

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Larissa Maria Rodrigues de Oliveira

**O PROGRAMA MINAS MUNDI E A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE BAIXA
RENDA: o mundo é mesmo logo ali?**

Belo Horizonte

2022

Larissa Maria Rodrigues de Oliveira

**O PROGRAMA MINAS MUNDI E A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE BAIXA
RENDA: o mundo é mesmo logo ali?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Saraiva.

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Maria Rosimary Soares Santos.

Belo Horizonte

2022

O48p
T

Oliveira, Larissa Maria Rodrigues de, 1996-
O Programa Minas Mundi e a participação de alunos de baixa renda
[manuscrito] : o mundo é mesmo logo ali? / Larissa Maria Rodrigues de Oliveira. -
Belo Horizonte, 2022.
110 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Ana Maria Alves Saraiva.

Coorientadora: Maria Rosimary Soares dos Santos.

Bibliografia: f. 96-110.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Programa Minas Mundi -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Ensino superior -- Teses. 4. Intercambio educacional --
Teses. 5. Educação internacional -- Teses. 6. Programas de intercambio de
estudantes -- Teses. 7. Programas de assistencia ao estudante -- Teses.
8. Inclusão social -- Teses.

I. Título. II. Saraiva, Ana Maria Alves, 1966-. III. Santos, Maria Rosimary
Soares dos. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

O Programa Minas Mundi e a participação de alunos de baixa renda: o mundo é mesmo logo ali?

LARISSA MARIA RODRIGUES DE OLIVEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 06 de outubro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva - Orientador
UEMG

Prof(a). Maria Rosimary Soares dos Santos
UFMG

Prof(a). Afrânio Mendes Catani
USP

Prof(a). Lorena Maia
UNA

Belo Horizonte, 11 de janeiro de 2023.

Prof(a). Eucídio Pimenta Arruda
Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



Documento assinado eletronicamente por **Eucídio Pimenta Arruda**,
Subcoordenador(a), em 11/01/2023, às 14:23, conforme horário oficial de
Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº10.543, de 13 de novembro de](#)
[2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código
verificador **2012891** eo código CRC **4F9CB009**.

À tia Iná, que um dia me contou sobre a universidade pública e me apresentou essa possibilidade para a vida.

Ao Otto, que chegou trazendo novas esperanças e novos desejos de mudanças.

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho, me faz olhar para os últimos anos com muita gratidão e orgulho de cada pedacinho da estrada trilhada. Trilha essa feita de muitos percalços, desafios, desesperos, choros, mas também risos, conquistas e, sobretudo, boas companhias e colaboradores. Agradecer é fácil depois de contar com tantas pessoas incríveis que contribuíram com a realização deste trabalho.

Esse mestrado se iniciou juntamente com a pandemia da covid-19, que assolou o mundo inteiro. Esse momento em que as políticas públicas se mostraram indispensáveis e urgentes foi também um período em que vimos a negligência do poder público brasileiro com as políticas que poderiam colaborar na diminuição dos impactos causados pelo vírus. Sofremos também com o descaso em relação às vidas vitimadas pelo vírus, o que fez com que o Brasil ultrapassasse a terrível marca de 600 mil mortes por essa doença e por complicações advindas dela. Reforço, por meio desse trabalho, a importância das políticas públicas, aqui centradas na área da educação, e agradeço carinhosamente, com imensa saudade, à tia Iná, uma das vidas que perdemos na linha de frente de combate ao covid-19, ainda em 2020. Obrigada por um dia ter me contado sobre a possibilidade da universidade pública e por ser uma grande inspiração de mulher e profissional.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e à Faculdade de Educação da UFMG, pelo processo formativo tão precioso.

À CAPES, pelo financiamento da bolsa de mestrado.

Ao PPGE- FaE, pela acolhida, pelas trocas e por todas as experiências proporcionadas.

Ao grupo de pesquisa PASE-UFMG, pelo acolhimento, pelas discussões e conhecimentos compartilhados. Em especial, à Lorena e ao Daniel, que muito contribuíram no percurso acadêmico.

À Diretoria de Relações Internacionais, da UFMG, na pessoa da Luciana Fiuza, que abriu sua sala e se dispôs a ajudar no levantamento documental e nas inúmeras explicações sobre o funcionamento do Programa Minas Mundi.

À minha co-orientadora, Dra. Maria Rosimary Soares dos Santos. Obrigada por me receber e colaborar durante todo o processo com sensibilidade, maestria, paciência e parceria. Sou eternamente grata pelo que construímos.

À professora Graziela Piccoli Richetti, por ser ouvido, ser ombro, ser conselheira e uma verdadeira inspiração. Obrigada por toda ajuda acadêmica e, também, pessoal, antes e durante o período do mestrado.

À Valéria, que tanto me ouviu, acolheu e contribuiu na organização das ideias, do tempo e na seleção de prioridades. Obrigada pela dedicação, paciência, companheirismo e por me ajudar a enxergar melhor minhas potencialidades.

Aos meus amigos que oraram, me fortaleceram e estiveram presentes em vários pedacinhos desse caminho. Principalmente os “amigos-ungidos”, que estiveram presentes desde o dia da prova de seleção: Vocês expressam o cuidado de Deus em sua essência.

Aos colegas e amigos do intercâmbio no Instituto Politécnico de Setúbal, por amenizarem muitos dos perrengues durante aquele outono-inverno de 2018. Em especial, à Angélica Vicente, que participou das mesmas dificuldades financeiras, a inspiração direta para a construção da problemática deste trabalho.

Ao meu irmão e à Ana Rúbia, por segurarem minha mão nessa caminhada, celebrarem comigo as pequenas alegrias, proporcionarem renovo e ânimo a cada reencontro e por trazerem ao mundo mais um motivo para que eu siga em defesa da educação pública: Otto. Que ele aprenda desde pequeno que a educação brasileira precisa ser pública, gratuita e de fato cada vez mais acessível a quem quiser fazer uso dela, inclusive para ele. Amo vocês três.

Aos meus pais, que sempre acreditaram no meu potencial, que compram minhas ideias mirabolantes, mesmo sofrendo com a saudade sempre que eu preciso executá-las. Foi assim na graduação, no intercâmbio e no mestrado. Espero que entendam que toda ausência e distância têm um propósito. Estamos sempre perto de coração. Muito obrigada por suportarem a saudade e me incentivarem, por mais difícil que seja para vocês.

Agradeço ao Bruno, que comigo enfrentou inúmeros desafios desse mestrado, suportando as saudades e abdições, encarando os monstros da ansiedade. Por ter sido ombro, colo, ouvidos, calma, fortaleza e refrigério: essa conquista é nossa. Muito obrigada pelo abraço sempre presente, pela paciência terapêutica, pelo amor nos mínimos detalhes, pelas orações e por não me deixar esquecer quem eu sou e do que sou capaz.

Por fim, agradeço a Deus, que colocou em meu caminho a Sua bondade e misericórdia me acompanhando por onde eu ando. Obrigada pelo sustento, pela inteligência, criatividade, pelo fôlego e pelas boas companhias em todo o percurso até aqui.

“Viver é partir, voltar e repartir.

Viver é partir, voltar e repartir.”

(É tudo pra ontem – Emicida)

RESUMO

As políticas de assistência estudantil ganham centralidade no contexto de ampliação e expansão da educação superior do século XXI. Dentre os objetivos dessas políticas, está a garantia da inclusão daqueles estudantes que, devido às condições socioeconômicas, são impedidos ou prejudicados no acesso a determinados programas, serviços ou oportunidades que a universidade oferece. Este trabalho pretende tratar da participação dos estudantes advindos de famílias de baixa renda no principal programa de mobilidade da UFMG entre os anos de 2010 a 2018, o Minas Mundi. Sendo assim, é analisada a criação do Programa desenvolvido pela instituição. Considera-se que este Programa não encontrou parâmetros, em porte e abrangência, em nenhuma outra universidade pública brasileira, quanto à participação de estudantes de baixa renda. A mobilidade acadêmica também aparece na discussão como uma prática intrínseca à universidade, mas que, nas últimas décadas, tem se destacado nas universidades brasileiras sob a orientação de uma agenda ditada pelos organismos multilaterais para a educação superior. Além de uma discussão crítica em relação à mobilidade internacional e à expansão da educação superior no Brasil nas três últimas décadas, o trabalho desenvolve uma análise documental dos editais do Programa Minas Mundi, dos PDI's de 2008, 2013 e 2018, dos Relatórios de Gestão de 2005 a 2020, acompanhando a evolução e as alterações promovidas no Programa ao longo dos anos, buscando identificar proposições e ações voltadas e/ou que possibilitaram a inclusão e a participação dos estudantes de baixa renda no Programa. Cabe ressaltar as dificuldades no acesso aos dados no período mais crítico da Covid-19, tanto daqueles que poderiam estar organizados na Diretoria de Relações Internacionais, quanto dos documentos de outros setores da universidade envolvidos no processo de análise socioeconômica e na distribuição das bolsas. Conclui-se que, mesmo com a ampliação quanto ao número de vagas ofertadas, universidades parceiras e alunos participantes, os recursos despendidos foram insuficientes para uma inclusão efetiva dos estudantes de baixa renda.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Intercâmbios; Minas Mundi; Inclusão social.

ABSTRACT

The students' assistance policies gain centrality in the context of enlargement and expansion of higher education in the 21st century. Among these policies' objectives, is the guarantee of inclusion of those students who, due to socio-economic conditions, are prevented or deprived from accessing certain programs, services, or opportunities that the university offers. This paper aims to address the participation of students from low-income families in the main mobility program from UFMG between the years 2010 to 2018, the Minas Mundi. Thus, the creation of the Program developed by the institution is analyzed. It is considered that this Program did not find parameters in proportions and coverage, in no Brazilian public university, as for the participation of students from low social-economic status. The academic mobility also appears in the discussion as a practice intrinsic to the university, however, in the recent decades, has stood out in the Brazilian universities under the guidance of an agenda determined by multilateral organizations for higher education. Further on the critic discussion regarding international mobility and the expansion of higher education in Brazil in the last three decades, the work develops a documental analysis of the Minas Mundi Program Announcements, of the PDI's from 2008, 2013 and 2018, the Management Reports from 2005 to 2020, monitoring the evolution and modification promoted on the Program throughout the years, seeking to identify proposals and actions turned and/or that enabled the inclusion and participation of low-income students in the Program. It is worth mentioning the difficulties in accessing data during the most critical period of Covid-19, both of those that could have been organized in the Department of International Relations, as well as the documents from other divisions of the university involved in the process of socio-economic analysis and of scholarships' distribution. It is concluded that, even with the increase of the numbers of vacancies offered, from partner universities and participating students, the resources spent were insufficient for the effective inclusion of low-income students.

Keywords: Internationalization; Higher Education; Exchange Program; Minas Mundi; Social Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de matrículas nas IFES	37
Gráfico 2. Média de renda mensal familiar <i>per capita</i> dos estudantes das IFES	39
Gráfico 3. Faixa de renda mensal familiar <i>per capita</i> dos estudantes das IFES – 2018	39
Gráfico 4. Estudantes da UFMG em mobilidade no exterior de 2002 a 2020	66
Gráfico 5. Estudantes assistidos pela FUMP por nível socioeconômico	76
Gráfico 6. Universidades lusófonas no Minas Mundi	77
Gráfico 7. Número de vagas ofertadas em países lusófonos	78
Gráfico 8. Relação entre vagas totais e vagas com ou sem exigência de proficiência	79
Gráfico 9. Valor distribuído por aluno no Minas Mundi de 2015 a 2018	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Programas integrantes do Edital Unificado da DRI a partir de 2019	69
Quadro 2. Evolução das vagas discentes, dos cursos e do quadro discente – REUNI 2007-2012	72
Quadro 3. Fases dos processos seletivos do Programa Minas Mundi	80
Quadro 4. Auxílios oferecidos aos estudantes pelo Programa Minas Mundi	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços

AGEE – Agenda Global Estruturada para a Educação

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANEASES – Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária

ARWU - *Academic Ranking of World Universities*

AUGM – *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*

BM – Banco Mundial

BRAFITEC – Programa Brasil *France Ingénieur* Tecnologia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Censo da Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CHI – Carga Horária Integralizada

CIH – Cooperação Internacional Horizontal

CONEAU – Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária

CsF – Ciências Sem Fronteiras

DRI – Diretoria de Relações Internacionais

EaD – Educação à Distância

EC – Emenda Constitucional

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FIPSE – *Fund for the Improvement of Post Secondary Education* (Fundo para melhoria do Ensino Superior)

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa

GATS – *The General Agreement On Trade in Services* (Acordo Geral de Comércio de Serviços)

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEXA – Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos Universitários

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OM – Organismos Multilaterais

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPGE – Programa de Pós-Graduação

PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RLI – Receita Líquida de Impostos

RSG – Rendimento Semestral Global

SEM – Setor Educativo do Mercosul

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

THE – *Times Higher Education Ranking*

UCM – Universidade Classe Mundial

UE – União Europeia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMG – Universidade de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIBRAL - Programa de Parcerias Universitárias Brasil-Alemanha

USAID - *United States Agency For International Development* (Agência Estadunidense Para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA	25
1.1 Breve histórico do ensino superior no Brasil: o surgimento tardio, a reforma de 1968 e a consolidação da universidade heterônoma	26
1.2 Políticas públicas para a educação superior nos anos 2000: continuidades e avanços	33
2 INTERNACIONALIZE OU PEREÇA: UM NOVO DILEMA NO FAZER ACADÊMICO?	43
2.1 Tendências recentes na internacionalização da educação superior	44
2.2 A internacionalização e os rankings: o mercado mundial da educação superior	52
3 INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE ESTUDANTIL NA UFMG	60
3.1 A trajetória da internacionalização na UFMG	60
3.2 O crescimento da mobilidade internacional na UFMG e o Minas Mundi	68
3.3 A entrada massiva a partir do Reuni e a alteração no perfil discente da UFMG	71
3.4 Alterações nos editais do Minas Mundi de 2010 a 2018	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

INTRODUÇÃO

1 – Origens e justificativa do Estudo

O ensino superior brasileiro é marcado por uma consolidação tardia (se comparado ao sistema educacional de outros países latino-americanos) e, segundo Cunha (2000, p.153), por uma forte inspiração nos modelos europeus. Além disso, foi, até pouco tempo atrás, um espaço restrito à elite economicamente mais abastada da população (CÔRREA, 2007). Neste sentido, apesar da entrada das classes populares no ensino superior brasileiro, nas duas últimas décadas, autores como Corrêa (2007) e Brescia Nonato (2018) nos alertam que ainda é preciso percorrer um longo caminho para que ocorra a democratização plena desse nível de ensino.

Com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007 (BRASIL, 2007), da Lei nº 12.711/2012, intitulada Lei de Cotas, e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2010, o quadro de ocupação das vagas nas universidades começou a se modificar, oportunizando a entrada das classes populares nesse nível de ensino (NONATO, 2018). Com seu quadro discente alterado, as universidades precisaram e ainda precisam criar políticas que busquem promover maior equidade no acesso a outros serviços (além do ensino) oferecidos em seu espaço formativo, entre eles a mobilidade estudantil internacional.

A provocação pela pesquisa se deu após a autora vivenciar situações de desconforto e inconstâncias a partir de uma experiência de intercâmbio durante a graduação. Ela, que vem de uma família que tem como renda média dois salários-mínimos, quando ingressou no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Juiz de Fora, precisou trabalhar para arcar com as despesas. Mesmo tendo a ajuda dos seus pais, foi necessário conciliar estudo e trabalho. Na mesma universidade, ela teve a oportunidade de participar do processo seletivo para um intercâmbio durante a graduação, que resultou em seis meses estudando em Portugal, na cidade de Setúbal. O edital do programa ofertava algumas bolsas de estudo, não considerando prioritariamente os estudantes de baixa renda, mas visando contribuir com os gastos de moradia e alimentação no país de destino. Três bolsas a mais eram oferecidas pelo Grupo Santander seguindo a lista de classificação do programa de intercâmbio, a bolsa que a auxiliou veio desta segunda fonte de financiamento, que, devido à demora

do repasse do recurso, resultou em muitas situações difíceis durante o período de intercâmbio no exterior.

Após uma melhor compreensão sobre a realidade estudantil no exterior: os gastos, as necessidades dos alunos, a relação entre as universidades e o pouco suporte que foi dado pela universidade de origem e pela universidade de destino, surgiram alguns interesses por essa pesquisa. Por exemplo: em saber como são constituídos esses programas de mobilidade (acordos entre as IES brasileiras e estrangeiras), como as políticas públicas influenciam a internacionalização e a institucionalização de programas de mobilidade estudantil nas instituições de ensino e quais os requisitos que as instituições entendem como primordiais para distribuição dos recursos financeiros (bolsas) entre os discentes.

Compreendemos que esse trabalho vem endossar as pesquisas feitas na área de internacionalização do ensino superior, revelando elementos das políticas institucionais para a internacionalização e a mobilidade acadêmica-estudantil e contribuindo com as reflexões, no âmbito do ensino superior público, que defendem a democratização da universidade.

A partir dessas considerações, o presente trabalho pretende analisar o Programa “Minas Mundi”, criado e desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o intuito de investigar em que medida este Programa tem propiciado a participação e o intercâmbio de alunos posicionados nos estratos de menor renda na universidade. Programas como este, instituídos por políticas públicas e/ou promovidos pelas universidades, consistem em uma importante experiência formativa durante a graduação e integram o rol de atividades e serviços que as universidades têm oferecido a seus estudantes. Daí a importância de se analisar a forma como são ofertados e o acesso dos distintos segmentos de estudantes aos programas.

2 – Tema, problema, objeto e objetivos da pesquisa

Esta dissertação se insere no campo da política educacional, tendo como foco a discussão sobre a internacionalização da educação superior. Busca investigar o tema a partir de um aspecto da internacionalização, que é a mobilidade acadêmica estudantil. Para tanto, fez-se necessário discutir o atual contexto e as tendências do movimento de internacionalização da educação superior. Assim como as políticas e

as mudanças ocorridas nas universidades no que diz respeito à democratização do ensino superior.

A partir da leitura de teses e dissertações que se propuseram a analisar o principal programa de intercâmbio da UFMG – o Minas Mundi¹ –, e o campo da internacionalização do ensino superior no âmbito da graduação², foi possível notar que a perspectiva das desigualdades socioeconômicas entre os estudantes intercambistas não é um tema abordado com centralidade nesses trabalhos. Porém, reconhecendo a importância da inclusão social e da democratização das políticas de mobilidade estudantil, torna-se fundamental a discussão sobre as possibilidades que os distintos segmentos estudantis, em particular, os estudantes de baixa renda, têm para realizarem a mobilidade estudantil internacional.

A escolha do programa “Minas Mundi” da UFMG se deve ao fato desse programa, segundo Rezende (2015), não encontrar paralelo quanto ao seu porte e abrangência no território nacional. Sendo também consideradas a organização dos editais e a distribuição de bolsas como um destaque desta universidade frente às outras Instituições de Ensino Superior (IES).

O objetivo geral desta dissertação consistiu em investigar e analisar, a partir dos editais e documentos norteadores, o principal programa de mobilidade internacional da graduação na Universidade Federal de Minas Gerais, o Minas Mundi, de modo a verificar as condições de inclusão e de participação de estudantes provenientes dos estratos de renda mais baixos nos intercâmbios internacionais. Para alcançar esse objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) investigar o processo de distribuição de bolsas para o programa de mobilidade (quais critérios para classificar e selecionar os estudantes; quantidade de estudantes apoiados financeiramente por ano); 2) levantar e analisar o montante de recursos destinados ao financiamento do programa (orçamento total para auxílios; quantitativo de bolsas; valor recebido por cada estudante) e as modalidades de bolsas ofertadas, com o intuito de verificar as condições de manutenção dos estudantes de baixa renda nos intercâmbios; 3) levantar o quantitativo de estudantes que se inscreveram, foram selecionados e desistiram do processo após a distribuição de bolsas.

¹ REZENDE, Nicole Antunes. (2015); VILAÇA, Sarah Luana Vieira. (2017).

² PRADO, Ceres Leite. (2002); RAMOS, Viviane Coelho. C. (2009); SOUZA, Juliana de Fátima. (2018).

3 – Perspectiva teórico-metodológica

Para discutir a internacionalização da educação superior brasileira, são elencadas, inicialmente, algumas questões consideradas indispensáveis ao tema: a compreensão do Brasil como país de economia capitalista dependente, a partir de Florestan Fernandes; a construção e a consolidação da educação superior brasileira, por Luiz Antônio Cunha; a análise da subordinação ou heteronomia cultural da educação superior brasileira, por Roberto Leher; a apresentação do contexto neoliberal que influencia diretamente as políticas públicas educacionais para o ensino superior; e, por fim, os conceitos de internacionalização que orientam esta dissertação.

Ao adotar a perspectiva crítica de Florestan Fernandes (1975), é preciso lembrar que somos um país de economia capitalista dependente. Esse fato não apenas revela uma forma de se relacionar com os países centrais no que se refere às questões econômicas, mas esclarece também como somos afetados intelectual e culturalmente por esta situação de dependência. Ou seja, relacionamo-nos na economia mundial a partir dessa localização geopolítica de submissão aos ditames do capital internacional e aos interesses dos países centrais.

Fernandes (1975), em sua obra “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina”, explica que os países da América Latina, ao fim de seus períodos econômicos coloniais, inseriram-se em uma relação de dependência capitalista aos países imperialistas da época. E, nesta nova relação, os países subordinados tiveram seus modelos econômicos orientados por essas potências imperialistas, mas, além disso, foram influenciados também nas áreas culturais, tecnológicas e humanas.

É nesse cenário que precisamos entender o desenvolvimento da educação superior brasileira. Pois essa dependência enquanto nação é responsável, como aponta Fernandes (1975, p.61), “pelo subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político”, mas, também, pelo modo como surge e se consolida nosso sistema educacional.

Luiz Antônio Cunha (2000) afirma que as colônias espanholas puderam ter suas universidades nacionais, mas Portugal impediu que o mesmo acontecesse no Brasil. A primeira universidade, que congregava diferentes faculdades, criada em 1909, foi a Universidade de Manaus, no estado do Amazonas. Enquanto isso, em 1918, as universidades argentinas já passavam por um período de reformas de sua

organização e estrutura acadêmica. Ou seja, em relação aos países vizinhos da América Latina, o ensino superior brasileiro surgiu tardiamente e apenas no século XX.

No entanto, após a consolidação de algumas universidades no Brasil, nos primeiros anos do século XX³, outro acontecimento que marcou profundamente a educação superior foi a ditadura civil-militar, a partir de 1964. Foi neste período (1964-1985) que os acordos estabelecidos entre Brasil e instituições estadunidenses foram estreitados e resultaram em um aprofundamento da dependência do Brasil em relação ao imperialismo, porém, desta vez, ao estadunidense. A expansão da pesquisa e da pós-graduação brasileiras se dá no contexto da Guerra Fria, sob fortes interesses, com grandes aportes de recursos do governo estadunidense e um aumento brutal da heteronomia universitária. Leher e Silva (2014, p.8) alertam que “as primeiras iniciativas públicas de maior envergadura em prol da ciência e da tecnologia estavam orientadas por uma *ratio militar* (geopolítica) e pela ideologia do desenvolvimento” e que a partir dessa orientação imperialista, do investimento da USAID, da Fundação Ford, da Fundação Rockefeller, entre outras agências, o ensino superior brasileiro foi moldado conforme o modelo organizacional universitário estadunidense. No mesmo período, é possível perceber o aumento do número de intercâmbios que foram realizados, em diferentes áreas de conhecimento, para as universidades estadunidenses.

Mas, paralelo a isso, como consequência da repressão ditatorial (pós AI-5/1968) e do caráter que orientava a Reforma Universitária de 1968 - a Lei 5.540/68, Leher e Silva (2014) também apontam que mais de trezentos professores universitários foram afastados do país, enquanto muitos outros foram forçados a se afastar da universidade por terem suas vidas ameaçadas.

Leher e Silva (2014, p.11) assinalam que a “a consolidação e o crescimento quantitativo da universidade e da pós-graduação se dão sob a égide autocrática, desvinculado de um projeto autopropelido de desenvolvimento científico comprometido com os problemas atuais e futuros dos povos”, o que está diretamente relacionado com o papel que a burguesia exerce no Brasil, ao se subordinar às burguesias internacionais. É a burguesia local, neste caso, a que apoiou internamente

³ As primeiras universidades criadas no Brasil foram: a Universidade do Paraná, em 1912; a Universidade do Rio de Janeiro, 1920; a Universidade de Minas Gerais, em 1927; a Universidade do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo, em 1934 (CUNHA, 2000).

o golpe de 1964, que promove a subordinação do país aos padrões imperialistas em detrimento de um desenvolvimento nacional que atenda os interesses do povo brasileiro.

As intervenções estadunidenses foram fundamentais na propagação de um modelo de formação racionalista, acrítica e tecnicista, seguindo fielmente a Teoria do Capital Humano, de Theodore W. Schultz (1973). Ademais, solidificaram a hierarquização das áreas de conhecimento, no seio das universidades brasileiras. Afinal, as áreas mais importantes eram aquelas que poderiam ser úteis no contexto da Guerra Fria. Porém, até hoje a ideia de que existem áreas mais importantes que outras continua sendo reproduzida e reforçada e pode ser percebida, por exemplo, no maior incentivo a áreas de ciências exatas e tecnologia em participar de programas de intercâmbios.

Nos anos de 1990, pós Guerra Fria, o que passa a orientar mais diretamente as políticas desenvolvidas para a educação superior é o capital financeiro internacional, no contexto de expansão do neoliberalismo e, especialmente no Brasil, na Reforma do Estado. A teoria do capital humano, de Schultz (1973), ganha ainda mais centralidade, o conhecimento é compreendido como mercadoria com valor internacional e investir na educação é investir em trabalho e crescimento econômico. Surgem, inclusive, espaços comuns de educação em diferentes regiões do mundo, com o intuito de padronizar os currículos e os níveis de ensino, facilitar o fluxo de estudantes entre os países integrantes e fortalecer a economia e o desenvolvimento regional. Exemplos desses espaços comuns são o Espaço Europeu de Educação Superior e o Mercosul Educacional.

Por outro lado, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), outras instituições intergovernamentais que levantam bandeiras de cooperação entre nações e, principalmente, o Banco Mundial (BM) irão propor agendas de políticas a serem cumpridas sob a prerrogativa de fornecer auxílios financeiros para melhorias nos sistemas educacionais dos chamados “países em desenvolvimento” (AZEVEDO, SILVA JÚNIOR e CATANI, 2015, p.53). Esses organismos conseguem, assim, realizar políticas que atendam suas demandas de crescimento e desenvolvimento e fortalecer a iniciativa privada em educação, mas sob o disfarce de uma preocupação com o crescimento econômico e bem-estar dos países periféricos.

Entre as políticas que passam a ganhar destaque nas universidades, neste contexto, estão as políticas de internacionalização. A circulação de ideias que, desde o surgimento das primeiras universidades medievais, era algo intrínseco à vida universitária, foi apropriada pelo capital como uma das exigências para classificar uma IES como centro de excelência. A classificação de Universidade de Classe Mundial (UCM), induzida pelos organismos internacionais, que agem também no sentido reformista da educação superior sob orientação do capital internacional, valoriza a internacionalização a partir dos intercâmbios e dos acordos de cooperação entre universidades estrangeiras. Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018) consideram que a:

“noção de World Class University vem sendo utilizada como um arquétipo indutor de condições para expansão do capital, no Brasil e no mundo, a partir da promoção de uma nova cultura institucional pautada pelos fundamentos empresariais, pela seleção de áreas estratégicas para inovação e, especialmente, pela promoção da internacionalização” (2018, p.739).

Mesmo após o fim dos governos de caráter assumidamente neoliberal (Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), a internacionalização nas áreas de ciência e tecnologia continuou a ser incentivada pelos governos petistas (2003-2016), de modo a atender os interesses do capital financeiro. Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018, p.721), ao discutirem recomendações que integram o Livro Azul da Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL/MCTI/CGEE, 2010), apresentam como elementos presentes no documento:

“a difusão internacional de concursos para professores e pesquisadores de universidades e institutos de pesquisa, valorizando a busca dos ‘melhores talentos no plano mundial’; estabelecer prioridades para as áreas mais estratégicas e/ou carentes no país; lançamento de um amplo programa de *brain gain*, sobretudo de jovens talentos; mecanismos de absorção de cientistas estrangeiros qualificados” (2018, p.721).

Azevedo, Silva Júnior e Catani (2015) argumentam que

“apesar dos movimentos e políticas a favor da internacionalização solidária, está em curso uma preponderante sorte de internacionalização subordinada que, em geral, é acompanhada de políticas que incentivam a formação de mercados de educação (mercadorização)” (2015, p.58).

Ou seja, as políticas de internacionalização vigentes são, em sua maioria, descoladas das necessidades e problemas dos povos locais.

Essas análises são referenciais importantes para a compreensão do programa de mobilidade “Minas Mundi”, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais, levando-se em conta que se trata de um programa institucional de uma

universidade que se coloca na vanguarda dos centros de formação do país, um programa presente na vida universitária e que, certamente, tem um impacto substancial na formação de seus estudantes.

4 – Procedimentos Metodológicos e estrutura da dissertação

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, com levantamento e sistematização de informações obtidas dos editais do Programa “Minas Mundi” de 2010 a 2018, dos Relatórios de Gestão da UFMG de 2005 a 2021, da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) de 2006 a 2018, dos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFMG (PDI) de 2008, 2013 e 2018 e demais relatórios da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) e da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD).

Por meio da análise de conteúdo de documentos referentes ao período de 2010 a 2018, buscou-se caracterizar e analisar distintos momentos e mudanças na execução do Programa “Minas Mundi”, principal programa de mobilidade da UFMG. Buscou-se identificar as alterações nos processos seletivos, nas bolsas ofertadas (modalidades, critérios e montante de recursos disponíveis), assim como na estrutura do Programa.

O início da pandemia da covid-19 foi um dificultador em diversos sentidos. As incertezas do período, a dificuldade em estabelecer contatos e comunicação constantes e efetivos com os diferentes órgãos da universidade, responsáveis pelo Programa, pelas bolsas e pela análise socioeconômica dos estudantes, os impasses sobre a possibilidade ou não de entrevistar os profissionais envolvidos no processo, foram algumas das adversidades encontradas.

Durante esse período foi necessário reorientar as possibilidades da pesquisa. Sendo assim, foi estabelecido que todo o levantamento para análise seria documental, com base nos editais e documentos oficiais da instituição. Iniciamos com a discussão sobre o aumento de vagas nas universidades públicas, o perfil de discentes nas universidades, após a implementação das políticas de expansão, e o contexto de centralidade da internacionalização nas políticas institucionais e governamentais.

Com o retorno ao trabalho presencial, foi possível estabelecer contatos e buscar as informações necessárias para desenvolver o estudo. Porém, alguns problemas não puderam ser contornados. Um deles foi a ausência de informações organizadas e centralizadas na DRI em relação, por exemplo, ao quantitativo de estudantes que receberam bolsas em cada nível de carência da FUMP; ao montante

que cada estudante recebeu; ao número total de estudantes inscritos nos diferentes processos seletivos; ao quantitativo de estudantes que desistiram do intercâmbio após serem aprovados no processo seletivo; aos destinos dos estudantes fumpistas, dentre outros assuntos.

Foi possível constatar, apesar da ausência de vários dados, que o processo seletivo do “Minas Mundi” ocorre na DRI, a análise socioeconômica na FUMP e a distribuição dos recursos se dá pela PROGRAD, fazendo com as informações estejam dispersas entre esses órgãos. Foi disponibilizada para consulta durante a pesquisa uma série de ofícios enviados da DRI para a PROGRAD, solicitando autorização para pagamento das bolsas, com anexos contendo a relação dos alunos e os valores a serem repassados. No entanto, nem todos os anexos trazem a descrição dos valores recebidos pelos discentes. E, quando requeridas as informações sobre esses valores, foi informada a ausência de registros, mas, quando solicitadas por meio da Plataforma Fala.BR, elas foram encaminhadas pela DRI à Ouvidoria da universidade⁴, o que reforça a percepção da ausência de um banco de dados ou de centralização das informações sobre o Programa “Minas Mundi”.

O estudo do Programa “Minas Mundi”, no atual contexto econômico e político em que o Brasil e as universidades se encontram, contexto este que trouxe muitas dificuldades para ampliação dos programas acadêmicos, indica a importância das políticas públicas e institucionais que promovam a mobilidade estudantil. Ademais, ressalta-se não somente a garantia de sua existência, mas a sua ampliação com recursos que de fato possam assegurar a inclusão de todos e todas que almejam participar do Programa. O histórico de expansão da educação superior pública é recente e ainda estamos longe de um amplo processo de democratização, inclusive, no que se refere à internacionalização e à mobilidade estudantil.

Quanto à estrutura da dissertação, essa encontra-se organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo trata da educação superior no Brasil, a partir de um breve histórico do seu desenvolvimento a partir da segunda metade do século XX. São apresentados os ciclos de expansão das universidades brasileiras, segundo Senkevics (2021), e a ampliação da educação superior no contexto das políticas

⁴ Contudo, cabe salientar que as informações obtidas através da Plataforma Fala.BR trouxeram somente o valor total despendido a cada ano e o número de alunos atendidos. Não houve especificação dos valores por aluno, que é sabido serem diferentes conforme os países de destino dos estudantes.

neoliberais, das influências dos organismos multilaterais e das proposições de massificação desse nível de ensino em contrapartida à criação de centros de excelência. Destaca-se as mudanças nos anos recentes que possibilitaram alterações no perfil dos estudantes da educação superior pública, com o crescimento do ingresso de estudantes dos estratos de renda mais baixos, a partir da implementação de distintas políticas públicas.

A classificação por estratos de renda irá seguir a definição realizada pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) no levantamento de dados sobre os estudantes, no “Relatório de Análise do perfil socioeconômico dos ingressantes matriculados na UFMG no período de 2000 até 2019” (UFMG, 2020). A definição que consta no Relatório leva em consideração a quantidade de salários mínimos do grupo familiar e classifica os estudantes em dez grupos distintos. Sendo eles:

“1 = Menos de um salário mínimo; 2 = De um a dois salários mínimos; 3 = De dois a cinco salários mínimos; 4 = De cinco a dez salários mínimos; 5 = De dez a quinze salários mínimos; 6 = De quinze a vinte salários mínimos; 7 = De vinte a quarenta salários mínimos; 8 = De quarenta a sessenta salários mínimos; 9 = Acima de sessenta salários mínimos; NR = Não Respondeu” (UFMG, 2020, p. 261).

A partir desses indicadores, considera-se no presente trabalho que os estudantes dos estratos de renda mais baixos são os integrantes dos grupos 1, 2 e 3, com renda familiar de até cinco salários mínimos.

O segundo capítulo aborda as tendências de internacionalização presentes nas universidades brasileiras e a centralidade que esse tema adquiriu nas últimas décadas, sob a influência do mercado mundial, dos rankings internacionais e da ideia de constituição de Universidades Classe Mundial (UCM). Este capítulo também discute a dualidade de concepções de educação enquanto mercadoria ou bem público, e como essas concepções afetam a adoção de políticas e práticas na área da internacionalização. O conceito de internacionalização que orienta essa dissertação parte do entendimento de que é um processo que reúne três dimensões: internacional, intercultural e global e visa complementar e diversificar a formação dos estudantes. Neste trabalho, o foco é uma das modalidades que compõem a internacionalização: a mobilidade estudantil.

No terceiro capítulo, é realizada uma breve exposição da internacionalização na UFMG, desde a fundação da universidade, mostrando que a perspectiva

internacional sempre esteve presente nessa instituição. São apresentados dados sobre a mobilidade internacional na UFMG e como as tendências internacionais aparecem nos documentos da universidade, como, por exemplo, a busca pelo selo de UCM. Por fim, é discutido o Programa “Minas Mundi”: seu funcionamento, as alterações nos editais ao longo do período 2010-2018 e a existência de medidas destinadas à inclusão social no Programa.

Por fim, nas considerações finais, são sumarizados os principais achados da pesquisa, com destaque para as questões referentes ao “Minas Mundi”.

CAPÍTULO 1 - ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

O objetivo central dessa dissertação consiste em investigar o principal programa de mobilidade internacional da graduação na Universidade Federal de Minas Gerais, o “Minas Mundi”, de modo a verificar as condições de inclusão e de participação de estudantes advindos de famílias com baixa renda nos intercâmbios promovidos por este programa.

Para iniciar a discussão sobre o desenvolvimento do “Minas Mundi”, a participação dos/as discentes e os auxílios financeiros disponibilizados aos estudantes que participam e/ou participaram do programa, é de suma relevância compreender os distintos contextos educacionais e políticos no Brasil e as implicações para as universidades e suas ações, em particular, para aquelas dirigidas à internacionalização e aos programas de mobilidade acadêmica-estudantil, bem como quanto aos seus participantes. Parte-se da ideia de que é da análise das prioridades e intencionalidades observadas nas políticas públicas que será possível compreender os movimentos realizados política e institucionalmente nas universidades públicas.

Portanto, nesse capítulo, além de uma breve exposição histórica do desenvolvimento da universidade brasileira, serão apresentadas também algumas mudanças efetivadas nos últimos governos que impactaram a organização e o funcionamento das instituições de ensino superior, principalmente devido às alterações em seu perfil discente.

1.1 Breve histórico do ensino superior no Brasil: o surgimento tardio, a reforma de 1968 e a consolidação da universidade heterônoma

As universidades surgem no Brasil tardiamente, em relação aos demais países da América Latina. Enquanto alguns países da América que eram colonizados pela Espanha já tinham instituições centenárias, no Brasil, as instituições que assumiram o status de Universidade e ofereceram diferentes cursos em seu espaço surgiram apenas nas primeiras décadas do século XX, exemplos disso são a Universidade de Manaus, em 1909, a Universidade de São Paulo, em 1911, a Universidade do Paraná, em 1912 e a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 (CUNHA, 2000, p.162).

Também foi no século passado que tivemos os primeiros embates políticos em defesa da educação pública, as primeiras reformas universitárias, os primeiros movimentos para a criação de políticas voltadas para a educação superior e profundas mudanças no espaço acadêmico, como: direito de cátedra, estreitamento internacional das universidades, desenvolvimento da pesquisa e da produção científica, crescimento da pós-graduação etc. Além disso, cabe ressaltar que a ditadura empresarial-militar (1964-1984) deixou marcas profundas na universidade brasileira, principalmente em relação ao seu corpo docente, que foi vigiado, ameaçado, perseguido e, em inúmeros casos, exilado do país.

Quanto à trajetória da educação superior no país, Adriano Senkevics (2021) divide as últimas seis décadas em dois ciclos de expansão educacional e elenca alguns marcos importantes, que veremos a seguir. Consideram-se os dois ciclos destacados pelo autor como fundamentais para compreendermos a realidade da internacionalização da educação superior, na atualidade.

O primeiro ciclo descrito por Senkevics (2021) compreende o período de 1960 a 1980. O principal marco nesse período é a reforma universitária de 1968, que ocorreu durante o regime empresarial-militar instituído no Brasil com o golpe militar em 1964. Este regime, que se iniciou em 1964 e perdurou até meados de 1985, foi simultâneo aos acontecimentos geopolíticos da Guerra Fria, período marcado por tensões e embates entre dois blocos políticos e ideológicos, comandados pelos Estados Unidos da América e pela ex-União Soviética, mas que envolveu diversos países do mundo. Este contexto afetou a geopolítica mundial e, principalmente, o desenvolvimento econômico dos países aliados a estes dois blocos. No Brasil, uma das consequências perceptíveis foi a necessidade, assumida pelo governo, de formar profissionais que atuassem nas áreas de ciências e tecnologias para expandir a indústria brasileira e fortalecer seu vínculo com os países capitalistas. E, para isso,

além de ampliar a quantidade de cursos oferecidos e de vagas disponíveis, foi necessário aprimorar a formação dos professores universitários e instituir a pós-graduação no país de maneira sistêmica.

Um documento norteador sobre o estabelecimento da pós-graduação no Brasil foi o Parecer Sucupira – Parecer CFE nº 977/1965 –, de 3 de dezembro de 1965, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Este defendia que a pós-graduação no Brasil deveria seguir o modelo “norte-americano”, cujo sistema já teria uma “longa experiência” e “servia de inspiração a outros países” (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p.166). Ademais, as influências norte-americanas foram adotadas na pesquisa, no modelo de pós-graduação, no desenvolvimento tecnológico, no modelo de gestão das IES etc., o que resultou em uma heteronomia cada vez mais acentuada das universidades brasileiras ao imperialismo estadunidense e em um projeto de crescimento econômico e de desenvolvimento social sem compromisso real com os problemas e necessidades do povo brasileiro.

A reforma universitária de 1968 reorientou a organização interna das IES, por meio de uma série de medidas, como: determinar a unidade entre ensino e pesquisa, criar uma unidade que formasse professores para o nível secundário (as Faculdades de Educação), ainda, a departamentalização dos cursos de graduação e a matrícula por disciplina, por meio do regime de créditos (CUNHA, 2000, p.178-179).

Além de fazer crescer o número de programas de pós-graduação no Brasil (de 36, em 1965, para 669, em 1976), a reforma de 1968 também influenciou fortemente para que as universidades brasileiras se submetessem às diretrizes e orientações de outras organizações, como as fundações privadas e organizações não governamentais, sobretudo organismos internacionais e, principalmente, estadunidenses, como foi o caso dos Acordos MEC-USAID⁵. Essa submissão ocorreu, em parte, devido ao grande contingente de recursos financeiros que as fundações e organizações destinaram às universidades brasileiras para atender aos anseios do governo em estruturar “nichos capazes de formar pessoal com maior

⁵ Os Acordos MEC-USAID, foram uma série de acordos realizados entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* – USAID). Esses acordos estabeleciam parcerias de cooperação financeira à educação brasileira. Fortemente marcados pela teoria do capital humano, esses acordos seguiam um viés tecnicista, sob a crença de que a educação é peça fundamental para o desenvolvimento econômico (MINTO, 2006). Ainda segundo Minto (2006), “a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional”.

sofisticação para erigir a infraestrutura indispensável ao capitalismo monopolista, em áreas como energia, agricultura, engenharias, telecomunicações etc.” (Leher e Silva, 2014). No entanto, sobre os objetivos e valores que foram investidos nas universidades brasileiras, Leher e Silva (2014) também afirmam que,

“[...] as fundações e a USAID tinham objetivos muito claros ao auspicar a pesquisa no Brasil, ação que envolveu considerável soma de recursos no período anterior ao golpe de 1964. O montante de recursos internacionais permite dimensionar o quanto a comunidade acadêmica era dependente de tais recursos e dos laços criados com as instituições estadunidenses. Em 1965, a Revista Ciência e Cultura publicou informações do Defense Research Office publicizando os investimentos das organizações americanas no Brasil no período 1961-1964. Foram disponibilizados 13.703.576 dólares, cerca de U\$ 110 milhões na moeda de hoje, montante que, na época, pode ser considerado relevante, pois sequer havia orçamento para pesquisa no Brasil. (2014, p.9).

Esse primeiro ciclo, como apontam Gomes e Moraes (2012, p.186), “apresenta de forma bastante contundente as características descritas para o sistema de elite, um sistema fechado, meritocrático e altamente seletivo, particularmente destinado a incorporar os membros das classes sociais privilegiadas”. Foi um período em que a expansão do sistema não figurou entre as políticas educacionais e o acesso à educação superior era privilégio das elites.

Contudo, é também desse ciclo a implementação do princípio de indissociabilidade da universidade. Assim, passa-se a entender, oficialmente, a partir da Constituição Federal de 1988, que a universidade funciona sob o tripé ensino-pesquisa-extensão, e que a extensão não é apenas uma prestação de serviços, mas um processo que viabiliza a relação da pesquisa e do ensino, constituídos na universidade com a sociedade (GONÇALVES, 2015, p.1233).

O segundo ciclo de expansão, segundo Senkevics (2021), vai da década de 1990 aos dias atuais e se caracteriza pela proliferação de políticas para a educação superior orientadas por Organismos Multilaterais (OM) do capital internacional, mas sob bandeiras de cooperação entre os países, entre os povos. A UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros, são alguns dos agentes externos que atuaram e atuam na formulação de políticas educacionais, também na circulação de ideias a nível global. No Brasil, essas organizações têm exercido forte influência na educação, principalmente a partir dos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso

(1995-2002). Azevedo, Silva Júnior e Catani (2015, p.55) explicam que, para propor políticas em países periféricos, o Banco Mundial “direciona empréstimos, estabelece condicionalidades e formula suas políticas privilegiando o fortalecimento da esfera privada no âmbito da educação” e assim consegue colocar em prática uma agenda comum em diferentes partes do mundo.

Esses agentes externos, que têm como fundamento a Teoria do Capital Humano, defendem que o conhecimento e as habilidades que os indivíduos adquirem, quando combinados a outros investimentos, contribuem à superioridade produtiva de determinados países (SCHULTZ, 1971). Sendo assim, adota-se a ideia de que um país, ao investir em educação e em conhecimento, estaria garantindo o seu desenvolvimento econômico. Agregar ao conhecimento adquirido na graduação a experiência educacional internacional em países desenvolvidos também é considerado como diferencial na aquisição de saberes para o mercado de trabalho. A internacionalização, a partir de intercâmbios de estudantes, passa a ser desenvolvida como uma cultura acadêmica, principalmente de filhos das camadas médias⁶ (PRADO, 2002).

As exigências e recomendações que influenciaram as políticas de educação superior no Brasil durante o governo FHC podem ser vistas através das modificações que foram feitas nesse campo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/1996 e de outros decretos aprovados nos anos seguintes, nos quais se percebe que o governo entendia que o ideal consistia em:

[...] flexibilizar e diversificar a oferta de educação superior, de maneira que possibilite surgir outros formatos institucionais e organizacionais e que as instituições existentes, em especial, as universidades, possam redefinir sua identidade e desenvolver competências mediante o estabelecimento de vínculos com as demandas e exigências do regional, do local, do setor produtivo e do mercado de trabalho (Oliveira, 2000, p.31).

Por meio de uma série fragmentada de textos legais, de projetos e programas, foram colocadas em prática medidas visando desregulamentar, flexibilizar, diversificar, avaliar e reduzir o gasto público com a educação superior (Cunha, 2003).

⁶ Ceres Leite Prado, em sua tese, realizou um levantamento de estudantes de ensino médio da cidade de Belo Horizonte que realizavam intercâmbio no exterior. E a autora, ao argumentar que essa era uma prática comum das famílias de camadas médias socioeconomicamente, apresentou que a renda das famílias que tinham essa prática era acima de 20 salários mínimos, à época. Sendo assim, o que se considerou aqui como estudantes de camadas médias ou média-altas são aqueles que possuíam renda familiar acima de vinte salários mínimos.

Nesta direção, algumas medidas legais são fundamentais para compreender o período FHC, no que diz respeito à educação superior. Uma delas, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, que definiu detalhadamente a organização da educação superior e a autonomia universitária, exigiu um quantitativo de professores pós-graduados que atuassem em tempo integral para as universidades, e, ainda, possibilitou a criação de universidades especializadas por campo do saber, dentre outras medidas. Porém, por outro lado, caracterizou-se como uma legislação sintética, que se silenciou em relação a vários aspectos importantes da estrutura universitária, como, por exemplo, as formas de ingresso ao ensino superior.

Antes e depois da promulgação da LDB/1996, foram aprovadas medidas importantes para a educação superior, em especial, para as universidades. Portanto, uma crítica contundente à LDB de 1996 é a de que propiciou uma reforma à varejo da educação. Ao invés da Carta Magna da Educação cuidar de todos os aspectos referentes a essa área, foram aprovadas leis e regulações, por fora da LDB, para cumprir esse propósito.

Exemplo disso foi a Lei nº 9131 de 1995, que criou o Exame Nacional de Cursos, chamado pelo nome de "Provão". Este exame media o resultado das aprendizagens dos concluintes dos cursos superiores de graduação públicos e privados de todo o país, com o intuito de possibilitar a comparação dos resultados por curso e com isso informar ao cliente/consumidor a qualidade do ensino ofertado.

Em 1995, também, foi aprovada a Lei nº 9.192, que regulamentava o processo de escolha dos dirigentes universitários nas instituições de ensino superior. Posteriormente à LDB/1996, o Decreto nº 2.306/1997 permitiu a diversificação das IES, quebrando o modelo de organização em universidades, sustentado na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, permitindo outros formatos institucionais no ensino superior, como os centros universitários, as faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Isso, porque o governo criticava a universidade pública, considerada ineficiente e inadequada ao mercado de trabalho. Os documentos da reforma da educação superior enfatizavam a necessidade de máxima diversificação e flexibilização curricular, com a criação de cursos de curta duração e a distância, em substituição ao modelo de universidade que associa pesquisa e ensino (SGUISSARDI, 2008).

O decreto também introduziu outra modificação particularmente muito importante para o setor privado, que consistiu na diferenciação institucional desse setor, com a classificação das instituições em privadas *stricto sensu* e privadas sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias e confessionais). Desse modo, apenas as instituições sem fins lucrativos poderiam ter isenção tributária e receber recursos públicos, enquanto as privadas no sentido estrito ficariam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas.

Ainda nos anos 1990 e no início dos anos 2000, as políticas que alteraram, significativamente, a organização e a gestão da educação superior no país, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram promovidas sob a lógica do mercado, priorizando a competitividade por meio do autofinanciamento e da racionalidade técnica, que levariam a uma maior especialização das IES em determinadas áreas do conhecimento (Suely Ferreira, 2012, p. 459).

Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que a princípio era facultativo, mas realizado de forma unificada em todo território nacional. Somente a partir da criação do SISU, em 2010, que o ENEM se torna uma forma de ingresso nas IES públicas.

A Lei nº 10.168 de 2001, instituiu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa, cujo objetivo era “estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo” (conforme artigo 1º), no entanto, o ingresso massivo de recursos privados na rede pública de ensino tem implicado no aprofundamento da heteronomia universitária em relação às indústrias e empresas de capital privado.

Durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a situação da educação superior foi atravessada pelo afastamento e/ou ausência do Estado na provisão de recursos financeiros (contribuindo para o desmantelamento do setor público), pelo aprofundamento da heteronomia em relação aos órgãos multilaterais, por uma disputa de espaço no mercado educacional entre as instituições privadas com fins lucrativos, bem como pela tentativa de diminuir a função social das universidades e negar a educação superior como um serviço essencial e como um bem público. Ao analisar esse período, Chaves, Reis e Guimarães (2018) afirmam que, em sintonia com o “projeto de educação dos organismos multilaterais para os países periféricos do capital” este período

“é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação, pela consolidação de um novo mercado educativo global, na busca de rentabilidade para o capital. Para isso, faz-se necessário destituir a educação enquanto direito social e sua consumação enquanto serviço que deve, para melhor atender aos anseios dos consumidores, funcionar a partir da lógica e dos interesses do mercado.” (2018, p.3).

Em suma, a reforma da educação superior promovida durante o governo de FHC mais que parte integrante da reforma do Estado, concebida pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, consistiu em elemento vital para sua transformação. Nela, a educação foi tratada como uma atividade não-exclusiva do Estado, uma atividade competitiva, que, ao não envolver o poder de Estado, poderia ser financiada, mas não necessariamente por ele executada. Neste cenário, as universidades estatais públicas passam a executar atividades que antes não lhes eram pertinentes. Segundo Marilena Chauí (1999), as universidades seriam convertidas em organizações sociais, prestadoras de serviços e administradas conforme os métodos empresariais, se relacionariam com o Estado através de contratos de gestão.

1.2 Políticas públicas para a educação superior nos anos 2000: continuidades e avanços

No período seguinte, que compreende os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), principalmente no que diz respeito à relação entre o público e o privado na educação superior, alguns estudos (CARVALHO, 2006; SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010) apontam continuidades e aumento da participação do setor privado-mercantil na educação superior. Cabe destacar, o fortalecimento de programas de transferência de recursos públicos as IES privadas e outras medidas, que reforçaram a política de educação superior que vinha sendo implementada desde o início dos anos 1990. Apesar do discurso governamental de defesa da educação como um bem público e que deveria ser garantido a todos os cidadãos, decisões tomadas pelo governo contrariavam esse discurso.

A esse respeito, Chaves (2010) considera que a política privatista de FHC teve continuidade no governo Lula da Silva, com a aprovação de novos instrumentos legais que teriam favorecido o crescimento do setor educacional privado-mercantil,

com destaque para o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamentou a educação a distância (EaD) no Brasil.

Outras ações importantes desse período referentes à educação superior foram a Lei nº 10.861 de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que consolidou o papel do Estado como avaliador e regulador das IES. A Lei nº 10.973 de 2004 (Lei da inovação), que delibera sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Tal medida foi criticada por submeter as instituições públicas aos interesses de empresas privadas, que não somente comprariam serviços das universidades, mas poderiam utilizar suas estruturas que é pública, sustentada pelo Estado, para desenvolvimento dos seus produtos. Desse modo, regulamenta parcerias com empresas, permitindo a utilização dos laboratórios públicos para pesquisa privada desde que “tal permissão não interfira diretamente na sua atividade-fim, nem com ela conflite”.

Também, nessa direção, a lei 11.196 de 2005 (Lei do bem), regulamentada pelo Decreto nº 5.798, de 7 de junho de 2006, instituiu a utilização de incentivos fiscais de forma automática, pelas pessoas jurídicas que operam no regime fiscal do Lucro Real, que realizam pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica. Conforme sustenta Leher e Santos (2020), essas medidas,

“consolidam novos incentivos, expressos em medidas da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) para projetos de alto risco tecnológico, pela criação de meios de fixação de pesquisadores diretamente nas empresas e, mais tarde, em 2007, pela Lei 11.540/2007 - do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e, em 2013, pelo Programa Inova Empresa. Assim, a Política Industrial Tecnológica e de Comércio Exterior ganhou maior organicidade e, desse modo, sua interação com as universidades passou a ser mais sistemática”. (LEHER e SANTOS, 2020).

Outro ponto bastante controverso na política educacional do Governo Lula foi a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), com a Lei 11.096 de 2005. Esse programa estabelece isenção fiscal para as instituições privadas, com a perspectiva da ‘democratização’ do acesso ao ensino superior, através do aumento de vagas e da inclusão de um contingente maior de estudantes de baixa renda, portadores de deficiências, autodeclarados negros e indígenas e professores da educação básica nas IES privadas, pois com esse programa o governo passou a destinar bolsas de estudo integrais e parciais (50% e 25%) para estudantes de cursos

de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Contudo, isso não apenas permitiu o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior, mas sobretudo, contribuiu enormemente para o crescimento do setor privado-mercantil, resultando na formação de grandes grupos empresariais, que a partir de 2007 começaram a abrir o seu capital na Bolsa de Valores (B3), bem como a entrada no país de grandes corporações educacionais internacionais, ampliando a oferta de cursos aligeirados, de EaD e de uma educação sem compromisso real com os interesses dos povos locais (CHAVES, 2010).

Considerado como a principal política de financiamento estudantil e de indução estatal à expansão mercantil do ensino superior (LEHER, 2018), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado por Fernando Henrique Cardoso, em 1999, foi ampliado e passou por importantes reformulações, sobretudo, a partir de 2010, com a Lei nº 12.202/2010, que, dentre outras medidas se destaca a redução significativamente das taxas de juros do programa e a dispensa da presença de fiador para a celebração dos contratos. As mudanças no FIES contribuíram para o crescimento exponencial dos contratos e das matrículas no setor privado, em especial, no período de 2010 a 2015 (SANTOS; KATO; CHAVES, 2020).

Ainda no Governo Lula da Silva, em seu segundo mandato (2007-2010), o Decreto nº 6.096 de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Este programa tinha como meta global “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito”, além de outras diretrizes a serem cumpridas pelas universidades federais que aderissem ao programa. Eram elas:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

Após a promulgação desse Decreto, as universidades federais que aderiram começaram a elaborar e implementar seus planos de reestruturação e de expansão, que de fato propiciou um crescimento notável na educação superior pública. Senkevics (2021, apud FERREIRA; OLIVEIRA, 2016, p.54) afirma que “no decênio que se seguiu à promulgação do Reuni, foram abertos mais de 100 campi universitários, acompanhados pela criação de 14 universidades, privilegiando a construção de estabelecimentos educacionais nos municípios do interior do país” e que “entre 2008 e 2018, o [Censo da Educação Superior – CES] indica que as matrículas na rede federal duplicaram, saltando de 643 mil para 1,2 milhão, com a oferta interiorana crescendo de 38% para 53% do total e maior diversificação de formas institucionais”.

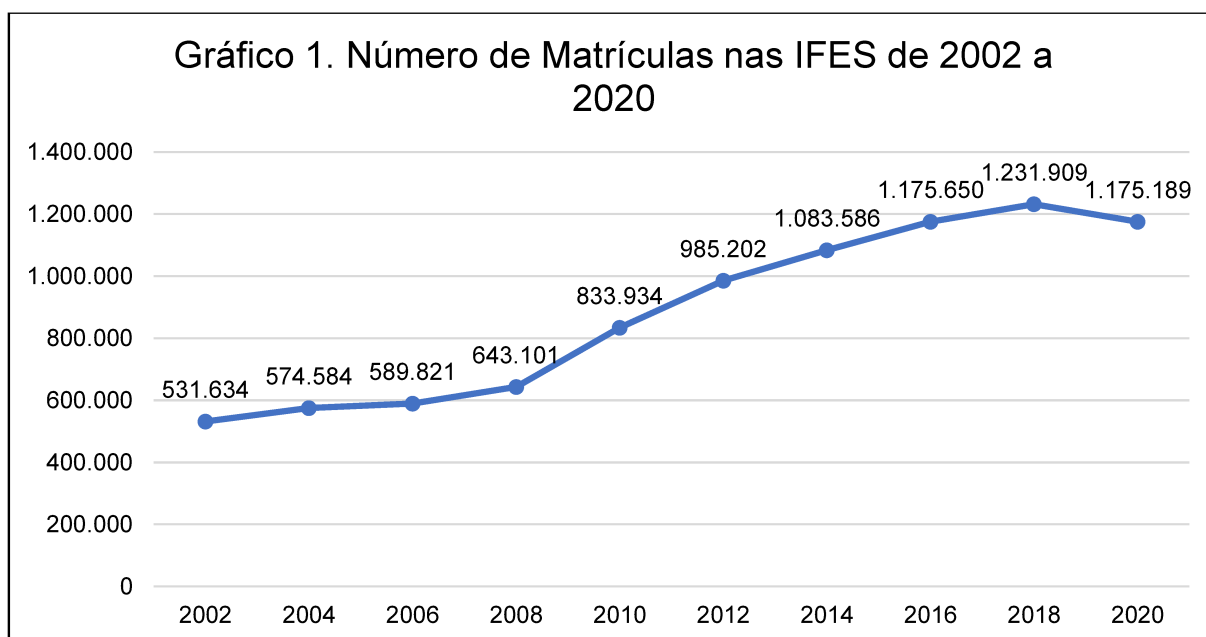
Também no ano de 2007, foi aprovada a Portaria Normativa de nº 39, no Ministério da Educação (MEC), que tratava sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Essa portaria reconhece a “assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal” (BRASIL, 2007). Apesar dos auxílios relativos à internacionalização, que é o tema central deste trabalho, advirem do PNAES, é importante indicar que o programa nacional de assistência estudantil é uma declaração institucional sobre a importância de assistir financeiramente os estudantes do ensino superior de forma a garantir a permanência e a igualdade de oportunidades. Ou seja, a partir de 2007 se reconhece oficialmente que os estudantes presentes nas universidades federais podem e irão contar com auxílios governamentais para concluir suas trajetórias acadêmicas. A importância e a necessidade dos auxílios passaram a ser reivindicadas, ao longo dos anos, em outros âmbitos das instituições, como por exemplo, no desenvolvimento da internacionalização.

No Governo Lula, a entrada de estudantes de baixa renda, sendo muito deles a primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior e em universidades públicas, tem início de forma mais acentuada. Mas somente no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) é que o perfil discente das universidades passa a ser de fato alterado, considerando o fator renda. E isso acontece, como efeito do REUNI, à criação de novas universidades e de campi no interior do País, mas também da promulgação e implementação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) das ações afirmativas, em especial, a Lei n. 12.711/2012, que garante

a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Além, da reserva de vagas para alunos provenientes de escolas pública, a lei determina que,

[...] Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012).

Esse dispositivo ampliou as possibilidades desses grupos conseguirem vagas nas IFES. Senkevics (2021, p.61), afirma que “hoje há elementos para se afirmar que a Lei de Cotas representa um marco na definição de parâmetros inclusivos para acesso às Ifes e resultou em uma expansão sem precedentes das políticas de ação afirmativa pelo país”, o que de fato ocorreu e contribuiu para uma diversificação do público que é atendido pelas instituições federais, atualmente. O gráfico 1 mostra a evolução no número de matrículas no período de 2002 a 2020.



Fonte: Gráfico produzido pela autora com base em dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP dos anos de 2002 a 2020.

O governo Dilma Rousseff (2011-2016), também promoveu políticas importantes e que serão analisadas mais adiante por se relacionarem diretamente com o objeto de estudo dessa dissertação. Além da continuidade do REUNI, foi implementado o Programa Ciências Sem Fronteiras em 2011, através do Decreto Presidencial nº 7.642, considerado o maior e o principal programa institucional de internacionalização para a graduação, em abrangência e em número de alunos participantes. Contudo, alguns dos objetivos deste programa nos coloca a pensar sobre o papel da universidade para o governo Dilma Rousseff, como por exemplo, no artigo 1º, ao instituir o programa, é apresentado o seguinte objetivo geral:

“propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.” (art. 1º, Lei nº7.642, BRASIL, 2011).

Ou seja, a prioridade do programa consistia em estabelecer vínculos com instituições de pesquisa estrangeiras de excelência para uma formação e capacitação com elevada qualificação. Isso, no entanto, significou ter como destinos, instituições preferencialmente, de forma quase exclusiva, da América do Norte, da Europa, Ásia e Oceania. É possível indicar, como veremos mais adiante, uma continuidade na lógica de intercâmbios que posiciona os países segundo seus lugares na economia mundo (CHESNAIS, 1996), país da periferia, no caso o Brasil, e os países do centro do capitalismo, no caso Europa e América do Norte, na maioria dos casos.

No artigo 2º, o primeiro objetivo do Programa consiste em:

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.” (art. 2º, Lei nº7.642, BRASIL, 2011).

Além do problemático incentivo ao empreendedorismo e à competitividade, que são termos e táticas de mercado, há também a demarcação das áreas consideradas prioritárias e estratégicas e, assim, contempladas pelo programa, que foram:

“Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola

Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.” (Ciências sem Fronteiras, site institucional, disponível em <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/areas-contempladas>>. Acesso em 10 de julho de 2022.)

Retomando a ideia defendida durante a ditadura empresarial-militar (1964-1984), em relação às áreas consideradas prioritárias ao desenvolvimento socioeconômico, industrial e científico do país. Seguindo a cartilha de hierarquia entre as áreas que, ao longo do tempo, se faz presente nas universidades e que é explicada por Leher e Silva (2014) que foi criada ainda no período ditatorial:

“Em 1976, o CNPq adotou uma tabela de classificação de áreas, que aparentemente serviria apenas para avaliar os resultados das políticas de expansão. No entanto, ela serviu como base para o estabelecimento de um critério hierárquico e supostamente meritocrático, efetivado pelos comitês assessores organizados por áreas do conhecimento.” (2014, p.13).

Notadamente, foram excluídos os cursos da área de ciências humanas e educação. Mas, foram contempladas as áreas de ciências e tecnologias. Não obstante, foi um programa importante para a internacionalização da educação superior, principalmente ao nível da graduação, mesmo com suas contradições e polêmicas.

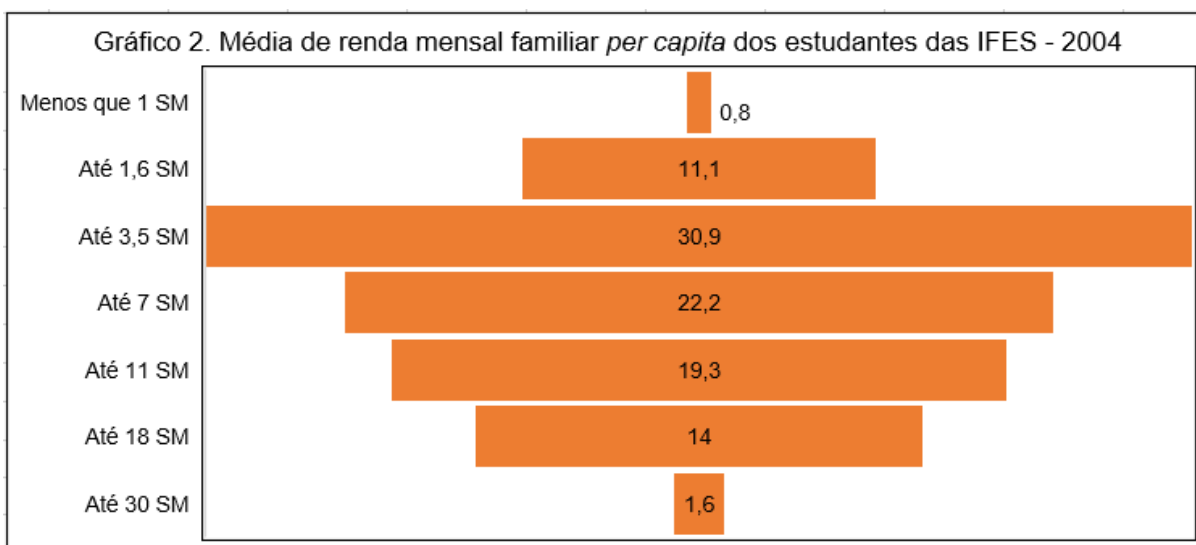
É importante se debruçar sobre esses movimentos realizados nos últimos 30 anos na área da educação superior, para compreender como a internacionalização desponta como estratégia de valorização das instituições, como ela assume a relevância que tem hoje nas universidades e como passa a ser entendida como primordial para as universidades públicas que desejam se tornar universidades de excelência.

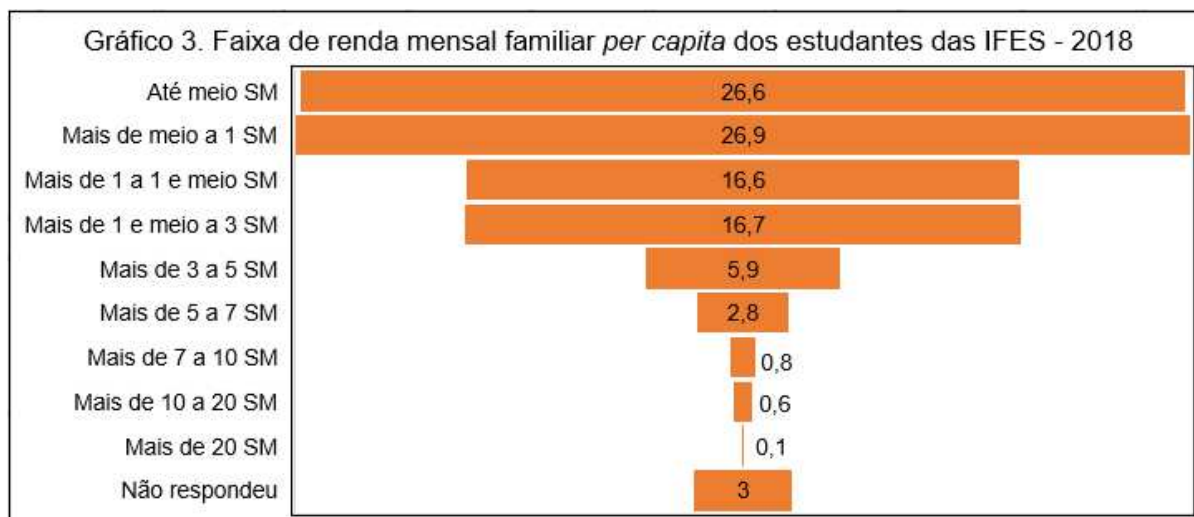
Ao olhar para essas políticas públicas, desenvolvidas ao longo das três últimas décadas, é possível observar como o perfil discente vem se alterando e, atualmente, as IES, se veem instadas a se preocupar com a permanência desses estudantes e, também, com a inclusão e participação nos variados programas e projetos desenvolvidos pelas universidades. Senkevics (2021), comenta que

“se, no passado, as universidades públicas eram frequentemente associadas à nata da sociedade brasileira, um ambiente privilegiado para a formação intelectual e qualificação profissional dos “herdeiros”, hoje essas mesmas instituições devem ser entendidas sob outro prisma” (2021, p.57).

E sendo assim, os serviços e programas desenvolvidos nas instituições públicas de ensino devem prezar pela democratização das oportunidades, para que todos os alunos que queiram, possam deles participar.

Os gráficos abaixo, produzidos a partir de dados da II e da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES, mostra que no ano de 2004, 19,1% dos estudantes das IFES possuíam renda média familiar abaixo de 1,6 salários-mínimos *per capita*. Já em 2018, 70,2% dos estudantes da graduação das IFES integram os estratos de renda familiar *per capita* referentes a até 1,5 salário-mínimo. Esse é um dado que reflete a mudança no perfil socioeconômico dos estudantes das instituições federais de ensino superior.





Fonte: Gráficos produzidos pela autora com dados da II Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (2004) e da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (2018), ambas realizadas pelo Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – FONAPRACE, da ANDIFES.

Os dois últimos governos, que sucederam ao golpe jurídico-parlamentar da Presidente Dilma Rousseff (2015-2016), quando se trata do ensino superior, se destacam as ações e estratégias de desmonte, privatização e descrédito da função social da universidade. O governo de Michel Temer (2016-2018), que assumiu em 2016, logo após o golpe, promulgou a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu um novo regime fiscal, fixando um teto declinante das despesas primárias do Estado por vinte anos, comprometendo, de forma draconiana, os recursos orçamentários das áreas sociais, particularmente, educação e saúde. Nelson Cardoso Amaral (2020), explica sinteticamente o que esta emenda significa para as políticas educacionais:

“A EC-95 (BRASIL. EC 95, 2016), que estabeleceu o que ficou chamado de Teto dos Gastos, congelando os recursos do Poder Executivo por vinte anos (até 2036), podendo haver revisão de seus parâmetros no meio do caminho. Esta EC-95 significa, na verdade, o congelamento de despesas classificadas como primárias, que se dirigem ao pagamento de água, luz, telefone, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, material de consumo, medicamentos, pagamento de salários, efetivação de construções, aquisição de equipamentos etc...” (2020, p.641).

Ou seja, esta emenda congelou os recursos federais a serem destinados à educação e à outras áreas aos valores correspondentes aos 18% da Receita Líquida de Impostos (RLI) de 2017, reajustados apenas pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de cada ano subsequente. Conforme analisam Leher e

Santos (2020, p. 232), a chamada regra de ouro do “Novo Regime Fiscal” não passa de um “subterfúgio” dos governos Temer e Bolsonaro para colocar “fim definitivo do mínimo constitucional dedicado à educação e à saúde, desrespeitando a Carta Magna”.

No presente momento, o governo do presidente Jair Bolsonaro iniciado em 2018, também tem imposto duros retrocessos à educação pública, com cortes e contingenciamentos de recursos que deveriam ser destinados à manutenção das instituições federais de ensino, assim como para o desenvolvimento do conhecimento, da produção científica e tecnológica no País. Segundo Leher (2019), desde o início do seu governo, Bolsonaro buscou desmontar praticamente todos os aparatos de inteligência do Estado brasileiro. O autor, considera que isso faz parte da “guerra cultural” do governo Bolsonaro que visa eliminar as heranças iluministas, a autonomia e a produção do pensamento crítico, ainda presentes nas universidades e instituições científicas.

Com esse intuito, o governo apresentou, em 2019, um projeto lei com vista a instituir o programa Future-se, “têm como finalidade explícita sufocar financeiramente as universidades para, então, constrangê-las a aderir ao *salve-se quem puder* do mercado” (SANTOS; MUSSE; CATANI, 2020, p. 11). O programa, centrava, inicialmente, em três eixos que deveriam ser modificados, ajustados ou criados nas IFES: Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e Inovação; e Internacionalização. Posteriormente, foram modificados e passam a ser, respectivamente: Eixo I - pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; Eixo II - empreendedorismo; e, Eixo III - internacionalização.

A participação das universidades e institutos federais no programa se daria mediante a celebração de “contrato de resultado” entre as IFES e a União, intermediado pelo MEC. O objeto desses contratos refere-se a esses três eixos e não ao ensino, a pesquisa e extensão. Com relação ao primeiro, sua execução seria norteadada pela política de inovação de cada universidade ou do instituto federal, no entanto, sem qualquer referência “à pesquisa básica ou à de áreas do conhecimento que não tenham vínculos com a pesquisa tecnológica ou com a inovação (Humanidades em geral, artes, entre outras)”. O segundo, propõe mudanças significativas na “concepção, estrutura e funcionamento das Ifes propondo-lhes ações que as transformariam, se seguidas à risca, em quase empresas econômicas”. Por fim, o eixo internacionalização, sem muitas novidades em relação à

internacionalização praticada nas universidades, contudo, estabelece a possibilidade de contratação de pesquisador e de professor do exterior para atuação no ensino, pesquisa e extensão e nas diretrizes de internacionalização do Programa pela organização social ou fundação de apoio, “por meio da celebração de contrato de trabalho privado” (SGUISSARDI, 2020, p. 167, 168, 170).

O Future-se sofreu duras críticas da comunidade acadêmica, não passou por discussão nas IFES, apresenta uma perspectiva bastante equivocada das instituições federais, apesar de modificado e reapresentado, não logrou adesão esperada pelo governo. Para Giolo, Leher e Sguissardi (2020), o programa possui,

“dois objetivos muito claros: O Future-se não tem apenas a pretensão de solucionar problemas econômicos e administrativos; quer neutralizar uma hipotética cosmovisão marxista. Os ingredientes de ordem administrativa que estão presentes nas duas versões do Future-se revelam uma tentativa de aparelhamento autoritário com fins, além dos declarados, de expurgo ideológico.” (2020, p.28)

Em suma, as diversas análises do Programa, dentre elas, a de Giolo, Leher e Sguissardi (2020), apontaram que a proposta do MEC possuía um claro objetivo fornecer “autonomia” financeira às universidades e institutos federais de educação superior por meio do fomento à captação de recursos próprios e do empreendedorismo. A proposição do *Programa Future-se* visava, portanto, incentivar o empreendedorismo e pautar a internacionalização das universidades a partir de relações de subordinação acadêmicas (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2021).

O Governo Bolsonaro (2018-2022), se caracteriza fortemente pela perseguição às universidades públicas (lugar da balburdia), com mentiras sobre a produção acadêmica, sobre os professores e estudantes, também é responsável por cortes sistemáticos e cada vez mais profundos no orçamento das IFES. A falta de projetos e de políticas públicas que favoreçam a expansão da educação superior pública, somada à redução constante de recursos financeiros, as intervenções na gestão, com a imposição de reitores não eleitos nas consultas às comunidades universitárias, e o discurso de difamação das instituições, são estratégias do desmonte das instituições públicas conduzido pelo governo federal.

No desenvolvimento dessa pesquisa, dados sobre os recursos destinados à UFMG e, mais especificamente, ao programa de internacionalização, demonstram os efeitos da redução de orçamento financeiro ao longo dos governos aqui citados.

Conclui-se, com a constatação de que nesses últimos seis anos, o aprofundamento dos cortes e contingenciamentos dos recursos financeiros, a crise do financiamento decorrente da Emenda 95/2016, têm colocado a existência das universidades em risco, bem como os avanços dos anos anteriores que lograram modificar o perfil das IFES.

Esse segundo ciclo, além das influências latentes dos organismos multilaterais também é marcado pela expansão do ensino superior no Brasil e pelo acesso à universidade de estratos da sociedade que antes se encontravam excluídos desse espaço. Contudo, vê-se uma intencionalidade mercantil até mesmo nessa expansão, quando o contexto internacional aponta a importância das universidades para as massas em contraste com as universidades de excelência. Esse é um assunto que será retomado novamente nos capítulos seguintes, quando o foco for os rankings internacionais e seus impactos na educação superior brasileira.

CAPÍTULO 2 – INTERNACIONALIZE OU PEREÇA⁷: UM NOVO DILEMA NO FAZER ACADÊMICO?

Neste capítulo pretende-se discutir o recente movimento de internacionalização da educação superior, destacando concepções e disputas quanto ao seu significado, bem como o papel e lugar ocupados na reconfiguração das instituições universitárias face às mudanças nas formas de expansão e de acumulação do capital, que refuncionalizam a internacionalização e a mobilidade acadêmica como um serviço educacional atrelado aos interesses do mercado mundial (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2021). Busca-se explorar as influências dos rankings internacionais na educação superior brasileira, ao posicionar as universidades no mercado educacional mundial e como isso influi em suas ações, práticas educacionais e institucionais, uma delas, a que privilegia os processos de internacionalização com vistas a alcançar o selo de Universidade Classe Mundial (UCM).

2.1 Tendências recentes na internacionalização da educação superior

⁷ “Publique ou pereça”, essa expressão foi cunhada para descrever a pressão para publicar trabalhos acadêmicos como indicador de sucesso acadêmico.

A internacionalização, como percebemos hoje, está presente na educação superior desde os primórdios das instituições universitárias, pois é intrínseca à ideia de uma instituição autônoma cientificamente, onde prevalece a livre circulação de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Desde o período medieval e o surgimento das primeiras universidades, se tem relatos dessa troca de saberes, a partir da mobilidade de estudantes, entre instituições de diferentes partes da Europa. Cachapuz (2020, p.104), comenta sobre essa mobilidade entre as universidades “de Salamanca, Bolonha, Coimbra, Praga, Florença, Oxford, Paris ou Heidelberg, entre outras” na Idade Média. E sobre a importância que é dada a internacionalização na educação superior, Santos (2011, p.3) reitera que “desde muito tempo (...) se aspira reunir informações de todas as partes do mundo para gerar inovações em escala mundial”. Ou seja, o compartilhamento e a cooperação internacional entre as IES são essenciais para esse nível de ensino, para a propagação dos saberes adquiridos localmente, assim como para auxiliar na solução dos problemas locais.

Contudo, Corte e Morosini (2021, p.37) apontam que o campo da internacionalização da educação superior na atualidade “está caracterizado pela expansão do acesso à educação superior e pela forte influência da globalização”. As mesmas autoras também explicam, que após as duas Guerras Mundiais, a internacionalização se destacou no panorama geoeconômico sob a ideia de que com os acadêmicos adquirindo uma perspectiva internacional, estes poderiam contribuir no estabelecimento da paz mundial (Corte e Morosini, 2021, p.38). A globalização é um processo que afeta diretamente o crescimento e a importância que é dada a internacionalização, seja do currículo, do ensino, da pesquisa ou dos estudantes.

Formar um estudante como “cidadão global” passou a ser do interesse das instituições de ensino superior espalhadas pelo mundo, pois se espera que este consiga agir em qualquer lugar do mundo, de forma prática, com consciência globalizada e respeitando as diversas culturas e sociedades. A Unesco (2015, apud Corte e Morosini 2021), define esta formação como “um cidadão que vive, convive e se desenvolve na sociedade globalizada, que necessita pautar-se em princípios de respeito, solidariedade e atenção à diversidade, não deixando de lado sua formação profissional” (CORTE E MOROSINI, 2021, p.140).

As atualizações que a internacionalização sofreu ao longo dos anos é direcionada por diferentes interesses. Como vimos anteriormente, até mesmo a Guerra Fria, lançou suas influências sobre as agendas educacionais dos países.

Outros atores que, nos últimos trinta anos, vêm orientando essas práticas, são os organismos multilaterais do setor financeiro, como Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), além dos rankings acadêmicos criados por países, instituições midiáticas e agências de acreditação.

Nos documentos oficiais e em discursos desses organismos multilaterais supracitados, aparece o termo “sociedade do conhecimento”, que Souza (2018, p.27) esclarece ser uma noção que “tem no conhecimento um fator de criação de riqueza”. A autora explica que

“Assim como a tecnologia propicia o aumento da produtividade e, conseqüentemente, os lucros em determinado ambiente financeiro; a própria informação e o conhecimento aparecem como produtos cada vez mais valorizados para o incremento e a competitividade das economias nacionais.” (SOUZA, 2018, p.27).

Nessa noção de sociedade, que tem como fator de geração de riqueza o conhecimento, a ideia de educação, como um bem público é deixada de lado e passa a ser encarada como uma mercadoria que pode ser transacionada entre países. Azevedo (2012, p.7), pondera que a tendência de *commoditização* da educação que tem emergido e que tem propiciado a transformação da educação em mercadoria, retira dela a essência de bem público e impede “o acesso o acesso aos verdadeiros e livres caminhos para se alcançar o conhecimento e a cultura universal” (AZEVEDO, 2012, p.9). E assim, a educação deixa de atender a dois critérios fundamentais (de todo bem público) que são a não-rivalidade e a não-excludência:

- 1) o acesso ao bem não pode ser exclusivo a um contingente de modo que possa significar o não acesso por parte de outros cidadãos (não-rivalidade); 2) o acesso ao bem não pode implicar que o seu “consumo” diminua o seu conteúdo para o outro (não-excludência). (Azevedo 2008, p.4)

Tendo a educação assumido o caráter de mercadoria, é interessante ao capitalismo que o acesso seja desigual e que seja possível realizar transações entre diferentes países e economias a partir desse produto. É nesse contexto que a transnacionalização, uma das atualizações da internacionalização, marcada por fortes tendências mercantis, ganha impulso através de diretrizes da OMC. Como Santos (2011), explica:

“A transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado atualmente em curso. Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais.” (2011, p.33).

Desde 1995, após Rodada Uruguaí (1986-1994), a OMC (Organização Mundial do Comércio), a partir do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS – em inglês “*The General Agreement on Trade in Services*”, GATS), tem defendido que a educação é um serviço ofertado pelo mercado. E, como explica Azevedo (2008), a educação, em todos os níveis e modalidades, passaria a ser um serviço assim classificado:

(1) *Cross-border supply* (oferta transfronteiriça): mobilidade do programa/modalidade (educação a distância, educação *on line*, franquias de cursos); (2) *consumption abroad* (consumo no exterior): mobilidade estudantil (graduação no exterior, graduação-sanduiche, estágios etc.); (3) *commercial presence* (presença comercial): mobilidade da instituição (campus filial e campus extensão); (4) *presence of natural persons* (presença pessoal direta do provedor): mobilidade científico-acadêmica (professores e pesquisadores que trabalham temporariamente no exterior). (2008, p.22)

Azevedo (2015a) difere a internacionalização da transnacionalização ao caracterizar a primeira como um processo que zela pela interculturalidade, pelo respeito e preservação às diferentes manifestações culturais e dos povos, pelo desejo desta em promover a justiça social e a fraternidade. Enquanto a segunda é definida como um processo que tenciona a criação de um mercado educacional global, onde a mobilidade estudantil é vista como uma vantagem econômica a mais àquele país que recebe o estudante.

O mesmo autor (AZEVEDO, 2015b, p.87), ainda explica que a transnacionalização pode ser definida como “a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro” e é uma das modalidades de internacionalização presentes na educação superior brasileira. Em alguns casos, a transnacionalização se efetiva sob a ação de empresas cotadas em bolsa de valores nacionais e internacionais. Empresas de capital privado que oferecem como serviço

um *bem público* como a educação são um risco, pois o que rege o funcionamento dessas empresas é a lógica do lucro e a educação fica refém de problemas e crises que são comuns ao setor comercial/empresarial. Azevedo (2015b) alerta que

Na realidade, os princípios de mercado têm produzido variados efeitos em outros campos de educação superior nacionais. No Brasil, por exemplo, sem desconsiderar as influências similares na esfera pública, o capitalismo acadêmico deitou raízes no campo educacional por intermédio da expansão das instituições de ensino superior privadas, as quais possuem quase 3/4 (três quartos) das matrículas totais na graduação, demonstrando a consolidação de um verdadeiro mercado de educação superior no Brasil. (2015b, p.89).

O mercado privado de educação superior no Brasil, que Azevedo (2015b) comenta, teve inúmeras vantagens nos últimos anos como demonstrado anteriormente. Entre elas estão a admissão de alunos sem exigências mínimas previstas pela LDB/1996 (pois esta silenciou-se sobre a forma de ingresso no ensino superior), a possibilidade de oferecer um ensino aligeirado, esvaziado, tecnicista, que foca apenas no ensino, visando formar profissionais com capacidade técnica, sem se preocupar com a pesquisa e a extensão durante o processo formativo (pois teve a diversificação de IES garantida por lei), além das diversas formas de isenção de impostos e recebimento de capital estatal (via PROUNI, FIES, entre outros programas). Essas vantagens propiciaram um crescimento massivo desse mercado, que é interessante à Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE) (DALE, 2004), que ao redor do mundo vêm, através dos rankings, incentivando instituições a se tornarem centros de excelência, ao mesmo tempo que carecem da massificação, para que os centros de excelência sejam vistos como lugares seletivos e privilegiados.

Na América Latina e Caribe, também temos exemplos da transnacionalização através do crescimento de grupos privados de educação, que oferecem seus serviços de forma virtual ou presencial. Santos (2011, p.7), menciona vários desses exemplos e dentre eles, a Universidade de Phoenix (EUA), que é administrada pelo *Appolo Group*, e se faz presente em países como Porto Rico, Países Baixos, México e Canadá, oferecendo cursos.

Ainda sobre a transnacionalização, Azevedo (2015, p.63) a classifica como internacionalização restrita e descreve que “em lugar da “união”, da promoção da solidariedade e da integração”, neste modelo prevalece um emaranhado de espaços multinacionais, que se submetem “a testes de performances, benchmarkings e tábuas

de rankings e indicadores”. Ou seja, esse tipo de internacionalização, pressupõe a sobreposição de nações, obviamente as que detém maior poder econômico e a sobreposição da cultura dessas nações sobre as nações periféricas, o que é caracterizado como imperialismo cultural. Somado a isso, também há a submissão, nesse modelo, das IES aos medidores internacionais de desempenho, que definem quais as universidades de prestígio devem ser priorizadas na busca de “parcerias” internacionais.

Além da globalização, um outro fenômeno que contribuiu para a intensificação da internacionalização da educação superior, foi a regionalização, mais especificamente através da conformação de blocos econômicos regionais. Os movimentos de integração regional afetam, porém, de forma diferente a internacionalização, assim como Gómez (2004) aponta que

[...] nos processos de regionalização é evidente a combinação do interesse empresarial com objetivos dos governos nacionais centrados em alcançar níveis de competitividade econômica tais que assegurem a viabilidade dos projetos políticos em curso. [...] nos esquemas de regionalização está presente um conjunto de conceitos e fatores muito mais complexos, que envolvem noções de soberania, cooperação, regulação, benefício social e visão de futuro geralmente ausentes na perspectiva liberal radical da globalização. (2004, p.2)

Ao movimento de conformação dos blocos econômicos é interessante o aumento das parcerias e acordos no âmbito da educação, buscando fortalecer a interação entre os países membros nessa área. Apesar das interferências econômicas e empresariais, as trocas de metodologias e pesquisas que podem ocorrer, a mobilidade de conhecimentos, estudantes e profissionais de diversas áreas, visando fomentar e desenvolver novos saberes, o incentivo a interculturalidade, entre outros, são ganhos inegáveis do processo de internacionalização da educação. Além disso, ressalta-se os benefícios econômicos que tanto o trânsito de saberes quanto o de pessoas resultam para todos os países envolvidos.

Dois exemplos da criação de espaços comuns de educação, a partir dos blocos econômicos são: o Espaço Europeu de Ensino Superior (ESEE), que foi instituído em 2010, a partir do Processo de Bolonha (mas que estava sendo discutido desde a década de 1980), incluindo países-membros da União Europeia (UE) e outros países daquele continente; o Setor Educativo do MERCOSUL (SEM), criado em 1992, que reúne os países membros e associados ao bloco econômico Mercado Comum do

Sul (MERCOSUL), a saber Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina (países membros), Chile e Bolívia (países associados).

O Setor Educativo do MERCOSUL, em seu Plano Estratégico de 2001-2005 já apresentava como prioridades para a educação superior a “acreditação de carreiras, a mobilidade acadêmica e a cooperação institucional” (Santos, 2011, p.14). Entre os objetivos desse Plano estavam o estabelecimento de acordos entre os países membros e associados do bloco, visando uma compatibilidade entre os processos formativos, o reconhecimento de títulos, a facilidade de fluxo de estudantes entre os países, a criação de um sistema de transferência de créditos e o traslado de docentes e investigadores entre as IES desses países, a criação de associações e redes entre as universidades, o desenvolvimento de políticas de cooperação interinstitucional e a preocupação com a formação docente (Santos, 2011). O Setor é uma expressão clara da internacionalização acontecendo entre os países envolvidos com o bloco econômico, buscando integrar e alinhar seus sistemas educacionais, não apenas no âmbito do ensino superior, mas também na educação básica, como por exemplo, a promoção do ensino bilíngue (português e espanhol) nos países do SEM.

Há, porém, uma outra sorte de internacionalização, mais afastada das influências do mercado financeiro global, que é a Cooperação Internacional Horizontal (CIH). Didriksson (2005, apud MOROSINI 2011, p.96) propõe esse modelo de internacionalização como uma alternativa aos países da América Latina e Caribe, com a intenção de fortalecer a solidariedade e a consciência internacional entre esses países. Segundo o autor que a propõe, a CIH poderá contribuir com o desenvolvimento e as potencialidades locais e regionais desses países e acredita, sobretudo, que quem deve formular programas e propostas educacionais, assim como de internacionalização são os próprios atores do processo, no caso os países envolvidos e não os organismos multilaterais (MOROSINI, 2011, p.96). Essa tendência, que se desenvolve de forma cooperativa ao invés de competitiva, reafirma a função social da universidade no que diz respeito a propagação do conhecimento e a potencialidade das instituições de ensino, pesquisa e extensão nas comunidades e contextos em que estão inseridas, como defendem Oliveira, Oliveira e Santos (2021, p.482):

Por ser uma instituição social, a universidade produz cultura e compartilha saberes através de diferentes vínculos sociais ao nível local, regional ou nacional, a exemplo da realização de programas de extensão que dialogam com as comunidades em seu entorno, bem como contribui para o avanço do

conhecimento científico com base no compartilhamento de suas vivências, saberes e pesquisas, internacionalmente. (2021, P.482).

Um exemplo de integração que visa a cooperação entre os países e que compreende a educação superior como um direito social é a construção do “Espaço Ibero-Americano do Conhecimento”, que em 2006 foi deliberado pela Cúpula Ibero-Americanas de chefes de Estado e de Governo, visando promover “cooperação solidária, a melhoria contínua e a garantia da qualidade e pertinência da educação superior, a investigação e a inovação como fundamento para o desenvolvimento sustentável e a conservação da biodiversidade na região” (SANTOS, 2011, p.12).

Fato é que a internacionalização, atualmente, está presente nas universidades de diferentes formas. Através dos currículos, dos cursos desenvolvidos em parceria com universidades estrangeiras, das exigências de proficiência em diversos idiomas e dos cursos de idiomas oferecidos, das publicações em periódicos e revistas internacionais, do acolhimento a estudantes estrangeiros, das pesquisas desenvolvidas em parceria com outras universidades e/ou grupos de pesquisas do exterior e da mobilidade estudantil realizada entre IES brasileiras e estrangeiras. E a internacionalização flutua entre diferentes tendências existentes. Experiências, que expressam essa volatilidade nas tendências que orientam as práticas universitárias brasileiras, são, por exemplo, a busca pelo status de Universidade de Classe Mundial (fortemente influenciada por interesses mercantis) e a criação de cursos de pós-graduação entre instituições latino-americanas e caribenhas⁸ (com vistas a compartilhar conhecimentos e fortalecer a parceria regional).

É importante explicitar que os conceitos de internacionalização que norteiam este trabalho são apresentados por Marilene Corte e Marília Morosini, no volume 1 da Enciclopédia Brasileira da Educação Superior (2021), primeiramente, por Knight (2004, apud CORTE E MOROSINI 2021, p.43) como “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, funções e nos cursos e programas presenciais e à distância da educação pós-secundária” e também por De Wit (2015, apud CORTE E MOROSINI 2021) como

⁸ O Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente é um exemplo de curso oferecido a partir de parcerias entre universidades regionais. O PPGE/UFMG é pioneiro na implantação deste curso de doutorado, que é fruto de um Acordo de Cooperação entre a UNESCO e instituições de educação superior do Chile, da Colômbia, do Equador, de Honduras, do México e da Venezuela. (SOUZA, 2018, p.148)

processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural e/ou global aos objetivos, funções e implementação da Educação Superior, a fim de elevar a qualidade da educação e da pesquisa, para todos os estudantes e equipe universitária, produzindo uma significativa contribuição para a sociedade. (2021, p.43).

Ou seja, é entendido aqui como internacionalização, o processo que envolve a dimensão internacional, intercultural e global e que é utilizado pela universidade como uma forma de complementar e melhorar a formação que é proporcionada aos seus estudantes, assim como oferecer a experiência com outras culturas e metodologias de aprendizagem. Mas, sempre pensando em um processo, que não tem em si mesmo a finalidade e sim que irá contribuir para se alcançar uma meta, no caso uma formação mais completa e diversa, que prepare de fato este estudante para viver e trabalhar em um mundo mais dinâmico (Knight, 2012).

No presente trabalho, o foco na mobilidade de estudantes adquire destaque no âmbito da internacionalização. Sendo assim, é importante situar a localização que Santos (2011, p.6) faz da mobilidade estudantil nos processos de internacionalização da educação superior. Segundo Santos (2011, p.6), os processos de intercâmbios estudantis e os acordos entre as IES integrariam uma perspectiva da internacionalização de cooperação internacional que é voltada “para a difusão, troca ou trânsito de bens e serviços educacionais sem a determinação do valor de troca, ou seja, como atividades de caráter mais solidárias” (SANTOS, 2011, p.6). Essa perspectiva é essencial, mas ela está em constante conflito com outras tendências, que as universidades adotam ao colocar a internacionalização em prática tendo em vista alcançar o status de centro de excelência.

Ao analisar o programa de mobilidade acadêmica da UFMG, como este trabalho se propõe, o eixo da internacionalização que é posto em voga é a internacionalização transfronteiriça, mais especificamente, o deslocamento físico dos estudantes da UFMG para as instituições estrangeiras com as quais se possui acordos. Porém, os acordos entre as universidades são realizados baseados em interesses, sejam eles das universidades em questão, de algum grupo de pesquisa interno a essas instituições ou até mesmo de estudantes isolados. O que não se pode perder de vista é como os rankings internacionais, as agências acreditadoras e o mercado internacional, influem sobre a internacionalização como um todo e, conseqüentemente, sobre os acordos que são vistos como prioritários.

Sobre o “monopólio da competência científica”, Corte e Morosini (2021, p.36), afirmam que este é um campo dominado pelos países do Atlântico Norte e que esse domínio tem por característica uma “expansão acentuada, refletida na mobilidade acadêmica”. Não por coincidência, são os mesmos países que pautam a internacionalização como critério para uma universidade de excelência e que são vistos pelos países do Sul como o lugar onde o conhecimento é de qualidade e é de fato o conhecimento científico.

Sendo assim, os rankings e o monopólio dos países do Atlântico Norte, conseguem reforçar a ideia de que o mais indicado é sempre estabelecer parcerias de mobilidade estudantil com as instituições do Norte. Como sinalizam Leal, Moraes e Oregione (2018, p. 116), que no nível global, na área da educação superior “o processo de internacionalização tem sido hegemonicamente guiado pela lógica do capitalismo acadêmico, uma concepção de pretensão universalista que se acomoda aos preceitos da governança internacional neoliberal”. Além disso, as autoras também sustentam que

“Na ausência de uma (auto)consciência coletiva que situe os países do Sul como próprios centros de referências (Ramos, 1996), subordinam-se à aquisição – material e ideológica – de modelos de internacionalização prontos, que em nada se ajustam às suas realidades. Na prática, compram produtos acadêmicos, fornecem cérebros, privilegiam os já privilegiados, contribuem para o afastamento progressivo entre o Norte e o Sul.” (LEAL; MORAES; OREGIONE, 2018, p.115)

As instituições de países periféricos se submetem, muitas vezes, ao modelo tradicional de internacionalização, desconsiderando, como alerta Knight (2012), os riscos e as consequências negativas que essa também pode ter, como por exemplo, a fuga de cérebros e como aponta Teichler (2005, p.2), “a destruição da herança cultural, a diminuição da diversidade de linguagens, a redução da variedade de culturas e estruturas acadêmicas, a diminuição da qualidade, apoio às aquisições imperialistas, etc.”.

2.2 A internacionalização e os rankings: o mercado mundial da educação superior

A recente expansão da educação superior brasileira, através dos mecanismos e políticas já comentados anteriormente, se deu também *pari passu* ao estabelecimento de universidades de excelência ao redor do mundo. No Brasil, algumas IES também buscam esse *status* de excelência. Contudo, estudos que analisam o fenômeno da expansão, associando-o ao crescimento em massa das IES que, embora concomitante, se contrapõem ao movimento de criação de espaços especializados em pesquisa. Barreyro e Ferreira (2019), explicam que

“Segundo o ideário político defendido e disseminado pelo Banco Mundial, a importância relativa de universidades de elite justificaria a concentração de recursos e o esforço político com o objetivo de desenvolver a capacidade de poucas instituições nacionais competirem em um mercado global do conhecimento, através da aquisição, adaptação e criação de conhecimento avançado.” (2019, p.157).

A perspectiva de que são em “poucas instituições” que a pesquisa e o ensino vão ser desenvolvidos de forma avançada, já fica explícito que em outros espaços essas práticas não serão executadas da mesma forma. O que reforça a dualidade entre universidades prestigiadas e universidades para as massas, o que também justifica a destinação de montantes diferentes de recursos financeiros para cada uma dessas instituições, ocasionando uma diferenciação nas IES do mesmo país, ferindo a implementação da democratização do acesso à educação superior e dificultando a igualdade de oportunidades.

A busca pelo patamar de excelência é também um preceito da competitividade capitalista e atende aos interesses do neoliberalismo, que foi responsável pela diminuição da presença do Estado na promoção de políticas públicas e por diversas mudanças implementadas nas universidades em meados dos anos 1990, como destacado anteriormente. Mudanças essas, que possibilitaram a diferenciação do modelo universitário tradicional e a existência de instituições de ensino voltadas para um ensino utilitarista, pragmático e que atendesse as demandas do mercado. Como pondera Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018), a ideia de diversificação permeou todo o processo de reforma da educação superior na década de 1990 e como justificativa se reafirmava que

O tripé ensino/pesquisa/extensão é considerado caro e desnecessário para a população. Defende-se sua restrição a poucas IES ‘de excelência’, permitindo-se a diferenciação das demais, com ênfase no setor privado, considerado mais ‘hábil’ e ‘competente’ para ofertar o ensino segundo os

critérios da eficiência econômica. (THIENGO, BIANCHETTI E DE MARI, 2018, p.720).

Seguindo a lógica de mercado, de competitividade e de um sistema que enxerga o conhecimento como chave para o desenvolvimento econômico, nas últimas décadas passaram a ser ranqueadas, mundialmente, as universidades que atendem a determinados critérios e nomeadas de “universidade de classe mundial” (UCM). Barreyro e Ferreira (2019), explicam que em publicações do Banco Mundial, “as universidades de pesquisa de classe mundial são definidas como aquelas que ocupam os lugares mais destacados nos diferentes rankings internacionais” (Barreyro e Ferreira, 2019, p.159). Há também a intencionalidade dos países centrais e dos organismos multilaterais, em induzirem o modelo de universidade a ser colocado em prática nos países periféricos, como pontuam Leal, Moraes e Oregione (2018),

“Em tempos de internacionalização da Educação Superior, observa-se que são os países do núcleo do sistema mundial– por meio de sua influência nas agências multilaterais e organismos internacionais e através da *hegemonia do poder, do saber e do ser*– que polarizam os fluxos da mobilidade acadêmica internacional, detêm as principais universidades e os principais centros de Pesquisa e Desenvolvimento e comandam os rumos do ensino e da pesquisa mundial.” (2018, p.115)

Silva Júnior (2017), afirma que a disseminação da “*New American University*”, como propagação do modelo de universidade estadunidense pelo mundo, com vistas a beneficiar os Estados Unidos, com os serviços e produtos vindos dos países periféricos e estabelecer uma nova “divisão internacional do trabalho acadêmico”. Mas, certamente, essa nova divisão internacional do trabalho acadêmico beneficia não só os Estados Unidos, como também os demais países que compõem o centro do capitalismo mundial.

Barreyro e Ferreira (2019), também pontuam que, apesar de já existir desde o século XIX, listas de classificações das melhores universidades ao redor do mundo foi,

“após o Acordo Geral de Comércio e Serviços em 1996, em que a educação, com prioridade para a educação superior, foi considerada como serviço, indicando uma transição de seu reconhecimento como um bem público para um bem privado e estabelecida como uma mercadoria (BARREYRO, 2018a), no século XXI, os rankings nacionais continuaram a existir, mas surgiram rankings internacionais acadêmicos, muitos deles focando nas universidades e contribuindo a redefinir algumas universidades de pesquisa em universidades de classe mundial.” (BARREYRO E FERREIRA, 2019, p.162).

Esses rankings internacionais influenciam diretamente no que é desenvolvido pelas universidades, embora, como bem sinalizam Leal, Moraes e Oregione (2018, p.118), “nos indicadores dos *rankings acadêmicos globais*, por exemplo, não se observa qualquer referência à função social da Universidade”. Eles estabelecem comparação entre as instituições e definem critérios a serem alcançados, ou seja, só vão se destacar as universidades que conseguirem atender a esses critérios. Além dos rankings variarem seus critérios de um ano para o outro, dificultando a comparação entre os anos, eles também consideram a reputação da universidade como um critério de peso e isso é muito inconstante, pois, a cada ano diferentes acadêmicos ao redor do mundo serão consultados.

Entretanto, os rankings existem e exercem influência sobre as IES, inclusive brasileiras. Atualmente, os mais relevantes têm sido o Ranking Acadêmico Mundial das Universidades (*Academic Ranking of World Universities-ARWU*), o Ranking Mundial da Educação Superior do jornal inglês The Times (*Times Higher Education Ranking*) e o Ranking Mundial de Universidades Quaquarelli Symonds (*Quaquarelli Symonds World University Ranking*).

Os rankings internacionais e a forma como todos eles valorizam em alguma medida a internacionalização do ensino ou da pesquisa nas universidades, faz com que todas as IES que queiram alcançar o *status* de excelência se preocupe com a internacionalização e a incorpore em suas práticas e ações. Jane Knight (2012), contudo, pondera que

“Os princípios fundamentais que orientam a internacionalização sempre representam objetivos distintos para diferentes pessoas, instituições e países. Ainda assim, prevê-se que a internacionalização teria evoluído a partir de algo que foi tradicionalmente visto como um processo, com base em valores de cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento da capacidade. Agora, a internacionalização é cada vez mais caracterizada pela concorrência, pelo mercantilismo, pelo interesse individual e pela construção de status.” (2012).

Aqui, se encontram dois pontos que são fundamentais ao presente trabalho e precisam ser aprofundados: o crescimento da internacionalização no Brasil, em grande medida influenciada por essa busca pela excelência, pela acreditação internacional e pelos modelos de avaliação que são executados e os objetivos e

princípios que guiam essa internacionalização colocada em prática nas universidades brasileiras.

A busca por excelência é orientada diretamente pelos rankings internacionais e outros mecanismos internos de avaliação da eficiência. Calderón e França (2018) explicam que, somada à influência internacional, no Brasil, houve também a

[...] Introdução de políticas públicas de regulação da educação superior que, já nos anos de 1995, suscitaram formas de ranqueamento de instituições de educação superior via introdução de exames de larga escala, de caráter obrigatório, aplicados junto a concluintes de cursos superiores de graduação. (2018, p.449)

O ranqueamento de instituições aparece, inicialmente, no cenário educacional brasileiro, a partir de 1996 com a criação do Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como “Provão” (CALDERÓN, POLTRONIERI, BORGES, 2011). Nesse contexto, a avaliação deixou de ter um caráter de autoconhecimento e de proporcionar a reflexão e autoanálise da própria instituição e passou a determinar um valor para o que é desenvolvido nas universidades. Sem contar que, esse modelo de avaliação molda o currículo das instituições que desejam aparecer bem colocadas na classificação que a avaliação realiza.

O papel do Estado como avaliador das instituições, é típico do modelo neoliberal, onde é de responsabilidade do Estado regular o mercado e não prover serviços sociais. Ele age como se a educação fosse uma área puramente comercial e não uma responsabilidade essencialmente sua. Esse desvio de funções compõe a lógica de diminuição do Estado, que vigorou fortemente nos governos neoliberais da década de 1990 no Brasil. Sobre a desigualdade de acesso, que é um dos resultados desse afastamento do Estado de sua função de provedor, Krawczyk (2005), afirma que

“No momento em que as funções do Estado se restringem à regulação do mercado – transferindo para a sociedade civil responsabilidades sobre a área social, que passa a assumi-las enquanto iniciativa privada –, a igualdade cidadã volta a ser subordinada à possibilidade de acesso a estes direitos e um dos critérios mais evidentes é a condição de pagar por esse direito.” (2005, p.800)

Embora, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) a avaliação das IES tenha sido reorientada a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (SINAES), de forma a ser processual, sistemática, dinâmica e com um caráter mais amplo, contemplando o desempenho dos estudantes, as instituições e os cursos de graduação, alguns anos depois o Ministério da Educação utiliza desse mecanismo avaliativo para criar o Conceito Preliminar de Cursos⁹ (CPC) e o Índice Geral de Cursos¹⁰ (IGC). E assim, passa a divulgar um ranking dos cursos e hierarquizá-los entre as instituições brasileiras (CALDERÓN, POLTRONIERI, BORGES, 2011, p.821).

O que Barreyro e Rothen (2009) explicam sobre a avaliação, é que

“No primeiro Governo Lula, de forma conturbada, criou-se um sistema que vinculava a regulação da educação superior a um sistema de avaliação, o Sinaes. No segundo Governo, adotando-se a visão economicista de criar índices, foi reeditada a prática do ranqueamento, desenvolvida pela imprensa durante os governos FHC, estimulando o uso mercantil dos resultados e promovendo a concorrência entre instituições.” (2009, p.13)

Os rankings, mesmo após a implementação do SINAES, continuam vigorando no cenário educacional brasileiro e influenciando a destinação de recursos às IES, classificando as universidades e seus cursos de forma simplificada e não realista, separando algumas instituições como centros de referência, estabelecendo uma hierarquização entre as instituições brasileiras (CALDERÓN, POLTRONIERI, BORGES, 2011). Esse movimento de ranqueamento nacional, comprova que a implementação dos rankings é um movimento interno e não somente externo, ou seja, é algo desenvolvido dentro do país e não só no contexto internacional. Eles se diferem, mas também se complementam. E influenciam diretamente na vida universitária, na quantidade de recursos financeiros disponíveis, na possibilidade de desenvolvimento, no crescimento e fortalecimento das instituições e nas oportunidades de parcerias com outras instituições.

⁹ O conceito preliminar de curso (CPC) é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade, em cada área, e considera, além do desempenho dos estudantes, o corpo docente, a infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos, entre outros itens. É um indicador prévio da situação dos cursos de graduação e uma referência de qualidade. (Site institucional do Ministério da Educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16692-vagas-de-cursos-de-direito-com-ma-avaliacao-serao-reduzidas>).

¹⁰ O IGC é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade. (Site institucional do Ministério da Educação; disponível em <http://portal.mec.gov.br/igc>).

A avaliação como tem sido colocada em prática, seguindo os princípios do Estado avaliador neoliberal, fortalece a competitividade entre as IES brasileiras. Já que despontar no ranqueamento atrai mais alunos e mais recursos, a concorrência é estimulada. Cabe pontuar que, assim como esclarece Calderón, Poltronieri e Borges (2011), seguindo essa lógica de *rankings*, as universidades se colocam num papel de prestadoras de serviços, como no ramo empresarial, onde os cursos que oferecem precisam ser analisados pelos clientes antes desses se decidirem e optarem pelo que tem melhor “qualidade”, segundo a classificação feita por um sistema avaliativo falho e passível de muitas críticas.

Ainda no âmbito da avaliação, é importante se atentar também que as alterações brasileiras ocorreram contemporaneamente às mudanças nas práticas avaliativas de outros países da região. Essas modificações que aconteceram nos países membros ou associados ao MERCOSUL, foram de grande relevância para promover o estreitamento das relações educacionais entre os países do bloco. Santos (2011), aponta que

“Na Argentina a Lei de Educação Superior outorgada em 1995 instituiu mecanismos de avaliação da educação superior e criou a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU). Desse modo, o país não somente possuía uma agência nacional de avaliação, como também uma importante experiência em acreditação de carreiras. O mesmo se sucedeu com o Chile que, no início dos anos de 1990, instituiu mecanismos de avaliação em seu sistema de educação superior. (...) Os demais países do bloco (Paraguai, Uruguai e Bolívia) não possuíam experiência de acreditação de carreiras nem de avaliação de instituições universitárias. O Paraguai criou a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (ANEASES), por meio da Lei 2072 de 2003 que não se restringiu à avaliação e acreditação das carreiras no âmbito do MEXA, mas implantou critérios para a avaliação da qualidade acadêmica das instituições de educação superior do país. O Uruguai e Bolívia também não possuíam agências nacionais de avaliação. O Uruguai criou comissões ad-hoc para cada uma das carreiras submetidas ao Mecanismo (medicina, agronomia e engenharia). Já a Bolívia optou por acreditar suas carreiras através da CONEAU, pertencente à Argentina.” (2011, p. 18)

Sobre essas alterações e implementação de agências acreditadoras, é possível perceber que elas expressam uma dinâmica que interfere em diferentes países com vistas a normatizar e/ou alinhar práticas, regulamentando os sistemas de educação que desejam se relacionar ou estabelecer parcerias. Neste caso, os países membros e associados do MERCOSUL.

Os *rankings* nacionais e internacionais, se complementam e afetam diretamente a educação superior brasileira. Porém, são os internacionais que comparam as instituições brasileiras com as outras instituições universitárias ao redor

do mundo e estimulam diretamente o interesse pela internacionalização. Principalmente, quando diz respeito à pós-graduação, como aponta Souza (2018):

“A internacionalização é um dos indicadores de qualidade dos programas de pós-graduação no Brasil e constitui fator indispensável para a obtenção dos melhores índices atribuídos dentro do sistema de avaliação, coordenado pela Capes, para todas as áreas do conhecimento. Os conceitos de excelência – 6 e 7 – são atribuídos a programas que, dentre outros caracteres, apresentem significativa inserção internacional.” (2018, p.106).

Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018), ao realizarem uma análise de Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de quatorze universidades públicas brasileiras, apontam elementos nesses documentos institucionais que expressam o desejo de se tornar uma universidade de classe mundial ou de oferecer a excelência em diferentes setores da IES.

Esses mesmos autores, explicam que é perceptível nos documentos analisados que “os *rankings* internacionais são evocados, por um lado, para conferir credibilidade às IES, fortalecendo-as, e por outro, para argumentar sobre a necessidade de o Brasil contar com algumas das suas universidades entre as melhores do mundo” (THIENGO, BIANCHETTI E DE MARI, 2018, p.731), já que o Brasil, à época, figurava entre países em grande desenvolvimento.

A partir dos PDI's analisados, foi possível também perceber que as instituições relacionadas, estavam investindo em estratégias que favoreciam o crescimento da internacionalização em seu interior, através de pesquisas, das publicações internacionais, da oferta de cursos de idiomas, da criação de programas de cooperação internacional e da atração de pesquisadores estrangeiros (THIENGO, BIANCHETTI E DE MARI, 2018, p.731).

A internacionalização é uma dimensão acadêmica central para a construção de uma universidade de classe mundial. Mas, no Brasil, como ainda não temos nenhuma universidade que tenha alcançado esse patamar, a internacionalização tem adquirido destaque nas políticas institucionais, com programas e incentivo à ampliação de acordos e parcerias com as universidades já consideradas instituições de excelência. Sob a perspectiva de obter direcionamentos que ajudem na consolidação desse processo, com o intuito de estabelecer conexões que contribuam no crescimento e aprimoramento das diversas ações realizadas nas universidades

brasileiras e, também, pretendendo obter um reconhecimento internacional do que é desenvolvido na educação superior nacional.

É evidente a importância que a internacionalização assumiu nas universidades brasileiras nos últimos anos, influenciada também pela busca do selo UCM e pelo modelo de expansão do capital financeiro, com a globalização. Contudo, é importante indagar sobre os processos de internacionalização em curso nas IES e se esses visam garantir a autonomia acadêmica e a função social das universidades, ao compreenderem e valorizarem o conhecimento e a educação como bens públicos e não como mercadorias. Como demonstrado anteriormente, a internacionalização pode e, por vezes, é direcionada por interesses de organismos externos ao país, com múltiplas intencionalidades que corroboram para a mercadorização da educação e para a heteronomia cultural. Ressalta-se que esses organismos desconhecem ou ignoram os problemas dos povos locais, aos quais às universidades caberiam, no cumprimento da sua função social, ajudar na resolução. Cabe também indagar sobre a adesão acrítica aos rankings, sejam eles internos ou externos ao País, devido a forma como são construídos, aos critérios que utilizam, muitos deles, alheios às especificidades locais das instituições. Não se trata de desprezar a avaliação e a medição do desenvolvimento e crescimento das IES, porém essas ações precisam ser processuais e dar conta da complexidade que envolve a realidade de cada instituição universitária.

No capítulo seguinte se discute os programas de mobilidade acadêmica, destacando o “Minas Mundi”, principal programa de mobilidade da UFMG. O objetivo é analisar o desenvolvimento do Programa ao longo de dez anos (2012-2022). A análise tem como referência as perspectivas acerca da internacionalização apresentadas neste capítulo.

CAPÍTULO 3 – INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE ESTUDANTIL NA UFMG

Nesse terceiro capítulo o foco é a UFMG e o “Minas Mundi”. A mobilidade de estudantes como parte importante da internacionalização da educação superior será analisada, com destaque para o maior programa de mobilidade acadêmica internacional do país, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Inicialmente, o capítulo desenvolve um breve histórico sobre a internacionalização na Universidade Federal de Minas Gerais, com base em documentos institucionais da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI's) da UFMG; posteriormente será apresentado a organização e funcionamento do Programa “Minas Mundi”, a partir dos editais e as alterações que estes sofreram, ao longo dos anos de 2010 a 2019, no que diz respeito aos incentivos a participação de estudantes de baixa renda; também será analisada a evolução da participação dos estudantes no referido programa e as bolsas de auxílios que foram disponibilizadas visando assegurar a presença de estudantes carentes no Programa.

3.1 A trajetória da internacionalização na UFMG

A UFMG, segundo dados do último Relatório de Gestão (2021), iniciou o ano de 2021 com 3.055 docentes ativos permanentes, 33.956 matrículas de estudantes na graduação e 10.761 em cursos de mestrado e doutorado. Atualmente, tanto em tamanho quanto em relação ao impacto social, a UFMG é a maior universidade do Estado de Minas Gerais e, também, uma das maiores do Brasil. É uma instituição comprometida historicamente com o desenvolvimento do estado e do País (UFMG, 2018). Entre as responsabilidades assumidas no mais recente Plano de Desenvolvimento Institucional (2018), ressalta-se a seguinte: “i) desenhar soluções para os problemas socioeconômicos de Minas Gerais, do Brasil e de países cooperantes” (UFMG, 2018, p.29). Essa responsabilidade nos liga diretamente as aspirações que influenciaram o surgimento dessa universidade.

Minas Gerais foi o palco de uma das mais importantes insurreições separatistas do período colonial, a Inconfidência Mineira. Muitos cientistas que se formavam na Universidade de Coimbra, durante o período colonial, decidiam ficar pela região mineira, pois era um local de vastos estudos de riquezas minerais e vegetais (SILVA JÚNIOR, 2017, p.41), então, nesse contexto, alguns desses recém-formados, juntamente com outros membros da vanguarda intelectual, econômica e política da época, perceberam “nas riquezas locais uma justificativa para a independência” (SILVA JÚNIOR, 2017, p.42). O próprio movimento inconfidente, teve influências da formação internacionalizada, já que alguns jovens iam se graduar em Portugal, por não termos aqui instituições de ensino superior à época. Essa formação propiciou o

contato com diversas ideologias europeias contemporâneas, entre elas as ideias iluministas que influenciaram as independências de alguns países do mundo.

Embora o movimento da Inconfidência tenha sido sufocado, ele produziu ideais e ensejos que se propagaram e fizeram com que a elite mineira continuasse por décadas seguintes, defendendo “a aplicação do conhecimento científico para promover o progresso econômico da região por meio da mecanização da agricultura, do ensino profissional e do estímulo às novas tecnologias” (SILVA JÚNIOR, 2017, p.42), e o estabelecimento do ensino superior na região, com vistas a estimular o desenvolvimento do estado. Em 1927, é fundada a Universidade de Minas Gerais (UMG), que anos mais tarde viria a ser federalizada e se tornar a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e que em sua proposta inicial “fazia parte de um amplo projeto de natureza política de formação de novos dirigentes e políticos que tinham por objetivo sua projeção no âmbito regional e nacional” (SILVA JÚNIOR, 2017, p.43). Consta no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG em vigor que “no século XVIII, a criação de uma universidade em Minas Gerais integrava o projeto político dos Inconfidentes” (UFMG, 2018).

Silva Júnior (2017, p.45), ainda afirma que “desde o início, a UMG buscou a troca de experiências com outras universidades, principalmente do exterior, sob a justificativa de suprir as deficiências do ensino superior no Brasil” e que desde esse período já existiam relações com instituições acadêmicas de diferentes países da Europa e das Américas.

A década de 1960 foi uma época de grandes alterações na UFMG, tanto estruturalmente, com a criação do Campus Pampulha, quanto com a Reforma Universitária de 1968, que trouxe modernização às universidades da época: institucionalizando as atividades de pesquisa e regulamentando os cursos de pós-graduação, formalizando a função da universidade com a tríade ensino-pesquisa-extensão e criando o regime de dedicação exclusiva (UFMG, 2018). No entanto, este período também foi marcado pela ditadura civil-militar que afetou toda a vida universitária, pois após a promulgação do Ato Institucional n. 5 (AI-5), o reitor Aluísio Pimenta foi afastado temporariamente e a universidade teve diversos “professores e funcionários cassados e presos, estudantes expulsos, presos e assassinados” (UFMG, 2018).

Contudo, após a implantação da Reforma de 1968 e do estabelecimento de “convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira”

(MINTO, 2006), via MEC-USAID, a Universidade Federal de Minas Gerais, recebeu uma proposta no ano de 1972, do Ministério da Educação e Cultura, para a criação de um núcleo de Assuntos Internacionais, com a justificativa de que

“a "nova universidade", de acordo com os pressupostos concebidos pela Reforma, seria o lugar de produção científica e tecnológica, o centro de criação e difusão cultural e que, para atingir esse ideal, caberia à Universidade aparelhar-se convenientemente em seus vários setores, o que implicaria novas instalações e equipamentos, novos sistemas de administração acadêmica e pessoal "qualificado e esclarecido".” (Diretoria de Relações Internacionais, 2008, p.6).

Porém, a UFMG, àquela época já tinha acordos e parcerias com fundações estadunidenses, e respondeu ao Ministério indicando seus movimentos de internacionalização já em andamento, como o

“convênio com a Fundação FORD, que deu origem ao Departamento de Ciência Política; convênio com o Ministério do Planejamento Ultramarino, que deu origem ao Colégio Técnico; programa de envio de professores visitantes brasileiros a universidades norte-americanas, com o apoio da FULBRIGHT; participação em eventos, acompanhamento de visitantes estrangeiros e orientação na elaboração de convênios.” (Diretoria de Relações Internacionais, 2008, p.6.)

Com convênios e programas desenvolvidos em parceria com instituições estrangeiras, a UFMG foi expandindo sua atuação na área da internacionalização e buscando se destacar no cenário internacional.

A agenda de políticas que dá centralidade à ideia de que a universidade de sucesso é uma universidade globalizada, em contato com diversas instituições ao redor do mundo, que realiza intercâmbios de estudantes, professores, pesquisadores e conhecimento, ganhou ainda mais força a partir da década de 1980. Com a consolidação de blocos econômicos entre países, foram surgindo também redes e programas que facilitaram a mobilidade acadêmica entre os países parceiros. O Espaço Europeu de Educação¹¹ (EEE) e o Setor Educacional do Mercosul¹², são

¹¹ O Espaço Europeu de Educação é uma iniciativa dos países europeus que buscam harmonia e uma certa padronização dos modelos de educação de seus países. Em documento oficial, a Comissão Europeia afirma que “a criação do Espaço Europeu da Educação irá melhorar o acesso à educação e formação de qualidade, permitir que os alunos se movam facilmente entre a educação sistemas em diferentes países e ajudam a criar uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.” (EUROPEAN COMMISSION, 2020).

¹² O **Setor Educacional do MERCOSUL** é um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991, quando o Conselho

exemplos de parcerias educacionais entre países que possuem acordos econômicos. Além disso, a perspectiva de que investir no conhecimento é se preparar de forma estratégica para competir com outros países, foi determinante para reforçar a urgência dessa agenda de políticas, durante os governos neoliberais da década de 1990 no Brasil.

Na UFMG, durante a década de 1990, o que se observa é um ajuntamento de propostas de internacionalização, que até então eram dispersas e incentivadas por professores que tiveram experiências internacionais em suas formações e ou qualificações, porém estavam isolados em seus institutos (Diretoria de Relações Internacionais, 2008, p.7).

Devido a desorganização e, em alguns casos, a indisponibilidade de informações da Diretoria de Relações Internacionais, o quantitativo de estudantes que realizaram mobilidade nos anos anteriores a 2002 não pode ser apresentado.

Já no quadriênio 2002-2006, a internacionalização na UFMG passou por alterações significativas:

A Assessoria de Cooperação Internacional é transformada em Diretoria de Relações Internacionais (DRI). Essa mudança na denominação do órgão reveste-se de acentuada importância política na medida em que aponta para dois fatores cruciais referentes à atuação da DRI, a saber: a) a redefinição de sua posição propositiva, não apenas assessória, como instância autônoma e diretiva com status de pró-reitoria, vinculada diretamente ao Gabinete da Reitora; b) a adequação do nome às atividades efetivamente realizadas pela DRI, através da ampliação do campo específico de ação do órgão que passa a se encarregar não apenas da “cooperação internacional”, mas de toda uma gama de atividades associadas às “relações internacionais”. (...) a DRI, em sua posição de instância articuladora das relações acadêmico-científicas internacionais, ganha enorme visibilidade junto à comunidade universitária, adquirindo um papel central ao contribuir para colocar a UFMG em posição de destaque no cenário nacional e internacional. (Diretoria de Relações Internacionais, 2008).

Desse momento (2002-2006), algumas outras ações precisam ser destacadas, como por exemplo, os acordos estabelecidos com Portugal, Bélgica, Holanda e Itália, propiciando o início da mobilidade institucionalizada de estudantes da UFMG nesses países. No âmbito da América Latina, a UFMG entrou, em 2003, para o Grupo Montevideu, uma rede de universidades do Mercosul e, em 2004, para

do Mercado Comum (CMC) criou, através da Decisão 07/91, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME). (SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL, site institucional. Disponível em: <<https://edu.mercosur.int/pt-br/institucional/o-que-e.html>>. Acesso em 15 de agosto de 2022).

o Programa Escala Estudantil Discente – AUGM¹³, um programa desenvolvido para a graduação, na rede de universidades do Grupo Montevideu. Este último que, tem como objetivos:

- “- Contribuir com o fortalecimento e consolidação de uma massa crítica de recursos humanos de alto nível, aproveitando as vantagens comparativas que oferecem as capacidades instaladas na região a saber: - A investigação científica e tecnológica, incluindo os processos de inovação, adaptação e transferência tecnológica, em áreas estratégicas.
- A formação contínua, inserida no desenvolvimento integral das populações da sub-região.
- As estruturas e funcionamento da gestão das universidades que integram a Associação.
- A interação de seus membros com a sociedade e seu conjunto, difundindo os avanços do conhecimento que propiciem sua modernização.” (GRUPO MONTEVIDEO, site institucional. Disponível em: <<http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>>. Acesso em 15 de agosto de 2022.).

Além de se inserir em um grupo de instituições que estão voltadas para as necessidades de desenvolvimento regional, no âmbito da América Latina e contribuir ainda mais efetivamente para a melhoria da educação nessa região, buscando junto com essas IES a qualidade, a excelência e o comprometimento na educação oferecida, a UFMG teve, nesse período, um crescimento perceptível no número de intercambistas: aumentou de 25 estudantes em 2002 para 192 em 2007 (Diretoria de Relações Internacionais, 2008).

É também desse período a criação do Fundo *FUNDEP*¹⁴, que buscou apoiar financeiramente projetos em andamento, que estavam sendo realizados por professores permanentes da UFMG em parceria com instituições estrangeiras. Dessa forma se buscou centralizar esses projetos de cooperação e tramitá-los a partir de um órgão da reitoria. Após a implementação desse Fundo, foi possível perceber o

¹³ A Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM) é uma rede de universidades públicas, autônomas e autogovernadas de Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai que, em razão de suas semelhanças, compartilham suas vocações, seu caráter público, suas similaridades nas estruturas acadêmicas e a equivalência dos níveis de seus serviços; características que as situam em condições de desenvolver atividades de cooperação com perspectivas certas de viabilidade. (GRUPO MONTEVIDEO, site institucional. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>. Acesso em 15 de agosto de 2022).

¹⁴ No seu primeiro ano de funcionamento, o Fundo FUNDEP destinou, através da Câmara de Pós Graduação, por edital, recursos no valor de R\$ 122 mil para apoio a 2 Projetos. No ano de 2007, em sua quinta edição, já havia destinado R\$ 217 mil para apoiar 61 projetos.

crescimento no número de propostas e de acordos internacionais formalizados, como apresenta o Relatório de Gestão da DRI de 2008

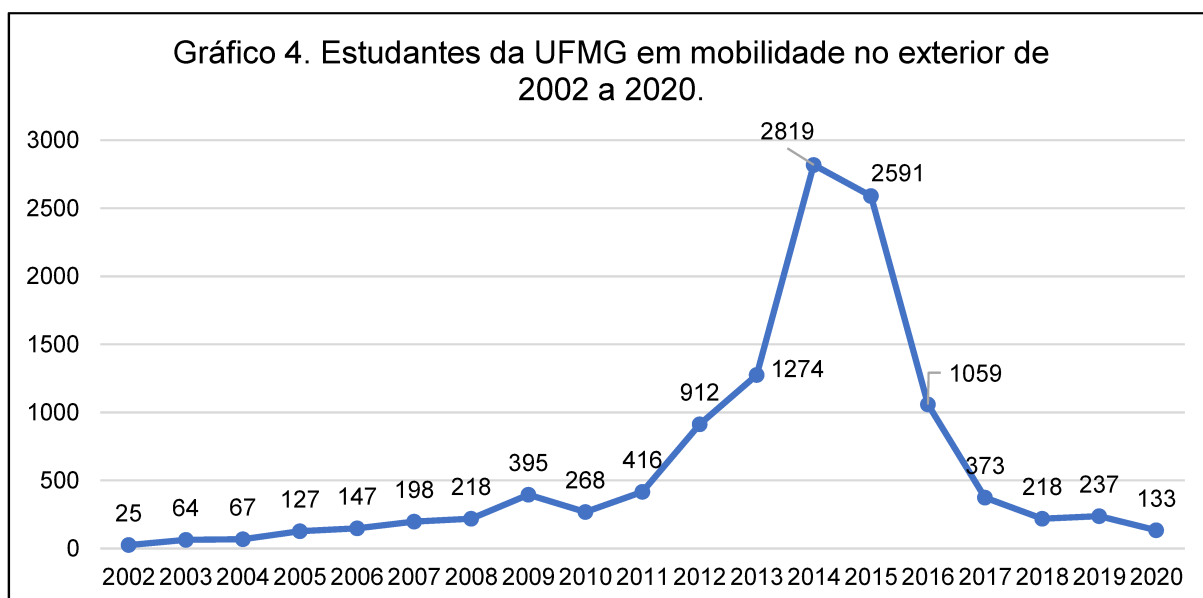
“Nesse sentido, constatamos um aumento considerável na procura pela formalização de acordos internacionais, ficando mais evidente a relevância do processo de institucionalização para a política para a área internacional da UFMG. Percebeu-se uma ótima recepção da comunidade acadêmica a essa possibilidade de apoio institucional para projetos que, somente com esse auxílio, poderiam ser desenvolvidos, fato que pode ser comprovado pelo aumento considerável das propostas apresentadas.” (Diretoria de Relações Internacionais, 2008, p.19).

Outro ato significativo desse período foi a criação do *Convênio de Cooperação*, através do *Fundo de Apoio ao Programa de Intercâmbio Discente de Graduação*, com o intuito de auxiliar financeiramente os estudantes que possuíam dificuldades socioeconômicas, mas que haviam sido aprovados para a mobilidade internacional. O Relatório de Gestão da DRI do ano de 2008, relata que,

“Após negociações entre a administração central, a FUNDEP e a FUMP, foi assinado, em 2005, Convênio de Cooperação com o objetivo de apoiar discentes de graduação da UFMG, com dificuldades sócio-econômicas, no desenvolvimento de intercâmbio científico e cultural em instituições estrangeiras parceiras, proporcionando-lhes uma experiência acadêmica internacional, que integrará o seu currículo e histórico escolar. Apenas como instância, esse convênio realizou uma aplicação de R\$30.000,00, em 2005, e R\$30.000,00, em 2006, com vistas à integralização de esforços no desenvolvimento dos programas de intercâmbio internacional da UFMG.” (Diretoria de Relações Internacionais, 2008, p.20).

No PDI de 2008-2012 (UFMG, 2008), as ações de internacionalização a serem desenvolvidas, pela universidade, consistiriam em programas bilaterais para a graduação – que ofereciam auxílio financeiro a estudantes brasileiros, como custeio da passagem aérea, ajuda de custo mensais e seguro saúde no exterior, por intermédio de programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com o Fundo para melhoria do Ensino Superior (*Fund for the Improvement of Post Secondary Education - FIPSE*), o *Programa de Parcerias Universitárias Brasil-Alemanha* (UNIBRAL) e o *Programa Brasil France Ingénieur Tecnologia* (BRAFITEC), dos respectivos países: Estados Unidos, Alemanha e França. Neste documento não há relatos sobre as ações na área da internacionalização através do Fundo FUNDEP ou do Fundo de Apoio ao Programa de Intercâmbio Discente de Graduação.

A mobilidade internacional de estudantes da UFMG, de 2002 a 2014 segue uma curva quase estritamente crescente, excetuando apenas o ano de 2010, em que há uma queda no quantitativo, mas volta a crescer em 2011 e chega ao seu auge em 2014. Nos anos de 2011 a 2016, a alta nos números tem influência do Programa Federal “Ciências sem Fronteiras” (CsF)¹⁵. O gráfico a seguir demonstra esse movimento crescente ao longo da primeira década do século XXI, seguindo até o ano de 2014 e, depois, uma queda considerável após o fim do Programa Ciências sem Fronteiras. No ano de 2014, por exemplo, 1723 estudantes realizaram intercâmbio pelo Ciências sem Fronteiras, 255 pelo Minas Mundi, programa institucional da UFMG e os outros 841, por outros programas desenvolvidos em parcerias com outras universidades.



Fonte: Gráfico produzido pela autora, com dados dos Relatórios de Gestão da UFMG de 2005 a 2014 e dos Relatórios de Gestão da Diretoria de Relações Internacionais dos anos de 2018 e 2022.¹⁶

¹⁵ É importante também salientar que o Ciências sem Fronteiras foi um programa federal de internacionalização, que no período de 2011 a 2016 oferecia oportunidades de mobilidade internacional a estudantes da graduação, juntamente com bolsas de auxílio financeiro a esses estudantes. Devido ao montante superior de bolsas oferecidas, o alto valor das bolsas, os critérios mais brandos e acessíveis, entre outros critérios que tornaram o CsF mais interessante do que o Minas Mundi, muitos alunos que puderam optar, naquele período, preferiram participar dos editais do CsF.

¹⁶ Os dados que informam a quantidade de alunos em mobilidade internacional, primeiramente aparecem nos Relatórios de Gestão da UFMG, que são realizados anualmente, porém apenas nos anos de 2005 a 2014. Após esse período, os dados deixam de constar nos Relatórios de Gestão da universidade e passam a ser disponibilizados nos Relatórios de Gestão da própria Diretoria de Relações Internacionais.

Mesmo com o fim do Ciências sem Fronteiras, a mobilidade estudantil se manteve na UFMG, com o Minas Mundi e outros programas internacionais realizados em redes e parcerias com universidades estrangeiras.

Quanto à trajetória da mobilidade acadêmica cabe refletir sobre o fato de que os esforços de internacionalizar o ensino superior seguem, desde a década de 1960 (e ainda antes), a lógica do capitalismo dependente. Sendo notório a busca por instituições de ensino superior, localizadas nos países do Norte, universidades de prestígio e bem colocadas nos rankings internacionais. Assim, escancarando a posição de dependência do Brasil em relação aos países centrais na economia mundial, como explica Florestan Fernandes (1975), não sendo mero acidente, mas sim uma “articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos”, que “requer uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro polo” e que não é “como muitas vezes se supõe, de uma imposição inflexível, pura e simples, das sociedades nacionais hegemônicas”, mas um combinado entre agentes externos e internos ao país dependente que, no caso, é o Brasil (FERNANDES, 1975, p.54-55).

A UFMG, apesar de seguir essa tendência de acordos com países do norte global, demarca em todos os seus Planos de Desenvolvimento Institucional (a saber, dos anos de 2008, 2013 e 2018) o quanto a cooperação internacional e as parcerias com os países periféricos do capitalismo mundial, também são essenciais para o desenvolvimento da instituição e para a inserção que esta pretende manter na região Sudeste do Brasil e também na América Latina. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigência, 2018-2023 (UFMG, 2018a), aparece, inclusive a convicção da relevância dessas relações de cooperação para o reconhecimento e defesa da educação como um bem público:

“A cooperação acadêmica e científica multilateral é necessária não somente para o estabelecimento de parcerias de qualidade geradoras de conhecimento e na formação de grupos temáticos, que envolvem vários países e continentes, mas também como força política na defesa da educação como bem público e na luta contra uma globalização predatória e geradora de crescentes desigualdades.” (UFMG, 2018a, p.28-29)

Veremos na sequência o desenvolvimento do Minas Mundi nos últimos anos, verificando e analisando a presença de mecanismos que possam assegurar a inclusão de estudantes dos estratos econômicos mais baixos na mobilidade estudantil, fazendo

jus ou não a compreensão da educação como “bem público”, tal como considerado por Azevedo (2008) ao afirmar que é fundamental que sejam atendidos os critérios da não-rivalidade e da não-excludência.

3.2 O crescimento da mobilidade internacional na UFMG e o Minas Mundi

O Minas Mundi é um programa de mobilidade internacional criado pela própria UFMG e que está em funcionamento, com essa nomenclatura, desde 2010. Segundo o Relatório de Gestão da UFMG de 2014, esse programa “não encontra paralelo em porte e abrangência em nenhuma outra universidade brasileira” em relação a variedade de cursos que atende e ao número de vagas que disponibiliza, sendo a cada ano ofertadas vagas “para uma centena de universidades situadas em mais de 20 países” (UFMG, 2014, p.106).

O Minas Mundi, segundo Souza (2018, p.150), “agrupa as vagas em IES estrangeiras decorrentes dos convênios bilaterais vigentes” e, através da DRI, realiza “anualmente um processo unificado de seleção para as dezenas de instituições parceiras”. Com isso, o Programa apoia institucionalmente e financeiramente os estudantes da graduação com interesse na mobilidade internacional, pois organiza e centraliza as vagas disponíveis, além de oferecer gratuidade nas mensalidades das instituições estrangeiras de destino. Ele oferece vagas de mobilidade a todas as áreas do conhecimento e bolsas de auxílio financeiro a estudantes assistidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), isso contribuiu para que a mobilidade internacional na UFMG se tornasse uma “prática regular e acessível” (UFMG, 2014, p.106).

Até o ano de 2018, o Minas Mundi possuía editais próprios que ofereciam vagas em universidades estrangeiras com acordos de cooperação com a UFMG. Porém, a partir do ano de 2019, o Programa passou a integrar edital unificado da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), junto com outros programas de mobilidade internacional como o “Escala Estudantil”, o “Santander Ibero-americanas”, o “Santander Top Espanha”, o “MARCA” e o “Erasmus +”, que são brevemente descritos no quadro 1.

Quadro 1. Programas integrantes do Edital Unificado da DRI a partir de 2019.

Programas	Descrição	Benefícios
Minas Mundi	O Minas Mundi é o maior projeto de mobilidade internacional do Brasil que reúne em uma única chamada as vagas negociadas em acordos bilaterais de mobilidade para a graduação. O Programa é uma iniciativa própria da UFMG, e o Edital, lançado anualmente no primeiro semestre, oferece vagas de intercâmbio para mais de cem universidades, localizadas em mais de vinte países.	- Isenção de taxas pedagógicas (verificar outras condições específicas de cada vaga).
Escala Estudantil	O Programa ESCALA Estudantil tem por objetivo apoiar a mobilidade internacional dos estudantes de graduação entre as universidades membro da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM).	- Alimentação e hospedagem garantidas pela universidade de destino aos selecionados pela UFMG para participar do Programa ESCALA Estudantil. - Em algumas universidades, poderão ser ofertadas bolsas, enquanto que em outras, o estudante terá acesso à moradia e ao restaurante universitário. - Havendo disponibilidade orçamentária, os candidatos aprovados também poderão receber auxílio financeiro concedido pela UFMG, destinado à compra de passagens e contratação de seguro saúde.
Santander Ibero-americanas	O Santander Ibero-americanas é aberto a todas universidades do Brasil participantes e contribui para a mobilidade internacional dos alunos para os seguintes países: Argentina, Colômbia, Chile, Espanha, Peru, Porto Rico, Portugal, México e Uruguai.	- A ajuda de custo aos estudantes no valor equivalente a 3 mil euros. - Um curso online de Experiência Internacional.
Santander Top Espanha	O Santander Top Espanha oferece curso de espanhol na Universidad de Salamanca para professores e alunos de graduação e pós-graduação das universidades participantes. O curso tem duração de três semanas e além do idioma, os alunos têm interação com pessoas do mundo inteiro e uma imersão na cultura espanhola.	- Passagens áreas nacionais e internacionais. - Alojamento estudantil com 3 refeições diárias. - Seguro saúde e de vida. - Curso de Espanhol com o material didático e certificado da Universidad de Salamanca. - Passeios culturais.
MARCA	É um programa de mobilidade para graduandos de cursos aprovados pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul (Arcu-Sul) promovido pelos países do MERCOSUL. Os cursos de graduação poderão participar do Programa MARCA mediante adesão ao bloco pelo curso acreditado.	
ERASMUS +	É um programa de mobilidade criado e financiado pela União Europeia (UE).	

Fonte: Tabela criada pela autora com dados do Site Institucional da DRI. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/graduacao/>>. Acesso em 02 de setembro de 2022.

O Minas Mundi surgiu no contexto em que a economia brasileira estava em pleno crescimento, a busca pelo selo de universidade classe mundial (que tem entre seus critérios fundamentais a internacionalização) era uma tendência emergente e muito presente nos documentos institucionais da UFMG. Nesse período, a educação superior do país também se encontrava em ritmo de expansão e era foco de políticas públicas e de investimento pelo governo federal.

O PDI da UFMG 2013-2017 (UFMG, 2013a), que foi proposto alguns anos após a implementação do Minas Mundi, expressa bem o contexto da época. Nesse documento, nota-se que a perspectiva de internacionalizar a universidade é central e a transformação da UFMG em um centro de excelência perpassa todo o documento, é possível perceber que alcançar o selo de universidade classe mundial se colocava como uma necessidade urgente da instituição naquele período. Exemplo claro disso é a definição enaltecida do PDI sobre a universidade de classe mundial, onde afirma que se trata de,

(...) um tipo específico e raro de instituição. Há apenas um grupo restrito e seleto dessa categoria de estabelecimento em todo mundo, que se destaca devido ao padrão aplicado às suas atividades de ensino e de pesquisa, passando, inclusive, a balizar o comportamento das demais entidades pertencentes ao meio, às quais serve de referência catalisadora. As instituições consideradas excelentes são aquelas que detêm atributos singulares e diferenciados, sendo reconhecidas pela capacidade de fazer progredir o conhecimento humano, alargar os horizontes culturais da sociedade e ampliar o acervo de técnicas nos mais variados campos das ciências. (UFMG, 2013a, p.44)

Somado a isso, o PDI 2013-2017 (UFMG, 2013a) também destaca que apesar da educação superior no Brasil ter evoluído nos anos recentes, ainda é “insuficiente para alicerçar um processo transformador capaz de promover a superação da histórica condição periférica e subdesenvolvida do país” e afirma que para romper com essa situação, o caminho é a adoção de políticas abrangentes para fazer com que esse nível de ensino alcance um padrão de excelência. Nesse sentido, o documento pauta projetos estruturantes para os anos de 2013 a 2017, alinhados à busca por se tornar uma UCM, e explica que eles

“(...) visam, justamente, aprimorar muitos deles, de modo a colocar a UFMG em uma escala superior de excelência e em patamar elevado, a fim de diferenciá-la em relação a outras universidades brasileiras, pavimentando, assim, o caminho para que ela possa vir a se tornar uma instituição de classe mundial” (UFMG, 2013a, p.59)

O documento admite que adotar tal caminho irá permitir um “maior equilíbrio de forças em relação a outras nações emergentes, além de propiciar a criação de um ambiente acadêmico mais promissor e competitivo nas disputas com as economias industrializadas para reter e atrair profissionais altamente qualificados” (UFMG, 2013a, p.57).

Diante desse contexto em que a mobilidade internacional é um recurso fundamental à busca do selo UCM, pelos motivos que já foram mencionados e discutidos no capítulo anterior, a UFMG desenvolve o Minas Mundi. Em 2013, o PDI da instituição afirma que, já naquele período, o programa era incomparável em porte e abrangência, levando em consideração o que se desenvolvia nas demais universidades públicas brasileiras na área da mobilidade acadêmica internacional.

No PDI seguinte (UFMG, 2018a), os ventos de internacionalização da UFMG parecem valorizar mais as parcerias regionais. E a criação do edital unificado pode ser encarado como uma prerrogativa dessa proposta de oferecer em um mesmo processo inclusive as vagas dos programas em rede, que em muitos casos advém das parcerias regionais e, também, propiciar o aproveitamento total das vagas que são disponibilizadas ano a ano pela UFMG.

O Minas Mundi, que desponta no contexto acima explicitado, de expansão e crescimento das universidades públicas, carrega, assim como outros programas e ações desenvolvidas pela universidade nesse período, a preocupação de incluir os diferentes perfis socioeconômicos de estudantes que passaram a ter acesso à educação superior. A democratização do acesso a oportunidades, se torna uma necessidade a ser garantida pelas IES, principalmente aos estudantes dos estratos de renda mais baixos. A seguir, serão abordadas as políticas que diretamente contribuíram para a alteração do perfil socioeconômico dos estudantes nas IFES e como essa mudança pode ser percebida através do crescimento da demanda de auxílios financeiros nos programas de mobilidade estudantil.

3.3 A entrada massiva a partir do Reuni e a alteração no perfil discente da UFMG

As mudanças no perfil discente, que podem ser notadas nas Pesquisas Nacionais de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES, produzidas pela ANDIFES nos anos de 2004 e 2018, trazem consigo uma preocupação de ordem

pública que é assegurar a permanência dos estudantes na universidade durante toda a graduação.

Como discutido no primeiro capítulo desta dissertação, a expansão da educação superior se deu a partir da execução de algumas políticas públicas, como o REUNI, a Política de Cotas, a adesão das IFES ao ENEM como principal forma de ingresso e a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O REUNI, instituído no início do segundo mandato do presidente Lula da Silva, em 2007, foi um programa, como já demonstrado anteriormente, dirigido à reestruturação e expansão das universidades federais. Segundo o Decreto Presidencial nº 6.096/2007, as universidades que quisessem aderir ao programa, deveriam desenvolver Planos de Reestruturação que se preocupassem com:

- I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;
- II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e
- III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. (BRASIL, 2007).

O principal objetivo do REUNI era “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). E esta foi a principal política do processo de expansão, pois garantiu condições estruturais para que isso de fato acontecesse. No quadro 2, é possível visualizar o aumento no número de vagas, de docentes e de estudantes durante o período de implementação do REUNI.

Quadro 2. Evolução das vagas discentes, dos cursos e do quadro docente – Reuni, 2007-2012.

	2007	2012
Número de vagas	4.674	6.670
Número de cursos	48	75
Número de docentes	2.472	2.846

Fonte: Dados retirados do Relatório de Gestão, UFMG, 2014, p.21.

Os dados do Censo da Educação Superior (CES) confirmam essa expansão da UFMG após o REUNI e a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) e ainda complementa

com os dados de matrículas e ingressantes. Comparando os dados do CES dos anos de 2005 (antes do REUNI e da Lei de Cotas) e de 2013 (após o período de implementação do REUNI e pós-Lei de Cotas), é possível perceber que na UFMG o número de vagas oferecidas aumentou 44,2%, passando de 4.674, em 2005, para 6.740, em 2013; o número de ingressantes aumentou 61,6%, passando de 5.486, em 2005, para 8.866 em 2013; e o número de alunos matriculados aumentou 55,2%, sendo que em 2005 eram 21.455 alunos e em 2013, alcançando o número de 33.304 alunos. Em 2019, o número de vagas oferecidas foi 6.740, os ingressantes foram 6.590, enquanto as matrículas totalizaram 32.782 (UFMG, 2018).

Sobre essa ampliação do número de vagas, é importante observar o aumento do número de estudantes de estratos de renda familiar mais baixos, para entender a importância da assistência estudantil e dos auxílios para assegurar a possibilidade de que esses estudantes possam de fato participar da vida acadêmica e das oportunidades que a universidade vier a oferecer. Aranha, Pena e Ribeiro (2012), ao discutirem o programa de bônus¹⁷ e o REUNI enquanto programas de inclusão social da UFMG, afirmam que entre o ano de 2000 e 2012,

“em todo o período avaliado houve um crescimento da proporção de inscritos com renda familiar de até cinco salários mínimos. No vestibular de 2000 a proporção de inscritos com esse perfil era menor do que 35%, no vestibular de 2002 essa proporção aumentou para mais de 45% e nos vestibulares de 2011 e de 2012 ficou em torno de 55%. A proporção de aprovados nessa faixa de renda também cresceu em todo o período, embora somente a partir da adoção do bônus e do Reuni tenha sido observado um salto nesse crescimento. No vestibular de 2000, menos de 20% dos aprovados apresentavam renda familiar mensal inferior a cinco salários mínimos; no vestibular de 2008 foram quase 30% e nos vestibulares de 2011 e de 2012 mais de 45%.” (2012, p.325)

Conceição (2017), aponta com base no relatório de Gestão de 2011 da UFMG, que “de 2007 a 2012, houve um crescimento de cerca de 45% no número de vagas na graduação presencial e de 58% no número de cursos ofertados”. Somada à ampliação de vagas, a implementação da reserva de vagas a partir da Lei de Cotas – Lei n. 12.711/2012, contribuiu para essa modificação no perfil discente, como mostra Conceição (2017, p.37), ao informar que

¹⁷ Segundo Aranha, Pena e Ribeiro (2012, p.320), o Programa de Bônus da UFMG, era uma medida que oferecia “um bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tenham cursado os sete últimos anos da educação básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclararem negros (pretos e pardos).”

“dados disponibilizados no *site* da UFMG mostram que o número de alunos matriculados oriundos do ensino médio cursado na rede pública passou de 41% em 2012 para 55% em 2016, e daqueles que declararam renda de até cinco salários mínimos alterou de 31% para 48%” (2017, p.37).

Em um levantamento recente da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), os números indicam que em 2019, 21,5% dos estudantes ingressantes na UFMG eram de famílias com até dois salários-mínimos e a categoria socioeconômica com maior participação no levantamento de ingressantes possuía renda familiar de dois a cinco salários-mínimos, expressos em 34,7% do total (Relatório Socioeconômico, PROGRAD, 2019, p.233).

Ou seja, houve um crescimento substancial no número de estudantes procedentes de famílias com até 5 salários-mínimos, passando a mais de 55% dos estudantes advindos de famílias com essa faixa de renda. Sendo assim, é essencial que todas as atividades acadêmicas da universidade sejam acessíveis, garantindo a igualdade de condições, inclusive financeiramente, para que esses estudantes de fato participem plenamente de todas as atividades universitárias.

Nesse contexto, outra política pública importante e contemporânea ao REUNI, foi a instituição da Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que visa garantir a permanência dos estudantes de baixa renda nas universidades, através de auxílios financeiros oferecidos a esses discentes. O texto inicial da portaria que institui o PNAES esclarece a importância desse tipo de ação nas universidades:

“O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, **resolve**” (BRASIL, 2007b).

O governo federal reconheceu, assim, a centralidade da assistência estudantil. O documento também destaca a relevância que essa política tem na diminuição da desigualdade de oportunidades no ambiente acadêmico. Não obstante, a política de assistência se mostra indispensável, exatamente, quando o perfil discente sofre mudanças significativas devido à implementação das políticas de cotas, a partir do ano de 2012.

Na UFMG, a política de assistência estudantil foi fortalecida nos anos que se seguiram à adesão das cotas para ingresso, com vistas a promover a inclusão e

garantir a permanência dos estudantes na graduação. Em 2013, primeiro ano do funcionamento das cotas, os recursos disponíveis para a assistência estudantil foram de R\$22,5 milhões, já em 2017, os recursos somavam R\$37,3 milhões (ARAÚJO, 2018, p.4).

A Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), sem fins lucrativos e controlada pela UFMG, é a entidade que executa as análises socioeconômicas e distribui os recursos para os estudantes que necessitam. Em 93 anos de existência, a FUMP auxilia os estudantes, proporcionando condições de permanência e programas que envolvem alimentação, moradia, saúde e auxílios financeiros. Os recursos que a FUMP utiliza são provenientes do PNAES, de recursos da própria UFMG e da própria Fundação (Relatório de Atividades FUMP, 2018, p.26). A FUMP, aloca os estudantes em 5 níveis diferentes, de acordo com as condições financeiras e sociais que são declaradas a partir de um questionário socioeconômico preenchido pelo estudante, juntamente com os documentos comprobatórios também enviados por estes.

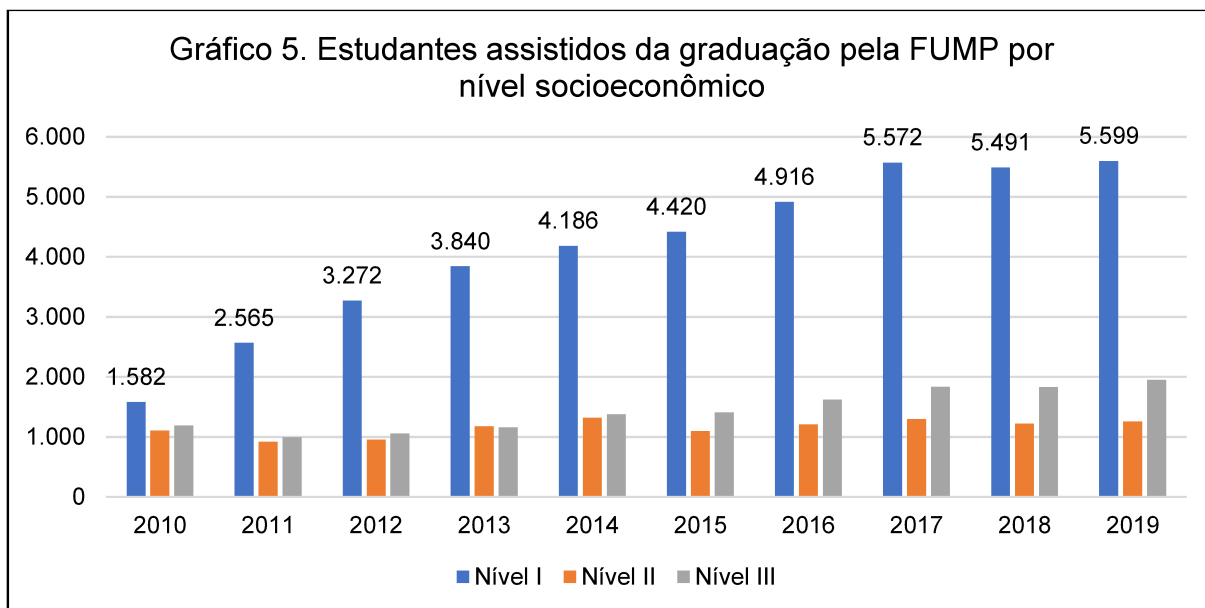
Os níveis definidos pela FUMP são I, II, III, IV-A, IV-B (sendo esses dois últimos exclusivos para oferecer preços subsidiados aos estudantes que utilizam os restaurantes universitários). A classificação em níveis também distingue os perfis socioeconômicos destes estudantes. Os outros níveis estão relacionados à maior ou menor carência dos alunos, assinalados no relatório de gestão da FUMP (2019),

NÍVEL I: Estudante de família de baixa renda, cuja condição socioeconômica desfavorecida lhe restringe as oportunidades de capacitação e inclusão. Ele apresenta indícios de vulnerabilidade social caso não receba apoio para suprir suas necessidades básicas e corre risco de evasão logo no início de sua trajetória acadêmica.

NÍVEL II: Estudante de famílias de baixa renda, cuja condição socioeconômica desfavorecida lhe dificulta a permanência na UFMG até a conclusão de seus estudos. Embora possua suporte familiar um pouco mais consistente, caso não receba apoio para suprir suas necessidades básicas, poderá ficar retido por mais tempo para a integralização do curso ou até mesmo não conseguir concluir a graduação.

NÍVEL III Estudante que necessita de apoio para transposição de alguns impedimentos ao bom desempenho acadêmico, amenizando, assim, as dificuldades que apresenta (FUMP, 2019, p.38-39).

No ano de 2010, a FUMP atendia a 1.582 estudantes da graduação no nível mais carente da classificação socioeconômica, já 2019 esse número chegou a 5.599. O gráfico 5 traz a relação de estudantes da graduação que receberam assistência estudantil durante os anos de 2010 a 2019, por nível de classificação (considerando somente os níveis I, II e III).



Fonte: Gráfico produzido pela autora, com base em dados dos Relatórios Socioeconômico da FUMP de 2010 a 2019.

É possível perceber no Gráfico 5 que o nível com mais alunos atendidos ao longo dos anos, foi o nível I, ou seja, dos estudantes com renda familiar mais baixa. Os outros níveis também tiveram variações, na maior parte do tempo, crescentes, mas o crescimento no estrato de estudantes no nível I se destaca significativamente. O que coincide com os dados de ingresso dos estudantes com renda familiar de até 5 salários mínimos na UFMG, durante o mesmo período.

A assistência estudantil é uma ferramenta fundamental na garantia da permanência dos estudantes na universidade e na diminuição das desigualdades de oportunidades. A FUMP assume isso em sua Missão, descrita no site institucional da Fundação:

“Executar a política de assistência estudantil definida pela UFMG, garantindo ao estudante plenas condições socioeconômicas e culturais para a conclusão do curso, visando minimizar as diferenças de oportunidades anteriores ao seu ingresso na Universidade.” (FUMP, site institucional. Disponível em: <<https://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=257>>. Acesso em 15 de agosto de 2022.).

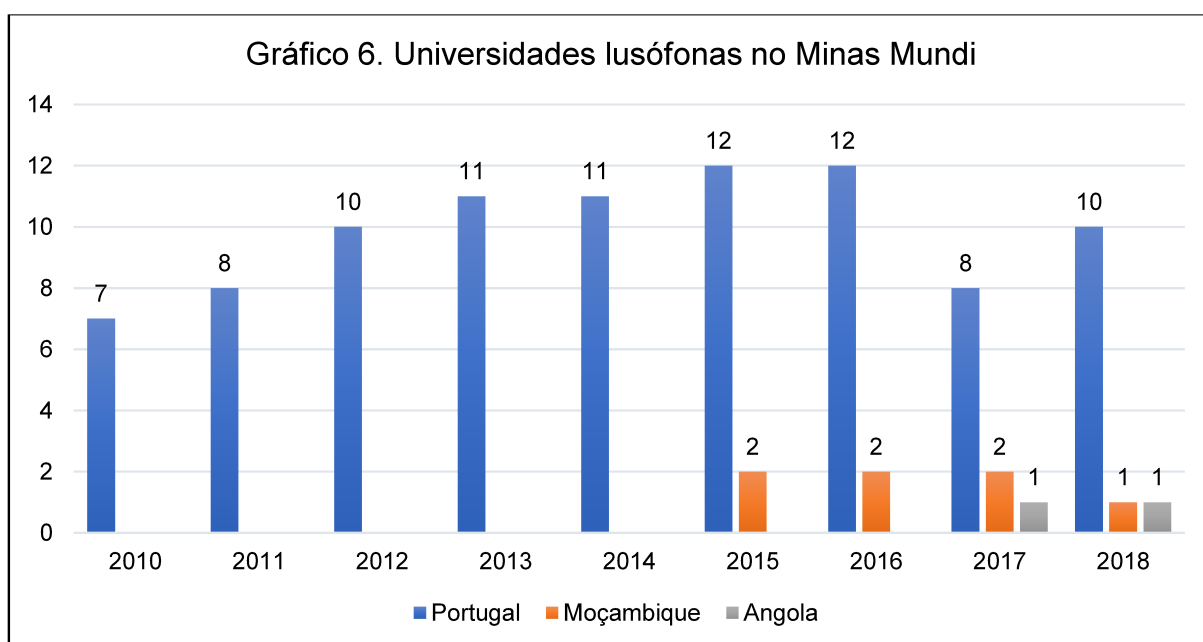
Assim como o acesso à universidade foi ampliado e estudantes com baixa renda passaram a integrar as IES, os serviços oferecidos por essas instituições também devem prezar pela inclusão desses estudantes. A investigação proposta aqui, no entanto, diz respeito aos programas de mobilidade internacional, que no espaço elitizado das universidades de 20 anos atrás, era uma atividade quase exclusiva e

realizada por poucos estudantes. Os programas de mobilidade internacional, que até recentemente eram uma exclusividade da classe média e alta, assim como a vaga na universidade, agora precisam ser acessíveis aos estudantes de baixa renda.

O Minas Mundi, assim como vários outros programas e serviços da UFMG, se preocupou em oportunizar a participação dos estudantes de baixa renda. Os editais, que ao longo dos anos expressam essa preocupação em suas alterações, serão analisados a seguir.

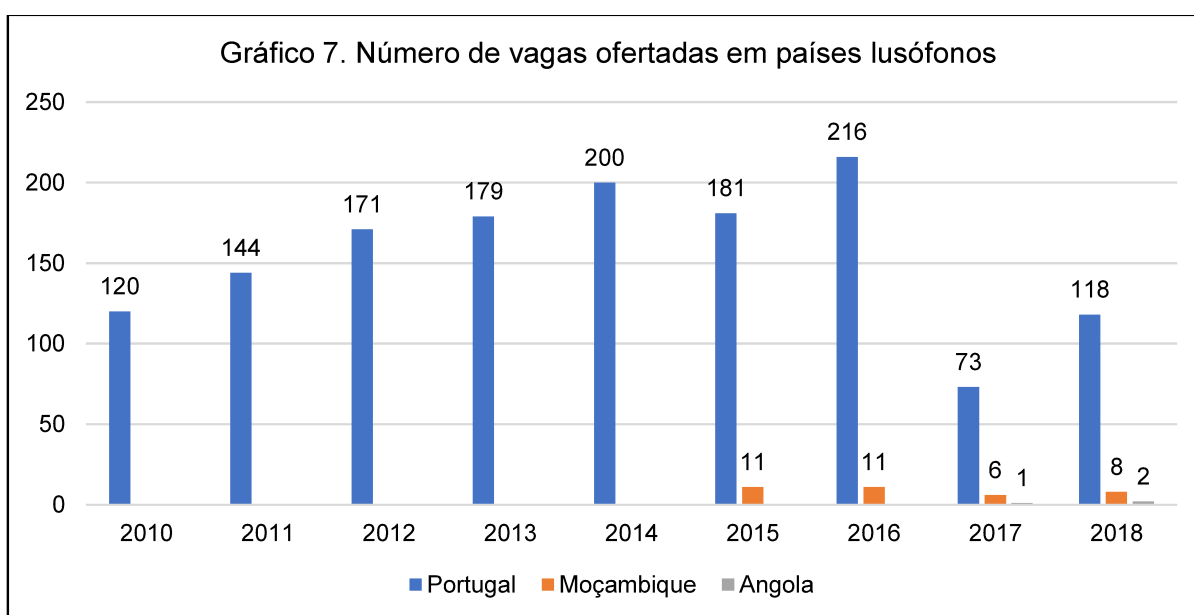
3.4 Mobilidade acadêmica internacional e inclusão social: editais do Minas Mundi de 2010 a 2018

A análise dos editais do Programa Minas Mundi do período 2010 - 2018, revelou diversas alterações no Programa. Foram alterados significativamente o número de vagas ofertadas no Programa e de universidades estrangeiras parceiras, o processo seletivo realizado e o quantitativo de bolsas de auxílios disponíveis. Algumas dessas alterações contribuíram para inclusão dos estudantes de baixa renda, como, por exemplo, o aumento das parcerias com universidades lusófonas, já que a fluência em outro idioma é algo que necessita de cursos geralmente pagos e nem sempre tão acessíveis financeiramente. O gráfico 6 mostra a variação ocorrida no número de universidades lusófonas ao longo dos anos.



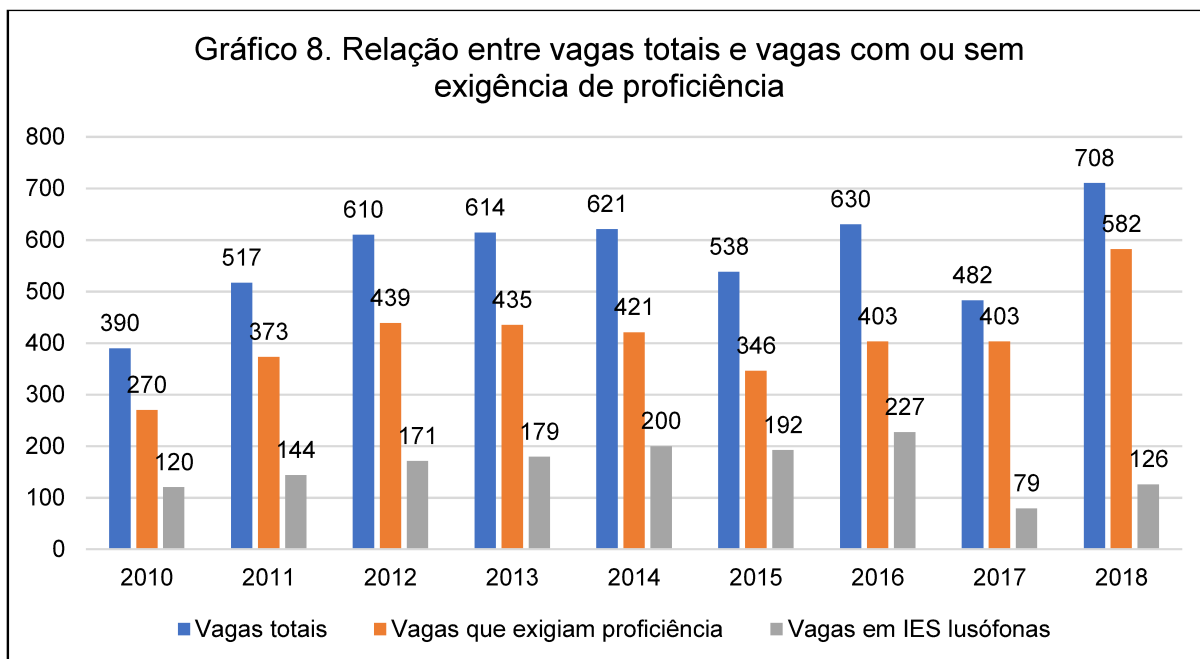
Fonte: Gráfico produzido pela autora, com base nos Editais do Programa Minas Mundi dos anos de 2010 a 2018.

De 2010 a 2017, o número de instituições estrangeiras parceiras seguiu uma tendência crescente, indo de 62 a 141 IES. Porém, no ano de 2018, houve uma queda para 119. Nesse período, de 2010 a 2018, diversas instituições portuguesas disponibilizaram vagas para o Programa Minas Mundi e aumentaram os números de vagas para as IES desse país no Programa, sendo Portugal, nitidamente o país lusófono que mais recebe estudantes da UFMG. No ano de 2015, foram oferecidas vagas em universidades de países do continente africano, a princípio em instituições moçambicanas, a saber a Escola Superior de Jornalismo e a Universidade Politécnica de Moçambique. E a partir do ano de 2017, na instituição angolana Universidade Onze de Novembro. O quantitativo de vagas disponibilizadas nas instituições desses países lusófonos pode ser verificado no gráfico 7. De 2010 a 2016, verifica-se um período quase constante de crescimento, excetuando 2015. E nos anos de 2017 e 2018 o número de vagas gerais dos países lusófonos diminuiu significante.



Fonte: Gráfico produzido pela autora, com base nos Editais do Programa Minas Mundi dos anos de 2010 a 2018.

Em relação ao número de vagas totais que o Minas Mundi ofereceu ao longo desses nove anos, as vagas para os países lusófonos representaram, em média 28,25% do total. O gráfico 8 mostra a evolução da oferta de vagas totais do Programa ao longo dos anos, estabelecendo uma relação com as vagas que dentre essas exigiam proficiência em qualquer idioma diferente do português e as vagas das instituições lusófonas.



Fonte: Gráfico produzido pela autora, com base nos Editais do Programa Minas Mundi dos anos de 2010 a 2018.

Para além dos gastos que envolvem documentação relacionada à viagem de intercâmbio, as passagens aéreas, seguro-saúde, alimentação e hospedagem no exterior, a fluência em um idioma diferente do português é também definidora do destino de muitos estudantes. Embora, a UFMG tenha programas que propiciem a aprendizagem de idiomas, para a realização da mobilidade internacional necessita-se da fluência em um nível que, geralmente, quem a possui já cursou algum curso de idiomas com afinco por um determinado tempo, ou seja, precisou dispor de recursos financeiros para isso, o que não é comum entre os estudantes de baixa renda.

Outra alteração significativa do “Minas Mundi”, ao longo dos anos, foi o processo seletivo. No primeiro ano, em 2010, a seleção era realizada em duas etapas: a primeira se tratava da análise dos documentos dos estudantes inscritos e a segunda, uma entrevista em língua portuguesa e na língua da universidade de destino. A partir do ano de 2011, a segunda etapa passou a ser uma arguição oral, ao invés de entrevista, baseada em critérios definidos pelo Comitê de Internacionalização da UFMG e expressos no Edital do referido ano. De 2017 em diante, o que muda é a substituição da arguição oral presencial pela submissão de uma carta de intenções e de um vídeo de apresentação oral, a serem enviados virtualmente pelos candidatos e continuam sendo utilizados para pontuação os critérios listados no Edital (2017). Porém, se expressa claramente já no trecho referente à seleção que só serão

considerados habilitados a realizar a mobilidade internacional os estudantes que pontuarem no mínimo 60 (sessenta) pontos entre os 100 (cem) possíveis no processo seletivo. Ainda, esclarece que os candidatos que na primeira etapa pontuarem abaixo de 20 (vinte) pontos não terão suas cartas e vídeos avaliados. No quadro 3, pode-se observar, detalhadamente, as modificações e etapas dos processos seletivos dos respectivos anos, de acordo com os editais.

Quadro 3. Fases dos processos seletivos do Programa Minas Mundi.

ANO DO EDITAL	PROCESSO SELETIVO
2010	Duas etapas: análise de documentos dos estudantes inscritos; E entrevista em língua portuguesa e na língua da universidade de destino do candidato.
2011	Duas etapas: análise de documentos dos estudantes inscritos; E arguição oral, na língua da universidade de destino do candidato, podendo haver perguntas em língua portuguesa e, seguindo critérios de avaliação definidos pelo Comitê de Internacionalização da UFMG e expressos no Edital.
2012	Duas etapas: A primeira etapa consiste na análise de documentos dos estudantes inscritos, que são pontuados de acordo com o Anexo “Critérios e Pontuação” que consta no Edital. A segunda etapa, consiste em arguição oral, na língua da universidade de destino do candidato, podendo haver perguntas em língua portuguesa e, seguindo critérios definidos pelo Comitê de Internacionalização da UFMG.
2013	Duas etapas: A primeira etapa consiste na análise de documentos dos estudantes inscritos, que são pontuados de acordo com o Anexo “Critérios e Pontuação” que consta no Edital. A segunda etapa, consiste em arguição oral, na língua da universidade de destino do candidato, podendo haver perguntas em língua portuguesa e, seguindo critérios definidos pelo Comitê de Internacionalização da UFMG.

2014	<p>Duas etapas: A primeira etapa consiste na análise de documentos dos estudantes inscritos, que são pontuados de acordo com o Anexo “Critérios e Pontuação” que consta no Edital.</p> <p>A segunda etapa, consiste em arguição oral, na língua da universidade de destino do candidato, podendo haver perguntas em língua portuguesa e, seguindo critérios definidos pelo Comitê de Internacionalização da UFMG.</p>
2015	<p>Duas etapas: A primeira etapa consiste na análise da Carga Horária Integralizada (CHI) e do Rendimento Semestral Global (RSG) do estudante em relação ao RSG médio do curso, que são pontuados de acordo com o Anexo “Critérios e Pontuação” que consta no Edital.</p> <p>A segunda etapa, consiste em arguição oral, em conformidade com os critérios de pontuação constantes na página da DRI. Será realizada por Comissão Examinadora designada para este fim.</p>
2016	<p>Duas etapas: A primeira etapa consiste em análise da documentação e dados dos candidatos inscritos, a partir dos critérios de avaliação e dos valores de pontuação em conformidade com o que está explicitado no Guia do Candidato <i>Minas Mundi</i> 2016/2017. Serão considerados critérios de avaliação na primeira etapa: a) cálculo proporcional da Carga Horária Integralizada (CHI) pelo estudante até o segundo semestre de 2015 e b) Rendimento Semestral Global (RSG) do estudante em relação ao RSG médio do curso em que está matriculado.</p> <p>A segunda etapa, consiste em arguição oral dos estudantes selecionados na primeira etapa, segundo critérios estabelecidos pelo Comitê de Internacionalização da UFMG.</p>
2017	<p>Duas etapas: A primeira etapa consiste na análise técnica de toda a documentação submetida <i>online</i> pelo candidato no ato da inscrição. Nessa fase, serão validados os certificados de</p>

	<p>proficiência submetidos pelos candidatos e serão pontuados o Histórico Escolar e os comprovantes do currículo inseridos pelos candidatos no momento da candidatura.</p> <p>A segunda etapa consiste na avaliação qualitativa da carta de intenções e do vídeo de apresentação oral. A seleção será realizada por Comissão Examinadora designada para este fim, em conformidade com os critérios de pontuação constantes no Edital.</p> <p>Obs.: Serão considerados habilitados para realizar mobilidade internacional os candidatos que pontuarem um mínimo de 60 (sessenta) pontos entre os 100 (cem) pontos que perfazem o conjunto da avaliação deste Edital. E os candidatos que pontuarem abaixo de 20 (vinte) pontos nos quesitos avaliados durante a primeira etapa serão eliminados do processo seletivo e não terão avaliados as respectivas cartas de intenções e vídeos de apresentação oral.</p>
2018	<p>Duas etapas: A primeira etapa consiste na análise técnica de toda a documentação submetida <i>online</i> pelo candidato no ato da inscrição. Nessa fase, serão validados os certificados de proficiência submetidos pelos candidatos e serão pontuados o Histórico Escolar e os comprovantes do currículo inseridos pelos candidatos no momento da candidatura.</p> <p>A segunda etapa consiste na avaliação qualitativa da carta de intenções e do vídeo de apresentação oral. A seleção será realizada por Comissão Examinadora designada para este fim, em conformidade com os critérios de pontuação constantes no Edital.</p>

Fonte: Quadro criado pela autora, com bases em dados dos Editais do Programa Minas Mundi de 2010 a 2018.

Por fim, a última alteração a ser analisada, bastante significativa, diz respeito aos auxílios financeiros oferecidos pela UFMG para os estudantes aprovados no processo seletivo do “Minas Mundi”. Desde o primeiro Edital do Programa (2010), foi definido que a UFMG arcará com todas as taxas escolares nas instituições

estrangeiras de destino dos estudantes aprovados no “Minas Mundi” e, em contrapartida, explica que fica às custas dos estudantes todos os gastos relacionados a hospedagem, alimentação, transporte e seguro-saúde, e demais despesas eventuais. Além disso, nos editais de 2011 a 2015, o Programa exige que os estudantes que irão realizar o intercâmbio contratem seguro-saúde de ampla cobertura para o período que ficarão no exterior e apresentem a comprovação da contratação do seguro à UFMG. Mas, os editais desde 2010, também apontam que

“Os candidatos classificados socioeconomicamente pela Fump nos níveis I, II ou III até a data de publicação deste Edital, e que forem aprovados para participar do Programa de Intercâmbio Discente Internacional da UFMG, poderão concorrer ao Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional mantido pela parceria DRI / Fump/Fundep.” (UFMG, 2010, p.1-2)

Essa possibilidade de conseguir auxílio via Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional para a realização do intercâmbio, oportunizou a participação de muitos estudantes, inclusive daqueles de baixa renda. Em 2006, o Relatório de Gestão da UFMG informa que esse Fundo foi uma iniciativa pioneira frente às demais universidades públicas brasileiras, sob a intenção de financiar o intercâmbio no exterior de estudantes com condições econômicas desfavorecidas (UFMG, 2006). Resultante de uma parceria entre DRI, FUMP e FUNDEP, ele consta nas duas primeiras edições do Minas Mundi (2010 e 2011), garantindo recursos financeiros para alguns dos estudantes avaliados e nivelados pela FUMP, já que não havia bolsas disponíveis para todos os inscritos. A distribuição dos recursos seguia a classificação da FUMP, começando pelos estratos mais desprovidos de recursos financeiros e visava beneficiar o maior número possível de alunos tendo em vista o montante de recursos da DRI disponível para o Programa.

No ano de 2012, o Edital do Minas Mundi trouxe pela primeira vez informações sobre o “Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG”, que nesse formato se estabelecia a partir de uma parceria entre a PROGRAD, a FUMP e a DRI para prestar auxílio financeiro aos estudantes intercambistas. Neste Edital, a definição do Fundo e o regulamento para pleitear os auxílios se definiu da seguinte forma:

“3.2. Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG:

3.2.1. Com o apoio da PROGRAD e da FUMP, a DRI constituiu o Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG que irá distribuir um montante total de ao menos R\$1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais) para os estudantes selecionados pelo **Minas Mundi**.

3.2.2. Todos os estudantes selecionados e interessados em receber apoio do Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG deverão se submeter à análise socioeconômica a ser realizada pela Fump em chamada especial para este fim.

3.2.2.1. Os assistidos pela Fump poderão utilizar seu próprio estudo socioeconômico, caso esteja em vigor (data válida) nas datas estabelecidas no Anexo "Fump".

3.2.2.2. Os indicadores da análise socioeconômica a ser realizada pela Fump em chamada especial para este fim estão descritos no Anexo "Fump".

3.2.3. A distribuição dos recursos do Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG compreende duas modalidades: Auxílio Mobilidade Internacional e Bolsa de Intercâmbio Internacional.

3.2.4. Um quinto do montante total estipulado no subitem 3.2.1 será distribuído a título de Auxílio Mobilidade Internacional, devendo os demais quatro quintos ser distribuídos a título de Bolsa de Intercâmbio Internacional.

3.2.5. O valor do Auxílio Mobilidade Internacional a ser recebido por cada estudante será determinado pela DRI e estará entre 80% e 120% do valor médio de uma passagem aérea de ida e volta em classe econômica de Belo Horizonte ao aeroporto internacional mais próximo da universidade anfitriã.

3.2.5.1. Serão concedidos Auxílios Mobilidade Internacional até o limite de recursos estabelecido no subitem 3.2.4, sendo, para tanto, respeitada a ordem da classificação socioeconômica estabelecida pela Fump.

3.2.6. O valor da Bolsa de Intercâmbio Internacional a ser recebido por cada estudante obedecerá à tabela constante no Anexo "Fundo de Apoio", a qual leva em conta a situação socioeconômica e o país de realização do intercâmbio." (UFMG, 2012, p. 2)

É possível perceber, nesse Edital, dois formatos de auxílios. Um que compreendia uma ajuda de custo para compra dos bilhetes de passagens e outro que se constituía em uma ajuda mais robusta para cobrir quaisquer gastos durante todo o período de estada no exterior para realização do intercâmbio.

No ano de 2013, o que se modifica, em relação a 2012 é a divisão do montante de recursos entre as duas modalidades de auxílio. Em 2012, eram quatro quintos do valor total destinados à Bolsa de Intercâmbio Internacional e o quinto restante, destinado ao Auxílio Mobilidade Internacional. Em 2013, passam a ser três quartos do valor total para a Bolsa de Intercâmbio e um quarto restante para o Auxílio Mobilidade. Outra mudança deste Edital (2013) é a definição do valor que será repassado via

Auxílio Mobilidade desde a publicação do documento, não deixando para uma possível média do valor da passagem¹⁸.

Já no ano de 2014, a alteração mais significativa em relação aos auxílios é a delimitação da distribuição do Auxílio Mobilidade. Neste ano, em relação a este auxílio o Edital explicita que será distribuído até o limite de um quarto do montante total, respeitando a ordem de classificação da FUMP e o limite de 35% do total do recurso para cada país. A partir de 2015, os editais deixaram de citar o Auxílio Mobilidade e mencionam apenas a possibilidade de apoio financeira da DRI via Fundo de Apoio ao Intercâmbio Internacional Discente da UFMG, ainda exigindo que sejam realizadas pelos estudantes a submissão à avaliação socioeconômica da FUMP. Nos anos de 2015 e 2016, os editais apresentam uma ordem de distribuição dos recursos do Fundo de forma semelhante, assim definidos:

“Será considerada a disponibilidade de recursos para o atendimento dos estudantes selecionados, sendo os recursos distribuídos na seguinte ordem:

1°. estudantes FUMP I que não irão para Portugal, até o limite do recurso disponível.

2°. estudantes classificados como FUMP I que irão para Portugal, até o limite do recurso disponível.

3°. estudantes FUMP II que não irão para Portugal, até o limite do recurso.

4°. estudantes FUMP II que irão para Portugal, até o limite do recurso disponível

5°. estudantes FUMP III que não irão para Portugal, até o limite do recurso disponível.

6°. estudantes FUMP III que irão para Portugal, até o limite do recurso disponível

7°. excedentes prioritários, caso sejam convocados, somente receberão apoio se houver recursos financeiros disponíveis.” (Edital Minas Mundi, 2015, p.2)

O Edital de 2016 apenas realiza uma alteração que restringe os excedentes prioritários do 7º item a excedentes FUMP I, II e III. Excluindo a possibilidade de estudantes que não estejam classificados dentre os três níveis da FUMP de serem

¹⁸ No Edital anterior, de 2012, ficava previsto que seriam oferecidas duas modalidades de auxílio e uma delas seria o Auxílio Mobilidade, que consistia em um valor médio entre “80% e 120% do valor médio de uma passagem aérea de ida e volta em classe econômica de Belo Horizonte ao aeroporto internacional mais próximo da universidade anfitriã” a ser recebido pelos estudantes que fossem aprovados para receber o auxílio. Em 2013, o valor passa a ser pré-estabelecido desde a publicação do Edital.

contemplados com os recursos. Nos editais de 2017 e 2018, os itens que tratam sobre os auxílios ou apoios financeiros são bastante sucintos, se dedicando apenas a informar que será necessário a classificação socioeconômica pela FUMP para concorrer ao apoio financeiro, que o valor a ser concedido dependerá da disponibilidade orçamentária e que os critérios a serem obedecidos serão estabelecidos posteriormente pela DRI.

A partir de informações da Secretaria de Gabinete da Diretoria de Relações Internacionais, disponíveis na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, tem-se abaixo um quadro dos recursos que foram despendidos pela UFMG de 2011 a 2019. Segundo a própria DRI, os dados de 2010 não foram disponibilizados.

Quadro 4. Auxílios oferecidos aos estudantes pelo Programa Minas Mundi.

Ano	Valor total do auxílio financeiro (R\$)	Número de alunos beneficiados
2011	981.372,00	128
2012	1.211.231,70	154
2013	1.636.000,00	128
2014	1.304.900,00	217
2015	1.500.012,50	141
2016	526.767,00	50
2017	952.024,33	71
2018	408.691,00	32

Fonte: Quadro produzido pela Secretaria de Gabinete da Diretoria de Relações Internacionais e enviado à autora via Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação.

De 2012 a 2014, a forma como esses valores encontram-se disponibilizados pela DRI não tornou possível calcular o quanto cada estudante recebeu, pois os valores da DRI são divididos entre as duas modalidades de auxílio existentes à época. Embora é sabido que havia uma proporção estabelecida para o repasse entre as modalidades de auxílio (a princípio $\frac{3}{4}$ para a Bolsa de Intercâmbio Internacional e $\frac{1}{4}$ para o Auxílio Mobilidade; depois passando para $\frac{4}{5}$ do recurso para a Bolsa de Intercâmbio Internacional e $\frac{1}{5}$ para o Auxílio Mobilidade), ao longo do edital e das

necessidades recorrentes, recursos podem ter sido realocados. Então, caso seguissemos a divisão tomando a proporção estabelecida inicialmente, poderíamos nos equivocar quanto ao recurso realmente distribuído. Contudo, do ano de 2015 em diante, sabe-se que todo o montante de recursos foi destinado a uma só modalidade de auxílio, o que permite o cálculo de recurso distribuído por aluno, como podemos ver no Gráfico 9.



Fonte: Gráfico criado pela autora, com base em dados dos Editais do Programa Minas Mundi dos anos de 2015 a 2018.

Os valores variaram de R\$10.638,38 a R\$12.771,59 nesses quatro anos de referência. Contudo, mesmo no ano de maior repasse, considera-se que este valor é insuficiente para cobrir todos os gastos referentes a mobilidade. O que confirma a proposição de que se trata de uma ajuda, mas não garante de fato a inserção de todos os alunos que pleiteiam participar do Programa, caso esses alunos/as não tenham condições financeiras de arcar com grande parte dos gastos.

Em uma situação hipotética: considerando que as passagens aéreas, o seguro-saúde e a documentação prévia ao intercâmbio sejam totalmente pagas pelos estudantes, no ano com maior valor do auxílio (2017), os estudantes com destino a Portugal receberam, em média 600 euros por mês¹⁹, durante seis meses para se manterem no país. Incluindo apenas os gastos com alimentação, moradia e deslocamento, o valor recebido pode ser considerado suficiente. Contudo, não é

¹⁹ Levando em conta o valor recebido convertido com a cotação do euro do início do mês de setembro de 2017.

possível fazer tal afirmação, pois são diferentes cidades de destino, com custos de vida distintos, quanto à alimentação, moradia e formas de deslocamento. É possível conjecturar que o fato de parte desse recurso se destinar aos gastos necessários e que antecedem a mobilidade e aos bilhetes aéreos, que o intercâmbio se torna praticamente inviável para aqueles estudantes que não dispõem de outra fonte para financiar sua estadia no exterior.

O auxílio oferecido pelo Programa não custeia todas as despesas relacionadas a mobilidade e não era assegurado a todos os estudantes classificados pela FUMP nos níveis I, II e III. Ou seja, não garante a participação, apesar dos esforços para a inclusão de estudantes de baixa renda no Programa de mobilidade.

A DRI juntamente com a Prograd e a FUMP buscaram oferecer recursos financeiros para auxiliar os estudantes de baixa renda na realização da mobilidade internacional, dentro do orçamento que possuíam para tal. É preciso reconhecer que isso facilita para muitos estudantes o acontecimento do intercâmbio. No entanto, para diversos outros, ainda é uma ajuda insuficiente para garantir a plena participação. Na busca pelos documentos institucionais da DRI, as informações obtidas em diálogo com os funcionários (que não integraram a pesquisa por diversos fatores como a pandemia, a dificuldade no contato inicial e, posteriormente, o curto prazo para finalização da pesquisa) foram sempre no sentido de que a prioridade era sempre atender o maior número de alunos de forma satisfatória, mas conscientes de que somente os recursos dos auxílios prestados pela universidade não seriam suficientes para todo o processo de intercâmbio desses alunos. Além disso, a partir de 2019, tem início no país, como já discutido anteriormente, um período de negação da importância das universidades públicas somada a uma política de sucateamento e corte de recursos dessas instituições. Resultando na diminuição do orçamento também das atividades realizadas pela universidade, como a internacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Internacionalização da UFMG, apresentada no Relatório de Encerramento de Gestão 2002-2006 (UFMG, 2007) traz o título “O mundo é logo ali, mas é aqui também”, evidenciando o esforço e a importância da inserção internacional para “trazer o mundo para a universidade”. Passados quinze anos da publicação daquele Relatório de Gestão, uma das questões que reverberaram durante a construção dessa

dissertação foi: “O mundo é logo ali para quem?”. Já que a realização de um intercâmbio é uma experiência importante na formação acadêmica, mas bastante custosa e, por isso, uma realidade distante e quase impossível para muitos estudantes.

O objetivo inicial da pesquisa consistia em investigar o Programa Minas Mundi, compreendendo a sua execução ao longo dos anos, assim como a distribuição dos auxílios entre os estudantes, visando o acesso de alunos dos estratos de menor renda socioeconômica no Programa. Essas pretensões buscavam responder às seguintes indagações: como se dá a inclusão/participação dos estudantes de baixa renda no principal Programa de mobilidade da UFMG; existem mecanismos que asseguram a esses estudantes realizarem a mobilidade internacional? Pois, com a ampliação do acesso à universidade e mudanças importantes no perfil dos estudantes, decorrentes da adoção de distintas políticas públicas se faz necessário assegurar que esses estudantes possam usufruir plenamente da vida acadêmica, incluída, a possibilidade de realizar intercâmbio estudantil.

Através da análise dos editais do Minas Mundi e dos demais documentos disponibilizados pela Diretoria de Relações Internacionais, foi possível compreender o funcionamento do programa, desde os pré-requisitos para inscrição, o processo seletivo, a escolha de vagas e os gastos cobertos pela UFMG. O levantamento constatou o crescimento do Programa no período de 2010 a 2018, que se expressou no aumento do número de estudantes participantes, no número de instituições parceiras e no montante do orçamento da instituição destinado ao auxílio dos estudantes, principalmente, no período de 2010 a 2015. O crescimento do Programa e o aumento de recursos para alunos carentes – “fumpistas”, tornou possível a realização de intercâmbio para muitos estudantes que não teriam condições de se autofinanciar.

Em relação a execução do Programa, foi possível perceber que a UFMG esteve à frente das demais instituições públicas brasileiras, na promoção de um programa próprio de internacionalização para a graduação, bem como na oferta de bolsas para viabilizar a participação de estudantes de baixa renda. O “Minas Mundi” é, como afirma Vilaça (2017, p.43), o resultado da evolução de um programa que surgiu em 2003 e passou por diferentes nomenclaturas até se tornar “Minas Mundi” e se estruturou a partir de convênios bilaterais firmados entre universidades parceiras. Como ressaltado anteriormente, em 2005, a UFMG já ofertava ajuda financeira aos

estudantes que apresentavam dificuldades socioeconômicas para realizar intercâmbios. Contudo, tanto a política nacional para a ciência e a educação, quanto o contexto internacional influenciaram o fortalecimento da internacionalização, nas últimas décadas. O período de crescimento econômico que o Brasil experimentou, principalmente durante o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e primeiro governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2013), alinhavaram um cenário propício para intensificar as relações internacionais e os intercâmbios acadêmicos e estudantis. A preocupação com a oferta de bolsas se tornou necessária, já que o alunado se alterou com a implementação das políticas de expansão das IFES e das políticas de cotas.

Destaca-se outro elemento importante para o crescimento do intercâmbio estudantil, nas últimas duas décadas, que consistiu na orientação para a excelência, e, para isso, a mobilidade internacional e o estreitamento de relações com instituições estrangeiras eram primordiais. A busca pelo selo de Universidade Classe Mundial aparece, de forma explícita, no PDI de 2013 da UFMG e, essa disposição é evidenciada para todas as áreas de desenvolvimento da universidade, mas, sobretudo no que se refere à internacionalização de diversas formas em que é realizada pela instituição.

Embora, tenha sido possível cumprir com o objetivo de investigar o Programa Minas Mundi, entender, minimamente, o processo de distribuição de bolsas (já que cada etapa é realizada por diferentes órgãos da UFMG), e identificar a influência das agendas das políticas públicas e dos Organismos Internacionais com relação à internacionalização e aos programas institucionais dessa natureza, outras pretensões da pesquisa não foram possíveis realizar.

Alguns percalços no desenvolvimento do estudo impediram a realização de todos os objetivos pretendidos, conforme destacado na introdução dessa dissertação. Em relação ao primeiro objetivo, foi possível compreender que o processo de distribuição das bolsas passa por três áreas diferentes da universidade: FUMP, DRI, PROGRAD e que, prioritariamente, são atendidos os estudantes nivelados pela FUMP. Não houveram informações quanto a classificação a partir dos níveis, como por exemplo qual dos níveis tem prioridade na distribuição do recurso. Quanto ao segundo objetivo, não foi disponibilizado pela DRI o valor orçamentário total para auxílios dessa natureza, mas foi informado quantas bolsas foram distribuídas e o número de estudantes atendidos. As modalidades de bolsas aparecem nos editais,

porém não é possível saber quantas de cada modalidade foram distribuídas por ano. O terceiro, e último, objetivo específico do trabalho se tratava de levantar o quantitativo de estudantes que se inscreverem, foram selecionados e desistiram do processo após a distribuição de bolsas. Também não foi concluído por falta de informações da Diretoria de Relações Internacionais, em relação ao número de inscritos e desistentes ao longo dos anos.

Contudo, é urgente ponderar a necessidade de uma melhor organização e sistematização dos dados do Programa, visando a manutenção, o aperfeiçoamento e até mesmo a prestação de contas em relação a inclusão social. A redução do montante de recursos, nos últimos anos, direcionados ao setor de internacionalização, certamente, tem afetado a possibilidade de ampliar a participação de estudantes dos estratos com menor renda familiar. Por fim, cabe ressaltar a necessidade e a importância das políticas e diretrizes nacionais visando a mobilidade internacional e as ações de internacionalização, mas que atentem para a preservação do caráter público da educação superior e para a promoção de parcerias solidárias e humanitárias com as instituições estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, dez. 2005. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jun. 2022.

AMARAL, Nelson C. Future-se: uma obsessão governamental contra a autonomia universitária? In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 640-655, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1239/pdf>>. Acesso em 05 de julho de 2022.

ARANHA, Antônia V. S. PENA, Carolina S. RIBEIRO, Sérgio H. R. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do REUNI nos quatro primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência. In: **Educação em Revista**. v.28 - n.4. dez. 2012, Belo Horizonte. p.317-345.

ARAÚJO, Ana R. É a cara do Brasil. In: **Boletim UFMG**. Nº 2.043 - Ano 45 - 3 de dez/2018. P.4-5.

AZEVEDO, Mario L. N. A educação superior como um bem público: desafios presentes – teoria do capital humano, individualismo e organismos multilaterais. In: VII Seminário de la red Latinoamericana de estudios sobre trabajo docente, Buenos Aires, 2008. **Anais (Seminário da Redestrado)**. Buenos Aires: CLACSO-REDESTRADO e UBA, 2008. v. 1. p. 1-28.

AZEVEDO, Mário L. N. A economia baseada no “cercamento” do conhecimento: globalização, seigniorage e mercadorias fictícias. **XXXV Reunião Nacional da ANPED**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2361_int.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2016.

AZEVEDO, Mario L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. In: **Revista Crítica Educativa**. vol.1, n.1, p. 56-79. Sorocaba: SP. jan./jun. 2015a.

AZEVEDO, Mário. L. N. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil

- A expansão privado-mercantil. In: **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 1, p. 86-102, Campinas, jul./set. 2015b.

AZEVEDO, Mário. L. N. SILVA JÚNIOR, João R. CATANI, Afrânio. M. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In: SILVA JÚNIOR, João R. SOUSA, José V. AZEVEDO, Mário L. N. CHAVES, Vera. L. J. (orgs.). **Educação superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2015.

BARREYRO, Gladys. B. ROTHEN, José. C. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas?. In: **XXXII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu – MG, 2009. Anais. Rio de Janeiro: Anped, 2009. p.1-18.

BARREYRO, Gladys B. FERREIRA, Flávio B. Internacionalização: universidades de classe mundial e rankings acadêmicos. In: OLIVEIRA, João F. LIMA, Daniela C. B. P. (orgs.). **Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências**. [Livro Eletrônico] – Brasília: ANPAE, 2019. 214p.

BRASIL. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968, Seção 1, p. 10369,

_____. Lei nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 ago. 1997. Seção 1, p.3.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Seção 1, p. 7.

_____. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. **Institui o Programa Ciência sem Fronteiras**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de dezembro de 2011. Seção 1, p. 7.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de outubro de 2012. Seção 1, p. 6.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de dezembro de 2016. Seção 1, p. 2.

_____. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1995. Seção 1, p.1.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.1.

_____. Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000. **Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2000. Edição extra. Seção 1, p.1.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.

_____. Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 2.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção 1, p. 7.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3.

_____. Portaria Normativa nº39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

BRASIL/MINISTÉRIO DE CIÊNCIA TECNOLOGIA E IOVAÇÃO (MCTI). **Livro Azul:** 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2010. 101 p. ISBN: 9788560755370. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/677>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

CACHAPUZ, António. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. In: **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, jan./abr. 2020. p. 103-120.

CALDERÓN, Adolfo I. POLTRONIERI, Heloisa. BORGES, Regilson M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado. In: **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. v.19, nº 73, p.813-826. Rio de Janeiro: out./dez. 2011.

CALDERÓN, Adolfo I. FRANÇA, Carlos M. Rankings acadêmicos na educação superior: tendências da literatura ibero-americana. In: **Revista Avaliação**, v. 23, n. 02. Campinas; Sorocaba, SP jul. 2018. p. 448-466.

CARVALHO, Cristina H. A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): rupturas e continuidades nas relações entre público e privado. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et. al (Orgs). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

CHAVES, Vera L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 31, n.

111, p. 481-500, abr.- jun. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 de julho de 2022.

CHAVES, Vera L. J. REIS, Luiz F. GUIMARÃES, André R. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, 2018. Disponível em <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37668/21760>>. Acesso em 20 de junho de 2022.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COMISSÃO EUROPEIA. Achieving the european education área by 2025. In: **Área de educação europeia**, 2020. Disponível em <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/eea-factsheet-sept2020_en.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2022.

CONCEIÇÃO, Gionete E. O REUNI e a inclusão social na UFMG: novos desafios para a gestão. **Dissertação**. (Mestrado Profissional). Faculdade de Administração. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte: 2017. 130 p.

CÔRREA, Rosa. L. T. Retrospecto sobre a educação brasileira. In: **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.235-264, maio/ago. 2007.

CORTE, Marilene G. D. MOROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, Marília. (org.) **Enciclopédia Brasileira da Educação Superior - EBES** [recurso eletrônico]. vol. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p.35-170.

CUNHA, Luiz. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Campinas. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 de julho de 2022.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: **Educação e Sociedade**. Vol. 25. Nº87. Campinas. Maio/ago 2004. p.423-460.

DIAS, Fernando Correia. **Universidade Federal de Minas Gerais: projeto intelectual e político**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. Disponível em

<https://www.ufmg.br/prpg/download/gabinete/aval_CAPEsufmg2010_2.pdf>.

Acesso em 10 dez. 2012.

GIOLO Jaime, LEHER, Roberto. SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se: ataque a autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020. 223 p.

GOMES, Alfredo M. MORAES, Karine N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. In: **Revista Educação & Sociedade**, v.33, nº18. P.171-190. Campinas: SP. jan.-mar, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975. 122p.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In: **Linhas Críticas**, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Brasília, DF.

FUMP. Fundação Universitária Mendes Pimentel. Missão, visão, valores. **Site Institucional**. Disponível em <https://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=257>>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

_____. Prestação de Contas 2018. **Assessoria de Comunicação e Captação de Recursos**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2019. Disponível em <https://www.fump.ufmg.br/conteudo/documentos/Presta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Contas%20completa_4.11.19_leve.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2022.

_____. Prestação de Contas 2019. **Assessoria de Comunicação e Captação de Recursos**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2020. Disponível em <<https://www.fump.ufmg.br/conteudo/documentos/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%20de%202019.pdf>>. Acesso em 30 de agosto de 2022.

GÓMEZ, Roberto R. Inversión extranjera directa em educación superior. El caso de México. **Revista de La Educación Superior**. ANUIES, México, número de abril-junio, 2004. Disponível em http://www.foro-latino.org/flape/foros_virtuales/doc_fv_3/texto-discusion-oce-rrodriguez.pdf. Acesso em 15 jun. 2022.

GRUPO MONTEVIDEO. **Site institucional**. Disponível em <<http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília: Inep, 2000. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2001**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2002**. Brasília: Inep, 2002. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2003**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2004**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2005**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>.

abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Censo da Educação Superior 2013**: sinopse estatística da educação superior. Brasília: Inep, 2013. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em 12 de junho de 2022.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização. In: **Revista Ensino Superior**. Unicamp: Campinas. nov. 2012. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em 15 jun. 2022.

KRAWCZYK, Nora R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. In: **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 26, n. 92, Ed. Especial - Campinas, out. 2005. p. 799-819.

LEAL, Fernanda G. MORAES, Mário C.B. OREGIONI, María Soledad. Hegemonia e contra hegemonia no contexto da educação superior: critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. In: **Integración y Conocimiento**, v. 2, n. 10, p. 106-132, 2018.

LEHER, Roberto. A destruição da educação, da ciência e da cultura pelo governo Bolsonaro. **Brasil: Le Monde Diplomatique**, out. 2019. Disponível em <<https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-educacao-da-ciencia-e-da-cultura-pelo-governo-bolsonaro/>>. Acesso em 14 de julho de 2020.

LEHER, Roberto. SILVA, Simone. A universidade sob o céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. In: **ANDES-SN**. Universidade e Sociedade, nº 54. agosto, 2014.

LEHER, Roberto. SANTOS, Maria Rosimary S. Financiamento das universidades federais – determinantes econômicos e políticos. **Goiânia: Inter Ação**, v. 45, n. 2, p. 220-239, maio/ago. 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.62189>>. Acesso em 14 de julho de 2022.

MINTO, Lalo W. Verbete MEC-USAID. In: **HISTEDBR, Coleção Navegando pela História da educação brasileira**. Unicamp, 2006. Disponível em <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid#:~:text=S%C3%A9rie%20de%20acordos%20produzidos%2C%20nos,cooper%C3%A7%C3%A3o%20financeira%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira>>. Acesso em 28 de julho de 2022.

MERCOSUL EDUCATIVO. **Site institucional**. O que é?. Disponível em <<https://edu.mercosur.int/pt-br/institucional/o-que-e.html>>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

MOROSINI, Marília C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. In: **Educação em Revista**. Vol.27. Nº 1. Belo Horizonte, abr. 2011. p.93-112.

NONATO, Brescia. F. Lei de Cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais. 300 p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte: 2018.

OLIVEIRA, João F. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 210f. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Larissa M. R. OLIVEIRA, Natália F. C. SANTOS, Maria Rosimary S. Políticas de extensão e de internacionalização na universidade heterônoma. In: OLIVEIRA, Rosimar F. TEIXEIRA, Glecenir, V. GOMES, Heloísa S. O. MAIA, Lorena. (orgs). **Política e administração de sistemas educacionais: gestão e papel das instituições**. Paco Editorial, Jundiaí: SP, 2021. P.476-499.

PRADO, Ceres. L. “Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2002.

RAMOS, Viviane. C. Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de mobilidade discente internacional para a graduação” da UFMG. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2009.

REZENDE, Nicole. A. Acesso aos programas de mobilidade internacional no Ensino Superior: o caso da UFMG à luz de três experiências internacionais. 2015. 207p. **Dissertação** (Mestrado em Administração Pública) – Pós-graduação em Administração Pública – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte: 2015.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª ed. Editora Cortez: São Paulo, Brasil, 2011. 116p.

SANTOS, Maria Rosimary S. Tensões e debates sobre a internacionalização e a integração da educação superior na América Latina. In: **XXVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia**, 2011, Recife. XXVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia, 2011.

SANTOS, Maria Rosimary S. MUSSE, Ricardo. CATANI, Afrânio. M. Desconstruindo a educação Superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, e4563135, jan./dez. 2020. São Carlos. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14244/198271994563>>. Acesso em 14 de julho de 2022.

SCHULTZ, Theodore. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradutor: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning. 2013. 168p.

SENKEVICS, Adriano S. O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. 437p. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SGUISSARD, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio do privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./ dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 de julho de 2022.

SILVA JÚNIOR, João R. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** 1.ed. Bauru: Canal 6 Editora, 2017. 285p.

SOUZA, Juliana. F. Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe. 2018. 235p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2018.

TEICHLER, Ulrich. Internacionalización de la educación superior em la Europa. In: **XXVIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu – MG, 2005. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/28/index.htm>>. Acesso em 14 ago. 2022.

THIENGO, Lara C. BIANCHETTI, Lucídio. DE MARI, Cezar L. A obsessão pela excelência: universidades de classe mundial no Brasil? In: **Revista Internacional de Educação Superior**. v.4, nº3. set/dez, 2018. Campinas – SP. P.716-745.

UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. **A inserção internacional da UFMG**. Publicado em 2008. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2008a.

_____. Edital Unificado para participação em programas de mobilidade internacional 2019-2020. **Edital de seleção 004-2019**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2019.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 2-2010**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2010.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 1-2011**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2011.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 04-2012**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2012.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 03-2013**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2013.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 002-2014**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2014.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 001-2015**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2015.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 001-2016**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2016.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 001-2017**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2017.

_____. Minas Mundi: programa de intercâmbio internacional para a graduação. **Edital de seleção 01-2018**. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012**, aprovado em 17 de abril de 2008. Belo Horizonte, 2008. Disponível em <https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202008_2012.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**, aprovado em 19 de abril de 2013. Belo Horizonte, 2013a. Disponível em <https://ufmg.br/storage/7/e/f/d/7efdc27d6d46eaf954bca25fc423931e_153472246341_1967195189.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2022.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**, aprovado em dezembro de 2018. Belo Horizonte, 2018a. Disponível em <https://ufmg.br/storage/c/e/c/9/cec964e64ae9ba1b073e4c169c50165f_15525812888029_1368629454.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2022.

_____. **Relatório de análise do perfil socioeconômico dos ingressantes matriculados na UFMG no período de 2000 até 2019**. Pró-reitoria de Graduação, UFMG: Belo Horizonte, 2020. 323p.

_____. **Relatório de Gestão 2005**, publicado em 2006. Belo Horizonte, 2006. Disponível em <<https://www.ufmg.br/proplan/relatorio-de-gestao-ufmg-2005/>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

_____. **Relatório de Gestão 2006**, publicado em 2007. Belo Horizonte, 2007. Disponível em <<https://www.ufmg.br/proplan/relatorio-de-gestao-ufmg-2006/>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

_____. **Relatório Final de Gestão 2002-2006**, publicado em 2007. Belo Horizonte, 2007a. Disponível em <https://www.ufmg.br/relatoriodegestao/2002-2006/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=26>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

_____. **Relatório de Gestão 2007**, publicado em março 2008. Belo Horizonte, 2008a. Disponível em <<https://www.ufmg.br/proplan/wp->

content/uploads/2021/09/Relatorio-de-Gestao-2007.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

_____. **Relatório de Gestão 2008**, publicado em março de 2009. Belo Horizonte, 2009. Disponível em <<https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-de-Gestao-2008.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

_____. **Relatório de Gestão 2009**, publicado em março de 2010. Belo Horizonte, 2010a. Disponível em <<https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-de-Gestao-2009.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

_____. **Relatório de Gestão 2010-2014, publicado em 2014. Belo Horizonte, 2014a.** Disponível em <<https://www.ufmg.br/relatoriodegestao/2010-2014/>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

_____. **Relatório de Gestão 2021, publicado em 2022. Belo Horizonte, 2021.** Disponível em <<https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/2022/05/Relatorio-de-Gestao-2021.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

_____. **Relatório Final de Gestão da Diretoria de Relações Internacionais 2018-2022.** Publicado em março de 2022. Documento impresso. Diretoria de Relações Internacionais, UFMG: Belo Horizonte, 2022.

VILAÇA, Sara. L. V. Os intercambistas do programa Minas Mundi: perfil, motivações e experiências. 2017. 183p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2017.