-se como vetor importante na preservação da ordem do sistema internacional e da política norte-americana de contenção da União Soviética. Outrossim, o esforço ao movimento de descolonização da África e do Oriente Médio, a emergência de

modelos nacionais-desenvolvimentistas em particular na América Latina e a redefinição das relações entre países desenvolvidos e emergentes marcada pela reafirmação da hegemonia política, econômica e cultural por parte dos países doadores, desenvolve-se agora sob a égide de uma expressão clara: a assistência ao desenvolvimento.

A lógica da disputa Leste-Oeste por zonas de influência marcou essa primeira fase na qual predominavam relações de Cooperação Norte-Sul (CNS), com ênfase no estabelecimento dos organismos internacionais. Nesse cenário, dominado pelas organizações bilaterais e multilaterais, cria-se uma distinta dicotomia, que de um lado apresenta aqueles países capacitados a ditar as políticas de prestação de assistência técnica e orçamentária, e do outro os nomeados como recipiendários dessas políticas de auxílio internacional.

Todavia, observa-se que a própria comunidade internacional não atingiu total consenso em relação aos “fundamentos filosóficos e políticos” da CID, com destaque à reação observada na Conferência de Bandung (1955), que reuniu líderes de 29 estados asiáticos e africanos, responsáveis pelos destinos de 1 bilhão e 350 milhões de seres humanos, fazendo frente às políticas consideradas neocolonialistas das grandes potências. As discussões e reflexos dessa conferência influenciariam posteriormente a criação do movimento dos não alinhados (MNOAL), o surgimento da Organização dos Países Produtores de Petróleo (OPEP), e também a maior disseminação da defesa do princípio da autossuficiência (Milani, 2014, p.36).

Com o passar dos anos, houve maior diversificação dos atores tidos como doadores que intensificaram suas ações de CID, ressaltando-se a maior presença do Canadá, dos Países Nórdicos, dos novos integrantes da União Europeia (UE) e do Japão, reafirmando a premissa da cooperação norte-sul relacionada à orientação política e econômica dos países em desenvolvimento. Assim, configura-se a OCDE como câmara gestora da cooperação em vários sentidos, estabelecendo parâmetros e critérios tanto para formulação, acompanhamento e avaliação dos projetos, quanto para mensuração dos investimentos feitos pelos países, estabelecendo eixos coordenadores e facilitando direcionamentos. Essas interações fomentavam uma economia mais interdependente e globalizada, não apenas em suas dimensões econômicas, como também abrangendo aspectos sociais e culturais.

A transição entre os anos 1970 e 1980 foi marcada por profundas crises de natureza econômica, energética, ambiental e social a níveis globais:

No campo econômico, a reestruturação do sistema capitalista – simbolizada pelo fim do padrão dólar/ouro –, a crise energética e o choque do petróleo abriram caminho para a determinação estadunidense de retomar o controle da hegemonia mundial durante o governo Reagan. A política externa de Washington – ancorada na elevação das taxas de juros, no protecionismo comercial e na “Nova Guerra Fria”, com altos gastos em defesa – desequilibrou as contas externas dos países em desenvolvimento e desestabilizou-os politicamente, expondo-lhes às vulnerabilidades econômica, política e social. (PAUTASSO e SOARES, 2011 apud AYLLÓN, 2014).

Esse novo cenário expôs dúvidas com relação aos reais impactos da CID e suas motivações, restando ainda questionamentos sobre os mecanismos e a própria natureza dos modelos de desenvolvimento por ela difundidos. Se não bastasse, os efeitos da crise financeira também afetaram os orçamentos destinados à CID como um todo, exaltando a necessidade de que os países do Sul assumissem maiores responsabilidades perante sua própria segurança e progresso. Com o agravamento das assimetrias existentes entre os países ricos e pobres, o discurso da CID nessa etapa passou a defender o uso de “condicionalidades”, às quais impunham pacotes de austeridade fiscal, financeira e econômica alinhadas à ideologia do Estado mínimo para que os países se habilitassem a receber a Assistência Oficial ao Desenvolvimento (do inglês, *Official Development Assistance - ODA*) (Milani, 2014, p.42).

O final da Guerra Fria e a aceleração dos processos de globalização marcaram novo ciclo de mudanças no contexto da CNS. Nos anos 1990, a cooperação migrou dessa forma instrumental para a assistência aos processos de reformas e transições econômicas que os estados pretendiam, não só no leste europeu, mas em outras partes do planeta. As ações voltaram-se para o aprimoramento de instituições, reformas democráticas e liberalizantes, com os países ricos privilegiando programas e políticas de expansão do raio de ação da CID.

A derrocada do socialismo alterou o grande condicionamento político-econômico vigente e, além disso, os novos desafios globais ligados à saúde, meio ambiente, desenvolvimento local e mudanças climáticas reorientaram as propostas de agendas, resultados e produção de desenvolvimento econômico-social no sentido de contemplarem

o desenvolvimento numa acepção mais abrangente, focada em ações locais alinhadas à execução dos objetivos do milênio. Milani (2014, p.45), aponta nesse período a crescente necessidade de cooperação e diálogo entre os países e o alinhamento de suas agendas, destacando ainda a concepção mais humana e coletiva apresentada pela ONU, que expandindo seus debates para além da perspectiva da segurança dos Estados, produz o efeito de “contaminação” de agendas dos mais variados fóruns com temas que irão enriquecer os debates e tratativas correlatas ao desenvolvimento dos países.

A associação do multilateralismo, discutido com mais ênfase no âmbito das Nações Unidas, passou a ser o outro vetor que permitiu articular iniciativas e aspirações dos governos nacionais dos países emergentes ao interesse dos países membros da OCDE, encontrando possibilidades de adotarem um papel pró-ativo na agenda dos objetivos do milênio que se introduziu. Nesse sentido, a cooperação norte-sul vinculada aos temas globais de mudanças climáticas, melhor aproveitamento de recursos, investimentos e ações em prol do bem-estar social e do comércio, inspira-se no escopo multilateral de relacionamento entre os países e orienta a construção compartilhada da CID. Todavia, o surgimento das novas potências emergentes remete a novas reflexões e possibilidades a serem seguidos na CID, em especial os aspectos correlatos à Cooperação Sul-Sul (CSS) e seus desdobramentos.

### **3.4. CID Sul-Sul**

Milani (2012, p. 212), defende “que a diferenciação entre CNS e CSS é fundamentalmente empírica” devendo, no entanto, ser refletida “à luz do legado histórico do ativismo multilateral” de determinados países, “dos processos de transformação do sistema internacional” e “igualmente pelas necessidades de ajustes por que passa o capitalismo”.

Nesse sentido, afere-se que a gênese da CSS remonta do período imediato à Segunda Guerra Mundial, no qual os processos de descolonização afro-asiáticos e a conscientização perante o “atraso estrutural” dos países em desenvolvimento do Sul deslocaram as tensões políticas dos centros europeus ou capitalistas para a periferia em desenvolvimento. Somava-se ao contexto histórico vivido por estes países a polarização

ideológica Leste-Oeste derivada pela Guerra Fria e o conflito Norte-Sul de hegemonia política, tornando mais acentuadas as mazelas inerentes ao subdesenvolvimento, as consequências da pobreza e os atrasos tecnológicos-industriais (Ayllón, 2014, p.59).

Conforme exposto anteriormente, a aproximação entre China e Índia, que se desdobrou no surgimento do Movimento dos Países não Alinhados, propiciou que as relações Sul-Sul fossem consideradas como instrumento e objetivo compartilhado, capaz de propiciar diálogo político e articulação entre os países em desenvolvimento, possibilitando maior peso frente às OIs com vistas à diminuição das assimetrias do sistema econômico mundial.

A CSS se projeta dessa maneira diferente da base clássica da diplomacia interdependente que se movimenta para mitigar riscos. Ao focarem no estabelecimento de relações horizontais, as potências emergentes suscitam a quebra dos paradigmas de doadores e beneficiados, buscando a ideia de que através de seu relacionamento, parceiros são construídos, com potencial de benefícios e soerguimento mútuo.

Ayllón (2009, p.17) comenta ainda que essas interações adquirem o potencial mobilizador de diversos parceiros nacionais, elencando desde os ministérios e secretarias, mas também abrangendo demais atores, tais como fundações, universidades, centros de pesquisa, a iniciativa privada e ONGs. No que tange à qualificação profissional, pode-se destacar a atuação brasileira, através do SENAI, nos trabalhos de estruturação de centros de formação profissional com o intuito de apoiar os esforços de reconstrução, amplamente visualizado nos países assolados por conflitos, tais como Angola e Timor-Leste.

Os exemplos de atividades de CSS em que o Brasil está inserido também se correlacionam a seu potencial agrícola e energético, tal como visto nos projetos desenvolvidos pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) que envolvem a transferência de tecnologias para a produção de biocombustíveis e alimentos em zonas tropicais. Não obstante, cabe também como exemplo a parceria de transferência de tecnologia de bancos de leite humano, que resultou em feliz impacto na redução da mortalidade infantil em solo nacional, agora disseminada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) para outros países latino-americanos e africanos. (Ayllón 2009, loc. cit.)

Na perspectiva liberal, o simples condicionamento de interlocutores não bastaria para a difusão de ideias e agendas próprias da CSS. Esses países, principalmente os detentores de maior poder articulador, devem ir além, executando trabalho de fomento das redes internas para disseminação e aceitação de suas ideias em sua própria estrutura de Estado e na sociedade como um todo, principalmente no que se refere ao convencimento local de que o investimento em países estrangeiros concede retornos positivos ao país. O Brasil, segundo esse viés, passa da condição de beneficiado para a de país agente, influenciando novos conceitos e possibilitando a discussão das assimetrias nos intercâmbios comerciais no escopo do SI.

Dessa forma, a CSS é vista como uma alternativa à CNS, à medida que possibilita a transferência de recursos, *know-how* e assistência técnica através de seu modelo desenvolvimentista não hermético, propondo relações a princípio mais igualitárias e com menores imposições aos parceiros. Afere-se que a CNS deixa um vácuo ocupado pela CSS, aparentemente mais produtiva. As crises da década de 1970 que reduziram os orçamentos destinados à CID ilustram um dos aspectos dessa abertura de ação cedida aos países emergentes.

Todavia, a correlação entre a CNS e a CSS aos arranjos internacionais multilaterais, não é isenta de críticas. A motivação altruísta de ajuda ao desenvolvimento exercida pelas potências emergentes é questionada em sua integridade, dependendo assim de uma interpretação subjetiva dos atores envolvidos e do objeto por eles apropriados, ao passo que não conseguiriam se desligar de seus interesses econômicos, sociais, culturais e políticos ao criarem arranjos globais. Esses países também “não assimilam sua cooperação ao conceito da Assistência Oficial ao Desenvolvimento nem reportam seus dados”, o que para Ayllón (2014, p.77), dificulta a mensuração da análise e eficácia das políticas realizadas devido à precariedade de geração de dados quantitativos, consolidados e passíveis de comparação ou análise mais profunda.

A escassez dos recursos financeiros seria mais uma evidência de que a CNS passa por uma crise. Todavia, a própria suposição da CSS como via complementar a esse declínio propõe ressalvas. Qual a garantia de que os novos doadores do sul não reproduzirão os mesmos equívocos de exportar políticas tão inadequadas quanto às recebidas no âmbito da CNS? Se a empreitada é válida, também sobram gargalos

relacionados aos aspectos inerentes à presença constante da corrupção nesses Estados e à falta de lideranças expressivas entre seus mediadores, que sejam capazes de reinventar as propriedades e relações dessa cooperação a título de torná-la mais ampla.

Na última década, contudo, o panorama tratado sofre grande interferência da ascensão dos países emergentes que impulsionaram a CSS, garantindo importância à redefinição de seus parâmetros, visto a proeminência dos grandes temas globais na pauta das agendas dos fóruns de discussão, indo além das premissas das metas do milênio e colocando em maior centralidade assuntos de interesse comum da comunidade internacional. Em síntese, as contribuições da ONU à prática da CSS concretizaram-se nos elementos:

- os avanços conceituais e metodológicos na definição de sua natureza e suas modalidades;
  - a geração de espaços de concertação e a identificação e potencialização das capacidades desenvolvimentistas da cooperação entre países em desenvolvimento;
  - os processos de coordenação de atores do Sul;
  - o acompanhamento dos progressos dos acordos alcançados nas conferências sobre CSS;
  - o suporte à negociação de acordos de CSS e a facilitação de suas capacidades de intermediação para conectar os problemas e as soluções que encontraram os países do Sul em seu processo de desenvolvimento; e
  - a construção de plataformas de reflexão, impulso e ação da CSS.
- (AYLLÓN, 2014, p. 74)

### **3.5. Cooperação Triangular**

Cabe destaque ainda que a CID no contexto atual mostra tendências para o aparecimento de novas configurações de relacionamento entre os múltiplos atores que compõem o SI. É cada vez mais comum a procura de países emergentes, por parte da OCDE, para que através dos mecanismos multilaterais possam atuar em conjunto como parceiros de desenvolvimento. Nesses casos, mesmo configurando-se como países que recebem auxílio em prol de desenvolvimento interno, esses atores também são acionados, devido a fatores decisivos como posicionamento geográfico, compatibilidade de língua, ou mesmo liderança/influência regional a atuarem como intermediários de novas relações, muito por facilitarem acesso ou implementação de projetos e ações entre outros

“parceiros”, possibilitando a mistura de conhecimento e capacidades, gerando benefícios entre todas as partes envolvidas.

A situação inclusive confere benefícios a todos os envolvidos. Tomando como exemplo a interação entre a OCDE, uma potência emergente intermediadora e um país de renda baixa que receberia uma intervenção para o desenvolvimento de seu setor energético:

- a) à OCDE, cooperar com países menos adiantados possibilita tanto fortalecer sua capacidade de desenvolvimento, quanto auxilia na inclusão de princípios da eficácia da ajuda no âmbito das relações Sul-Sul;
- b) às potências emergentes ficam os ganhos de visibilidade, propaganda, influência regional e global, e o próprio reconhecimento de suas experiências de sucesso que podem ser replicadas.
- c) aos menos desenvolvidos, além de serem beneficiados pelo programa ou ação, também se observa a fuga das condicionalidades e diminuição da dependência em relação aos países desenvolvidos.

A cooperação triangular pode ser vista, assim, como uma modalidade de apoio à CSS ou convergência da CNS, ou mesmo com as duas disposições simultâneas. No cenário cada vez mais complexo das relações interdependentes, a cooperação passa nesse momento a revisar seus próprios mecanismos, critérios e instrumentos para se posicionar diante esse novo diálogo que vem sendo empreendido tendo como foco os países emergentes, com a tentativa de universalização do seu alcance.

Outro fator que torna a modalidade triangular interessante, do ponto de vista de sua abrangência, seria relacionado à grande variedade de arranjos entre possíveis parceiros que podem ser formados, que vão além do relacionamento entre dois países do sul e um do norte. A parceria Brasil e Argentina no Haiti denota um triângulo Sul-Sul-Sul. Demais casos podem ser cogitados também entre um organismo internacional e dois países do Sul, como disposto no exemplo citado envolvendo a OCDE; dois países do norte e um do sul; uma região de livre comércio, um país do sul e uma grande potência, entre muitas outras possibilidades. De fato, a própria implementação de parceria contando com a presença de três universidades distintas de países diferentes já configuraria uma relação de cooperação triangular.

Dessa forma, a existência da modalidade triangular de cooperação destaca-se pelo número e origem de seus participantes, como também por estabelecerem relações menos assimétricas, mais horizontais e igualitárias. Condições alcançadas através da distribuição de responsabilidades, compartilhamento de custos, troca de conhecimentos, exploração de complementariedades e coordenação de interesses entre as partes envolvidas.

Analisando a questão sob a perspectiva brasileira, demonstra-se que o país encontra nas variadas formas de cooperação internacional meios para que sejam alcançados interesses comuns em um mundo multifacetário. Essas oportunidades se potencializaram na última década, seja pela capacidade local de menor dependência para com a ajuda internacional, seja pela capacidade do país de obter representatividade em nível regional desenvolvendo sua capacidade de articulação e influência sobre outros Estados emergentes.

Os modelos de CNS, CSS e também o de relações triangulares, contanto que abordem objetos interessantes e sejam bem geridos, geram situações de compartilhamento de custos, acesso a tecnologias, troca de experiência técnica e de instalações. Não obstante, atuam de forma positiva para o estreitamento de boas relações e demonstração de liderança. O Brasil, atuando como espécie de país híbrido pode posicionar-se em diferentes papéis frente a essa realidade, atuando tanto como beneficiário direto de programas de cooperação, quanto também de provedor de ações e recursos a outras economias, não descartando ainda sua capacidade de intermediador entre os universos de parcerias.

Segundo sua essência técnico/tecnológica, podemos refletir sobre quais campos seriam mais proveitosos à área de atuação de uma Instituição de Ensino com as características do IFSP. A princípio, prezando pelos processos de desenvolvimento de recursos humanos, as atividades de intercâmbio de pesquisadores e produção de pesquisas conjuntas, principalmente com os maiores centros educacionais do planeta parece ser a ocupação mais provável.

Todavia, tomando em conta o potencial de desenvolvimento agrário do país, a crise alimentar global, e as características similares de clima tropical verificadas em muitos países de renda baixa, novos horizontes de exportação de *know-how* e capacidade técnica se manifestam como campos de atuação. Dessa forma, essas análises e mapeamento de oportunidades podem auxiliar no planejamento das políticas de internacionalização do

IFSP, remontando às questões que devem nortear ou não seu propósito de inserção internacional, bem como a destinação e foco de seus programas (internacionalizar pra que? Internacionalizar para quem?).

### **3.6. A Educação no contexto multilateral**

No escopo da economia, a busca por capital possibilitou poder ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial frente a seus credores, se considerarmos as exigências e condicionamentos macroeconômicos impostas aos países beneficiários de seus empréstimos. A própria OMC, através de suas rodadas de negociação multilaterais, configurou maior institucionalização às regulamentações do comércio internacional, vide o Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras (GATT) e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). Diga-se de passagem, a educação, identificada como um ativo cada vez mais lucrativo foi incluída no escopo dos serviços regulamentados pelo GATS (1999), prevendo assim sua exploração comercial e abertura formal à participação estrangeira.

Essas negociações no ambiente do GATS visavam a liberalização de todos os tipos de comércio de serviços, incluindo a educação, o que na prática tornou-se uma realidade possível considerando o encurtamento das distâncias galgado pelo desenvolvimento da tecnologia da comunicação, bem como o barateamento dos transportes. De acordo com a regulamentação, estes serviços estão passíveis de serem ofertados em quatro disposições distintas:

- a) *oferta trans-fronteira*: com fornecedor e consumidor permanecendo em suas origens (educação a distância, produção de testes...);
- b) *consumo no exterior*: através da movimentação do consumidor para o país provedor do serviço (cursos de línguas no exterior, pós-graduação e treinamentos no estrangeiro...);
- c) *presença comercial*: fornecedor provendo serviços no país destino (instalação de centros de ensino, institutos e franquias no exterior),

d) *presença de pessoas naturais*: intercâmbio de recursos humanos (mobilidade internacional de consultores, professores, administradores, aplicadores de testes).

Assim, os amplos e consolidados sistemas educacionais dos países desenvolvidos encontram nos países de renda baixa e também nos de renda média a demanda por seus produtos, hoje em dia reduzida em seus próprios territórios devido à já conquistada alta escolaridade da população e o decréscimo da natalidade. Todavia, tipificar a educação como um produto comercial de alcance global, de acordo com Siqueira (2004), pode gerar discussões e protestos, pois,

[...]pelo fato de a educação ter se constituído, na maioria dos países, como um dos direitos sociais, a presença/oferta e o controle da mesma pelo Estado apresentam várias limitações à expansão comercial/mercadológica dos negociadores da educação, tratadas agora como “barreiras” que devem ser derrubadas. Dessa maneira, há uma crescente pressão para que a educação seja tratada, cada vez mais, como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente “neutras e gerais” do mercado/ comércio, sem maiores interferências das regulamentações locais (barreiras). (SIQUEIRA, 2004, p. 146)

Considerando que as organizações internacionais, tal como descrito anteriormente, utilizam-se de suas diretrizes políticas para influenciar as agendas nacionais, fica o alerta em relação à perda do fator de direito público subjetivo em decorrência da transformação da educação em simples pacote de serviços comercializável. Tal perspectiva, sob determinado ponto de vista, fere a própria autonomia das nações, promovendo a perda da diversidade cultural e de valores em detrimento da homogeneização cultural.

### **3.6.1. Comparação Brasil e outros países**

O aspecto mais conhecido relacionado à internacionalização da educação seria o intercâmbio de pesquisadores e estudantes, que por sua vez cria condições para que o conhecimento extrapole as barreiras dos Estados, preparando profissionais capazes de atuar e gerar conhecimento no mundo todo. Nesse sentido, observa-se o número de estudantes brasileiros que vão estudar no exterior na tabela a seguir.

**Tabela 1** - Principais países emissores de estudantes de nível superior para o Brasil em 2014.

<b>País</b>	<b>Número de Estudantes (IES)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
China	754.312	19,70
Índia	212.614	5,55
Alemanha	117.345	3,06
Coréia do Sul	108.621	2,84
Arábia Saudita	83.276	2,17
França	78.783	2,06
Cazaquistão	66.448	1,74
EUA	66.147	1,73
Nigéria	65.464	1,71
Brasil (21°)	37.082	0,97
Total	3.829.236	100

**Fonte:** Unesco, 2014.

Os dados acima, além de evidenciarem o tamanho desse mercado, também refletem o significativo desenvolvimento alcançado por China, Índia e Coréia do Sul, obtido através de seu investimento na formação de profissionais e de centros acadêmicos. O Brasil, ainda que nesse levantamento do ano de 2014 possua quase 40 mil estudantes no exterior, demonstra grande potencial a ser explorado, ainda mais se considerado o tamanho de sua população, que já ultrapassa os 200 milhões de habitantes. Muito embora o grande potencial, a consolidação de informações mais recentes tende a mostrar um cenário de menor expressão para o país, haja visto o fim do programa Ciências sem Fronteiras que mitigou ainda mais o acesso, por boa parte do corpo de estudantes, para ações de mobilidade internacional.

Essa oportunidade vista na forma de termos de cooperação, convênios, programas governamentais, políticas públicas, pesquisas, etc... é muito favorável no que diz respeito ao encontro de culturas e desenvolvimento de saberes. Tem-se que a mobilidade internacional de estudantes realça a responsabilidade de uma formação abrangente e caracterizada pelo conhecimento dos dilemas comuns à maioria dos países, de forma a contribuir para o crescimento sustentável.

**Tabela 2** – Principais países receptores de estudantes de nível superior do Brasil em 2014.

<b>País</b>	<b>Número de Estudantes (IES)</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
EUA	842.384	21,78
Reino Unido	428.724	11,09
Austrália	266.048	6,88
França	235.123	6,08
Rússia	213.347	5,52
Alemanha	210.542	5,44
Japão	132.685	3,43
China	108.217	2,80
Itália	87.544	2,26
Brasil (33°)	19.093	0,49
Total	3.867.195	

**Fonte:** Unesco, 2014.

Nesse escopo da recepção de estudantes, além das potências mundiais detentoras de centros de estudo reconhecidos, destacamos também as posições de Austrália, Rússia, Japão e China, que apesar de ainda distantes da realidade dos EUA situam-se como grandes centros captadores de alunos, seja pela questão linguística, pelo fator regional ou pelo desenvolvimento de políticas internas.

Nestas últimas tabelas, foi possível observar que o Brasil apesar de participar do contexto internacional de intercâmbio de estudantes de nível superior ainda mantém números muito tímidos com relação ao seu potencial principalmente se considerado como quinta maior população do planeta.

**Tabela 3** - Países origem de estudantes internacionais recebidos pelo Brasil em 2014 e países de destino de estudantes internacionais brasileiros em 2014

<b>País de Origem</b>	<b>Número de estudantes</b>	<b>%</b>	<b>País Destino</b>	<b>Número de estudantes</b>	<b>%</b>
Angola	2317	11,67	Estados Unidos	13349	32,65
Colômbia	1627	8,19	Portugal	5438	13,30
Peru	1409	7,10	França	4032	9,86
Paraguai	1082	5,45	Alemanha	3790	9,27
Argentina	1061	5,34	Reino Unido	2184	5,34
Guiné-Bissau	953	4,80	Austrália	1554	3,80
Bolívia	858	4,32	Espanha	1346	3,29
Portugal	806	4,06	Hungria	1194	2,92
Japão	759	3,82	Itália	1042	2,55
Estados Unidos	663	3,34	Canadá	915	2,24
Cabo Verde	623	3,14	Suíça	513	1,25
Uruguai	592	2,98	Nova Zelândia	360	0,88
<b>Total Geral</b>	<b>19855</b>		<b>Total Geral</b>	<b>40891</b>	

Fonte: Unesco, 2014.

As questões linguísticas e de custos explicam de certa maneira a mobilidade internacional e concentração de estudantes recebidos em território nacional. O país ora recebe fluxo pela compatibilidade linguística – Angola, Guiné, Portugal, ora apresenta-se como foco inter-regional – Colômbia, Peru, Argentina, Paraguai. Essa realidade pauta-se principalmente nos atrativos que o desenvolvimento da infraestrutura das IES brasileiras e posicionamento em rankings internacionais de educação exercem frente aos estudantes de outros países emergentes. Não obstante, o fator da língua também facilita sobremaneira a comunicação e a formulação de acordos de cooperação entre as IES destes países.

Em relação aos destinos que mais recebem brasileiros, observa-se também a similaridade espelhada aos do ranking da Tabela 2, excluindo-se, porém, aqueles que não se comunicam por idiomas de origem latina ou anglo saxônica.

Conclue-se que o processo de internacionalização é importante e que o país deve se orientar para não perder oportunidades em relação à inserção internacional da educação conquanto em possibilidades de mobilidade acadêmica, melhoramento de recursos humanos, hospedagem e implantação de cursos, atração de pesquisadores, desenvolvimento de novas tecnologias, entre outras.

Essa questão volta a ser tema de análise dessa pesquisa em seu capítulo 4, no qual a esfera de atuação internacional do próprio IFSP é evidenciada. A incursão conferirá de que forma esse potencial de internacionalização da instituição está sendo desenvolvido, quais enfoques em relação aos campos de atuação são seguidos e gargalos que a iniciativa encontra em seu campo de atuação, para que assim possam ser inclusive propostas ações para o melhoramento desse processo de internacionalização da instituição.

### **3.7 A experiência do Programa Ciências sem Fronteiras**

O programa Ciência sem Fronteiras (CsF), apresentado sob a forma do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, assinado pela presidente Dilma Roussef, objetivou proporcionar capacitação de estudantes brasileiros no exterior, bem como atrair pesquisadores de outros países em áreas prioritárias, ampliando e criando oportunidades de cooperação técnico-científica em nível internacional às IES brasileiras. O programa teve papel importante de complementação às políticas de concessão de bolsas internacionais desenvolvidas por agências de fomento, tais como as da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

São objetivos do programa, segundo o artigo segundo do referido decreto que o constituiu:

- I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
- II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

- III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;
- IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;
- V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;
- VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
- VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;
- VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e
- IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação. (Brasil, 2011)

Conforme evidenciado, as intenções do programa visavam através da concessão de bolsas para estudantes e pesquisadores a promoção da cooperação internacional na área da ciência, tecnologia e inovação (CT&I), com propósitos de desenvolvimento interno dessas áreas, aumento da visibilidade internacional das IES e da pesquisa nacional, e contando inclusive com ambições práticas de aumento da competitividade das empresas brasileiras. Essas ações buscavam, em suma, reduzir o atraso brasileiro na área científica e tecnológica, almejando sua inclusão mais expressiva no circuito internacional.

Uma vez o idioma inglês ser aceito com maior amplitude, considerando sua maior utilização no mundo, em relação ao desenvolvimento da CT&I, e inclusive aparecer como condição básica imposta pelos países estrangeiros para a recepção de público estudantil, houve a necessidade do desenvolvimento de ações que permitissem mais acesso a cursos de línguas estrangeiras em âmbito nacional. Sendo assim, movimentações oriundas da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, que contaram com o apoio de IES experientes no ensino da língua inglesa em programas de pós-graduação, confluíram na criação do Programa Inglês sem Fronteiras.

Instituído pela Portaria MEC nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras tinha como objetivo justamente complementar o programa CsF no que se relaciona à capacitação dos alunos de graduação para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas. Assim, as intenções de ampliação

da mobilidade internacional dos discentes das IES mostravam também prioridades em relação aos exames de proficiência linguística.

Posteriormente ampliado, através da Portaria MEC nº 973, de 14 de novembro de 2014 o Inglês sem Fronteiras transformou-se no Programa Idioma sem Fronteiras (IsF). A reformulação do programa incluiu em seu público alvo de capacitação em idiomas docentes e técnicos administrativos das IES, professores da rede básica, estrangeiros, bem como os estudantes de graduação assistidos anteriormente. Ainda atuando em caráter complementar ao CsF, a partir deste momento, outros idiomas foram incluídos ao programa, possibilitando uma diversidade maior de destinos para as experiências educacionais e profissionais.

Atualmente, o Ministério da Educação na iniciativa de promover formação inicial e continuada e a capacitação em diferentes idiomas para contribuir com o desenvolvimento de uma política linguística no país oferece suporte e recursos para que as instituições pertencentes à Rede Federal atuem como centros aplicadores dos testes de proficiência *Toefl-ITP (test of english as a foreign language – integral transformative practice)* e *Toeic (test of english for international communication)*, bem como permitiu que estas instituições atuassem na oferta de cursos a distância por meio da plataforma *MyEnglish On-Line (MEO)*, fomentando também a implantação de Núcleos de Línguas nas unidades de ensino.

As políticas de mobilidade e de ensino de línguas e culturas, oferecidas pelos programas CsF e IsF carregaram em sua essência a concepção de ensino de língua e cultura, visando o desenvolvimento destas competências aos estudantes e demais atores alvos, visando o resultado prático da mobilidade internacional de modo a interligar pessoas em um mundo sem fronteiras. Esses programas, cumprindo inclusive prerrogativas vinculadas à sua razão de existir, contribuíram para o processo de internacionalização das IES e centros de pesquisa no país, relacionando-se, conforme mostrado em momento posterior, aos parâmetros de internacionalização analisados do IFSP.

Em 2015, a Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT) do Senado Federal, presidida pelo Senador Cristovam Buarque, colocou em pauta de discussão os pontos positivos e negativos relacionados ao CsF. Assim, segundo o relatório final nº 21/2015, apresentado pelo Senador Lasier Martins, foram investidos

cerca de R\$10,5 bilhões na concessão de 101.446 bolsas, perfazendo uma média de R\$103 mil por bolsista. Segundo os apontamentos negativos, além da relativização de que os investimentos em CT&I não são pequenos quando analisado seu viés financeiro, foi também citado que as IES tiveram pouca ou quase nenhuma participação no processo de escolha das disciplinas e acordos, consequência vinculada à rapidez concedida à implementação do programa e também à inexistência de setor dedicado à internacionalização no âmbito de muitas IES em pauta.

Seguindo com as fraquezas apontadas, o relatório citou também os entraves burocráticos, a falta de atrativos para que pesquisadores estrangeiros viessem ao país, a concentração de estudantes em alguns determinados países, a baixa participação da iniciativa privada, o número diminuto de estudantes fluentes na língua do país destino antes de realizar o intercâmbio, bem como o baixo controle e planejamento acadêmico em relação aos projetos desenvolvidos no exterior.

Já em relação aos benefícios conquistados o relatório ressaltou que o CsF teve o mérito de diversificar a lista de países e instituições com que o Brasil mantém intercâmbio, aumentando a visibilidade internacional da educação superior brasileira. Também é destaque que os estudantes de graduação que participaram do programa ingressaram na pós-graduação a uma taxa de cerca de três vezes superior quando comparada com aqueles que não participaram destas ações, inclusive com maior proporção em programas com conceitos 5, 6 e 7 na avaliação da Capes.

Esses resultados, porém, carecem de avaliações mais aprofundadas, capazes de visualizar efeitos que vão além dos imediatos, medindo a eficácia do programa a médio e longo prazo. O mesmo relatório se orienta favorável à continuidade do programa e suas ramificações, mesmo em tempos de crise, especificando sua inclusão no rol das políticas do Estado propondo, inclusive, sua formalização em forma de lei.

Contudo, mesmo o parecer do relatório tendo sido a favor da manutenção e expansão estratégica do programa, em decorrência do agravamento da crise econômica e das novas políticas de austeridade fiscal vivenciadas pelo país, logo em julho de 2016 o MEC decidiu cancelar a abertura de novas vagas para o CsF. Com o argumento de que o programa deixou dívidas, trouxe resultados pouco efetivos à melhoria das IES devido à deficiência em inglês dos brasileiros e que faltavam diretrizes claras sobre o perfil dos

beneficiados, o programa foi encerrado em seu formato original de bolsas para graduação já no primeiro semestre de 2017.

Em matéria publicada em 20 de novembro de 2017<sup>1</sup>, os jornalistas Luiz Fernando Toledo, Isabela Palhares e Filipe Strazzer, em artigo especial do jornal O Estadão, analisaram dados fornecidos por 17 IES do país. Sua análise apontou, entre outros fatos, que o fim do programa resultou na diminuição de até de 99% do envio de estudantes de graduação para o exterior. A matéria ainda se refere a uma nota do MEC que prevê estudos para a viabilização do envio de estudantes do ensino médio e foco atual do CsF apenas na pós-graduação.

Se por um lado o programa era caracterizado por seus altos custos e aparentava falta de planejamento, a oportunidade, sem dúvida, conseguiu inserir pela primeira vez o Brasil no cenário internacional da educação. Não obstante, subsidiou e respaldou o desenvolvimento e até mesmo fomentou o início da política de internacionalização de diversas IES.

Tal como apresentado no IFSP, colocado como uma instituição que ainda inicia sua campanha de voltar-se ao contexto internacional, a supressão do programa tornou severamente mais difícil quaisquer esforços desta categoria, diminuindo a velocidade com que as ações acontecem e atrasando o surgimento de novas parcerias e aproximação de parceiros internacionais.

---

<sup>1</sup>Disponível em <<https://goo.gl/pPx1Co>>. Acesso em 18/01/2018.

## **4. Instituto Federal de São Paulo e breve histórico**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) é uma autarquia federal vinculada ao MEC e pertence à Rede Federal de Educação Profissional. Tem como proposta o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino com o intuito de conjugar vários níveis escolares numa mesma instituição, ou seja, prover o ensino médio, técnico e tecnológico. Os cursos promovidos pela instituição são necessariamente aqueles de vocação ligada à tecnologia e em unidades nas quais há conveniência e oportunidade alinhadas aos arranjos produtivos locais (APL). Essa interação tem por objetivo facilitar a inserção no mercado de trabalho, preparar mão de obra qualificada para atender às demandas dos empreendimentos e ainda estimular a interiorização da formação técnica. Ocorre também ênfase em licenciaturas, graduações e pós-graduações.

### **4.1 Breve Histórico**

Com a obtenção do título de CEFET e flexibilização das normas de atuação nos anos 2000, o IFSP iniciou um processo de expansão, pela propagação do oferecimento de cursos de formação de tecnólogos na área industrial e de serviços, além de licenciaturas e engenharias.

Esta nova estrutura demandou uma mudança institucional, deflagrada com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, de acordo com a Lei 11.892, que criou 38 institutos Brasil afora, adicionando às suas atribuições a inserção da figura da pesquisa e da extensão. (MARIOTTI, 2015, p. 90)

Ressalta-se que a transformação dos CEFETs foi motivada pela necessidade de adequação à nova realidade da Rede Federal que demandava maior viés tecnológico e estímulo à valorização da interação entre ciência, tecnologia e sociedade, conforme citado nos capítulos anteriores do presente trabalho. Assim, houve uma verdadeira revolução dando “plena autonomia administrativa, financeira e pedagógica, equiparando-se às universidades, ou seja, os Institutos Federais (IFs) trabalhariam, além da vertente ensino,

também as vertentes da pesquisa e extensão” (COSTA e SANTOS, 2013 APUD MARIOTTI, 2015).

Segundo estabelecido pela Lei nº 11.892, os IFs são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008).

Pode-se dizer que os IFs têm como principal finalidade oferecer educação tecnológica que reúna condições de integralizar o ensino médio, técnico e superior. Assim, amplia-se o foco de atuação dos professores para que estes “atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado”. (PACHECO, 2011, p14.)

Propõe também o estímulo ao desenvolvimento regional e extensão, tendo em vista que a implantação de um IF em determinada região depende da demanda da mesorregião com relação à necessidade de formação de mão de obra e desenvolvimento tecnológico voltado para o arranjo produtivo local. A extensão, além de surgir como princípio formal, recebe também consideráveis recursos destinados à imersão do IF junto a sociedade local, por meio da propagação de suas atividades além dos muros das escolas. Deste modo, pode-se definir que os IFs têm como objetivos:

- I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II- ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- V- ministrar em nível de educação superior:
  - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

No âmbito governamental, a primeira gestão do então presidente Lula aumentou acentuadamente a ênfase no ensino tecnológico, o que acarretou o aumento expressivo de unidades em um curto espaço de tempo. No ano de 2005, conforme citado nos capítulos anteriores desse trabalho, houve a primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades em todo o Brasil.

A partir de 2004, há a alteração do perfil do órgão promovida pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que flexibiliza a gestão escolar federal, sendo que cada sistema de ensino (federal, estadual ou privado) retomou sua permissão de oferecer o ensino técnico de forma integrada ao ensino médio. Ressalta-se que antes dessa mudança o órgão estava restrito ao oferecimento de cursos técnicos modulares independentes, não integrados ao Ensino Médio. Neste mesmo contexto de expansão, a entrada da escola no oferecimento de cursos superiores foi impulsionada.

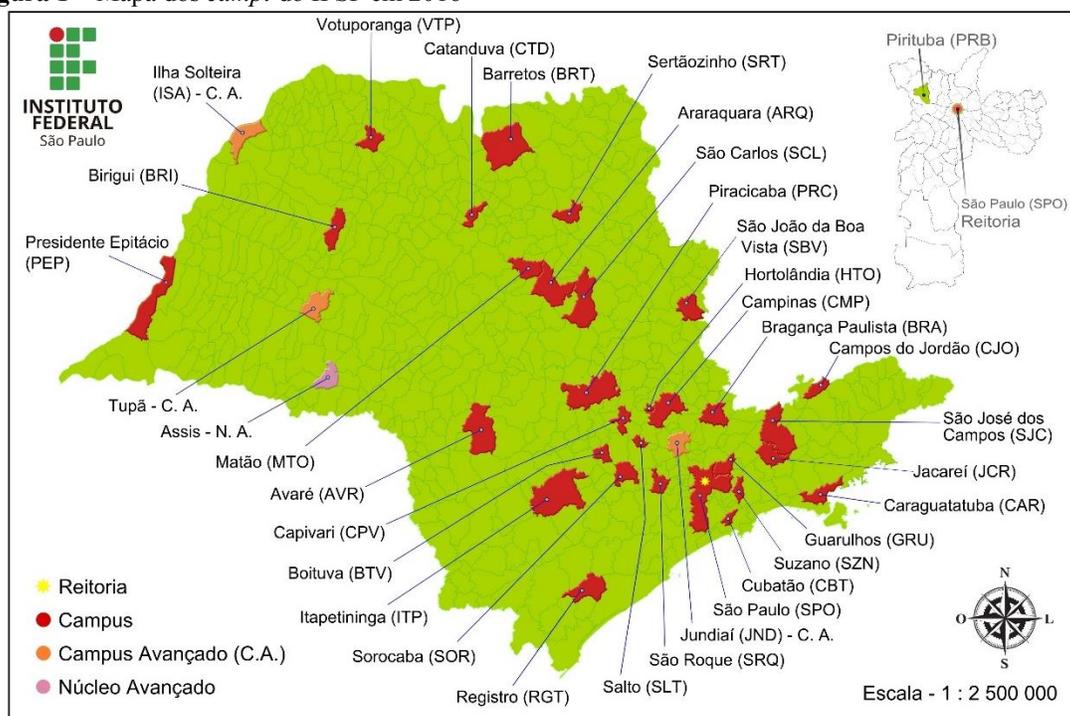
Em 2006, em conformidade com a necessidade institucional de fomento ao desenvolvimento local, houve a criação de diversas unidades ainda com o nome de CEFETs. Outrossim, a transformação do órgão do CEFET em IFSP expande acentuadamente seu leque de atuação, desta maneira, as peculiaridades da escola criada há quase um século, cuja memória estrutura sua cultura organizacional, foi alterada na última década em decorrência da criação de novas unidades e, conseqüentemente, com a abertura de novas oportunidades de atuação educacional e de discussão dos objetivos de sua função social. Nesse período, a instituição passou a ser constituída por dez unidades de ensino descentralizadas.

A partir de então, a evolução do investimento do governo federal para a expansão da rede tornou-se vertiginosa. Se, até 2003, o IFSP detinha apenas 3 *campi*, de

2003 a 2010, foram abertos 18 *campi*, sendo também agregados à sua estrutura, no biênio 2011 e 2012, mais 8 *campi*. Contemporânea a esta época destaca-se a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, conhecida também como a lei de criação dos IF's, que atualmente sustenta a organização do IFSP em 36 unidades tal como apresenta-se.

Não obstante esses investimentos, a expansão ainda continua. Entre *campi* avançados, que contam com uma pequena estrutura inicial, e *campi* em pleno funcionamento, conforme dados extraídos de sua página oficial, o IFSP apresenta 36 unidades espalhadas por todas as regiões do estado, soma-se a isso a existência de projetos para adensamento na macrorregião em torno da capital do estado, por meio da criação de unidades nas cidades de Itapecerica da Serra, Itaquaquecetuba, Francisco Morato, São Paulo (Zona Noroeste), Carapicuíba, além de novas unidades no interior, tal como em Bauru, Marília e Rio Preto (IFSP, 2014).

**Figura 1** – Mapa dos *campi* do IFSP em 2016



Fonte: Portal IFSP, 2018<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Imagem disponível em <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/mapa-dos-campi.html>>. Acessado em 08/02/2018.

Esse novo modelo resgatou o compromisso de socialização do conhecimento científico e tecnológico da instituição. O IFSP foi concebido para atuar no desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo, do cooperativismo e para apoiar fortemente o desenvolvimento regional, contribuindo assim com o próprio desenvolvimento nacional, dispensando especial atenção às novas tendências do mundo produtivo e aos arranjos locais e nacionais para o desenvolvimento de pesquisas em novos processos e produtos e na formação de novos educadores, envolvendo sua comunidade interna e atraindo a comunidade externa para somar forças nessa tarefa de promover o desenvolvimento humano na sua plenitude.

Conforme estipula o artigo 8º da Lei nº 11.892, 50% das vagas oferecidas pela instituição devem ser destinadas aos cursos técnicos, preferencialmente integrados ao nível médio, 20% das vagas devem ser reservadas a cursos de licenciatura e os outros 30% restantes são livres para aplicação em cursos de nível superior em seus diferentes níveis. Também por determinação legal, o IFSP, assim como toda a Rede Federal de Ensino, passou a atuar na formação de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva de uma educação inclusiva, que tenta resgatar o direito ao conhecimento e à formação profissional de cidadãos.

O IFSP passou a ter autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização de seu Conselho Superior. Ainda passou a exercer papel de instituição creditadora e certificadora de competências profissionais, sendo organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e para a reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

## **4.2 Documentação Institucional relacionada à internacionalização**

Para o início da observação do grau de internacionalização do IFSP, foram tratados em evidência as normativas, regulamentos institucionais e documentos produzidos por sua administração relacionados às atividades de internacionalização da educação. Desse modo, serão destacados nesta seção:

- Lei de criação dos Institutos Federais

- Regimento Geral do IFSP
- Estatuto do IFSP
- Regimento Geral dos Campi do IFSP
- Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018
- Portaria de criação da Assessoria de Relações Internacionais do IFSP
- Portaria de Criação do Centro Linguístico

#### **4.2.1 Lei de Criação dos Institutos Federais e Estatuto do IFSP**

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi um marco para a educação profissional e tecnológica brasileira, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional e criando os Institutos Federais, canalizando um montante expressivo de recursos e basicamente equiparando os IFs às já existentes Universidades Federais brasileiras. A lei em seu texto não apresenta fundamentos que citem diretamente ações voltadas à internacionalização, todavia deu respaldo ao desenvolvimento do ensino superior, incluindo pós-graduação aos IFs e também estabelece em seu Art. 5º, §6º a previsão de “concessão de bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes, pesquisadores externos ou de empresas...”. (Brasil, 2008)

O estatuto do IFSP é o instrumento normativo de controle, referendado pela Resolução n.º 1, de 31 de agosto de 2009, do Conselho Superior, posteriormente alterado pela Resolução n.º 872, de 04 de junho de 2013, e pela Resolução n.º 8, de 04 de fevereiro de 2014. Bastante genérico, o documento desenvolve-se de maneira bastante similar e espelhada ao próprio decreto de criação dos IFs. Dessa forma, também não fazendo menção direta ao tema da internacionalização em seus princípios, finalidades e objetivos. Contudo, seu Estatuto (IFSP, 2009) deixa previsto em seu Art. 8º e também no Art. 26 menções a “Assessorias Especiais”, que funcionariam como órgãos de apoio imediato ao Gabinete da Reitoria, cabendo então o registro de que, na atualidade, os trabalhos de internacionalização da instituição são de responsabilidades de uma assessoria específica.

Embora as intenções de internacionalizar-se apareçam discretamente citadas em documentos posteriormente analisados, cabe lembrar que o IFSP, desde 2014, apresenta um processo de Estatuinte voltado à reformulação de seus principais documentos e que, se

assim for acatado, o tema da internacionalização poderia constar de maneira mais expressiva em seus valores e missões institucionais, todavia, o processo de estatuinte supracitado encontra-se estagnado e sem previsão de conclusão até a presente data.

#### **4.2.2 Regimento Geral do IFSP e Regimento Geral dos *campi***

O Regimento Geral disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do IFSP, em estado complementar ao seu Estatuto. Aprovado pela Resolução n.º 871, de 4 de junho de 2013 e alterado pela Resolução n.º 7, de 4 de fevereiro de 2014, o Regimento Geral traz algumas menções simples a respeito da internacionalização.

Art. 45 – Compete à Pró-Reitoria de Ensino:

III. analisar a proposta de convênios nacionais e internacionais com entidades que desenvolvam atividades de ensino, bem como outros convênios propostos no âmbito acadêmico;

Art. 96 – Compete à Pró-Reitoria de Extensão:

II. representar o IFSP em eventos de extensão, em âmbito nacional e internacional;

Art. 97 – Compete à Diretoria de Relações Comunitárias e Institucionais:

V. propor estudos e medidas visando à melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo IFSP, bem como a celebração de convênios e acordos de cooperação e parcerias nacionais e internacionais;

VI. orientar e organizar a execução das políticas de relações internacionais do Instituto no âmbito da extensão;

Art. 189 – No âmbito do IFSP, as responsabilidades de extensão compreendem:

X. relações internacionais. (BRASIL, 2013)

Cronologicamente, este foi o primeiro documento institucional a abarcar diretamente a temática da internacionalização. Considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão, a análise direta da proposição formal das competências evidencia que a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação se encontra excluída deste processo de internacionalização, muito embora, em termos práticos, se posicione como público alvo interessado e desejável deste processo.

Prosseguindo com a análise documental, observa-se que a Pró-Reitoria de Extensão adquire competências sobretudo voltadas às atividades de representação e que o desenvolvimento das ações de internacionalização da instituição fica oficialmente no encargo da Pró-Reitora de Ensino e da Diretoria de Relações Comunitárias e Institucionais,

hoje transformada em Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Enquanto a primeira teria a responsabilidade analítica das propostas de convênios internacionais, a segunda seria responsável por celebrar de fato os acordos, bem como prover e administrar as necessidades básicas para que essas atividades se desenvolvam.

A exemplo dos demais documentos consultados, o Regimento Geral destinado ao funcionamento e organização das atividades de cada uma das unidades gestoras subordinadas ao IFSP também foi recentemente aprovado. Em 05 abril de 2016, a Resolução nº 26 do Conselho Superior do IFSP aprovou a proposta que versa sobre a natureza e finalidade de cada unidade de ensino, estipulando sua organização administrativa e atribuindo competências aos diferentes setores presentes em sua estrutura. Assim, a nível local, observam-se as atividades de internacionalização distribuídas conforme os trechos destacados:

Art. 7º - A Coordenadoria de Extensão, órgão subordinado diretamente à Diretoria-Geral do Câmpus, tem como competências:

IV. Promover em conjunto com os diversos setores do IFSP, ações de parceria, acordos, convênios e intercâmbios com instituições de ensino, públicas ou privadas, governos e órgãos não governamentais. movimentos sociais. nacionais e internacionais;

V. Divulgar informações sobre convênios, intercâmbios, cursos, estágios, bolsas de estudos e programas de interesse da extensão;

Art. 8º- À Coordenadoria de Pesquisa e Inovação, órgão subordinado à Diretoria-Geral do Câmpus, compete:

XVI. Incentivar; colaborar e/ou promover intercâmbios; convênios ou cooperações com outras; instituições científicas e tecnológicas; para estímulo dos contatos entre pesquisadores e para o desenvolvimento de projetos comuns (BRASIL, 2016).

Através desses destaques, observam-se algumas divergências na distribuição das competências de internacionalização, uma vez estando relacionadas a diferentes públicos quando comparadas ao Regimento Geral. A nível local, com relação ao documento mais recente, as Coordenadorias de Pesquisa e Inovação são finalmente mencionadas com relação às atividades inerentes à internacionalização, diferentemente do estipulado pelo Regimento Geral, no qual a Pró-Reitoria da pasta não tem atribuições oficiais de promoção dos convênios e intercâmbios internacionais. Considera-se que devido à data de criação mais recente este documento tenha corrigido em partes a exclusão outrora registrada.

Em relativa semelhança, os trabalhos das Coordenadorias de Extensão de cada *campus* sobressaem às atividades de mera representatividade em eventos internacionais, quando observados segundo o foco do Regimento Geral das unidades, ganhando por ofício maior relevância, agora dispostas formalmente como órgãos responsáveis não só pela divulgação das informações para a comunidade, mas também sendo agregada como aliada ao desenvolvimento das ações de internacionalização provendo todo o suporte necessário para a efetivação destas políticas.

#### **4.2.3 Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que define a missão da Instituição e as estratégias para atingir as metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos. Elaborado por representantes dos diferentes segmentos e unidades da instituição, faz parte do PDI a formulação do Projeto Político Pedagógico e também a organização Didático-Pedagógica da instituição. O planejamento atual do IFSP está disponível em um documento extenso, de quase setecentas páginas, disponível em seu sítio eletrônico no qual constam as metas e objetivos relacionados ao período de 2014 a 2018.

Ao passo que a extensão em páginas do PDI seja notável, as menções às atividades de internacionalização do IFSP são encontradas em apenas quatro trechos deste documento. Nesse sentido, este tema limita-se a ser tratado, sem pormenores, nos trechos referentes às “metas e objetivos”, bem como nas características de sua “política de qualificação docente e ingresso de discentes estrangeiros”.

Assim, encontra-se no Capítulo I – Perfil Institucional, na sessão de objetivos e metas da Instituição, nesse caso atreladas à Pró-Reitoria de Extensão, dentro do tópico de “*consolidação das ações de Extensão como processo educativo, cultural e científico, articulado com o ensino e a pesquisa no cotidiano acadêmico e o mundo do trabalho*”, o objetivo específico de “*fortalecer e ampliar a cooperação e as relações internacionais*” com a meta prescrita de “*realizar prospecção para parcerias com universidade*” no espaço temporal de execução “2015-2016”. (IFSP, 2013)

Inerente à política de qualificação de servidores, está presente no item 4.4 do Capítulo “Corpo Docente”, a segurança, possibilidade e engajamento da instituição na “*promoção do intercâmbio acadêmico nacional e internacional, com vistas ao desenvolvimento acadêmico*”. De maneira excludente essas intenções de promoção de intercâmbio acadêmico não estão explicitamente assinaladas a outros públicos da instituição, tais como os próprios discentes e/ou servidores técnico administrativos, muito embora essa ação aconteça na prática, o que demonstra mais uma vez que o tema da internacionalização tem sido bastante dispensado de discussões mais acentuadas em relação à elaboração dos documentos oficiais da instituição

Por fim, se cabe uma ressalva positiva, a Organização Didática presente no Capítulo III do PDI 2014-2018 já se referia em seu Art. 102 à temática da revalidação de diplomas estrangeiros, informando a instituição sobre a existência de procedimentos institucionais próprios para a revalidação de diplomas de cursos técnicos e tecnológicos emitidos por instituições educacionais estrangeiras. Seguindo nessa temática ligada ao corpo discente, observa-se também que o Art. 123 do PDI sujeita a criação de vagas em editais específicos quando em assuntos relativos ao ingresso de estudantes estrangeiros através de convênios culturais, educacionais e/ou científicos e tecnológicos entre o Brasil e outros países.

A análise superficial do Plano de Desenvolvimento do IFSP, dispensada de embasamentos mais sólidos e considerações acerca de seu processo de formulação, é capaz de inferir que, ao menos no que tange à estruturação formal das tarefas e objetivos propostos, os documentos oficiais dialogam muito pouco entre si e que o assunto da internacionalização foi superficialmente levado em consideração no acondicionamento das metas 2014-2018, atuando muito mais como meta desejável a ser alcançada do que objetivo propriamente definido.

Em continuidade a esse raciocínio, cita-se que o assunto foi reiteradamente direcionado para diferentes Pró-Reitorias quando comparados os Regimentos Gerais e dos *campi* da instituição, novamente sendo pautado em seu PDI como tarefa e objetivo de execução de sua Pró-Reitoria de Extensão, sem quaisquer pormenores, limitando-se à busca de parcerias e não abarcando quaisquer aspectos, estratégias e metas específicas.

#### 4.2.4 Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER) do IFSP

A Portaria IFSP nº 1.151, de 07 de abril de 2016, pautada na necessidade de inserir o IFSP no cenário internacional segundo a prerrogativa de fortalecimento da cooperação e interação com instituições de ensino, pesquisa e extensão no exterior, e também na necessidade da adequação das políticas, estratégias e programas visando a internacionalização, instituiu o órgão responsável pelo desenvolvimento destas políticas no âmbito do IFSP. Seguindo preceitos de seu Regimento, esse órgão surgiu na forma de Assessoria vinculada diretamente à Reitoria da instituição, cabendo-lhe ampliar, induzir, coordenar e acompanhar as atividades pertinentes.

A ARINTER, em termos de estrutura, é composta por um Assessor Internacional, indicado pela Reitoria, como também possui agentes capilares em cada *campus* com a incumbência de trabalhar em sintonia para as ações de internacionalização do IFSP, designados nesse contexto pelo Diretor-Geral de cada unidade. Sobre as características daqueles que podem exercer a função, a mesma portaria especifica que deverão ser docentes da área de língua estrangeira, preferencialmente com domínio da língua inglesa, ou servidor com formação em relações internacionais, com domínio da língua inglesa. Ainda em relação à composição do órgão central enquanto espécie de membros, o documento em questão especifica a existência de um representante da Comissão de Relações Internacionais do IFSP e um representante da Comissão dos Centros de Línguas.

Dessa forma, a ARINTER agregou competências de propor, articular e intermediar os contatos para estabelecimentos de acordos de cooperação e convênios com instituições internacionais, bem como de incentivar a participação da comunidade acadêmica em obter experiências internacionais com as instituições conveniadas. Essa motivação, abarcando o tripé educacional ensino, pesquisa e extensão, pode ser caracterizada como atividades de mobilidade acadêmica, cooperação técnica, capacitação de servidores, entre outras atividades de cunho internacional oriundas de convênios ou acordos de interesse mútuo entre o IFSP e demais instituições.

Além dessa divisão com teor especialmente administrativo e voltado à mobilidade internacional, outro importante passo atrelado à criação da ARINTER no

âmbito do IFSP, relacionado à divisão de idiomas, foi a projeção de Centros de Línguas (CeLins), órgãos estratégicos para as ações de internacionalização com o principal objetivo de promover o ensino de línguas estrangeiras para os brasileiros e de português para estrangeiros. O desenvolvimento dessa ação seria entendido como cursos presenciais ou à distância, em diferentes níveis de aprendizado, abarcando também a coordenação da aplicação de testes de proficiência, revisão de documentos relacionados à ARINTER, buscando, sempre que possível, o apoio de programas governamentais, tais como o próprio Idioma sem Fronteiras.

Por fim, a portaria que instituiu a assessoria também deu prazo de seis meses para que fossem elaborados os regulamentos próprios de suas duas divisões, a administrativa e a linguística. O período de seis meses também foi estabelecido para que fossem finalizados os regulamentos próprios da Comissão de Relações Internacionais e da Comissão dos Centros de Línguas do IFSP. Ao final de cada ano, ficou também estabelecido que a ARINTER deveria apresentar relatório sobre suas ações para o Conselho Superior delineando os acordos assinados e demais atividades desenvolvidas. Até a conclusão desta pesquisa nenhum regulamento específico havia passado pelo crivo do Conselho Superior sobre a Comissão de Relações Internacionais, muito embora, a Resolução nº 061, de 04 de julho de 2017, ter sido publicada regulamentando o funcionamento e estruturação formal dos CeLins diante a estrutura multicampi do IFSP.

#### **4.2.5 Centro de Línguas (CeLin)**

Ainda com os propósitos de inserção do IFSP no cenário internacional para o fortalecimento da cooperação e interação entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão no exterior, de estimular os estudos e pesquisas que envolve a mobilidade acadêmica, bem como responder a demanda de proficiência linguística de sua comunidade acadêmica, a Portaria nº 2.567, de 13 de junho de 2016, aprovou a criação, institucionalização e implementação do Centro de Línguas do IFSP, atrelado à própria ARINTER.

Considerando a estrutura multicampi da instituição, a proposta previa a criação de um CeLin em cada unidade de ensino. Este centro linguístico, coordenado por

um docente da área de línguas indicado pela Direção-Geral, teria por competências oferecer cursos de línguas em diferentes níveis e modalidades a toda a comunidade (interna e externa), proporcionar formação continuada aos professores, organizar e aplicar testes de proficiência, organizar eventos relativos às atividades de internacionalização, apoiando dessa forma a própria ARINTER.

Nota-se, então, a postura da instituição que observa a internacionalização, a proficiência em línguas e a mobilidade como processos atrelados, tendo o ensino da língua como sua cultura impulsionadora, sendo esta última uma ferramenta essencial capaz de proporcionar a capacidade de interagir com outras culturas e, possibilitando, de fato, a experiência intercultural e o alcance dos objetivos educacionais para o processo de internacionalização da ciência e da tecnologia.

Como destaque, fica reconhecido na análise da resolução de criação dos CeLins um nível de aprofundamento organizacional não visto em outros documentos institucionais. Entre outros apontamentos, definiu-se a estrutura e as competências de trabalho dos envolvidos aos centros linguísticos, determinando não somente sua criação e cargos, mas aprofundando características de seu funcionamento e obrigações delegadas para que cada unidade institucional consiga desenvolver as atividades propostas de promoção do desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica.

### **4.3 Mapeamento das ações de Internacionalização**

Os dados de internacionalização abordados nesta seção são em sua maioria oriundos do mapeamento do perfil de internacionalização das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (RFEPCT) orientado pelo próprio MEC e que foi disponibilizado via email pela ARINTER do IFSP para a promoção desta pesquisa. A análise deste mapeamento incluirá apontamentos sobre a operacionalização efetiva das ações de internacionalização do IFSP.

Os objetivos dos questionamentos às IFs, enviados em forma de formulário *online*, sintonizam principalmente com a necessidade de obtenção de um panorama atualizado das ações de internacionalização da Rede Federal, com o fornecimento de subsídios para a definição das políticas de internacionalização da Rede, com a promoção

de acessibilidade aos dados de internacionalização, bem como ao fornecimento de subsídios para a construção de uma plataforma unificada de gestão da internacionalização.

Para o seu preenchimento, os representantes da Assessoria de Relações Internacionais do IFSP buscaram informações mais precisas possíveis juntamente aos segmentos de ensino, pesquisa e extensão da instituição sobre os últimos dois anos de atividades, ou seja, o período compreendido entre 2015 e 2016. A ação, por sua vez, possibilitou um retrato real do perfil de internacionalização da Instituição, permitindo-se, com isso, que as ações decorrentes deste mapeamento possam representar anseios, necessidades e realidades da instituição, corroborando com a proposta inicial da pesquisa, de fornecer subsídios para conclusões acerca das intenções que respaldam as ações de internacionalização do IFSP.

O primeiro tópico do questionário, destinado aos aspectos gerais da temática, pergunta justamente como o tema da internacionalização é entendido internamente pela instituição. Dessa forma, apresenta-se que o IFSP define em âmbito institucional que internacionalizar-se seria:

Construir relacionamentos com instituições acadêmicas e profissionais para desenvolver ações conjuntas de Ensino, Pesquisa e Extensão de modo colaborativo para toda a comunidade do Instituto, na busca de desenvolvimento, aprimoramento, inovação e melhoria da qualidade das ações do IFSP, acompanhando, onde couber, o desenvolvimento da pauta mundial. (Formulário RFEPCT, 2017)

O fato de serem estabelecidos propósitos é bastante positivo, pois a definição de um modelo estrutural possibilita uma melhor visão e também planejamento de como as ações serão desenvolvidas, delimitando a essência e norteando atos futuros. Sendo assim, seria interessante que a definição escolhida fosse também utilizada para a composição dos demais documentos institucionais relacionados à temática, uma vez não constando em nenhum deles até o momento.

### **4.3.1 Acordos de Cooperação Internacional**

Com referência a essa dimensão, em termos de acordos de cooperação com instituições de ensino estrangeiras, o IFSP registrou seis ocorrências, descritas no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Acordos Internacionais firmados pelo IFSP em 2015-2016

<b>País</b>	<b>Instituição</b>	<b>Área vinculada ao plano de trabalho</b>
Espanha	Centro Internacional de Métodos Numéricos em Engenharia	Mobilidade acadêmica, matemática e engenharia
Portugal	Instituto Politécnico do Porto-IPP	Mobilidade acadêmica automação e controle de processos/engenharia eletrotécnica e de computadores
Portugal	Instituto Politécnico do Cávado e Ave	mobilidade docente e estudantil (Graduação e Pós-Graduação) em qualquer área
Portugal	Instituto Politécnico de Bragança	mobilidade docente e estudantil (Graduação e Pós-Graduação) em qualquer área
Índia	Vellore Institute of Technology - VIT University	Indefinida
Portugal	Universidade de Lisboa - Faculdade de Arquitetura	Mobilidade acadêmica arquitetura e urbanismo

Fonte: Formulário RFEPCT, 2017.

O primeiro aspecto que chama mais atenção em relação aos acordos firmados é a preponderância daqueles estabelecidos entre países falantes da língua latina, sendo quatro com instituições portuguesas, um com a Espanha e outro com a Índia, sendo que este último não resultou no estabelecimento de um plano de trabalho formal. Esta realidade reforça que a barreira linguística é um dos principais obstáculos a serem superados para a viabilização das ações de internacionalização da instituição.

Por outro lado, dados abordados na próxima seção de mobilidade acadêmica demonstrarão que mesmo no caso onde ocorreu a assinatura de acordo e memorando de entendimento entre as instituições, delimitando a área de atuação dos programas e ações esperadas, a realização prática das ações não ocorreu de fato, haja visto os diminutos casos de recebimento ou envio de discentes, docentes ou técnicos-administrativos respaldados por convênios que firmaram programas formais de ações.

Segundo dados do mesmo relatório, entre os anos de 2014 a 2017 o IFSP aderiu a determinadas chamadas públicas e programas de mobilidade internacional firmados entre as agências de fomento brasileiras e IES estrangeiras, conforme destacamos:

*Edital Finlândia:* oportunidade SETEC-MEC/CNPQ oferecida em três editais distintos (15/2014, 41/2014 e 26/2015) teve por objetivo selecionar propostas para apoio financeiro de projetos que observassem contribuir significativamente para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação do país, através da seleção de professores da RFEPCT, para programa de capacitação a realizado na Finlândia, consolidado a partir das experiências de educação profissional do modelo finlandês de pesquisa aplicada, com base na interação com o setor produtivo<sup>3</sup>. No somatório, treze docentes do IFSP foram selecionados e, muito embora possam ter atuado como multiplicadores em âmbito local através a partir de seu regresso, nenhuma das ações resultou na assinatura de um acordo de cooperação entre o IFSP e as IES finlandesas.

*Edital Estados Unidos NOVA:* O programa SETEC-CAPES/NOVA (edições 2015 e 2016) de capacitação para professores da RFEPCT visou propiciar treinamento nas instituições consorciadas ao *Northern Virginia Community College - Nova*, nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais voltadas para professores efetivos da Rede com o objetivo de valorizar os profissionais fortalecendo o domínio de habilidades linguísticas e também compartilhando experiências do ensino de inglês como segunda língua, com vistas a futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países<sup>4</sup>. Mais uma vez, apesar da adesão e aproveitamento da oportunidade com o envio de 21 representantes da Instituição, nenhum acordo de cooperação foi estabelecido entre o IFSP e as IES norte-americanas.

*Edital Reino Unido:* a chamada foi uma iniciativa do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), da Association of Colleges do Reino Unido (AoC), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) e do Prosperity Fund

---

<sup>3</sup>Fonte: Portal CNPq. Disponível em <<http://resultado.cnpq.br/3833811648861868>>. Acessado em 02/02/2018.

<sup>4</sup>Fonte: Portal Capes. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/programa-setec-capes-nova>>. Acessado em 03/02/2018.

do Governo Britânico (FCO), com a intenção de selecionar professores da RFEPCT para participação em programa de formação no Reino Unido, com vistas ao incremento de competências e desenvolvimento de ações que estabelecessem efetiva articulação com o setor produtivo e que contribuíssem expressivamente para a integração do ensino e atividade profissional<sup>5</sup>. A iniciativa disponibilizou dez vagas no total, sendo uma destas aproveitada por docente do IFSP. Mais uma vez, apesar do aproveitamento da oportunidade, a ação não proporcionou em seus resultados o estabelecimento de acordo de cooperação aprofundado entre o IFSP e as IES do Reino Unido.

Nesse sentido, uma vez não observada uma política de internacionalização definida, observa-se que as ações de internacionalização do IFSP ocorreram em grande parte como resposta às políticas implementadas pelas agências de fomento que estimularam com maior ou menor ênfase os encaminhamentos supracitados. Esse viés que serve de instrumento para a existência das ações de internacionalização propaga que as ações sejam definidas em caráter *ad hoc* e de modo individualizado, não correspondendo a um planejamento estratégico fomentado hierarquicamente entre os órgãos de direção da instituição.

#### **4.3.2 Mobilidade Acadêmica**

Demonstrando sua iniciativa de formular um quadro geral informativo sobre as ações realizadas, o relatório também quantificou dados relacionados à mobilidade acadêmica. Nesse sentido, podemos observar na próxima tabela os números relativos aos docentes pertencentes ao IFSP que seguiram rumo ao exterior entre 2015 e 2016. Para melhor observação, os quantitativos estão dispostos em ordem decrescente em relação ao número total de docentes agrupados segundo países de destino.

---

<sup>5</sup>Fonte: Portal Conif. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/images/2016-08-29.pdf>>. Acessado em 03/02/2018.

**Tabela 4** – Mobilidade docente do IFSP em 2015 e 2016 em relação a país de destino

<b>País destino</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>País destino</b>	<b>Número de docentes</b>
EUA	18	Chipre	1
Portugal	16	Costa Rica	1
França	11	Dinamarca	1
Espanha	10	Equador	1
Itália	8	Escócia	1
Canadá	5	Eslováquia	1
Alemanha	4	Estônia	1
Austrália	3	Finlândia	1
Bélgica	3	Japão	1
Colômbia	3	Letônia	1
Hungria	2	Malásia	1
Inglaterra	2	Noruega	1
México	2	Polônia	1
Suécia	2	Porto Rico	1
Chile	1	Uruguai	1

**Fonte:** Formulário RFEPCT, 2017.

Com a análise simples dos números, observa-se que 105 docentes do quadro de servidores do IFSP realizaram atividades de mobilidade internacional no período apresentado. Desta maneira posto, sem a possibilidade de comparação com períodos anteriores ou com metas propostas o assunto tende a ficar bastante vago, todavia, podemos montar um cenário bastante salutar relacionando os motivos da natureza de cada mobilidade.

**Tabela 5** – Mobilidade docente em relação a país de origem

<b>Natureza da mobilidade internacional</b>	<b>Número docentes</b>
Participação em evento	51
Doutorado	38
Pós-Doutorado	13
Mestrado	1
Cooperação técnica de curta duração	2

**Fonte:** Formulário RFEPCT, 2017.

O motivo que mais levou docentes do IFSP à mobilidade internacional foi justamente a participação em eventos com 51 ocorrências, sendo incluídos nesta categoria tanto a presença em congressos e painéis, bem como a apresentação de trabalhos nestes espaços. A motivação da capacitação resultou também no combinado de 52 ocorrências entre pós-doutorados, doutorados e mestrados, bem como dois casos específicos de cooperação técnica de curta duração.

Dessa forma, apesar de contribuírem para a construção de futuras pontes e fortalecimento das redes individuais, estes movimentos não necessariamente indicam que a política de internacionalização da instituição esteja de fato impulsionando a mobilidade de docentes, uma vez que estas ocorrências são normalmente derivadas de anseios e movimentos individuais atrelados à carreira de cada docente, proporcionando, por sua vez, resultado geral agradável em termos quantitativos à instituição.

A análise dos documentos institucionais anteriormente feita, ressalta esse viés de estímulo à carreira docente, refletindo na mitigação de obstáculos para que as ações de mobilidade aconteçam. A nível local, podemos citar que os docentes nesta situação podem pleitear condições de afastamentos remunerados, bem como são respaldados pela contratação de substitutos temporários nos períodos de afastamento mais longos, minimizando qualquer prejuízo aos programas de ensino de cada unidade.

Entretanto, é importante destacar que nenhuma das ações demonstradas nas tabelas anteriores foi respaldada diretamente por convênios possuídos por Memorando de Entendimento firmado entre o IFSP e outras IES estrangeiras, o que reforça a ideia de que as ações não foram respostas derivadas de uma ação institucional concernente à internacionalização, mas sim resultados de ações particulares dos envolvidos.

Ainda refletindo sobre o aspecto da modalidade docente internacional, através dos dados extraídos do relatório podemos contabilizar apenas a presença de um docente estrangeiro, derivado da França, que se encaminhou para o IFSP através de adesão ao programa “Leitores Franceses”, do âmbito do programa Idioma sem Fronteiras. Nesse sentido, mais uma vez, observamos a inclusão da instituição em ações de internacionalização como resposta a programas governamentais, não necessariamente demonstrando sua participação ativa no que tange à captação e estímulo de docentes

estrangeiros para realização de aulas e/ou cursos de curta duração, pesquisas, palestras, entre outras atividades.

Sem a premissa de esgotar as discussões sobre o tema, cabe também reflexão sobre algumas críticas apontadas ao programa CsF pela CCT do Senado Federal, no âmbito do relatório final nº 21/2015, relacionadas à proporção relativamente reduzida de bolsistas estrangeiros recebidos pelas instituições de ensino brasileiras. Quais seriam as razões por trás desse acontecimento? Cabendo assim, estudos mais aprofundados sobre as condições do trabalho, dos centros de pesquisa, dos valores oferecidos, da burocracia enfrentada, entre outros fatores que, por ventura, acarretaram essa baixa adesão, da mesma forma também encontrada no IFSP, atualmente, situado como o maior dos Institutos Federais do Brasil, possuidor de 36 *campi*.

Já em relação à mobilidade por parte dos servidores técnicos administrativos, seja pelo maior distanciamento em relação ao tripé ensino, pesquisa, extensão ou mesmo pelo menor respaldo institucional, observamos número bem mais remotos de deslocamentos aos países destinos segundo a tabela apresentada.

**Tabela 6** – Mobilidade técnicos administrativos em relação a país de destino

<b>País destino</b>	<b>Número de tec. Administrativos</b>
Chile	2
França	1
Holanda	1
Itália	1
Portugal	1

**Fonte:** Formulário RFEPCT, 2017.

Ainda que mostrando-se pequena, a mobilidade internacional de técnicos administrativos foi percebida no período, com três ocorrências para mestrado, uma para visita técnica e outra ainda para cooperação acadêmica de curta duração. Seguindo o exemplo dos docentes, essas ações não foram decorrentes da assinatura de acordos de entendimento entre instituições, o que ressalta o caráter personalista das ações.

Muito embora não identificado como um foco dos programas de mobilidade das instituições de ensino, a experiência proporcionada aos servidores da categoria técnico-

administrativa de conhecerem novos processos e rotinas poderia também contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das atividades realizadas no IFSP, além de ser mais um laço para o desenvolvimento de parcerias e acordos cooperativos entre as IES no que tange as questões pertinentes à troca de conhecimentos técnicos e processos administrativos.

Já em relação à mobilidade discente nos anos de 2015 e 2016, relacionamos novamente os dados em relação ao país destino e número de discentes envolvidos nas ações.

**Tabela 7 – Mobilidade discente em relação a país de destino**

<b>País destino</b>	<b>Número de discentes</b>	<b>País destino</b>	<b>Número de discentes</b>
EUA	87	Polônia	4
Irlanda	14	Alemanha	2
Austrália	14	Itália	2
França	13	Japão	2
Reino Unido	7	Portugal	2
Canadá	11	China	1
Suécia	6	Coreia do Sul	1
Espanha	5	Holanda	1
Bélgica	4	Nova Zelândia	1
Hungria	4		
Total Geral	181		

**Fonte:** Formulário RFEPCT, 2017.

Nesse universo de 181 casos todos se relacionavam a alunos da graduação. Com a exceção de treze ocorrências, todas as entradas do formulário de mobilidade discente do IFSP para o exterior nos anos de 2015 e 2016 se relacionavam a oportunidades oferecidas pelo programa CsF. Outrossim, destas treze, dez remetiam à participação no Fórum Ciência e Sociedade Internacional França-Brasil e apenas duas derivavam de ação respaldada por Memorando de Entendimento firmado entre as instituições. Fechando este grupo especial, também houve um aproveitamento para o programa sanduíche *CICan Scholarships for Brazilian IF Students* para o Canadá. Este panorama demonstra novamente que as atividades de internacionalização do IFSP mostram-se muito mais como

adesões a propostas sugeridas de entes governamentais situados em instâncias superiores, como no caso o CsF, do que por estratégia e iniciativa próprias.

Espelhando dados extraídos da mobilidade docente, foi contabilizada apenas o recebimento de um discente estrangeiro, neste caso respaldado por Memorando de Entendimento estabelecido com o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA) de Portugal, ficando demonstrada novamente a dificuldade existente de estímulo para a vinda de discentes estrangeiros, ainda que considerado que estamos nos referindo ao maior dos IFs do Brasil. Nesse sentido, estudos mais aprofundados poderiam elucidar melhor a realidade encontrada ao relacionarem as condições oferecidas para o recebimento e instalação destes alunos, os aportes financeiros destinados a estas ações, os trabalhos passíveis de desenvolvimento na esfera educacional, entre outros fatores que, por ventura, culminaram nesta baixa adesão.

### **4.3.3 Proficiência em Inglês**

Com a ampliação do programa Idioma sem Fronteiras, as instituições integradoras da Rede Federal passaram a atuar também como centros aplicadores dos testes de proficiência Toefl-ITP e Toeic. Estes testes de nivelamento, que medem o nível de conhecimento em língua inglesa dos estudantes, avaliando-os nas áreas de compreensão auditiva, estrutura e expressão escrita, bem como leitura, se estabeleceram como porta de entrada e exigência às ações que envolvem a mobilidade internacional no mundo.

Criado para auxiliar o governo federal a desenvolver políticas públicas de internacionalização e reforçar o ensino-aprendizagem de línguas nas instituições de educação superior, os testes de proficiência foram sistematicamente aplicados nas instituições de ensino pertencentes à Rede Federal, incluindo o IFSP nas proporções apresentadas.

**Tabela 8** – Exames TOEFL-ITP e TOEIC aplicados pelo IFSP 2014, 2015, 2016 e 2017

Ano	TOEFL-ITP aplicados	TOEIC aplicados
2014	1176	-
2015	2135	28
2016	1504	238
2017	-	1880

**Fonte:** Formulário RFEPCT, 2017.

As instituições que administraram a oferta do Toefl-ITP receberam também relatórios específicos com o nível médio de proficiência alcançado por sua comunidade acadêmica. Estes níveis seguiram as diretrizes do Quadro Comum Europeu (QCE) de Referência para Línguas, guia amplamente utilizado para descrever objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa, que divide o nível de proficiência em diferentes graduações de básico (A), intermediário (B) e avançado (C).

A1: Pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas. Pode se apresentar e responder perguntas sobre detalhes de sua vida pessoal como, por exemplo: onde vive, pessoas que conhece ou coisas que possui. Pode ainda interagir de maneira simples com nativos desde que estes falem pausadamente, de maneira clara e que estejam dispostos a ajudar.

A2: Pode entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Pode se comunicar de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas. Pode descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.

B1: Pode entender os pontos principais sobre assuntos do dia a dia como trabalho, escola e lazer. Pode lidar com situações cotidianas no país onde a língua é falada (viagem de turismo). Pode produzir textos simples sobre áreas familiares e de interesse. Pode ainda descrever experiências, eventos, sonhos, desejos e ambições. Além disso pode ainda opinar de maneira limitada sobre planos e discussões.

B2: É capaz de entender ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos, inclusive textos de caráter técnico se forem de sua área de especialização. Pode interagir com falantes nativos com um grau suficiente de fluência e naturalidade de forma que a comunicação ocorra sem esforço por parte de nenhum dos interlocutores. Pode produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos, assim como defender um ponto de vista sobre temas gerais, indicando vantagens e desvantagens das várias opções.

C1: É capaz de compreender uma ampla variedade de textos extensos e com certo nível de exigência, assim como reconhecer nestes, sentidos e ideias implícitas. Sabe expressar-se de forma fluente e espontânea sem demonstrar muitos esforços para encontrar uma palavra ou expressão adequada. Pode fazer uso efetivo do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade, mostrando uso correto dos mecanismos de organização,

articulação e coesão do texto. Capaz de entender por completo um filme sem legendas.<sup>6</sup>

Esses testes, pertencentes ao escopo amplo da política linguística nacional, fornecem indicadores importantes para avaliação das ações dos programas de ensino linguístico, ao passo que apresentam a média de proficiência dos estudantes. A extração dos resultados da comunidade interna relativa ao IFSP e a observação da média encontrada pode, por sua vez, também subsidiar ações e focos dos programas de ensino de línguas desenvolvidos pelos CeLins do IFSP, demonstrando em quais níveis requerem maiores investimentos e acesso por parte da comunidade acadêmica.

**Tabela 9** – Nível de proficiência QCE em inglês dos alunos do IFSP em 2015

Nível QCE	Alunos	Porcentagem %
A1	9	0,36
A2	1068	42,45
B1	953	37,88
B2	443	17,61
C1	43	1,71
Total Geral	2516	100

Fonte: Formulário RFEPCT, 2017.

De acordo com os números apresentados, o nível da maioria dos discentes do IFSP ficou entre A2 e B1; um percentual menor para B2; e somente a minoria C1, não ocorrendo a disponibilização de dados referentes a outros anos. Sendo a mobilidade o aspecto da internacionalização que ganha maior relevância, ao passo que oferece maior intercâmbio e possibilidades do estabelecimento de ações que insiram o ensino e a pesquisa das universidades brasileiras na rota internacional, mostra-se pertinente que, para a consolidação destes aspectos, o ensino de idiomas é necessário uma vez atuando a língua como ferramenta que possibilita o relacionamento entre pessoas nas situação de mobilidade.

Como informação adicional, apresentamos que o IFSP não oferece nenhuma

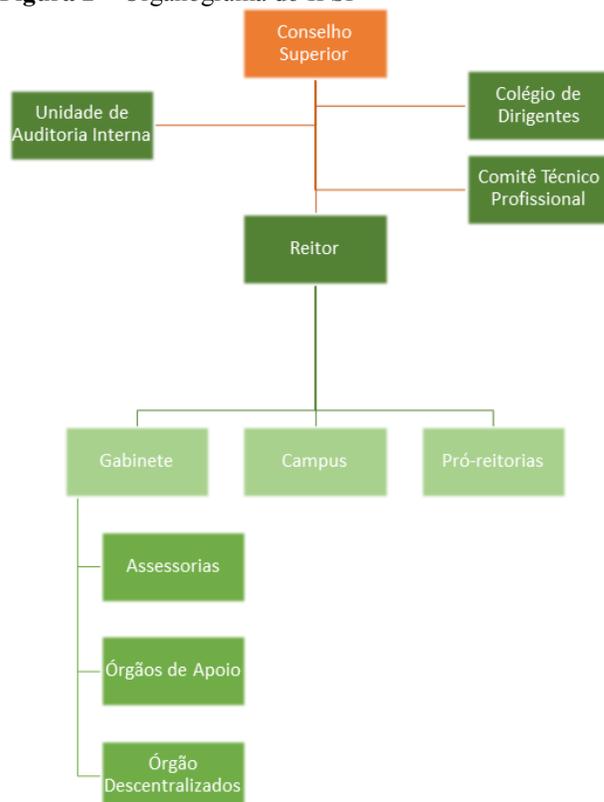
<sup>6</sup>Fonte: Portal Rockfellerbrasil. Disponível em <<https://www.rockfellerbrasil.com.br/cefr/>>. Acessado em 03/02/2018.

disciplina em língua estrangeira, experiência a qual poderia incrementar as ações de internacionalização e intercâmbio, oferecendo estrutura básica para que além do preparo mais amplo de sua comunidade discente, a instituição também seja foco atrativo de estudantes internacionais.

#### 4.3.4 Funcionamento Interno

Conforme definido pela Portaria IFSP nº 1.151, de 07 de abril de 2016, a ARINTER foi instituída como órgão responsável para o estabelecimento de acordos de cooperação com instituições internacionais, para o incentivo de pesquisadores, servidores e discentes a obter experiência acadêmica internacional por meio de troca de experiência com instituições conveniadas e para o gerenciamento das ações que promovam a aprendizagem de línguas estrangeiras.

**Figura 2** – Organograma do IFSP



Fonte: Portal IFSP, 2017<sup>7</sup>.

<sup>7</sup>Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/institucional>>. Acesso em 05/02/2018.

Estando, em termos de organograma, vinculada ao Gabinete da Reitoria, o cargo específico de Assessor de Relações Internacionais é de indicação do Reitor. Na atualidade, além deste Assessor que representa a hierarquia máxima da ARINTER também estão alocados na composição um coordenador de administração e mobilidade, bem como a presença de dois servidores administrativos que auxiliam nas atividades desenvolvidas. A nível *campus*, os trabalhos são destinados também à figura de um Assessor indicado pelo Diretor-Geral de cada unidade, e por comissões constituídas com estes propósitos.

Por motivos alheios à apreciação desta pesquisa, observa-se que na prática atual o ofício de Assessora Internacional da instituição é exercido por uma docente do quadro efetivo que, por sua vez, concomitantemente exerce atividades de Direção-Geral do recém-inaugurado, em novembro de 2016, *campus* Pirituba. De natureza similar, a coordenadora de administração e mobilidade, professora de ensino básico, técnico e tecnológico do *campus* São Paulo, divide seu tempo entre as atividades da ARINTER com aquelas inerentes às responsabilidades de seu cargo de professora de ensino básico, técnico e tecnológico. Até mesmo o auxílio prestado por outras duas servidoras do segmento técnico-administrativo perante a Assessoria é exercido concomitantemente a outras atividades administrativas delegadas no âmbito do gabinete da reitoria.

Partindo desta premissa, sugere-se que a dedicação exclusiva dos membros da Assessoria às atividades internacionalização do IFSP seria capaz de alavancar o desenvolvimento e resultados das ações voltadas à área.

Outro aspecto digno de nota é que todo o trabalho de divulgação realizado pela ARINTER relacionado aos dados de ações internacionais, comunicação e interação para com a comunidade interna e externa é realizado através do site oficial do IFSP. Todavia, a própria assessoria não conta com uma seção específica e definida no site, tendo suas ações relacionadas principalmente na ala das “últimas notícias” ou destaques pontuais na página inicial do portal institucional, situação comumente utilizada nos casos de divulgação de chamadas com maior apelo midiático. Além destas constatações, soma-se o fato de que nenhuma seção do portal oficial do IFSP se apresenta em outro idioma além do português brasileiro.

Assim, uma vez sendo utilizado como principal veículo de interação com seu cliente final, mais uma vez sugere-se esforços nessa área, desde ações que resultem na

criação de uma repartição eletrônica própria ARINTER, como também aquelas com o objetivo de traduzirem partes relevantes do portal para outros idiomas. Entre as vantagens da existência de uma seção digital bem estruturada e apresentada em mais de um idioma, aponta-se a maior visibilidade da marca e das intenções do IFSP, que por sua vez acarretariam na atração de novas oportunidades e parcerias, desde que respaldadas por um bom plano de desenvolvimento institucional, sendo assim um investimento básico e necessário para qualquer intenção de se inserir num mundo cada vez mais globalizada e digitalmente incluído.

## 5. Considerações Finais

A globalização ganhou notoriedade a partir do Século XX. Neste cenário, contando com a atual conjuntura complexa em que o desenvolvimento global se propaga, para que uma instituição de ensino marque presença e tenha liderança em seu campo de atuação, no desenvolvimento científico e tecnológico, mostra-se determinante que se efetuem ações em prol do incremento das ações interinstitucionais e internacionais.

O ensino técnico e tecnológico brasileiro carrega sua herança histórica e avanços recentes, ainda buscando livrar-se de estereótipos negativos derivados da desvalorização das atividades laborais, bem como apresenta-se como oportunidade de redução das desigualdades do país, com potencial para seu desenvolvimento. A internacionalização da educação profissional pauta-se como assunto pertinente, uma vez que estes profissionais estão sendo preparados para a inserção em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado e ditado pelas relações econômicas do capital livre. Entretanto, as ações de internacionalização do ensino técnico e tecnológico mostram-se muito mais desafiadoras do que o simples acerto de atividades de mobilidade acadêmica entre instituições.

De antemão, a pesquisa apontou a incongruência encontrada nos próprios documentos institucionais do IFSP que deveriam servir como norte às suas ações de internacionalização. Se por um lado essa política é desejável, por outro não se encontram respaldos orgânicos para seu fomento nos seus principais documentos. Na trajetória de seu desenvolvimento, a política de internacionalização do IFSP iniciou seu desenvolvimento primeiramente como assunto não abordado em seu Estatuto, passando em segundo momento a ter competência de ações delegadas a diferentes Pró-Reitorias. Esse segundo movimento, todavia, não foi acompanhado de comunicação clara entre as partes da instituição, ainda mais quando ressaltadas as divergências entre documentos tão similares tais como o Regimento Geral e os Regimentos de cada *campus*.

Desde ponto de vista, que leva em consideração o grau de institucionalização deste tema medido e avaliado segundo o detalhamento e especificação concebido na ações e procedimentos destinados a atingir suas metas e objetivos, vislumbra-se que não é concebido prioridade ao processo de internacionalização. Os dados e análises

apresentados deixam claro que a internacionalização é um objetivo vago para o IFSP, desarticulado internamente.

Enquanto objetivo desta pesquisa, a resolução da questão “para que o IFSP deseja internacionalizar-se” não foi verificada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, estando superficialmente presente no documento de criação da ARINTER, segundo consta “para que se fortaleçam a cooperação e a interação com instituições de ensino, pesquisa e extensão no exterior” (IFSP, 2016). Inclusive, foi apenas recentemente, através do preenchimento do Formulário de Coleta de Dados para mapeamento do perfil de internacionalização das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil, que o entendimento da instituição com relação à definição de internacionalização foi finalmente declarado.

Construir relacionamentos com instituições acadêmicas e profissionais para desenvolver ações conjuntas de Ensino, Pesquisa e Extensão de modo colaborativo para toda a comunidade do Instituto, na busca de desenvolvimento, aprimoramento, inovação e melhoria da qualidade das ações do IFSP, acompanhando, onde couber, o desenvolvimento da pauta mundial. (Formulário RFEPCT, 2017)

Dessa forma, uma vez sendo este o desejo da instituição, o de internacionalizar-se, sugere-se que os trabalhos relacionados à recomposição de seus documentos através de uma Estatuinte sejam realizados. Não obstante, uma vez a instituição estando em vias de elaboração de seu novo PDI, documento que definirá sua missão e as estratégias, incluindo metas e objetivos que abrangerão o período de 2019-2023, também seria pertinente que se voltem esforços para o estudo da temática, viabilizando sua introdução de maneira mais consistente no escopo das ações do plano de desenvolvimento institucional.

Segundo o aspecto da organização administrativa, aponta-se a dificuldade de envolvimento e engajamento de toda a rede de articuladores da ARINTER distribuída em cada uma das 36 unidades de ensino da instituição. O fato de que, em grande maioria, esses assessores são docentes da carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico que ainda permanecem com suas obrigações de sala aula, ocasiona dificuldade na dedicação às atividades de fomento da internacionalização.

Ainda de acordo com essa perspectiva, fica evidente para este pesquisador que o exercício das atividades relacionadas ao cargo de maior hierarquia da Arinter é incompatível com a gama de trabalhos atribuídos à figura de um Diretor-Geral de *campus*. Uma vez sendo este o cenário vivenciado pelo IFSP no momento, caberiam reflexões mais aprofundadas sobre seus anseios correlacionados à internacionalização, valendo-se dos esforços necessários para colocá-los em prática.

Um dos primeiros entraves observados às ações de internacionalização do IFSP foi justamente a barreira da língua. Conforme dados do relatório explorado, não obstante o nível de fluência dos alunos ser bastante diminuto, a criação dos CeLins no âmbito interno do IFSP vem suprir demandas inclusive derivadas da necessidade de tradução de documentos e estabelecimento de contato com outras instituições estrangeiras.

Posto como uma ação inicial, respaldada também pelas atuais políticas nacionais de incremento da internacionalização das instituições de ensino da rede federal, este esforço demonstra-se bastante positivo, pois trabalha na redução de um dos principais entraves ao estabelecimento das relações com instituições estrangeiras e recebimento de alunos e profissionais oriundos de outros países, qual seja, a barreira linguística.

A visibilidade da instituição e de suas ações também deve receber especial atenção por parte de seus gestores no que tange às suas intenções de sua inserção no cenário internacional. A estrutura institucional frágil, acarretou não só dificuldades para a construção de uma Assessoria de Relações Internacionais sólida, mas também influencia na dificuldade de estabelecimento de um portal eletrônico específico destinado à comunicação com entes internacionais, bem como a inexistência de tradução em qualquer área de seu site, tornando os esforços de internacionalização do IFSP consideravelmente mais difíceis. Sendo assim, a articulação com os agentes capacitados e o envolvimento da comunidade acadêmica para a criação de conteúdos seria um passo inicial imprescindível aos esforços de sua internacionalização.

Levando em consideração, ainda, o potencial de desenvolvimento agrário e energético do país, e igualmente a articulação entre a formação do trabalho voltado ao arranjo produtivo local de onde estão inseridos os *campi* do IFSP, muitos horizontes de exportação e importação de metodologias, *know-how* e capacidade técnica se manifestam como campos de atuação para sua internacionalização. Todavia, o que se mostrou através

da pesquisa é que as ações desenvolvidas nesse sentido se limitaram ao atendimento das políticas governamentais vigentes, tal como evidenciado à quase exclusividade de ações derivadas pela adesão ao programa CsF e suas ramificações. Daí a importância do foco e desenvolvimento de levantamentos que possam primeiramente apontar a essência formativa e oportunidade de cada unidade de ensino para a promoção de uma política de internacionalização que reflita os reais interesses do IFSP.

Este estímulo ao desenvolvimento da internacionalização, derivado de fatores externos à instituição, não obteve respaldo interno em sua organização administrativa e planos de desenvolvimento institucional, derivando, assim, resultados superficiais e de curta duração. Este aspecto é sustentado pelo diminuto número de acordos de cooperação e experiências reais derivadas destes acordos quando contrastados com os números de discentes, docentes e técnicos-administrativos que participaram de ações de mobilidade internacional. Pode-se concluir que, na prática, a instituição orienta suas atividades de internacionalização tanto para o atendimento de políticas propostas por instâncias superiores, quanto para o atendimento das pretensões e objetivos individuais daqueles assistidos pelos programas em questão.

Em outras palavras, comprova-se a hipótese de que o desenvolvimento de sua internacionalização ainda se comporta de maneira bastante distante de seu potencial, aqui destacado como maior IF do Brasil. Refletindo sobre para quem está focada a internacionalização do IFSP, fica demonstrado ao menos que esses esforços afastam-se de sua missão de diálogo com as realidades locais em sintonia com o mundo globalizado capaz de identificar problemas e propor respostas e soluções técnicas/tecnológicas para o desenvolvimento sustentável arraigado de inclusão social visando a construção de uma nação mais justa.

Inclusive, esse baixo incentivo institucional articulado junto a um planejamento estratégico bem definido, que envolva em sua constituição possíveis acordos de cooperação, bem como a delimitação das competências de atores envolvidos no processo acarreta até mesmo na mudança de questionamento para esta pesquisa. Se antes perguntava-se “por que se internacionalizar?”, agora pode-se aferir “por que não se internacionalizar?”, afinal quais são os motivos que levam a internacionalização não figurar como uma prioridade para o IFSP? Novas pesquisas e estudos se tornam necessários

para estas abordagens, apontando o caso de situações internas específicas, ou fatores externos mais complexos, envolvidos talvez com a especificidade de seu modelo de ensino técnico e tecnológico e sua inserção junto à política de desenvolvimento nacional.

Por esse viés, essas análises e mapeamento de oportunidades podem auxiliar no planejamento das futuras políticas de internacionalização do IFSP, remontando às questões que devem nortear ou não seu propósito de inserção internacional, bem como a destinação e foco de seus programas. Entretanto, a situação que se apresentava dificultosa, padece de outro desafio gigantesco, alheio a seus esforços internos, e que a ciência e a educação como um todo enfrentam no Brasil no momento: a grande falta de recursos orçamentários.

O impacto dos cortes financeiros não só compromete avanços adquiridos no âmbito da internacionalização da instituição até o momento, como também oferece dificuldades de caixa para a manutenção dos serviços de educação básica oferecidos por suas unidades. Todavia, sendo esta uma realidade indesejável e ao mesmo tempo inevitável, espera-se que os esforços do IFSP sejam destinados à otimização de suas práticas administrativas e políticas institucionais, e que as políticas voltadas à inserção e projeção internacional da instituição possa ser fonte viabilizadora de oportunidades relacionadas à captação de recursos em tempos de escassez.

## REFERENCIAS

AYLLÓN, Bruno. Evolução histórica da cooperação Sul-Sul. In: SOUZA, André de Mello e. (org). **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2014. 57-88p.

AYLLÓN, Bruno; COSTA, Iara: O Brasil e a Cooperação Sul-Sul: Contribuições e Desafios. **Meridiano**, Brasília, 2009, n.47. Disponível em: [https://www.academia.edu/4130722/O\\_Brasil\\_e\\_a\\_Cooperacao% C3%A7%C3%A3o\\_Sul-Sul\\_Contribui%C3%A7%C3%B5es\\_e\\_Desafios](https://www.academia.edu/4130722/O_Brasil_e_a_Cooperacao_Sul-Sul_Contribui%C3%A7%C3%B5es_e_Desafios). Acessado em: 02 de fevereiro 2017. Acessado em 16 de jul. de 2016.

BRASIL. **Alvará que proíbe as fábricas e manufaturas no Brasil**. 5 de janeiro de 1785. Disponível em <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=978&sid=107>. Acessado em 20 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. Portal MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em <https://goo.gl/U7FZY7>. Acessado em 18 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. Portal MEC. **Relatório CONAE**. Disponível em <https://goo.gl/UCxxL3>. Acessado em 15 de dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. Portal MEC. **Relatório CONAE**. Disponível em <https://goo.gl/UCxxL3>. Acessado em 15 de dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. IFSP. **Estatuto Geral do IFSP**. 2009. Disponível em <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/estatuto.html>. Acessado em 20 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. IFSP. **Regimento Geral do IFSP**. 2013. Disponível em <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/regimentogeralifsp.html>. Acessado em 20 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. IFSP. **Regimento Geral dos Câmpus**. 2016. Disponível em <https://goo.gl/nxB4HP>. Acessado em 20 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. IFSP. **Programa de Desenvolvimento Institucional IFSP 2014-2018**. 2013. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acessado em 21 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. IFSP. **Portaria ARINTER**. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/Ydv39Z>. Acessado em 22 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. IFSP. **Portaria CeLin**. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/6acACP>. Acessado em 22 de jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acessado em 22 de set. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 3 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em: 12 de out. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm). Acessado em: 12 de dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acessado em: 19 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Relatório nº 21 CCT**. 2015. Disponível em: <http://www19.senado.gov.br/sdleg-getter/documento/download/ad1f077b-2bc4-4118-adc5-d8679bed8407>. Acessado em: 15 de jan. de 2018.

DIAS, A. L. B.; GONÇALVES, H. J. L.; MONTEIRO, A. C. R.; PIRES, C. M. C. Marcas e trajetórias da educação profissional no Brasil: das escolas de aprendizes artífices à reforma Capanema. **Revista Iuminart**, Ano V, n. 10. 45-59p. Sertãozinho. Jun, 2013.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: 238 p. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <http://ref.scielo.org/mgdh93>. Acessado em 29 de dez. de 2017.

IANNI, O. **A sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 332p. Tese (Doutorado). Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/pt-br/publicacao/internacionalizacao-educacao-superior-estudo-caso-universidade-federal-santa-catarina>. Acessado em: 04 de dez. de 2016.

LESSA, A. C. Ciência e tecnologia nas relações Brasil-França (1964-2001). In: HOFMESISTER, Wilhelm; TREIN, Franklin (orgs). **Anuário Brasil-Europa**: Relações de cooperação em Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2002.

MARIOTTI Junior, Claudemir. **Gestão pública contemporânea e a prática administrativa**: estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Dissertação Mestrado – UFSCAR. São Carlos, 122p. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7139>. Acessado em: 04 de fev. 2018.

MILANI, Carlos R.S. Aprendendo com a História: críticas a experiência da cooperação Norte-Sul e atuais desafios a cooperação SUL-SUL. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 25, 65, p. 211-231, Maio/Ago. 2012.

MILANI, Carlos R. S. Evolução histórica da cooperação Norte-Sul. In: SOUZA, André de Mello e. (org). **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2014. 33-57p.

MILANI, Carlos R. S; TUDE, João Martins (Orgs). **Globalização e relações internacionais: casos de ensino**. [Ebook]. Brasília: FGV. Disponível em: [https://play.google.com/books/reader?id=ayqHCgAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt\\_BR&pg=GBS.PT151.w.2.1.0](https://play.google.com/books/reader?id=ayqHCgAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_BR&pg=GBS.PT151.w.2.1.0). Acessado em: 22 de nov. 2017.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. MEC. São Paulo: Moderna, 2011. 120p.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karina. **O ensino superior no mundo e no Brasil- Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil Tendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acessado em: 25 de nov. 2017.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-156, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200012&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 04 de abr. 2016.

SOUZA, André de Mello e. **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2014. 277 p.

TAVARES, Moacir G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- IX ANPEDSUL, 2012 **Anais**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acessado em 25 de set. 2016.

UNESCO. **Higher Education**. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>. 2014. Acessado em: 02 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Edu mobility in total**. Disponível em: <http://uis.unesco.org/indicator/edu-mobility-in-total>. 2014. Acessado em: 02 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Student Flow**. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. 2014. Acessado em: 02 de jan. 2017.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:**

FERRARI, Mari. A Internacionalização dos institutos federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. **Educ. SOC [revista online]** 2015, vol.36, n.133. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-01003.pdf>. Acessado em: 12 de dez. de 2016.

KRAYCHETE, Elsa Sousa. Desenvolvimento e cooperação internacional. **Cad. CRH**. Salvador, v.25, n.65, p.183-186, Aug. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792012000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792012000200001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 de jan. 2017.

SOUZA, Sheila Andrade de. A Evolução do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil: um diálogo com o mundo do trabalho contemporâneo. In: **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica- IV SENEPT**, 2014. Anais. Disponível em: [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2014/GT04/GT\\_04\\_x13x.PDF](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT04/GT_04_x13x.PDF). Acessado em 03 de nov. de 1016.

ZIBAS, Dagmar M.L. **Uma visão geral do ensino técnico no Brasil**: a legislação, as críticas, os impasses e os avanços. Fundação Carlos Chagas: Difusão de ideias, jan.2007.

## ANEXO A – RELATÓRIO RFEPCT 2017

### RELATÓRIO DE INTERNACIONALIZAÇÃO IFSP 2017 ENVIADO À REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO BRASIL (RFEPCT)

#### INTERNACIONALIZAÇÃO

##### **1. O que sua instituição entende por internacionalização?**

Construir relacionamentos com instituições acadêmicas e profissionais para desenvolver ações conjuntas de Ensino, Pesquisa e Extensão de modo colaborativo para toda a comunidade do Instituto, na busca de desenvolvimento, aprimoramento, inovação e melhoria da qualidade das ações do IFSP, acompanhando, onde couber, o desenvolvimento da pauta mundial.

##### **2. Sua instituição possui algum documento com a definição?**

**Sim** *Ir para a pergunta 4.*

**Não** *Ir para a pergunta 5.*

#### MOBILIDADE

**3. Preencha os dados sobre mobilidade acadêmica, nos últimos dois anos, na planilha disponibilizada por e-mail. Em seguida, faça o upload desta planilha no campo indicado**

Destinos:	Número de docentes:	Natureza da mobilidade: curso de qualificação de curta duração <u>ou</u> pós-graduação (mestrado, doutorado, pós-doutorado) <u>ou</u> cooperação acadêmica de curta duração (até 1 mês) <u>ou</u> cooperação técnica de longa duração <u>ou</u> visita técnica <u>ou</u> participação e/ou apresentação em feiras de ciência <u>ou</u> participação e/ou apresentação em eventos <u>ou</u> outros (especificar).	É decorrente de MOU assinado? Sim <u>ou</u> Não
Alemanha	4	2 doutorados, 1 pós-doutorado e 1 apresentação em evento	Não
Austrália	3	2 Doutorados e 1 apresentação em evento	Não
Bélgica	3	2 doutorados e 1 pós-doutorado	Não
Canadá	5	4 doutorados e 1 pós-doutorado	Não
Chile	1	Apresentação em evento	Não
Chipre	1	Apresentação em evento	Não
Colômbia	3	Apresentações em evento	Não
Costa Rica	1	Doutorado	Não
Dinamarca	1	Doutorado	Não
Equador	1	Apresentação em evento	Não
Escócia	1	Apresentação em evento	Não
Eslováquia	1	Apresentação em evento	Não
Espanha	10	2 doutorados, 2 pós-doutorados, 5 apresentações em evento e 1 cooperação técnica de curta duração	Não
Estados Unidos	18	6 doutorados, 3 pós-doutorados, 8 apresentações em evento e 1 cooperação técnica de longa duração	Não
Estônia	1	Apresentação em evento	Não
Finlândia	1	Apresentação em evento	Não
França	11	3 Doutorados e 8 apresentações em evento	Não
Hungria	2	1 Doutorado e 1 apresentação em evento	Não
Inglaterra	2	1 Doutorado e 1 apresentação em evento	Não
Itália	8	1 Mestrado, 1 doutorado, 1 pós-doutorado e 5 apresentações em evento	Não
Japão	1	Doutorado	Não
Letônia	1	Pós-doutorado	Não
Malásia	1	Apresentação em evento	Não
México	2	1 Doutorado e 1 apresentação em evento	Não
Noruega	1	Apresentação em evento	Não
Polônia	1	Apresentação em evento	Não
Porto Rico	1	Apresentação em evento	Não
Portugal	16	9 doutorados, 3 pós-doutorados e 4 apresentações em evento	Não
Suécia	2	1 Doutorado e 1 apresentação em evento	Não
Uruguai	1	Apresentação em evento	Não

**4. Sua instituição recebeu algum docente estrangeiro, nos últimos dois anos, para participar de processo acadêmico (ministrar aulas e/ou cursos de curta duração, realizar pesquisas, ministras palestras, entre outras atividades)?**

**Sim**

*Ir para a pergunta 7.*

**Não**

*Ir para a pergunta 14.*

**4.1 Especifique o país e a instituição de origem deste(s) profissional (is). Exemplo: Alemanha – Worms, Trier e FH Aachen.**

QUANTIDADE	ANO	PAÍS	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
1	2017-2018	França	Consulat Général de France	Leitores Franceses

**5. Preencha os dados sobre mobilidade dos técnicos administrativos, nos últimos dois anos, na planilha disponibilizada por e-mail. Em seguida, faça o upload desta planilha no campo indicado.**

Destinos:	Número de técnicos:	Natureza da mobilidade: curso de qualificação de curta duração <u>ou</u> pós-graduação (mestrado, doutorado, pós-doutorado) <u>ou</u> cooperação acadêmica de curta duração (até 1 mês) <u>ou</u> cooperação técnica de longa duração <u>ou</u> visita técnica <u>ou</u> outros (especificar).	É decorrente de MOU assinado? Sim <u>ou</u> Não
Chile	2	1 Mestrado e 1 cooperação acadêmica de curta duração	Não
França	1	Mestrado	Não
Holanda	1	Visita técnica	Não
Itália	1	Mestrado	Não
Portugal	1	Mestrado	Não

**6. Sua instituição recebeu algum técnico administrativo estrangeiro, nos últimos dois anos, para desenvolver atividades acadêmicas (colaboração no exercício da docência/ aulas e/ou ministrar cursos de curta duração, realizar pesquisas, ou outra atividade)?**

**Sim**

*Ir para a pergunta 10.*

**Não**

*Ir para a pergunta 11.*

**7. Sobre mobilidade discente (out), nos últimos dois anos, liste os dados na planilha disponibilizada por e-mail. Em seguida, faça o upload desta planilha no campo indicado.**

Destinos:	Número de discentes:	Segmento: Nível Técnico (Integrado, Subsequente, EJA) <u>ou</u> graduação (Tecnológico, Bacharelado/Engenharia, Licenciatura) <u>ou</u> Pós-Graduação <u>ou</u> outros especificar.	Natureza da mobilidade: cursar disciplinas <u>ou</u> programa-sanduíche <u>ou</u> dupla titulação <u>ou</u> estágio, pesquisa, participação em feira <u>ou</u> apresentação de trabalho em eventos, atividades culturais ou artístico-culturais <u>ou</u> outras (especificar).
França	10	Graduação: Tecnologia	Fórum Ciência e Sociedade Internacional França-Brasil.
Canadá	1	Graduação: Tecnologia	Programa-sanduíche: CIGan Scholarships for Brazilian IF Students
Polonia	4	Graduação	Ciência sem Fronteiras
EUA Fullbright	82	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Alemanha DAAD	2	Graduação	Ciência sem Fronteiras
França	3	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Itália	2	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Austrália ATN	11	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Austrália G8	3	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Bélgica ARES	4	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Canadá CBIE	6	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Canadá CALDO	2	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Canadá CIC	2	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Espanha	5	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Holanda	1	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Nova Zelândia	1	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Reino Unido	7	Graduação	Ciência sem Fronteiras
EUA NOVA	5	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Suécia	6	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Irlanda	14	Graduação	Ciência sem Fronteiras
China	1	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Hungria	4	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Japão	2	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Coreia do Sul	1	Graduação	Ciência sem Fronteiras
Portugal-IPCA	2	Graduação	Cursas Disciplinas - MOU

### 8. Sua instituição recebeu, nos últimos dois anos, alunos estrangeiros?

**Sim**

*Ir para a pergunta 13.*

**Não**

*Ir para a pergunta 14.*

**8.1 Sobre mobilidade discente (in), nos últimos dois anos, liste os dados conforme planilha enviada por email. Em seguida, faça o upload desta planilha no campo indicado.**

País de origem:	Número de Alunos
Portugal	1

## ACORDOS / MOUs

**9. Especifique todos os acordos de cooperação vigentes em sua instituição na planilha disponibilizada por e-mail. Em seguida, faça o upload desta planilha no campo indicado.**

País	Instituição	Área de Conhecimento
Espanha - Catalunia	Centro Internacional de Métodos Numéricos em Engenharia-CIMNE	Matemática e Engenharia
Portugal - Porto	Instituto Politécnico do Porto-IPP	Automação e Controle de Processos/Engenharia Eletrotécnica e Computadores
Portugal - Barcelos	Instituto Politécnico do Cávado e Ave	Indefinido
Portugal - Bragança	Instituto Politécnico de Bragança	Indefinido
India - Vellore	Vellore Institute of Technology - VIT University	Ciências, Engenharia, Tecnologia, Gestão e Humanidades
Portugal - Lisboa	Universidade de Lisboa - Faculdade de Arquitetura	Arquitetura e Urbanismo

## PROJETOS COM COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

**10. Liste os dados dos projetos com cooperação internacional, nos últimos dois anos, em sua instituição na planilha disponibilizada por e-mail. Em seguida, faça o upload desta planilha no campo indicado.**

País	Instituição	Os MoUs geraram algum plano de trabalho ou projeto em concreto? Responder com sim ou não.	Caso exista um plano de trabalho, em que áreas eles são?	Estes projetos possuem algum potencial para inovação? Responder com sim ou não.	O projeto possui vínculo com agência de fomento? Responder com sim ou não.
Espanha - Catalunia	Centro Internacional de Métodos Numéricos em Engenharia	Sim	Matemática e Engenharia	Não	Não
Portugal - Porto	Instituto Politécnico do Porto-IPP	Sim	Automação e Controle de Processos/Engenharia Eletrotécnica e Computadores	Sim	Não
Portugal - Barcelos	Instituto Politécnico do Cávado e Ave	Sim	Mobilidade Docente e Estudantil (Graduação e Pós-Graduação) em qualquer área	Não	Não
Portugal - Bragança	Instituto Politécnico de Bragança	Sim	Mobilidade Docente e Estudantil (Graduação e Pós-Graduação) em qualquer área	Não	Não
India - Vellore	Vellore Institute of Technology - VIT University	Não	xxxx	xxxx	xxxx
Portugal - Lisboa	Universidade de Lisboa - Faculdade de Arquitetura	Sim	Arquitetura e Urbanismo	Sim	Não

**11. Em relação a programas de mobilidade CAPES, CNPQ, SETEC, CONIF em parceria com IES estrangeiras, caso sua instituição tenha enviado servidores para o exterior em um dos editais abaixo, liste as informações solicitadas na planilha disponibilizada por e- mail. Em seguida, faça o upload desta planilha no campo indicado.**

Edital / países	Número de pessoas	O intercâmbio do servidor resultou em algum acordo de cooperação? Responder com sim ou não.
Edital Finlândia I (Edital n. 15/2014), II (Edital n. 41/2014), III (Edital n. 26/2015)	13	Não
Canadá (Edital ACCC/CAPES/SETEC)		
Edital Estados Unidos - NOVA I (Edital 2016), II (Edital 2017).	21	Não
Reino Unido (Edital CONIF/AI - 02/2016)	1	Não

## IDIOMAS

**12. Sua instituição oferta disciplinas outros idiomas?**

**Sim**

**Não**

*Ir para a pergunta 19.*

**13. Sua instituição possui centro de idiomas ou núcleo de idiomas?**

**Sim**

**Não**

*Ir para a pergunta 18.*

*Ir para a pergunta 20.*

**14. Sua instituição está cadastrada no IsF para aplicação de testes de proficiência?**

**Sim**

**Não**

*Ir para a pergunta 21.*

*Ir para a pergunta 24.*

**14.1 Quantos testes aplicaram nos últimos dois anos?**

### TOEFL ITP

**ano 2014**

1176 (2º sem/2014 (14, 21 e 28 set – 19 outubro 09 e 23 de novembro)

**ano 2015**

1063 (1º sem/2015 = dias 29/03 – 26/04 – 31/05 – 14/06)

1072 (2º sem/2015 = dias 20/09 – 04/10 – 08/11 – 06/12)

TOTAL 2015 = 2.135

**ano 2016**

1072 (1º sem/2016 = dias 17/04 – 15/05 – 19/06 -03/07)

432 (2º sem 2016 = dias 27/11 e 11/12)

TOTAL 2016 = 1.504

Total Geral Aplicação TOEFL ITP 2014/ 2015 /2016 → 4.815

TOTAL GERAL APLICAÇÃO TOEFL só 2015/2016 → 3639

**TOEIC BRIDGE**

**ano 2016**

28 (1º sem/2016 = Teste piloto realizado no Câmpus Bragança Paulista)

238 (2º sem/2016 – vários Câmpus)

TOTAL 2016 = 266

**ano 2017 (até o momento)**

1880 (1º sem/2017)

TOTAL GERAL APLICAÇÃO TOEIC Bridge 2016/ 2017 → 2146

**14.2 Quais testes aplicaram? Marque todas que se aplicam.**

Toefl ITP e TOEIC Bridge

**14.3 Qual o nível médio de proficiência alcançado pela comunidade acadêmica, verificado na pesquisa do programa IsF? (As instituições que administraram a oferta do Toefl iTP receberam um relatório com estas informações. Favor verificar este dado no documento encaminhado pelo IsF)**

Número de alunos do **IFSP** conforme os níveis de proficiência do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) 1:

1º SEM 2015

Nível no QCE	Quantidade
A1 - até 336	3
A2 - 337 a 459	279
B1 - 460 a 542	223
B2 - 543 a 626	89
C1 - 627 a 677	8
<b>Total Geral</b>	<b>602</b>

2º SEM/2015

Nível no QCE	Quantidade
A1 - até 336	6
A2 - 337 a 459	789
B1 - 460 a 542	730
B2 - 543 a 626	354
C1 - 627 a 677	35
Sem Nota	7
<b>Total Geral</b>	<b>1921</b>

**INVESTIMENTO / FINANCIAMENTO**

**15. Sua instituição destinou orçamento para ações de internacionalização nos últimos dois anos?**

**Sim**

Não

*Ir para a pergunta 26.*

**15.1 Qual foi o valor destinado para as ações de internacionalização em sua instituição nos últimos dois anos?**

Fundos/recursos	Origem	Valores
Próprio	IFSP-Orçamento Estudante Estrangeiro	R\$150.000,00
Próprio	IFSP-Orçamento Pesquisador Estrangeiro	R\$180.000,00
	Total	R\$330.000,00

**16. Nos últimos dois anos, sua instituição captou recursos (fundos) e tem gestão sobre eles?**

**Sim**

**Não**

*Ir para a pergunta 28.*

**ESTRUTURA**

**17. Sua instituição possui uma estrutura física para a assessoria internacional?**

Servidor lotado (1) e Equipamento (2 computadores, telefone, impressora)

**18. Qual o vínculo institucional do Assessor Internacional**

Assessor

**19. Qual o nível de gratificação?**

Nenhuma

**COMUNICAÇÃO E DADOS**

**20. Sua instituição possui portal em outros idiomas?**

**Sim**

**Não**

*Ir para a pergunta 33.*

**21. Como é feita a divulgação dos dados das ações internacionais para a comunidade interna e externa?**

Site

**22. Quais são os canais de comunicação utilizados para comunicação/interação com a comunidade interna? Exemplos: blog, comunicação da instituição (portal), facebook, instagram, twitter,....**

Comunicação institucional (site)

**PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS E MISSÕES INTERNACIONAIS**

**23. Sua instituição participou de missões ao exterior, nos últimos dois anos?**

**Sim**

Não

*Ir para a pergunta 39.***23.1 Nos últimos dois anos participaram de quantas?**

1 a 5

**23.2 Quais os destinos?**

América do Norte, Europa e Oceania

**23.3 Qual a origem do financiamento? Marque todas as opções aplicáveis a sua instituição.**

Recursos Institucionais e Convites feito por terceiros

**NORMATIVAS E REGULAMENTO RELACIONADOS À INTERNACIONALIZAÇÃO****24. Sua instituição possui normativas e/ou regulamentos aprovados em Conselho Superior para ações de internacionalização ou idiomas (por exemplo: regulamentação para aproveitamento de crédito, previsão de matrícula temporária para estrangeiros, dentre outros)?****Sim**

Não

*Ir para a pergunta 41.***24.1 Marque quais:**

Regulamento de Centro de Idiomas; Aproveitamento de créditos; Afastamento para o exterior; Revalidação de diplomas; Participação em eventos internacionais

**25. Há uma articulação das ações de relações internacionais com o PDI (Plano de desenvolvimento institucional) de sua instituição?****Sim**

Não