

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Centro de Ciências Sociais Aplicadas



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL

MESTRADO

STEFANIE ZERBA MONTEIRO

**INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
MARANHÃO:** mobilidade e Sul Global nas percepções da comunidade acadêmica

São Luís

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E
REGIONAL

STEFANIE ZERBA MONTEIRO

INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:
mobilidade e Sul Global nas percepções da comunidade acadêmica

São Luís - MA
2026

STEFANIE ZERBA MONTEIRO

**INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:
mobilidade e Sul Global nas percepções da comunidade acadêmica**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Socioespacial e Regional.

Linha de pesquisa: Estado, Trabalho e Globalização.

Orientador: Prof. Dr. Bráulio Roberto de Castro Loureiro

São Luís - MA
2026

Monteiro, Stefanie Zerba Internacionalização na Universidade Estadual do Maranhão: mobilidade e sul global nas percepções da comunidade acadêmica / Stefanie Zerba Monteiro. – São Luis, MA, 2026.

116 f

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sócio-espacial e Regional)
- Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Bráulio Roberto de Castro Loureiro

1.Internacionalização. 2.Sul Global. 3.Universidade. 4.Colonialidade.
5.Dependência. I.Título.

CDU: 327.3:378

Elaborado por Cássia Diniz - CRB 13/910

STEFANIE ZERBA MONTEIRO

**INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:
mobilidade e Sul Global nas percepções da comunidade acadêmica**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Socioespacial e Regional.

Aprovado em 20/05/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **BRAULIO ROBERTO DE CASTRO LOUREIRO**
Data: 03/06/2026 21:59:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bráulio Loureiro (Orientador)
Doutor em Ciência Política
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Luís Alfonso Alárcon Meneses (Coorientador estrangeiro)
Doutor em História
Universidad Del Atlántico



Documento assinado digitalmente
ZULENE MUNIZ BARBOSA
Data: 11/06/2026 09:34:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Zulene Muniz Barbosa
Doutora em Ciências Sociais - Política
Universidade Estadual do Maranhão



Documento assinado digitalmente
MATHEUS DE CARVALHO HERNANDEZ
Data: 15/06/2026 17:27:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Matheus De Carvalho Hernández
Doutor em Ciência Política
Universidade Federal da Grande Dourados

São Luís - MA
2026

A Deus, à minha fé e à minha família, aquela que me habita no sangue, aquela que escolhi no amor e aos meus companheiros de quatro patas. À esperança e à resiliência, que, entre travessias e dificuldades, sustentaram meu caminhar e, com o amor, me conduziram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, dirijo-me a uma força que, de alguma maneira, se comunica comigo de forma silenciosa e me conduz a acreditar que a calma e o amor devem ser o chão que sustenta o meu caminhar. Essa força pode ser interpretada de diversas formas, eu a chamo de Deus e, na figura da Santíssima Trindade, deposito minha fé e vida. Por isso, o meu primeiro “muito obrigada” é dedicado à corte celestial, que, mesmo quando os joelhos pareciam não suportar o peso das situações, sustentou minha energia e manteve viva a minha vibração positiva.

Aos meus pais, Sandra e Edson, pelo privilégio e felicidade de chamá-los de mãe e pai. Por tudo o que são e por tudo o que me permitiram ser. Vocês representam o amor que não vacila, o cuidado que não se mede e a firmeza que me ensinou a encarar o mundo com responsabilidade. Foram sempre os braços que acolhem quando tudo o mais parecia desaparecer.

À minha única irmã, Bárbara, pela partilha de uma vida que atravessa o tempo e por ser presença que compreende e permanece. Por carregar junto comigo, as memórias que também constituem quem sou e, não posso esquecer, por ser responsável pelo nome que hoje assina este trabalho. Ao meu sobrinho, Pablito, por trazer alegria e por me lembrar, com sua existência, da responsabilidade de contribuir para a construção de um mundo melhor. Pablo, marido de minha irmã, pelas convivências e pelo apoio que sempre se fez presente.

A Ana Luzia, pela escuta atenta, afeto que acalma e traz boas risadas, especialmente nos momentos em que tudo parecia mais difícil. A todos os meus amores pet que tive e tenho, pela honra de partilhar com eles suas iluminadas missões na Terra.

Aos meus familiares, por constituírem, em suas múltiplas e individuais formas, a rede de afeto e de boas energias. Aos meus amigos, os de sempre e os que chegaram depois, por compartilharem momentos, mas também as ausências e, ainda assim, ficarem.

Os colegas de trabalho da SRI, pela convivência diária, pela bondade nas trocas e construção de um espaço que ultrapassa o fazer profissional e se transforma em apoio.

Ao meu orientador, Professor Bráulio, pela compreensão, pelas leituras rigorosas e pela confiança depositada ao longo de todo o percurso, fundamentais para a concretização deste trabalho e para a minha formação como pesquisadora. Ao PPDSR, por ter sido mais do que

formação, um lugar onde perguntas se expandiram e novos sentidos puderam emergir. À UEMA, por ser espaço de trabalho, construção e pertencimento, onde parte essencial desta trajetória se tornou possível.

A la Universidad del Atlántico, por haberme recibido con generosidad, por abrirme las puertas no solo como estudiante, sino como alguien que llega a compartir. Por permitirme vivir una experiencia que amplió mis horizontes y me enseñó a mirar el mundo desde otros lugares. A mis amigos que hice allá, por la acogida y por hacer de esa experiencia algo aún más significativo.

Que meu caminho se mantenha coerente com a produção de uma ciência comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

*“isso de querer ser exatamente aquilo que a gente
é ainda vai nos levar além”*

LEMINSKI, Paulo. Toda poesia. São Paulo:
Companhia das Letras, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa analisa, sob a perspectiva do materialismo histórico, e com o apoio de conceitos como colonialidade, imperialismo e teoria marxista da dependência, como a internacionalização do ensino superior se manifesta na UEMA e de que forma pode reproduzir ou desafiar relações de dependência, poder e colonialidade no sistema-mundo. Parte-se de uma abordagem histórico-estrutural para compreender a formação da universidade e da internacionalização acadêmica, evidenciando seu caráter não neutro e sua inserção nas hierarquias do sistema-mundo. Metodologicamente, a pesquisa baseia-se na aplicação de questionário online à comunidade acadêmica, com o objetivo de investigar percepções sobre mobilidade internacional e relações com a América Latina e o Sul Global, permitindo o teste de hipóteses sobre a valorização de países centrais e a reprodução de assimetrias. Os resultados indicam uma dissociação entre conhecimento declarado e experiência em mobilidade, além da predominância de preferências por destinos do Norte Global, revelando a internalização de hierarquias historicamente construídas. Conclui-se que a mobilidade internacional opera como prática social mediada por relações de poder, reproduzindo padrões de dependência e colonialidade, ainda que permeada por mediações e contradições que apontam possibilidades de transformação. Defende-se, por fim, a necessidade de resignificação da internacionalização, orientando-a para formas mais autônomas e cooperativas no âmbito do Sul Global.

Palavras-chave: Internacionalização; Sul Global; Universidade; Colonialidade; Dependência.

ABSTRACT

This research analyzes, from the perspective of historical materialism and drawing on concepts such as coloniality, imperialism, and Marxist dependency theory, how the internationalization of higher education manifests at the State University of Maranhão (UEMA) and how it may reproduce or challenge relations of dependency, power, and coloniality within the world-system. It adopts a historical-structural approach to understand the formation of the university and of academic internationalization, highlighting their non-neutral character and their insertion within the hierarchies of the world-system. Methodologically, the study is based on the application of an online questionnaire to the academic community, aiming to investigate perceptions of international mobility and relations with Latin America and the Global South, allowing for the testing of hypotheses regarding the valorization of central countries and the reproduction of asymmetries. The results indicate a dissociation between declared knowledge and actual mobility experience, as well as a predominance of preferences for destinations in the Global North, revealing the internalization of historically constructed hierarchies. It concludes that international mobility operates as a social practice mediated by power relations, reproducing patterns of dependency and coloniality, albeit permeated by mediations and contradictions that point to possibilities for transformation. Finally, the study argues for the need to re-signify internationalization, orienting it toward more autonomous and cooperative forms within the Global South.

Keywords: Internationalization; Global South; University; Coloniality; Dependency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: HISTÓRICO E ARTICULAÇÕES NO CONTEXTO MUNDIAL	19
2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA UEMA	45
3. COMPREENDENDO A UEMA: VISÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA FRENTE ÀS RELAÇÕES INTERNACIONAIS	65
4. MOBILIDADE INTERNACIONAL, DEPENDÊNCIA E COLONIALIDADE: A UEMA NO SISTEMA-MUNDO	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa insere-se como trabalho de dissertação no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional (PPDSR/UEMA). Em consonância com as linhas de pesquisa sobre Estado, globalização, território e transnacionalidade, a temática da pesquisa cursa sobre a percepção da comunidade acadêmica da UEMA em relação à internacionalização e à mobilidade acadêmica para o Sul Global. O que provoca o desenvolvimento deste trabalho é investigar quais aspectos políticos e culturais contribuem para a compreensão da visão geral da comunidade e de que maneira tais aspectos estão articulados, conforme Quijano (2005), no interior do atual padrão de poder global, marcado pelo fenômeno da colonialidade.

A internacionalização do ensino superior tem sido, nas últimas décadas, associada à cooperação e à mobilidade. Em muitos casos, apresenta-se como um processo intrinsecamente positivo, quase natural ao desenvolvimento das universidades. Contudo, essa leitura tende a obscurecer as determinações históricas e estruturais que conformam tal fenômeno. Como demonstram diferentes autores ao longo desta pesquisa, a universidade e suas práticas nunca estiveram dissociadas das dinâmicas sociais, sendo atravessadas pelas transformações do modo de produção e pelas disputas que estruturam a sociedade.

O tema nos leva a olhar para a universidade em contexto nacional e local, refletindo sobre o histórico de seu nascimento e as forças políticas que determinam o funcionamento da missão universitária. Esse exercício inclui discutir alguns de seus principais atores, como a comunidade acadêmica e a política de internacionalização. Com um olhar focado na UEMA, busca-se compreender como a universidade e sua comunidade assimilam a internacionalização, bem como de que maneira suas características e atores estão ou não alinhados com o referido padrão de poder global, por meio de aspectos políticos e culturais comuns ao capitalismo e que podem se manifestar na academia e, por conseguinte, impactar em suas relações internacionais. Trago uma citação para representar concretamente.

Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2007), a mobilidade acadêmica estudantil vem crescendo significativamente nos últimos anos. Em 1998, aproximadamente 2,2 milhões de estudantes realizaram mobilidade internacional. O número disparou para mais de 6,8 milhões em 2022. Contudo, desde 2000, cerca de 50% desses estudantes têm como seus

Sobre o Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) do governo federal, divulgou que em 2024 concedeu 10,1 mil bolsas para que estudantes brasileiros de pós-graduação possam realizar intercâmbio de pesquisa no exterior (Brasil, 2025). Foi um aumento de 100% no quantitativo de bolsas, em comparação aos últimos anos. No entanto, isso não representou diversificação na escolha dos países de destino por parte dos contemplados pelas bolsas. A fundação informou que França, Portugal e Estados Unidos foram os principais destinos de escolha dos brasileiros para realizar mobilidade internacional. Deve-se ressaltar que a CAPES tem cooperação com 61 países, no entanto, apenas três deles se destacaram. (Melo e Monteiro, 2025, p. 214-215)

Diante desse contexto, a pesquisa parte do seguinte problema: compreender quais são as percepções da comunidade acadêmica da UEMA sobre a mobilidade internacional voltada para a América Latina e para o Sul Global, bem como identificar quais fatores contribuem para a formação dessas percepções. Assume-se como hipótese que a internacionalização do ensino superior não se configura como um processo neutro ou automaticamente benéfico, podendo também reproduzir desigualdades, hierarquias e relações de poder. Considera-se ainda que, no âmbito da UEMA, há uma tendência de valorização de destinos localizados em países centrais, o que pode estar relacionado à presença de elementos como o eurocentrismo, a colonialidade do poder e o imperialismo.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é examinar as percepções da comunidade acadêmica da UEMA. docentes e discentes, acerca da mobilidade internacional voltada à América Latina e ao Sul Global, buscando compreender o significado político e cultural das posições e visões expressas pelos sujeitos envolvidos. A pesquisa adota uma abordagem predominantemente qualitativa, mesmo que recorra a elementos quantitativos.

A adoção do materialismo histórico como base metodológica implica compreender as percepções como formas de consciência social produzidas no interior de uma totalidade historicamente determinada. Então, dialoga-se com a tradição marxista que concebe o conhecimento como apreensão do concreto pensado, resultado de um movimento que ultrapassa a superficialidade do fenômeno e vai ao encontro de determinações da realidade, conforme discutido por autores como Lukács (2009), Kosik (1976) e Netto (2009). Tal perspectiva permite compreender que há mediações entre experiência, estrutura e ideologia tanto nas visões quanto na dinâmica universitária. Por fim, o uso do empirismo, como o questionário é um meio de acesso a essas formas de entendimento, possibilitando interpretá-las de acordo com conceitos que expõem as contradições que estruturam o sistema-mundo capitalista moderno.

Para iniciar essa análise, o primeiro capítulo apresenta uma exploração da trajetória histórica da internacionalização acadêmica, desde as universidades medievais até sua configuração contemporânea. Discute-se o caráter supostamente inerente da internacionalização e, a partir de uma lente marxista, questiona-se sua neutralidade, evidenciando as motivações políticas, econômicas e sociais que historicamente a moldaram.

A compreensão da internacionalização exige, portanto, um retorno à formação histórica da universidade. Desde suas origens, marcadas pelo *peregrinatio*, até sua consolidação na modernidade, observa-se que a circulação de estudantes e saberes esteve sempre vinculada a relações de poder. Como apontam Scott (2015) e Neave (1998), a ideia de uma universidade essencialmente internacional pode operar como um mito que desconsidera essas condições históricas concretas. Também, uma suposta neutralidade é questionada, mostrando que a universidade moderna se constitui no interior das transformações associadas à transição do feudalismo para o capitalismo e à emergência do Estado-nação. Com a consolidação do capitalismo, a universidade passa a desempenhar um papel estratégico na formação de quadros técnicos, na produção de conhecimento e na legitimação de projetos políticos.

Como indicam Marx e Engels (2001), as instituições sociais tendem a refletir e reproduzir as condições materiais de sua época, estando inseridas na relação entre estrutura e superestrutura. Nessa direção, autores como Lênin (2011) e Harvey (2008) contribuem para compreender como o desenvolvimento do capitalismo, especialmente em sua fase imperialista, amplia e reorganiza as relações de dominação em escala global, afetando também a produção e circulação do conhecimento.

No segundo capítulo, após uma macrovisão internacional, a discussão caminha para o contexto brasileiro, abordando a trajetória da universidade no país, desde sua ausência no período colonial até a consolidação das primeiras instituições e a formalização da pós-graduação. Analisa-se como a internacionalização se manifesta no Brasil, frequentemente como reflexo de políticas governamentais e do alinhamento com modelos estrangeiros, particularmente o norte-americano, com uma vinculação à pós-graduação no contexto do capitalismo dependente.

No caso da América Latina, essa dinâmica articula-se à condição histórica de dependência. A teoria marxista da dependência, desenvolvida por autores como Marini (2005) e Bamberger (1974), demonstra que a inserção dos países latino-americanos no capitalismo global

ocorre de forma subordinada, marcada por relações de superexploração. Considera-se que tal condição ultrapassa a esfera econômica, alcançando dimensões políticas, culturais e educacionais.

No Brasil, a formação tardia das universidades com associação ao Estado são elementos centrais para compreender a internacionalização nesse país. Como aponta Mendonça (2000), o estabelecimento do ensino superior ocorre de maneira distinta dos países centrais, associada a processos de modernização conservadora e à necessidade de formação de quadros técnicos. Posteriormente, a consolidação da pós-graduação fortalece a inserção internacional, orientada majoritariamente por modelos externos. Como argumentam Ribeiro (1969) e Pinto (1994), as universidades latino-americanas se encontram tensionadas entre a modernização reflexa e a construção de um projeto autônomo, voltado às demandas locais.

Nesse cenário, a internacionalização torna-se componente estratégico das políticas educacionais, ainda que sob condições de dependência, nas quais critérios de excelência e reconhecimento são definidos em parte significativa por instituições situadas nos países centrais. A universidade maranhense insere-se nesse contexto de forma particular, com um processo de internacionalização recente, mas em expansão, incluindo iniciativas voltadas ao Sul Global.

O terceiro capítulo dedica-se à dimensão empírica da pesquisa, analisando as percepções da comunidade acadêmica. Por meio da aplicação de um questionário online, coletam-se opiniões de discentes e docentes sobre a internacionalização e a mobilidade acadêmica, com foco nas relações com o Sul Global. Os resultados evidenciam uma relação contraditória entre conhecimento, experiência e percepção. Observa-se que muitos respondentes não possuem experiência de mobilidade acadêmica, mas ainda assim apresentam percepções relativamente consolidadas sobre o tema.

Em resumo, as visões apontaram tendência de opiniões que concordam com a ideia da internacionalização como instrumento de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se verifica a associação entre prestígio acadêmico e países do Norte Global. Uma desvinculação entre experiência e simbolismo indica que as percepções não derivam necessariamente da vivência pessoal, mas são mediadas por estruturas de produção de sentido, como o eurocentrismo e a colonialidade.

Por último, o quarto capítulo retoma a perspectiva marxista para guiar a análise sobre a mobilidade internacional como componente das relações de dependência e colonialidade no sistema-mundo capitalista moderno. O objetivo é articular dados empíricos ao referencial teórico,

interpretando as percepções como expressões historicamente situadas, produzidas no interior de uma totalidade social marcada pela inserção periférica no capitalismo global, com marcas latentes da colonialidade do poder aliada à pressão imperialista.

A mobilidade internacional, portanto, revela-se como espaço contagiado por relações de poder, no qual se reproduzem hierarquias globais tanto no plano material quanto simbólico. A circulação internacional de estudantes, pesquisadores e ideias insere-se em uma dinâmica de divisão internacional do trabalho e do saber, na qual determinados países concentram prestígio e capacidade de definição dos parâmetros de excelência, conforme aponta Wallerstein (2012). A essa leitura soma-se a contribuição de Quijano (2005), que contribuiu dizendo como a dominação se estende ao campo do conhecimento, estruturando formas de pensar, que atualmente perpassam os critérios de validação científica.

Ao mesmo tempo, também é revelada a existência de contradições e possibilidades de tensionamento dessas estruturas. Iniciativas institucionais voltadas ao Sul Global e a incorporação de princípios como interculturalidade e equidade em documentos institucionais, indicam a emergência de práticas que, ainda que de forma seminal, apontam para alternativas à lógica dominante de uma maneira dialética.

Ao longo desta pesquisa, demonstrou ser justo ler as percepções da comunidade acadêmica da instituição como expressões de uma consciência social historicamente situada, produzida no cerne de uma estrutura marcada pela dependência, pelo eurocentrismo e pelas hierarquias do sistema-mundo capitalista.

O trabalho trouxe uma perspectiva de que as relações internacionais acadêmicas, após um longo processo histórico, não podem ser consideradas neutra e nem universalmente benéfica. Isso decorre do fato de que ela integra um mecanismo atravessado por disputas políticas, econômicas e epistemológicas, no qual também reproduz assimetrias entre centro e periferia. No caso assinalado, tais dinâmicas manifestam-se tanto nas políticas institucionais quanto nas expectativas dos sujeitos, revelando a internalização de padrões eurocentrados de validação do conhecimento, ao mesmo tempo em que se abrem fissuras para outra reconfiguração por meio de práticas institucionais emergentes. Por isso que, a pesquisa sustenta que compreender a internacionalização implica situá-la na totalidade das relações que a constituem, reconhecendo seu caráter contraditório, simultaneamente reprodutora de desigualdades e potencial espaço de construção de alternativas voltadas a formas mais simétricas de cooperação acadêmica.

Com essa estrutura, a dissertação almejou problematizar a internacionalização na UEMA e, de modo indireto, no mundo, contribuindo para um debate mais crítico e engajado sobre o papel da universidade em um sistema marcado pela assimetria e pela necessidade de construir pontes de cooperação e solidariedade, especialmente em contextos periféricos, como é o caso do Brasil e da instituição em voga.

1. A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: HISTÓRICO E ARTICULAÇÕES NO CONTEXTO MUNDIAL

Para iniciar esse capítulo, me rendo a uma pertinente citação da atemporal obra de Darcy Ribeiro, *A Universidade Necessária*, publicada originalmente em 1968.

Diz-se, freqüentemente, que as universidades são uma criação única e específica da civilização ocidental. É importante precisar algumas coisas a esse respeito. Realmente, tôdas as sociedades que atingiram certo nível de civilização e se estratificadas em classes sociais, ante a necessidade de formar especialistas com domínio do corpo de saber erudito de seu tempo, criaram instituições educativas para nelas formar seus quadros superiores de direção político-religiosa e técnico-profissional. A preparação destes quadros exigiu a criação de estruturas correspondentes ao que hoje se designa como universidades. (Ribeiro, 1969, p. 37-38).

Apesar de não citar o aspecto internacional das universidades, o autor nos abre caminho para compreender que antes de debatermos sobre as relações internacionais acadêmicas, é crucial apresentarmos a universidade e sua dinâmica através dos tempos. É nas instituições de ensino superior que também se manifestam as articulações políticas, econômicas e sociais do Estado. A universidade pode refletir as articulações do Estado no qual ela pertence, mas também é passível de sofrer influências e reproduzir *in loco* as dinâmicas internacionais. Isso pode fazer com que a universidade tenha que se adaptar às demandas e tendências globais. A internacionalização do ensino superior é uma das necessidades que surgiram para o contexto universitário, entre outros fatores, em decorrência do aumento da complexidade das relações entre os Estados, a globalização e a mundialização do modo de produção capitalista, que imputam uma maior conexão entre os países. Por meio da prática e condução das relações internacionais do ensino superior, é possível reforçar crenças e padrões, como a colonialidade, o eurocentrismo e a dependência.

O fato é que discutir o papel da universidade é fundamental para reconhecer o significado particular que o termo assume em nosso contexto. Embora compartilhemos a mesma denominação da tradição europeia, o conceito que se consolidou no Brasil difere substancialmente daquele desenvolvido no Velho Mundo. Portanto, é importante uma reflexão concreta, que considere as especificidades de nossa trajetória histórica e do processo de formação nacional (Pinto, 1994).

Com a contribuição do filósofo Álvaro Vieira Pinto (1994), importante intelectual com pensamento baseado no materialismo-histórico, escreveu uma gama de obras sobre a interpretação da realidade brasileira, incluindo a reforma universitária, o autor defende que a universidade deve ser entendida como um órgão social cuja presença no Brasil é relativamente recente, tendo se tornado efetivamente necessária apenas nas últimas décadas. Segundo Ribeiro (1969), a universidade pode ser compreendida como um sistema integrado de órgãos e funções, cuja estrutura se organiza de modo a cumprir finalidades específicas por meio de ações padronizadas. Essa organização torna-se funcional quando responde às demandas de transformação ou de manutenção do sistema social, acompanhando o movimento da sociedade em que está inserida. Em contrapartida, torna-se disfuncional quando deixa de cumprir tais papéis ou quando, por seus próprios desvios, reforça práticas ultrapassadas que dificultam mudanças necessárias.

Com isso, compreendemos que a internacionalização do ensino superior tem se consolidado como um fenômeno estratégico desde o último século, pois conecta interesses nacionais e internacionais de Estado, integrando as agendas institucionais de universidades ao redor do mundo. Trata-se de um processo que ultrapassa o estabelecimento de parcerias entre instituições e também a mobilidade internacional de estudantes e docentes, abrangendo, entre outros, a formação de redes de cooperação, produção de conhecimento conjunta e a mobilidade internacional (Melo e Monteiro, 2025).

Assim, para a construção desse trabalho, consideramos, de uma maneira geral, que a internacionalização do ensino superior integra aspectos que a autora Jane Knight (2004) discute como sendo um processo que envolve a incorporação de perspectivas internacionais nas missões universitárias, bem como a promoção da colaboração e da mobilidade acadêmica - presença de professores e discentes estrangeiros na academia - em nível global (Melo e Monteiro, 2025). Ela também envolve a integração de perspectivas interculturais e globais no currículo, a colaboração com instituições de ensino em outros países, a pesquisa colaborativa internacional e a participação ativa em redes acadêmicas globais. De Witt (2020) adiciona a esta definição, a atenção a alguns desafios, como garantir a equidade de acesso e evitar que a internacionalização seja meramente comercial ou elitista (Melo e Monteiro, 2025).

Por isso, ao definir o que é internacionalização, devemos ter cuidado. Para Heleta e Chasi (2023), as perspectivas que adotamos, bem como as políticas e planejamentos que

desenvolvemos, são atravessados pelas definições que utilizamos (Melo e Monteiro, 2025). Se os significados não se alinham com o contexto, acabam por restringir nosso campo de ação, prejudicando a abertura de novos caminhos. Assim, torna-se essencial trabalhar com noções construídas a partir de realidades próximas, pois elas fornecem bases mais consistentes para alinhar ideias e práticas aos objetivos que nos propomos alcançar (Melo e Monteiro, 2025).

Desse modo, finalmente consideramos que a internacionalização do ensino superior, de acordo com Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2021), é compreendida como um movimento crítico e comparativo voltado para a compreensão das dinâmicas do mundo, suas complexidades e contradições (Melo e Monteiro, 2025). O movimento também engloba as desigualdades históricas e contemporâneas que o atravessam, apontando para horizontes de maior justiça e equidade. Esse processo, ao articular ensino, pesquisa e aprendizagem, favorece a circulação de múltiplos saberes e estimula uma formação crítica, antirracista e contra-hegemônica, assim, fortalece tanto a qualidade quanto a relevância da educação (Melo e Monteiro, 2025).

Pelo fato de a internacionalização não ser um processo neutro, suas diretrizes, formatos e prioridades podem reproduzir, ou intensificar, desigualdades históricas entre regiões centrais e periféricas do sistema mundial do conhecimento. Nesse sentido, compreender a trajetória histórica da internacionalização universitária, tanto em nível global quanto no Brasil, é fundamental para interpretar os desafios, contradições e potencialidades desse processo em contextos específicos, como o da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Alguns estudiosos de internacionalização acadêmica defendem um discurso de que as instituições de ensino superior (IES), desde os primórdios de sua criação, são espaços inerentemente internacionais. O que justifica essa máxima é colocar que a universidade desde sempre foi um espaço que naturalmente aspira a produção e difusão de conhecimentos. Como o conhecimento aparentemente não conhece barreiras, as universidades seriam essencialmente lugares de conexões científicas multiculturais.

Autores como Kerr (1994) e Altbach (1998) exaltam o caráter internacional das universidades desde que foram inauguradas suas primeiras unidades europeias, ainda na Idade Média. Esse primeiro grupo baseia seu pensamento em ações da comunidade acadêmica medieval, que hoje se assemelham à mobilidade. Ademais, não problematizam essa crença que é tão difundida. Enquanto outros autores, como por exemplo De Wit e Merckx (2022), Scott (1999) e Neave (1997), questionam o real apelo internacional daquelas antigas instituições e tentam

colocar o fator internacional das primeiras IES em um lugar bastante específico. Estes últimos autores pensam que as universidades medievais foram criadas para satisfazer e atender necessidades locais adaptadas à realidade de onde estavam inseridas. A questão internacional neste ponto de vista é entendida como uma consequência.

Temos um contraponto interessante, que é compreender se as universidades têm inerentemente uma missão internacional e apenas seguem esse caminho natural. Ou se, apesar de todos concordarem que o conhecimento científico é desimpedido, ainda assim, o ímpeto de estabelecer conexões internacionais acadêmicas pode revelar que os rumos das relações exteriores entre IES pode ter catalisadores sociais, econômicos e políticos mais preponderantes que o desenvolvimento necessário de um potencial internacional inato.

Por isso, inicialmente compreender como, onde e por quais motivos, ou seja, em que contexto começou o processo de internacionalização acadêmica no mundo é importante. A partir disso, é possível traçar o histórico de internacionalização mundial, a contar da segunda metade do século XIX e como foi seu desenvolvimento. Assim como a chegada dessa influência no Brasil e de que maneira ela se instalou no estado do Maranhão e na UEMA.

A partir de registros históricos é possível estabelecer que as primeiras universidades europeias emergiram entre os séculos XII e XIII, no período medieval. Embora não tenham uma data exata de fundação, destacam-se as universidades de Bolonha, Paris e Oxford, pouco tempo depois, as universidades de Salamanca e Nápoles Federico II surgiram no século XIII. O aparecimento delas representou marcos no desenvolvimento institucional de ensino superior (Charle e Verger, 1996).

Luciane Stallivieri (2002) escreve sobre a internacionalização estar presente nas primeiras universidades da Idade Média. O termo *universitas*, nome conferido a esses espaços novos, significava uma comunidade acadêmica formada por professores e estudantes de várias regiões e países. Inicialmente, isso já ajudava a conferir a essas instituições o status de espaços naturalmente internacionais. As *universitas* estavam voltadas à busca do saber universal e entre outras razões, atraíam estudantes de diferentes locais. A questão da presença de estrangeiros conferia prestígio às universidades. Com os fatos apresentados até o momento, a autora conclui que desde sua origem, as universidades foram locais de circulação de saberes, culturas e visões de mundo, configurando-se como universos culturais e com uma missão internacional latente.

A partir dos fatos apresentados por Charle e Verger (1996), nota-se que as primeiras instituições medievais situavam-se em regiões distintas da Europa e, por conseguinte, estavam alocadas em contextos sociais, econômicos e políticos que apresentavam demandas diversas. Portanto, cada região demandava a existência de um centro de ensino por diferentes razões, como a área mediterrânea, com a Universidade de Bolonha, por exemplo, objetivava o ensino e desenvolvimento das ciências da saúde e do Direito. O norte europeu focava no ensino relacionado às artes liberais e a teologia, realizadas na Universidade de Oxford (Charle e Verger, 1996).

Apesar das distâncias geográficas e diferenças, todas as instituições daquele período concediam certificação de conhecimento válido em qualquer lugar. Na Idade Média, devido à ausência de estabelecimento de uma ordenação estatal, a laicidade não existia, portanto, as IES compartilhavam a característica comum de serem controladas pela igreja, que podemos considerar como um fator importante de coesão entre elas (Charle e Verger, 1996). Por outro lado, as instituições ibéricas, surgidas um século depois, demonstraram maior autonomia eclesiástica, ainda que tivessem que ter uma autorização papal, elas não foram criadas pela igreja, mas por poderes locais, como cidades, autoridades políticas ou príncipes (Charle e Verger, 1996).

Corroborando com Stallivieri a visão de Clark Kerr (1994), que também fala sobre a natureza internacional das universidades medievais. Segundo ele, Oxford, Bolonha e Paris atraíam estudantes e professores de outras partes da Europa, sendo considerados centros cosmopolitas de saber. Uma das razões disso acontecer é que a língua latina à época era a base do meio acadêmico e por causa dela era possível ter circulação de pessoas de distintas nacionalidades entre os centros de ensino. O deslocamento de pessoas ligadas ao meio acadêmico durante a Idade Média foi chamado de *peregrinatio*¹ por Charle e Verger (1996). Como demonstrado anteriormente, cada universidade da Idade Média tinha a vocação para uma área de ensino, essa característica estimulou a circulação de estudantes e mestres entre instituições, pois realizavam o *peregrinatio* em busca de formação especializada e aulas com os melhores professores daquele contexto, em áreas como Direito, Teologia ou Medicina (Kerr, 1994).

¹ Charle e Verger (1996) fazem uma releitura do termo *peregrinatio* e o trazem aplicado a circulação de estudantes e mestres na Era Medieval. Ele foi escolhido por ser uma palavra latina que significa “exílio voluntário”. Reinterpretando a noção original do termo, que está ligado à espiritualidade cristã, ele passa a fazer uma alusão a mobilidade acadêmica, ou seja, o estudante é visto como um peregrino do saber.

No mesmo viés de atuação, Altbach (1998) defende a concepção histórica de que as instituições acadêmicas são espaços de cooperação transnacional desde suas origens. Assim, propõe que os processos de internacionalização atuais têm características enraizadas nos costumes transnacionais das universidades medievais, como a mobilidade internacional motivada pela busca de especialização. Charle e Verger (1996), ao longo de seu trabalho sobre a História das Universidades, podem reforçar essa ideia, porque garantem que o arranjo medieval das instituições se constituía em três pilares de internacionalização: língua franca (latim), mobilidade e, reconhecimento amplo de títulos e privilégios.

A presença do latim como língua franca possibilitou a criação de uma comunidade intelectual transnacional, em que a comunidade acadêmica podia se comunicar independente do dialeto de origem e do dialeto local. O latim foi o meio facilitador para o *peregrinatio* acadêmico, no qual, tal acontecimento era visto como um dos componentes que constituíam a formação universitária, em virtude do contato com diferentes professores e tradições. Em relação ao último pilar, que é o reconhecimento de títulos e privilégios, discorre sobre o reconhecimento transfronteiriço dos graus obtidos em uma universidade, podendo ser aceitos em qualquer parte da Europa medieval (Charle e Verger, 1996). Esses fatos alimentam a visão de que a universidade não adota uma política de internacionalização apenas nas instituições modernas, mas que ela foi fundada sobre os princípios internacionais (Altbach, 1998).

A análise conjunta das diferentes reflexões permite concluir que há uma compreensão compartilhada de que a universidade nasceu com um caráter internacional. Desde a Idade Média, ela se estruturou como espaço de encontro de pessoas de diversas origens, sustentada pela mobilidade, pela circulação de saberes e pela ideia de universalidade do conhecimento. Na perspectiva desses autores, a internacionalização não deve ser vista como um fenômeno novo, mas como uma dimensão constitutiva da própria essência universitária. O que mudaria ao longo do tempo, até chegar nas políticas que conhecemos atualmente, são as formas e os meios pelos quais ela se manifesta.

No entanto, deve-se mostrar também a visão de outros autores que trilham análises mais críticas. Mesmo concordando que as universidades medievais praticavam ações condizentes com seu apelo internacional, é necessário demonstrar que a aparente natureza inata desse potencial das primeiras IES, tal como ocorre nos dias atuais, também tinham motivações políticas, econômicas e sociais discutíveis. Trazer à tona essas motivações brindará esse trabalho com a possibilidade

de uma reflexão condizente com a realidade política, econômica e social da Universidade Estadual do Maranhão, a partir de suas bases constitutivas.

Não é suficiente crer que a internacionalização acadêmica é um fator natural e que seu aprofundamento seja um caminho inevitável. Acreditar apenas nisso seria como negar a existência de uma superestrutura regida pelo modo de produção capitalista, que engloba as instituições sociais. A universidade, entendida como uma instituição social, está inserida no campo onde as relações de produção determinam, em última instância, sua forma e funcionamento. Na perspectiva marxista, que é a metodologia empregada neste trabalho, a universidade não pode ser compreendida como um espaço de desenvolvimento natural, neutro e autônomo, mas sim como parte da superestrutura que expressa, reproduz e legitima os interesses de classe. Apesar dos autores até então apresentados não levarem em consideração em suas análises, mesmo que historiograficamente inexistissem os Estados-Nação e o capitalismo na Idade Média, o caráter internacional já mostrava características de vinculação à Igreja e às classes políticas que controlavam o poder nos feudos e a circulação do saber.

A questão não é sobre aceitar ou não que as IES tenham uma propensão latente às relações internacionais. É mister investigar a constituição das relações internacionais acadêmicas e não romantizar o aspecto internacional natural das instituições. Se assim for, teremos um comportamento passivo frente às influências forâneas atuais, que utilizam a diplomacia acadêmica para perpetuar a posição subalterna das universidades de países subdesenvolvidos, através de parcerias assimétricas. Com isso, também conseguem manter os países na mesma posição inferior.

Mesmo os autores Charle e Verger (1996) defendem que o *peregrinatio* medieval gerou uma economia do reconhecimento que funcionava em escala europeia. Ou seja, a ação internacional daquelas universidades também tinha outros interesses. Na economia do reconhecimento, cidades disputavam professores, ampliavam privilégios e usavam várias estratégias para aumentar a atratividade da comunidade acadêmica estrangeira para sua universidade. A presença de estrangeiros era vista como simbólica e material, pois trazia honra e ampliava redes de contato da universidade, propiciando seu crescimento e influência (Charle e Verger, 1996). Essa dinâmica foi responsável por gerar assimetrias. Por exemplo, centros de ensino com maior reputação ou apoio político concentravam talentos e definiam os padrões curriculares, enquanto regiões periféricas enviavam estudantes para importar o capital acadêmico

(Charle e Verger, 1996). O *peregrinatio*, que hoje se transformou em mobilidade acadêmica internacional, portanto, sempre teve dois lados: integração e hierarquia.

Para que seja possível compreender a discussão que nos levará a integrar os campos político, econômico e social ao fenômeno internacional das universidades, faremos uma contextualização marxista sobre a passagem do sistema feudal para o modo de produção capitalista e a adoção do sistema de Estados-Nação como estrutura político-social moderna e que perdura até hoje. É necessário compreender a transição entre esses modelos de organização econômica e política porque, como já explicitado anteriormente, as universidades são instituições sociais, em que sua atuação fica à mercê da ordem vigente.

No cenário da Europa Medieval, quando as universidades já tinham cerca de trezentos anos, no século XV, o sistema feudal entrou em crise. Ele era marcado por descentralização política, representada pela organização em feudos, uma economia agrária e forte concentração de poder político na Igreja. Por volta do século XV, alguns eventos marcaram sua derrocada, sendo eles o crescimento das cidades devido ao comércio, as revoltas camponesas e a pressão de uma burguesia nova e organizada, que se articulava em prol dos seus interesses (Marx e Engels, 2001).

Nesse processo, Marx e Engels (2001) afirmam que a burguesia emergiu como classe revolucionária, responsável por romper a fragmentação política do feudo e preparar o terreno para o capitalismo. A burguesia nasceu nas cidades medievais, onde o artesanato e o comércio floresciam à margem da lógica agrária dos feudos. A expansão do comércio, a intensificação das rotas de circulação de mercadorias e o surgimento de novas formas de produção para além da subsistência rural forneceram as bases materiais para a consolidação dessa classe (Marx e Engels, 2001).

Vinculada ao processo em que as forças produtivas se desenvolveram em descompasso com as relações de produção feudais, a burguesia rivalizava com a nobreza. Por interesses conflitantes de ordem política, econômica e social, a nobreza desacelerava a expansão dos negócios burgueses, pois defendiam fortemente a desintegração dos feudos para sua própria sobrevivência. Por outro lado, a burguesia almejava um espaço econômico que repousasse em uma estrutura social unificada e coesa, pois um território organizado sob as demandas dela era crucial para a expansão de seus negócios (Marx e Engels, 2001).

O século XV também foi o momento das grandes navegações e da expansão colonial, impulsionadas pelo mesmo espírito expansionista que moveu a burguesia. Ao ampliar a

circulação de mercadorias e integrar regiões em um sistema de trocas, elas auxiliaram a estabelecer as bases do sistema capitalista. A conquista de novos territórios abriu acesso a matérias primas e metais preciosos, consolidando a imposição da lógica da acumulação (Marx e Engels, 2001). Para além da lógica da acumulação, permeou também na América colonial, a importação do modo de vida e a educação.

Nesse sentido, o modelo institucional universitário europeu, em especial o ibérico, fortemente articulado à monarquia e à Igreja foi transplantado para as recém descobertas colônias da Hispanoamérica. As primeiras universidades coloniais, em Santo Domingo (1538), no México e em Lima, ambas em 1551, foram criadas sob patrocínio real, pontifício e de inspiração em Salamanca e Alcalá de Henares, com finalidades claramente voltadas para a formação do clero, da burocracia e das elites locais, não para o desenvolvimento de um campo científico autônomo (Bernheim, 1991; Gacel-Ávila, 2007). Sobre isso, elucida de maneira descritiva e resumida, Darcy Ribeiro:

Olhando o conjunto da América se observa que, na área de colonização espanhola, a universidade surgiu muito cedo; na área de influência inglesa, surgiu tardiamente e somente em décadas muito recentes apareceu na região colonizada pelos portugueses. As colônias espanholas contavam com seis universidades no final do século da conquista, e aproximadamente dezenove no momento da independência. A América inglesa, ao tornar-se independente, contava apenas com nove universidades. Uma e outras eram instituições reais e religiosas, orientadas por jesuítas e dominicanos, na Hispano-América, e por seitas protestantes de variada denominação, na zona inglesa. O Brasil contou apenas, durante o período colonial, com um arremêdo de universidade na Bahia, que ministrava cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina, a completar-se em Portugal. A América espanhola e a zona inglesa do continente dispuseram, por isso, de quadros intelectuais muito mais amplos e qualificados que o Brasil, para a organização nacional e para reorientar o ensino superior (Ribeiro, 1969, p. 76).

Essa leitura de Darcy Ribeiro (1969) permite compreender que a universidade colonial na América Latina não pode ser vista apenas como um transplante institucional, mas como parte integrante do projeto de dominação econômica, política e cultural da metrópole. Ou seja, o ensino superior já nasce no continente submetido a uma função de reprodução da ordem colonial e não como espaço de produção autônoma de saberes, à luz das características de qualquer tipo de imperialismo (Bernheim, 1991). O autor Bernheim (1991) ilustra em seu livro²

² Trecho original: Otros sociólogos y educadores descubren en la universidad colonial las raíces mismas de la alienación y la dependencia cultural que padecen los pueblos latinoamericanos. La enseñanza impartida en sus aulas, señalan, tenía un propósito "domesticador" más que formativo. Así lo hizo ver, incluso en pleno virreinato, el doctor

Outros sociólogos e educadores descobrem na universidade colonial as próprias raízes da alienação e da dependência cultural de que padecem os povos latino-americanos. O ensino ministrado em suas aulas, assinalam, tinha um propósito mais “domesticador” do que formativo. Assim o fez ver, ainda em pleno vice-reinado, o doutor José de Baquijano y Carrillo, catedrático limeño, em célebre discurso pronunciado na Universidade de San Marcos em louvor ao Vice-rei Jáuregui: “A educação e a cultura têm como fim instaurar a paz com que se humaniza e domestica o infiel índio”. Por outro lado, o esquema universitário, a temática e os métodos de ensino da universidade colonial estavam centrados mais na realidade peninsular que na americana, salvo o ensino, por demais raquítico, das línguas indígenas, iniciando-se assim o longo processo de dependência cultural do continente (Bernheim, 1991, p.22-23, tradução própria).

Essa constatação dialoga diretamente com a perspectiva marxista anteriormente adotada, pois evidencia que também no contexto colonial a universidade esteve a serviço das classes dominantes e da lógica de acumulação. Ainda em linha com o pensamento de Marx e Engels (2001), podemos afirmar que a consolidação do capitalismo e do Estado burguês não apenas reorganizou as relações de produção e a vida social na Europa, mas também moldou o caráter das instituições coloniais, que funcionavam como engrenagens da expansão capitalista em escala mundial.

A dinâmica da exploração colonial beneficiou a acumulação por pilhagem, impulsionou a manufatura e transformou a organização da produção. Somando-se a outros fatores, como o aumento da complexidade das trocas comerciais entre nações, e a necessidade de proteger a propriedade privada dos meios de produção, a burguesia imprime um tom político às relações econômicas. Marx e Engels (2001) defendem que a preocupação da burguesia em cristalizar o poder econômico nas estruturas políticas deu início ao arranjo do Estado-Nação no século XVII. Então, o Estado surgiu como um arcabouço para garantir a livre reprodução do capital. A centralização política desempenhou papel fundamental, unificando mercados internos, padronizando tributos e sistemas monetários, e estruturando forças militares que asseguravam tanto a ordem social quanto a expansão territorial. Essa combinação entre expansão marítima, colonização e fortalecimento estatal inaugurou a fase em que o capitalismo se projetou como modo de produção dominante em escala mundial, demonstrando a capacidade da burguesia de

José de Baquijano y Carrillo, catedrático limeño, en célebre discurso pronunciado en la Universidad de San Marcos en elogio del Virrey Jáuregui: "La educación y la cultura tienen como fin instalar la paz con que se humaniza y domestica al infiel indio" 20 Por otro lado, el esquema universitario, la temática, los métodos de enseñanza de la universidad colonial estaban centrados más en la realidad peninsular' que en la americana, salvo la enseñanza, por lo demás raquítica de las lenguas indígenas, iniciándose así el largo proceso de dependencia cultural del continente (Bernheim, 1991, p. 22-23).

transformar não apenas as relações econômicas, mas também todas as outras estruturas que permeiam o Estado.

Tais processos históricos abriram caminhos para uma nova organização das sociedades e instituições sociais, estabeleceram fronteiras, governos soberanos laicos e instrumentos jurídicos que servem de apoio para a diplomacia moderna, o que inclui as relações internacionais acadêmicas. É nesse contexto que, a partir da segunda metade do século XIX, encontramos as condições materiais e históricas para estabelecer que as universidades tenham de fato relações internacionais acadêmicas (De Wit e Merkx, 2022). Durante a Idade Média, pela inexistência de fronteiras, diplomacia ou governos soberanos, às relações internacionais acadêmicas eram não-secular e desorganizadas. É apenas com a consolidação do Estado burguês que surge a possibilidade de cunhar práticas de internacionalização como atos institucionais e políticos.

Assim, a universidade deixa de ser apenas um espaço de circulação cosmopolita vinculada à Igreja e à nobreza feudal e se insere em uma dinâmica de conexão global, em que a internacionalização se transforma em instrumento político e econômico, subordinado aos interesses nacionais e de classe que emergem com a modernidade (De Wit e Merkx, 2022). Destarte, como defende Darcy Ribeiro (1969), nesse momento, a universidade é uma subestrutura que pertence a uma estrutura social global e que funciona para perpetuar as instituições sociais.

Estabelecidas as bases constitutivas em que repousam esse trabalho, podemos aprofundar no histórico de internacionalização acadêmica a partir da segunda metade do século XIX e retomar o contraponto lançado no início deste capítulo. Para dar continuidade, recorreremos a outro grupo de pesquisadores da área de educação internacional. Esses autores admitem a ocorrência de ações internacionais nas primeiras universidades do mundo, mas inserem uma interessante visão crítica sobre isso. Além de nos levarem por um caminho que questiona o romantismo da missão universitária internacional, nos fazem enxergar a totalidade da estrutura por trás do fenômeno de internacionalização, de maneira condizente ao recorte temporal deste trabalho.

Segundo De Wit e Merkx (2022), algumas referências à história da internacionalização ignoram que as primeiras universidades não tinham uma orientação com a política nacional ou sequer estavam inseridas em um escopo de concorrência mundial, pelo contrário, elas tinham orientação regional. Inclusive como demonstrou Charle e Verger (1996), o objetivo relativo a

ações internacionais estava vinculado ao interesse de aumentar o prestígio da universidade e da cidade em que ela estava inserida.

Com isso, podemos ir um pouco além e citar o mito da universidade internacional (*Myth of the International University*) de Scott (1998). Citado por vários autores que pesquisam o tema da educação internacional, Peter Scott (1998) desenvolveu a ideia deste mito, onde demonstra ser uma falácia a máxima de que as universidades são instituições essencialmente globais e universais desde os primórdios de sua existência. O mito nasce de algumas características de atuação da universidade medieval, como o *peregrinatio*, o uso do latim como língua franca e a padronização curricular. Então, para o autor, embora demonstrassem algum grau de internacionalidade, não é correto manter a tese de uma universidade naturalmente global, pois as instituições estavam vinculadas a contextos locais de poder (monarquias, igrejas e corporações urbanas).

Mais um ponto para refutar essa ideia, é que no século XV, período em que mais universidades foram criadas na Europa, o costume do *peregrinatio* teve uma queda considerável, pois os estudantes não necessitavam deslocar-se para ter acesso a estudos de áreas específicas do conhecimento (De Wit e Merckx, 2022). Os autores também citam a Reforma e Contrarreforma da igreja como mais uma razão da queda das mobilidades, pois dentro do contexto de poderes não laicos, os centros de ensino eram considerados locais de disseminação suspeita de política e religião.

Para Scott (1998), o fenômeno de estabelecer mais uma característica à missão universitária, que é a internacionalização, marcada pela globalização econômica e pela interdependência científica, é condicionado por fatores externos. Tais fatores são o capitalismo global, os fluxos de capital e conhecimento, e a competitividade por prestígio entre instituições de ensino superior. Desse modo, a internacionalização atual é uma ação guiada por uma política de inserção à globalização, e não uma retomada de ações de um passado glorioso. Portanto, a diplomacia acadêmica de hoje não é um processo naturalmente atemporal que se iniciou na era medieval, mas um novo processo histórico e estrutural.

Assim como qualquer outra instituição inserida em contextos nacionais marcados pelas contradições e crises do modo de produção capitalista, as universidades também estão suscetíveis a passar por tensões. Elas ocorrem pela imposição de ter que responder às pressões e concorrências do cenário acadêmico internacional, ao mesmo tempo que estas instituições estão

vinculadas com as obrigações relativas ao seu país (Gacel-Ávila, 2007). Portanto, acreditar no mito da universidade internacional incorre no risco de adotar padrões de internacionalização que replicam assimetrias de poder e mantêm as desigualdades entre os países. Relevar o papel das universidades dentro da estrutura do modo de produção capitalista mundial, é acreditar no discurso da retórica internacionalista (*Internationalist Rhetoric*) (Scott, 1998). Darcy Ribeiro (1969) corrobora com esta visão, pois ao refletir sobre a interpretação da realidade universitária na América Latina, aponta que há uma consciência ingênua, que é um tipo de interpretação característico de países subdesenvolvidos, onde a assimetria é considerada natural, em outros termos, um mito importado de universidades europeias medievais.

Neave (1997) também discute o caráter internacional das universidades medievais, assim como Scott (1998). De certa maneira, ele defende um ponto de vista crítico a partir de uma leitura mais descritiva sobre a história das universidades e de suas relações internacionais. No entanto, o autor concorda com o posicionamento crítico e analítico de Scott (1998). Neave, ao retomar os mesmos fatos históricos, elabora um conceito parecido, porém, com o nome de “mito impreciso” (*Inaccurate Myth*). Nele, o autor foca em quebrar o romantismo da história da universidade e aponta o mito da universidade pura e internacional como um erro de precisão interpretativa, onde conclui que isto se configura como um equívoco histórico.

Hammerstein (1996), trazendo esse posicionamento a partir do advento dos Estados-Nação, diz que as universidades aprofundaram a tendência de se voltarem para os objetivos nacionais, demonstrado pelo fato de que os Estados proibiram que os cidadãos estudassem no exterior para manter maior controle sobre a formação, assim como o latim também foi substituído pelas línguas vernáculas para reforçar identidades nacionais. Por último, o *peregrinatio* deu lugar ao *grand tour*, onde o intercâmbio tinha uma pretensão cultural, social e acadêmica. De Wit e Merx (2022) demonstram que, no século XVIII, cerca de três quartos da comunidade acadêmica estudavam em instituições de ensino de sua própria região.

O *grand tour* ocorreu ao longo do século XIX, tendo um grande declínio ao seu final. Ele consistiu em uma mobilidade em massa de estudantes provenientes da burguesia fazendeira dos Estados Unidos (EUA), e em menor quantidade, de burgueses do Canadá e Austrália, que se deslocavam para realizar graduação ou especialização na Europa, sobretudo Reino Unido (De Wit e Merx, 2022). Essa foi uma prática muito comum naquele tempo, mas que teve o mesmo fim do *peregrinatio*. O declínio ocorreu porque os EUA adotaram o mesmo posicionamento

nacionalista que os recém-criados países europeus à época da desintegração dos feudos. Tal atitude obteve apoio da burguesia norte-americana e também uma forte campanha das crescentes universidades locais, como Harvard. Os discursos estadunidenses que levaram o *grand tour* a um quase esgotamento discorriam sobre o perigo de perda de consciência pública de seus estudantes, devido o contato prolongado com outro Estado, e também a ideia de que uma nação forte não exporta estudantes e nem importa professores (De Wit e Merckx, 2022).

Como apontado anteriormente, na organização dos Estados-Nação, no século XIX, a universidade passou a ser essencialmente nacional (Scott, 1998). Fruto das estruturas política, social e econômica, a universidade tornou-se um ponto de apoio da formação do Estado burguês, pois servia à consolidação da nação como um meio de legitimação cultural e de esforços científicos para o desenvolvimento nacional, por meio de investimentos públicos (Scott, 1998). Esses fatos corroboram com a visão de Marx e Engels (2001) sobre a centralização política, econômica e social no Estado burguês, onde as instituições estão sob o mesmo comando e ideologia do capitalismo.

Scott (1998) e Darcy Ribeiro (1969) nos servem de alguns exemplos, como o modelo napoleônico de universidades na França, onde a padronização curricular e centralização estatal buscavam forjar a identidade nacional através do ensino. As universidades britânicas e norte-americanas tinham demandas relativas à industrialização e à corrida imperial. Enquanto isso, o modelo humboldtiano, na Alemanha, era centralizado e financiado pelo Estado, mas com foco em ensino e pesquisa.

Para além do nacionalismo, isso nos lembra para a inclinação norte-americana de tentar acabar com a dependência em relação ao continente europeu e por conseguinte ser um Estado mais proeminente no cenário internacional, ou seja, traços de uma política imperialista. Em decorrência, no final do século XIX, com o *grand tour* já sem expressão e as investidas nacionalistas norte-americanas, causaram uma inversão de mobilidade, fazendo com que houvesse um crescimento do fluxo de acadêmicos da Europa para os EUA (De Wit e Merckx, 2022).

A situação da educação superior na América Latina durante o século XIX mostrou ares de mudança, impulsionada pelos processos de independência das colônias hispânicas e portuguesa. As mudanças foram precedidas por um contexto histórico de transição política nas ex-colônias latinas (Ribeiro, 1969). Com a concretização das independências em México, 1821, Brasil em

1822 e Colômbia em 1824, por exemplo, o papel das universidades em relação às novas nações foi revisto. Com exceção do Brasil, o qual Portugal não inaugurou IES coloniais e delegou o serviço de educação superior à Universidade de Coimbra - esse assunto será mais detalhado no capítulo seguinte (Bernheim, 1991). Gradualmente as universidades coloniais transformaram suas características para aderir ao modelo napoleônico de instituições (Ribeiro, 1969; Bernheim, 1991; Gacel-Ávila, 2007).

No início do século XIX, após a expulsão dos jesuítas das Américas e a independência das colônias, os novos Estados-Nação urgiam por uma universidade secularizada, que refletisse a centralização política das Repúblicas que acabaram de nascer e também que servisse de instrumento de modernização (Bernheim, 1991). A partir deste contexto, as universidades existentes nos antigos territórios da Hispanoamérica absorveram o modelo napoleônico de organização universitária, assim como as primeiras universidades brasileiras fizeram, anos depois da independência (Bernheim, 1991; Darcy Ribeiro, 1969; Gacel-Ávila, 2007).

Tal modelo foi utilizado por Napoleão para integrar a república francesa, todavia, de acordo com Darcy Ribeiro (1969), a universidade da França não foi copiada integralmente, legando as IES latinas durante suas reformas, características como: cultura positivista, profissionalismo, entre outros; que foram responsáveis pela perpetuação da aliança oligárquica entre grandes proprietários e elites dirigentes locais, solidificando a aliança oligárquica colonial e não promovendo progresso esperado (Ribeiro, 1969; Bernheim, 1991).

Pouco é relatado sobre suas relações internacionais nesse momento, pois acabara de sair da fase de anulação do modelo medieval, para a adoção da estrutura napoleônica. No entanto, é possível notar que a opção por importar um modelo universitário expõe as raízes de uma dependência e subalternização da produção de conhecimento latino em relação à cultura europeia do saber, até então, muito latente nas metrópoles.

Já no cenário internacional do fim do século XIX, ainda ditado por ideias nacionalistas, os EUA criaram ações para fortalecer ainda mais sua influência na área da educação. Como o país também estava cada vez mais forte no cenário global, com ênfase em sua ascensão como potência, surgiu uma demanda de impulsionar os estudos internacionais e a ciência política (De Wit e Merks, 2022). Surgiram iniciativas formais para apoiar essa influência, como em 1890, a American Association of University Women criou a primeira bolsa para pesquisas no exterior; em 1902, foram estabelecidas as Bolsas Rhodes para promover o entendimento entre povos de

língua inglesa; e em 1911 o Committee on Friendly Relations Among Foreign Students começou a dar apoio e orientação a estudantes estrangeiros nos EUA, entre outros. Essas ações foram essenciais para impulsionar a existência de políticas coordenadas de internacionalização nas IES norte-americanas. Concomitantemente, as universidades de Harvard, Columbia, Chicago e Wisconsin firmaram seus primeiros acordos de intercâmbio com instituições alemãs e francesas (De Wit e Merckx, 2022).

Neste momento, é importante estabelecer, mesmo que brevemente, o estado da arte sobre a economia, a política e a sociedade entre fim do século XIX e início do século XX, para que nos dê embasamento para entender como se situa a institucionalização da internacionalização acadêmica a partir da visão marxista. Marx e Engels (2001) apontaram que no capitalismo concorrencial do século XIX, Inglaterra, França e Alemanha já estavam consolidadas como potências industriais e apresentavam uma massa de proletários. Por isso, o imperialismo europeu buscava novos mercados e matérias-primas em outras localidades, encontrando seu destino na partilha colonial da África e da Ásia (Marx e Engels, 2001). Considera-se que o capitalismo estava em plena expansão.

Os EUA também se achavam com um capitalismo em plena expansão, acelerado pelo fim da Guerra de Secessão. Assim, com o modo de produção capitalista tendo como marcos a Europa Ocidental e os EUA, Marx e Engels (2001) durante o século XIX demonstraram que o século seguinte seria regido pela concentração de capital. A tendência se confirmou nas análises feitas por Lênin (2011) no início do século XX. O autor demonstra que o capitalismo entrou em uma nova fase, que seria a fase do capitalismo monopolista. A concentração de capital se deu por *trustes*, cartéis e monopólios, além da fusão do capital bancário com o capital industrial, que criou o capital financeiro. Ainda, o capitalismo passa de fato a exportar capital excedente para colônias e países dependentes, buscando novos mercados e recursos (Lênin, 2011).

Para Lênin (2011), a corrida colonial devido ao exacerbamento do imperialismo europeu, juntamente com o controle da economia pelo capital financeiro e a busca incessante por superar as crises do capitalismo, geraram a Primeira Guerra Mundial, entre 1914 a 1918. Nesse contexto de explosão do capitalismo monopolista de expansão global, as universidades dos países industrializados ou em crescimento passaram a entrar no mesmo sistema expansionista e utilizaram o caráter internacional de suas instituições para isso. Foi um momento em que a

educação, por ser um dos pilares do Estado, adotou a lógica capitalista de funcionamento. Dessa maneira, começaram a surgir as ações mercadológicas de internacionalização do ensino superior.

Em relação ao cenário latino-americano do ensino superior encontrava-se sob influência da Reforma de Córdoba, iniciada na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina (Darcy Ribeiro, 1969; Bernheim, 1991; Gacel-Ávila, 2007). Em 1918, esse movimento encabeçado por estudantes reivindicou uma nova postura política, apelando por mais liberdade e pela derrubada do caráter oligárquico do modelo napoleônico, entre outras demandas (Darcy Ribeiro, 1969; Bernheim, 1991; Gacel-Ávila, 2007). Com um caráter progressista e democratizador, a reforma foi um marco histórico continental, pois reverberou em inúmeras IES latinas e trouxe conquistas como o governo estudantil, a autonomia universitária e a docência livre. De acordo com Darcy Ribeiro (1969) e Bernheim (1991), devido a influências como a guerra, a expansão do capitalismo, classe média crescente e uma mobilização do proletariado, o ambiente estava propício à convulsão, e a universidade respondeu dessa maneira aos estímulos. Ainda segundo os autores, apesar de algumas importantes mudanças de estrutura nas academias e um sopro de nova consciência coletiva nesses espaços, a reforma teve limites estruturais, pois atendia aos interesses da classe média crescente, mas não absorveu o proletariado.

No período entreguerras, o capitalismo monopolista não se retraiu, mas se reorganizou. Os Estados Unidos emergiram como potência econômica, expandindo seus capitais para a Europa e América Latina, enquanto o continente europeu sofria com a reconstrução pós-guerra (Lênin, 2011). A crise de 1929 expôs as contradições do sistema, arrastando economias globais e abrindo espaço para regimes autoritários que buscavam soluções dentro da mesma lógica imperialista. Nesse cenário, as universidades também se alinharam às demandas do Estado e do mercado, reforçando a internacionalização como parte do projeto expansionista do capital. O momento entreguerras pode ser explicado no seguinte trecho³.

³ Trecho original: “The creation of the Institute of International Education (IIE) in 1919 in the United States, the Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) in 1925, and the British Council in 1934 indicates the growing attention to international cooperation and exchange before World War II. Academic cooperation at that time was more focused on scholars than on students. And in the aftermath of World War I, it was driven by political rationales of peace and mutual understanding. The International Committee on Intellectual Co-operation, created in 1921 under the auspices of the League of Nations and the predecessor of UNESCO, was a manifestation of that new emphasis. As Kolasa (1962) observed, “The co-operation of intellectuals with politicians within the framework of the League of Nations is one of the most essential differences between the unofficial organizations of the nineteenth century and the League organization for intellectual co-operation (p. 41).” (De Wit e Merks, 2022, p. 31).

A criação do Institute of International Education (IIE) em 1919 nos Estados Unidos, do Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) em 1925 e do British Council em 1934 indica a crescente atenção à cooperação e ao intercâmbio internacional antes da Segunda Guerra Mundial. A cooperação acadêmica, naquela época, estava mais voltada para os pesquisadores do que para os estudantes. E, no rescaldo da Primeira Guerra Mundial, era impulsionada por racionalidades políticas de paz e entendimento mútuo. O Comitê Internacional de Cooperação Intelectual, criado em 1921 sob os auspícios da Liga das Nações e precursor da UNESCO, foi uma manifestação dessa nova ênfase. Como observou Kolasa (1962): “A cooperação dos intelectuais com os políticos no âmbito da Liga das Nações é uma das diferenças mais essenciais entre as organizações não oficiais do século XIX e a organização da Liga para a cooperação intelectual” (p. 41) (De Wit e Merckx, 2022, p. 31, tradução própria).

Não apenas como capital e política de paz, as relações internacionais acadêmicas também foram uma maneira eficiente de imperialismo sobre o pensamento político e social dentro das universidades no período que iniciou com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Doravante, os Estados Unidos passaram a se preocupar com os países sul-americanos. Rockefeller, responsável por assuntos interamericanos, atuou no financiamento de intercâmbios educacionais, com o objetivo de combater a propaganda dos países do Eixo e enfraquecer as bolsas de estudo na Alemanha e na Itália. Nesse contexto, o governo ofertou bolsas a mais de mil estudantes latino-americanos entre 1941 e 1943 (De Wit e Merckx, 2022).

Assim, percebemos a forte atuação imperialista norte-americana relativamente à internacionalização acadêmica, com sinais de uma velada concorrência entre EUA e Europa no cenário acadêmico internacional. Tendo a Europa uma gradual obliteração na educação internacional, foi o pano de fundo no pós-guerras, como demonstrado abaixo⁴

Após a Segunda Guerra Mundial, o intercâmbio educacional internacional se expandiu, sobretudo nos Estados Unidos. A Europa ainda estava demasiadamente concentrada em se recuperar das graves feridas de duas guerras mundiais e em sua reconstrução, o que a impedia de investir em intercâmbio e cooperação educacional internacional. No campo dos estudos de área, mal conseguia manter sua força histórica no conhecimento de outras culturas e idiomas. Muitos de seus acadêmicos haviam se tornado vítimas das guerras ou migrado para outras partes do mundo, principalmente para os Estados Unidos, Canadá e Austrália. O mundo acadêmico foi completamente transformado, como descreveram

⁴ Trecho original: After World War II, international educational exchange expanded, first and foremost in the United States. Europe was still too heavily focused on recovering from the severe wounds of two world wars and on reconstruction to be able to invest in international educational exchange and cooperation. In the field of area studies, it was barely able to maintain its historical strength in the knowledge of other cultures and languages. Many of its academics had either become victims of the wars or migrated to other parts of the world, mainly the United States, Canada, and Australia. The world of academia was turned upside down, as Goodwin and Nacht (1991) described: “Views of the world in U.S higher education were transformed almost overnight by World War II. From a cultural colony the nation was changed, at least in its own eyes, into the metropolis; from the periphery it moved triumphantly to the center” (pp. 4–5) (De Wit e Merckx, 2022, p.33).

Goodwin e Nacht (1991): “As visões de mundo no ensino superior norte-americano foram transformadas quase da noite para o dia pela Segunda Guerra Mundial. De uma colônia cultural, a nação mudou, ao menos aos seus próprios olhos, para a metrópole; da periferia moveu-se triunfantemente para o centro” (pp. 4–5). (De Wit e Merckx, 2022, p. 33, tradução própria).

Vemos que com o término da Segunda Guerra Mundial, a rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética inaugurou a Guerra Fria. Para além de uma divisão do mundo em dois blocos antagônicos, Hobsbawm (1994) diz ser um sistema internacional marcado pela estabilidade paradoxal. Sustentado pela dissuasão nuclear e equilíbrio do terror, o arranjo impediu o confronto direto entre as superpotências, ao passo que deslocou os conflitos para regiões periféricas, convertidas em espaços estratégicos de disputa indireta.

A Guerra Fria produziu uma ordem global instável pela delimitação das esferas de influência, alianças político-militares, e intensificou intervenções, golpes e disputas no chamado Terceiro Mundo. Esse modelo de confronto teve implicações no campo geopolítico e também na produção e circulação do conhecimento, inserindo a internacionalização acadêmica na competição ideológica e na projeção de poder (Hobsbawm 1994).

O ainda atual e cobiçado programa norte americano de bolsas, Fulbright, tem raízes no período da Guerra Fria. A Lei Fulbright foi criada em 1946 e depois substituída pela Lei Fulbright–Hays de 1961. Esse programa teve o intuito inicial de utilizar os empréstimos feitos por aliados dos EUA durante a Segunda Guerra Mundial. Como acentuam os autores De Wit e Merckx (2022), o Fulbright realizava intercâmbio de estudantes e professores de pós-graduação e abriu caminhos para estabelecer redes de contatos acadêmicos e o interesse por pesquisas no exterior, que perduram até hoje. Tal iniciativa indica a orientação do imperialismo acadêmico norte-americano, endossado por Gacel-Ávila (2007), ao afirmar que no século XX, o destino mais procurado para mobilidade internacional de estudantes latino-americanos foi os EUA.

Os autores nos forneceram dados mais precisos sobre os resultados dessa corrida acadêmica. Em 1959, o número de estudantes estrangeiros em IES nos Estados Unidos era de 48 mil, atingindo 690 mil em 2009. Até 1950, existiam apenas seis programas anuais norte-americanos de estudos no exterior, 103 em 1962 e 208 em 1965. O programa também incentivou que docentes norte-americanos utilizassem seus contatos internacionais para criar oportunidades de intercâmbio para seus alunos. Nessas décadas, a internacionalização ativa norte-americana também foi possível pelo incremento no número total de universidades no país,

segundo Darcy Ribeiro (1969), até 1900 tinham cerca de 52.000 matriculados no ensino superior, passando a 3.600.000 em 1960, ou seja, um aumento de 6.823,06% em 60 anos, acompanhado da oferta de 205 universidades e 1.800 estabelecimentos de ensino superior autônomos.

Em relação aos países do sul, o imperialismo acadêmico norte-americano atuou inicialmente por meio de uma cooperação para o desenvolvimento da agricultura, na prática funcionou como um programa de extensão para universidades latino-americanas (De Wit e Merckx, 2022). Como parte da disputa científica internacional entre os blocos capitalista e socialista durante a Guerra Fria, centenas de pessoas da comunidade acadêmica dos EUA estavam espalhadas nas IES do cone sul, participando de projetos agrícolas da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Holzner e Greenwood, 1995). A passividade latino-americana nas relações internacionais acadêmicas no período da Guerra Fria também se deve à pouca expressão de oferta de IES no cone sul, e pode ser traduzido em números. De acordo com Ribeiro (1969), todos os países da América Latina em conjunto durante a década de 1960, tinham 150 universidades e 500 instituições autônomas, aglomerando 600.000 estudantes espalhados pela região.

Os autores Keinert e Silva (2010) também escreveram sobre as acometidas imperialistas dos EUA na área das ciências sociais do Brasil e América Latina, especialmente na formação da ciência política no nosso país, cuja área de estudos foi reestruturada no período da Guerra e ditadura militar brasileira, a partir de diretrizes de cientificidade provenientes do campo de ciências sociais daquele país. Por isso, trago um conveniente trecho.

Tais influxos devem ser tomados como parte de um quadro mais amplo de relações de trocas acadêmicas entre nações, em que a atuação da Fundação Ford assumiria papel decisivo. O esforço de exportação de um modelo de organização do trabalho intelectual adquiria sentido no âmbito de um projeto mais abrangente de hegemonia cultural dos Estados Unidos para a América Latina, cujas motivações iniciais se associavam às tensões ligadas ao contexto da Guerra Fria, agravadas ainda mais após a eclosão da Revolução Cubana em 1959. Espécie de ação profilática contra a disseminação da suposta influência do comunismo na região, a atuação da Fundação Ford punha em prática as diretrizes definidas pela política externa do governo norte-americano, que adquiriu feição com o lançamento da campanha “Aliança para o Progresso”, elaborada sob a presidência de John Kennedy. O ideário desenvolvimentista constituía o eixo articulador dessa política de “assistência” às chamadas nações subdesenvolvidas. Diferentemente da estratégia adotada para regiões como África, Ásia e Oriente Médio, que envolveu prioritariamente auxílio a órgãos governamentais, a orientação seguida pelas primeiras “missões” da Fundação Ford na América Latina optou pelo investimento em instituições acadêmicas. Inicialmente restrito ao universo das áreas de economia e de administração, esse investimento passou a contemplar outras especialidades científicas conforme os diagnósticos acerca do desenvolvimento foram concedendo maior ênfase

aos fatores extraeconômicos, tais como aspectos institucionais e culturais. (Keinert e Silva, 2010, p. 82).

Ainda sob os signos de tal disputa ideológica, houve o lançamento do satélite Sputnik pela União Soviética (URSS) em 1957, onde o governo Eisenhower sentiu-se pressionado pela opinião pública internacional a tomar outras atitudes em relação à corrida científica com a ex-URSS. Como medida, foi criada a Lei de Educação para a Defesa Nacional (NDEA) de 1958, voltada ao fortalecimento do ensino superior em áreas estratégicas como ciência, engenharia, línguas e estudos regionais (De Wit e Merkx, 2022). A lei promoveu parcerias entre governo e universidades para formar especialistas em assuntos relativos à arena internacional, incluindo internacionalização curricular, pesquisas e apoio a centros no exterior. Esse caso, confirma que as relações exteriores acadêmicas sofrem altas pressões externas, obrigando os países ou IES a se adaptarem às realidades políticas e econômicas (De Wit e Merkx, 2022).

No contexto da Guerra Fria, a questão das universidades no bloco da URSS, também era tratada como uma política de interesse nacional e do partido. Com isso, o processo soviético de internacionalização dava-se com controle político, econômico e acadêmico sobre a Europa Central e Oriental. De acordo com De Wit e Merkx (2022), as universidades foram transformadas em instrumentos de formação ideológica e de preparação de mão de obra qualificada para a economia socialista. A cooperação acadêmica concentrou-se sobretudo entre países socialistas, com grande fluxo de estudantes e docentes para a URSS.

O chamado Terceiro Mundo - América Latina, África, Ásia e Oceania - não era uma prioridade para a URSS, no entanto, recebia bolsas, professores e programas de assistência ao desenvolvimento, como uma maneira de disputar esse campo com o bloco capitalista como dizem Holzner e Greenwood (1995) (De Wit e Merkx, 2022). O bloco soviético buscava expandir sua influência política e econômica por meio de programas de cooperação universitária, enquanto EUA, Europa Ocidental, Canadá e Austrália também passaram a investir em apoio ao ensino superior na Ásia, América Latina e África. O resultado foi um intenso fluxo de estudantes do Sul global para o Norte global, especialmente em direção à União Soviética, Alemanha, França, Reino Unido e Estados Unidos.

No cenário europeu de reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial, a mobilidade estava baixa e se resumia a estudantes das ex-colônias que se dirigiam a Reino Unido, França e Alemanha. De acordo com Baron (1993), a Europa estava com uma política de “*laissez-faire*

benevolente” que durou até 1970. Essa política foi um abrir as portas das IES, permitindo a mobilidade estudantil, mas sem iniciativas organizadas para promovê-la de forma sistemática, ou seja, de maneira passiva os governos europeus não criaram políticas de internacionalização e nem programas de cooperação, ao contrário do que estava ocorrendo com EUA e a URSS.

No entanto, após 30 anos de reconstrução dos escombros da Segunda Guerra Mundial, em 1980, muitos países europeus surgiram como potência econômica, o que inevitavelmente influenciou na educação. Desse modo, eles se tornaram grandes competidores dos EUA na área de pesquisa científica. A Europa conseguiu reverter a posição de “*laissez-faire* benevolente” e a internacionalização acadêmica passou a ser estruturada por interesses de Estado, a exemplo do que os norte-americanos também praticavam, o que inclui mobilidade, parcerias entre Estados-membro e cooperação entre universidades e indústrias (De Wit e Merckx, 2022).

Nesse momento, a Europa também se encontrava contaminada pela disseminação de ideias contrárias ao estado de bem-estar social⁵, pois as políticas de cunho social eram vistas como empecilho para frutificação plena do capital financeiro, legando à burguesia europeia e americana uma situação próxima à fragilidade (Harvey, 2008). Para Harvey (2008), a situação levou à burguesia a articular-se com o Estado para tomar medidas que as levassem a recuperar o poder político e econômico. Desse modo, o bloco capitalista liderado por Margareth Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos EUA, lançaram mundialmente a base operativa para a implantação de uma atualização do liberalismo econômico, chamado neoliberalismo.

O modo de produção capitalista ganha força com as medidas neoliberais baseadas em privatizações em larga escala, desregulamentação dos mercados e centralidade do capital financeiro. A globalização catalisou fortemente esse modelo, na chamada globalização financeira e na atuação das políticas de ajuste estrutural no Sul Global, operadas por meio do FMI e outros (Harvey, 2008). A acumulação por despossessão, que se configura pela apropriação de recursos públicos, bens comuns e direitos sociais manteve a expansão capitalista, reconfigurada como neoliberalismo (Harvey, 2008). Ele reorganizou a economia e a sociedade a nível mundial e impôs uma racionalidade competitiva em todas as esferas, que podemos incluir as instituições de ensino de nível superior.

⁵ Segundo Harvey (2008), o estado de bem-estar social se consolidou após a Segunda Guerra Mundial durante uma fase chamada de compromisso social-democrata, onde os Estados garantiam proteção social e regulação econômica como uma estratégia para reduzir desigualdades e estabilidade ao capitalismo.

Após o refazimento da política e economia europeia, os EUA tiveram o velho continente como oponente não apenas na arena da educação internacional, assim como na economia. Um dos motivos de acentuação dessa competição foi o fim do bloco socialista da União Soviética nos anos 1980 e início dos anos 1990. Esse golpe no cenário global deixou uma lacuna política, antes ocupada pela União Soviética e que foi muito bem substituída pela Europa (De Wit e Merckx, 2022). Como resultado da competição entre ambos, muitas organizações internacionais e instituições voltadas à educação ofereciam programas aos países da América do Sul durante a década de 1980, e as IES latinas responderam timidamente (Gacel-Ávila, 2007). Algumas delas começaram abrindo os primeiros espaços ou escritórios de relações internacionais dentro das universidades para lidar com cooperação acadêmica internacional (Gacel-Ávila, 2007).

O pós-Guerra Fria gerou um ambiente ambíguo: de um lado, campanhas nacionalistas; de outro, a intensificação da globalização econômica, cultural e política. Esse contexto, somado ao receituário neoliberal, a justificativa para a internacionalização da educação superior mudou (De Wit e Merckx, 2022). O entendimento mútuo e a busca por segurança nacional passaram a ser uma chave para a competitividade econômica. A internacionalização passou a ser entendida como um processo de transformação estratégica das instituições, ou seja, uma estratégia utilizada para conferir influência científica mundial às IES e como um meio de entrar na economia mundial do conhecimento (Holm-Nielsen et al, 2005).

Outrossim, como reflexo da projeção europeia e do fortalecimento do Consenso de Washington na década de 1990, o Tratado de Maastricht ⁶(1992) consolidou a educação como prioridade da União Europeia. O Processo de Bolonha⁷ (1999) tornou-se um marco fundamental: buscou harmonizar os sistemas de ensino superior europeus, criando comparabilidade de diplomas, mobilidade estudantil e integração acadêmica. Enquanto, para resolver os rescaldos da

⁶ O Tratado de Maastricht de 1992 foi um marco na integração europeia e afetou diretamente o ensino superior. Ajudou a consolidar a União Europeia e estabeleceu uma base jurídica para a cooperação em educação, formação e juventude. Ele é considerado uma pré-condição política para o Processo de Bolonha, porque criou o ambiente em que os Estados começaram a aceitar que a harmonização educacional poderia ser usada como instrumento de integração europeia (Neavy, 2003).

⁷O Processo de Bolonha, iniciado em 1999 na Europa, quando ministros da educação de 29 países assinaram a Declaração de Bolonha. Seu objetivo principal foi harmonizar os sistemas de ensino superior da Europa, criando um Espaço Europeu de Ensino Superior mais integrado, comparável e competitivo internacionalmente. Suas principais características são: sistema de créditos comum, estímulo à mobilidade, criação de mecanismos de qualidade, servir de modelo para outros continentes, entre outros. É menos um simples mecanismo de padronização acadêmica e mais um projeto político de integração europeia, que usa a educação superior como meio de alinhar universidades a objetivos mais amplos de mercado, competitividade global e construção de uma “Europa do conhecimento” (Neavy, 2003).

ex-URSS, foram criados programas como TEMPUS e PHARE que apoiaram a modernização universitária na Europa Central e Oriental. Nesse mesmo espírito, o Erasmus Mundus⁸ expandiu a cooperação acadêmica para além da Europa e até hoje é um dos maiores programas voltados à educação internacional da União Europeia (De Wit e Merckx, 2022).

Nos EUA, isso se traduziu em políticas e programas, como a criação de centros de estudos internacionais e intensificação dos programas criados anteriormente, como o Fulbright. O memorando de Bill Clinton (2000), coroou essas diretrizes ao destacar a necessidade de ter cidadãos norte-americanos com domínio de outros idiomas e também ter a compreensão cultural de outras regiões para que isso sirva de meio para manter sua influência como uma liderança global em diversas áreas (De Wit e Merckx, 2022).

Na América Latina, o cenário acadêmico geral no pós-adoção do modelo neoliberal e da aceleração da globalização, pode ser descrito segundo Gacel-Ávila (2007)⁹.

Meados da década de 1990 trouxeram uma abertura econômica para a América Latina por meio de acordos comerciais internacionais, juntamente com uma necessidade urgente de desenvolver recursos humanos com competências internacionais. Isso causou um crescimento considerável nas atividades acadêmicas internacionais. No final da década, e seguindo as tendências internacionais, as universidades abraçaram a internacionalização como parte de uma estratégia para melhorar a qualidade da educação (Gacel-Ávila, 2007, p. 402, tradução própria).

Com a acentuação da globalização nos anos que se seguiram, as universidades assumiram políticas que as inserissem na economia mundial do conhecimento. Alguns exemplos são o crescimento de um mercado educacional, aumento da oferta privada de instituições, provedores estrangeiros e uma lógica de mercado aplicada às relações internacionais do ensino superior (Holm-Nielsen et al, 2005). Uma maneira de explorar a economia do conhecimento foi a atração

⁸ O programa Erasmus original, criado em 1987 já era um pilar da mobilidade estudantil na Europa e serviu de programa piloto para o Processo de Bolonha (Neavy, 2003). O Erasmus Mundus de 2004 é um programa de cooperação e mobilidade no ensino superior criado pela União Europeia para promover a qualidade da educação superior europeia e estimular o intercâmbio acadêmico entre instituições europeias e de outros países. Tem o objetivo de tornar o ensino superior europeu mais atrativo no cenário internacional, assim como fortalecer a cooperação entre instituições europeias de ensino superior e instituições em países não pertencentes à União Europeia. Atualmente o Erasmus Mundus faz parte do projeto mais amplo, desde 2014, chamado de Erasmus +. Disponível em: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/35-years-of-erasmus?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 set. 2025.

⁹ Trecho original: The mid-1990s brought an economical opening to Latin America through international commercial agreements, along with an urgent need to develop human resources with international competencies. This caused considerable growth in international academic activities. Toward the end of the decade and following international tendencies, universities embraced internationalization as part of a strategy to improve the quality of education. (Gacel-Ávila, 2007, p.402).

de estudantes, professores e pesquisadores, executada por universidades europeias e norte-americanas de maior prestígio internacional. Nessa dinâmica, elas conquistam capital com os pagamentos anuais dos estrangeiros.

Como citam De Wit e Merkx (2022, p.45)¹⁰, “A tendência mais marcante dos últimos 50 anos é o aumento no número de estudantes circulando globalmente, de cerca de 250 mil em 1965 para 2,5 milhões em 2005, 3,7 milhões em 2011 e mais de 5 milhões em 2020”. Inclusive, a competição global por talentos também se intensificou, estimulada pelo envelhecimento populacional em países desenvolvidos e pela necessidade de mão de obra qualificada em países emergentes. Holm-Nielsen et al (2005), apontam que isso pode trazer riscos de fuga de cérebros dos países menos desenvolvidos em direção aos países mais desenvolvidos, criando uma erosão da base de conhecimento científico qualificado regional, como no Caribe, onde cerca de 30% dos graduados deixam seus países de origem, enquanto na parte sul, Colômbia se destaca com 8%.

Pouco antes do início da pandemia de COVID-19, em 2020, novas práticas de internacionalização acadêmica começaram a surgir como uma alternativa à mobilidade física e estabelecem uma política na qual as relações internacionais do ensino superior também ocorram internamente. Tais práticas são a internacionalização *at home*¹¹, mobilidade virtual, internacionalização do currículo, COIL (*Collaborative Online International Learning*), entre outras (De Wit e Merkx, 2022; Jones e De Wit, 2025). A súbita paralisação das mobilidades presenciais obrigou instituições em todo o mundo a adotarem o ensino remoto, motivando ainda mais o uso e desenvolvimento das práticas *at home*. Essas modalidades ampliaram o alcance da internacionalização, tornando-a mais democrática e acessível a estudantes de origem socioeconômica vulnerável que, por limitações financeiras, não participariam de experiências presenciais no exterior. Contudo, o caráter democratizante dessas iniciativas ainda convive com desigualdades profundas, especialmente no acesso a recursos digitais de qualidade (Jones e De Wit, 2025).

Houve expectativa de que o ensino remoto transformaria a mobilidade física, ao reduzi-la. No entanto, verificou-se um rápido retorno à centralidade dos programas presenciais de mobilidade pouco tempo depois que as condições sanitárias ficaram favoráveis. A pandemia,

¹⁰ Trecho original: “The most striking trend over the past 50 years is the increase in the number of globally circulating students, from about 250,000 in 1965 to 2.5 million in 2005 and 3.7 million in 2011 to over 5 million in 2020” (De Wit e Merkx, 2022, p.45).

¹¹ A internacionalização *at home* é abordado por autores como estratégias para internacionalizar a universidade, por meio de ações internacionais realizadas em âmbito nacional, no ensino, na pesquisa e na extensão (Stallivieri, 2017).

portanto, não eliminou a mobilidade, mas reforçou a necessidade de torná-la mais equilibrada e apontou os caminhos para que ela possa ser mais inclusiva (Jones & de Wit, 2025). A questão da mobilidade e dos novos desafios pós-pandemia mexeram com o Processo de Bolonha, à vista disso, as conferências de pesquisadores de Bolonha entre 2020 e 2024 refletiram tanto os limites da internacionalização baseada quase exclusivamente na mobilidade quanto às oportunidades abertas por formatos híbridos e pela cooperação virtual. Se no início do processo, em 1999, a mobilidade era o eixo central, após a pandemia tornou-se claro que a internacionalização precisa englobar também currículo, inclusão e responsabilidade social (Jones & de Wit, 2025).

O cenário de tensões geopolíticas como o conflito na Ucrânia, a crescente rivalidade dos EUA com a China e o fortalecimento de governos nacionalistas vinculados à extrema direita em várias regiões legaram obstáculos à cooperação científica internacional (Jones e De Wit, 2025). A dinâmica das relações internacionais atual empurra internacionalização para responder com novas estratégias, deixando a competitividade de lado para dar espaço à responsabilidade social global, capaz de articular inclusão, solidariedade e compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Alinhado às novas dores mundiais, Jones e De Wit (2025) dizem que há novos movimentos progressistas que vinculam a internacionalização à descolonização dos currículos, à valorização de epistemologias do Sul e à promoção da justiça social, epistêmica e que trazem também a interculturalidade e buscam alternativas de superar a hegemonia acadêmica dos países desenvolvidos.

Identifica-se que a pós-pandemia para as relações internacionais acadêmicas tem duas faces, que pensadas em termos de universidades latino-americanas, encontramos que ela abriu oportunidades, ao passo que reforçou as desigualdades históricas e estruturais na educação (Jones e De Wit, 2025). A intensificação de experiências de internacionalização virtual, somada ao fortalecimento de redes regionais de cooperação, pode contribuir para reduzir dependências externas, abafar o imperialismo acadêmico, assim como ampliar e valorizar a circulação de saberes locais. Pensar em projetos específicos para a realidade da educação superior da região tomaram partida nesse período, com tendência de substituir a lógica mercadológica da educação internacional pelo desenvolvimento social.

2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA UEMA

Considerando que, no primeiro capítulo, foram apresentados os conceitos de internacionalização acadêmica e de universidade, bem como um panorama histórico das relações acadêmicas internacionais em âmbito mundial, o segundo capítulo mantém a ênfase na análise dos fatos históricos. À luz do materialismo histórico, parte-se da realidade concreta como síntese de múltiplas determinações e, por meio de um movimento de abstração e teorização orientado pela apreensão da totalidade, busca-se reconstruir o real no plano do pensamento como concreto pensado (Netto, 2009).

Para alcançar a manifestação objetiva desse fato na realidade, faz-se necessário delimitar progressivamente o escopo da análise. Nesse sentido, este capítulo dedica-se, em um primeiro momento, à discussão histórica acerca da chegada, assimilação e prática da internacionalização acadêmica no Brasil e, posteriormente, à investigação de como esse processo se consolidou na UEMA.

De um modo geral, o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, como ilustram as autoras Laus e Morosini (2005), começou no início do século XX, onde as poucas e elitizadas universidades brasileiras estavam comprometidas em desenvolver programas internacionais com foco em ações de pesquisa conjunta a fim de fortalecer as instituições. Devido ao cenário da época, os programas internacionais tiveram como parceiros, as universidades da Europa e dos EUA em sua maioria. Para compreender melhor como são as relações internacionais acadêmicas no Brasil, precisaremos abordar um pouco mais da história e da estrutura política e social da universidade no Brasil.

Trago primeiramente a definição do que esse trabalho entende por universidade brasileira. Em consonância com o capítulo anterior, que traz uma definição geral do que é universidade, compreendemos que no Brasil, ela é uma instituição nova que se articula com o Estado e por conseguinte com as classes dominantes, de acordo com Pinto (1994).

Apenas não é possível captar a essência de qualquer ser senão apreendendo-a no processo temporal da sua realização. Para o caso que nos ocupa, a questão fica facilitada pela pouca idade da criatura a conhecer, nascida que foi a bem dizer em nossos dias. Sendo sociológico o nosso intuito, compete-nos procurar a definição da essência da universidade que encerre dialeticamente o processo de sua fundação e seu curto desenvolvimento em função da realidade social que a gerou, sustentou e lhe deu os atributos que ora exhibe. Assim procedendo, cremos ter razão em apresentar a seguinte

definição da essência da universidade no Brasil, atualmente: a universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico sobre a totalidade do país. Se tal é a essência da universidade, deste logo se vê que o problema de sua reforma é político e não pedagógico. Este último aspecto existe, é claro, mas se mostra secundário, pois só se apresentará na forma em que pode e deve ser resolvido, depois que tiver sido decidido politicamente o destino da universidade e sua participação no projeto de transformação social empreendido pela comunidade (Pinto, 1994, p. 19).

Por ser uma instituição jovem, a maioria dos autores que pesquisam a temática histórica do ensino superior, ilustram que o Brasil foi uma exceção dentre as colônias americanas. No período colonial, Portugal não implantou nenhuma universidade em sua colônia (Bernheim, 1991; Ribeiro, 1969; Mendonça, 2000). Antes da independência em 1822, o Brasil tinha algumas escolas e faculdades isoladas e de caráter profissionalizante, sendo as Escolas de Agricultura da Bahia em 1812 e do Rio de Janeiro em 1814 as primeiras a serem criadas (Mendonça, 2000; Ribeiro, 1969). Então, durante todo esse período, os colonos estavam à mercê das universidades de Coimbra e Évora, na metrópole Portugal.

Os autores trazem como compreensível para os objetivos da Coroa, a postura de Portugal em não implantar universidades na colônia brasileira. Havia um entendimento de ser necessário manter a dependência brasileira com a metrópole quanto aos serviços de estudos superiores e formação intelectual (Amorim, 2012; Mendonça, 2000). Um exemplo disso é que em 1671, a Câmara da Bahia solicitou um reconhecimento do Colégio dos Jesuítas ao de Évora. Anos depois, a coroa permitiu que um ano de estudos no Colégio dos Jesuítas teria validade em Coimbra e Évora (Mendonça, 2000).

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, a situação mudou um pouco, pois D. João VI criou academias e cursos isolados na Bahia, Rio de Janeiro, Paracatu, Pernambuco e Vila Rica com o objetivo único de ter infraestrutura mínima para garantir a sobrevivência e segurança da corte na colônia, por isso, as temáticas dos cursos eram relacionadas a medicina, marinha, história, filosofia, entre outros (Amorim, 2012; Mendonça, 2000). Essas instituições foram estabelecidas por iniciativa da Coroa portuguesa e permaneceram sob sua tutela, sendo posteriormente administradas pelos governos imperiais após a independência.

Por meio de sucessivas reformas, divisões e fusões, os cursos implantados por D. João VI se transformaram em escolas e faculdades de caráter profissionalizante, que conformariam o núcleo do ensino superior brasileiro até o período republicano. A esse conjunto, somaram-se os cursos jurídicos, criados apenas após a Independência, inicialmente em São Paulo e em Olinda,

em 1827 (Mendonça, 2000). Mendonça (2000) diz que durante o período imperial, a aspiração pela criação de uma universidade no Brasil permaneceu presente, embora constantemente enfrentasse oposição de diferentes setores, em especial dos positivistas.

A autora salienta que 42 projetos de universidades foram apresentados, porém todos rejeitados pelo governo e pelo parlamento. A dependência com a Universidade de Coimbra era tal, que até início do século XIX, cerca de 2.500 brasileiros já teriam se graduado naquela instituição, normalmente eram jovens das altas classes da colônia. O movimento de saída de brasileiros rumo a Coimbra, fez com que a *alma mater* dos primeiros responsáveis pelos movimentos de independência, intelectuais e cientistas nascidos no Brasil, fosse a Universidade de Coimbra. O grande fluxo de contato entre as classes dominantes do Brasil e de Portugal, por meio da mobilidade acadêmica, logrou uma identificação entre os integrantes daquelas, fazendo a todos crer que os brasileiros estudantes de Coimbra, eram apenas portugueses nascidos nas terras da colônia (Mendonça, 2000).

As tentativas e apelos por uma universidade brasileira continuaram e tomaram força no período da República, especialmente porque os arquitetos do projeto de construção de uma nacionalidade para a nova República se juntaram à causa, militando que uma instituição de ensino superior genuinamente brasileira seria importante para a consecução do projeto (Mendonça, 2000). Por conseguinte, em 1920 a Universidade do Rio de Janeiro foi criada por iniciativa do governo federal. Ela partiu da junção de algumas Escolas, como a Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Em 1927 foi criada a Universidade de Minas Gerais por meio do governo do estado, enquanto a Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934 (Amorim, 2012; Mendonça, 2000). Na realidade, a USP foi a primeira instituição de ensino superior que não focou apenas na formação profissional.

Conforme explicitado no capítulo anterior, as universidades da América Latina, entre o século XVIII e o XIX, adotaram o modelo napoleônico de estruturação do ensino superior (Bernheim, 1991; Ribeiro, 1969; Gacel-Ávila, 2007). No cenário brasileiro, essa adoção foi primordial, posto que nossas primeiras universidades foram contemporâneas ao processo histórico de difusão do modelo napoleônico. Assim, as IES foram desenhadas sob diretrizes que traziam preceitos do referido modelo, ao passo que eles também foram adaptados para se assentar a realidade econômica e política que as classes oligárquicas dominantes projetavam para o país (Ribeiro, 1969).

A universidade idealizada por Napoleão, segundo Darcy Ribeiro (1969) é o resultado das transformações provocadas pela Revolução Industrial. As universidades modernas francesas surgiram do projeto reformador que difundia um novo ideário político, sustentado por uma burguesia insurgente e comprometida com o progresso. A burguesia então adotou o positivismo como premissa acadêmica. Com isso, as características gerais deste tipo de universidade eram o elitismo, descentralização em faculdades de áreas específicas do conhecimento e forte centralização estatal, pois um dos objetivos era integrar os Estados-Nação sob uma mesma identidade e formar os quadros diretivos do aparelho estatal (Ribeiro, 1969).

Os movimentos pró universidades brasileiras durante o período da República, aproveitaram o modelo francês como um meio de executar o projeto de construção nacional, no início do século XX. Entretanto, como aponta Darcy Ribeiro (1969), a importação desse formato, desvinculado das demandas sociais do país, significou a reprodução de uma universidade voltada mais à legitimação da ordem vigente do que à transformação social. Nesse sentido, a análise marxista de Décio Saes (1985) sobre a formação do Estado burguês no Brasil oferece um aporte fundamental para entendermos a política e a economia do país. O autor argumenta que a estrutura estatal republicana, sob o comando da burguesia agrária, era voltada à manutenção de seus interesses de classe e à integração subordinada ao capitalismo internacional. Logo, a adoção do modelo napoleônico de universidade não pode ser compreendida apenas como um transplante, mas como expressão dessa lógica estatal capitalista, que conferia ao ensino superior a função de reproduzir a hegemonia das elites. Assim, a crítica de Darcy Ribeiro (1969) às consequências do modelo francês encontra convergência na leitura de Décio Saes (1985), revelando que a universidade no Brasil republicano nasceu como peça de um Estado oligárquico e dependente, incapaz de responder às necessidades da maioria da população.

Para além da situação de dependência da economia brasileira quanto ao capitalismo internacional, o funcionamento do modo de produção capitalista também logrou às universidades nacionais o reforço de uma dependência epistemológica. Isso ocorreu porque os modelos curriculares foram definidos com base no padrão estrangeiro, minando possíveis projetos de produção de conhecimento autônomos e conectados à realidade do país (Ribeiro, 1969).

Falamos em reforço, porque desde a formação acadêmica da elite colonial em Portugal, passando pelas escolas profissionalizantes coloniais, e chegando na criação das primeiras universidades, temos uma trajetória que demonstra dependência intelectual com os países

europeus. Um exemplo dessa dependência é a perpetuação do caráter profissionalizante do ensino superior, que por cumprir o papel de fortalecer a burguesia e fornecer profissionais qualificados para a preencher as novas indústrias brasileiras, deixava de lado sua função de produzir ciência por meio da pesquisa.

No decorrer do tempo, o ensino superior no Brasil manteve as características e teve uma expansão significativa nas décadas de 1950 e 1960, impulsionado pelo efeito do populismo e pelos esforços em desenvolver a indústria no país (Mendonça, 2000). De acordo com Mendonça (2000), o país saiu de 05 universidades em 1945 para 37 em 1964. Mesmo assim, para Darcy Ribeiro (1969) e Mendonça (2000) houve um aumento quantitativo de instituições, que não conseguiu gerar uma rearticulação das IES, visando a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão. Tampouco, o crescimento foi acompanhado da evolução necessária para atender as demandas de desenvolvimento nacional. Darcy Ribeiro (1969) resume o quadro das universidades brasileiras até meados do século XX.

(...) a universidade moderna é fruto da revolução industrial. Conseqüentemente, a universidade atingiu sua forma atual e o fez em nível mais alto, exatamente ali onde mais cresceu o capitalismo, onde se romperam, de maneira mais drástica, as antigas tradições e onde mais se tecnificou a produção. Para isso a universidade teve que desfazer-se da escolástica para substituí-la pela preocupação pelo saber científico e tecnológico, tornando-se receptiva às renovações institucionais de caráter liberal requeridas pela burguesia e remodelar-se para servir a novos setores de interesses, para transmitir um saber novo, para criar novos valores e para dignificar novas tradições (Ribeiro, 1969, p. 38).

Cury (2004), em seu livro, explora a temática da pós-graduação brasileira atrelada ao exterior e aponta que no final da década de 1950, a pós-graduação e a pesquisa no país, começaram, ainda que timidamente, a ganhar maior importância. Esse processo começou tão tardiamente quanto o processo de construção de universidades, em consequência de uma herança colonial que não favoreceu a formação local de intelectuais e cientistas, somada às barreiras estruturais que dificultaram a consolidação autônoma e abrangente do ensino superior.

Nessa década, a pós-graduação passa a ser uma política do governo federal, resultando na criação dos setores federais de fomento à pesquisa e a pós-graduação, sendo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1951 e o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) em 1949. No afã de desenvolver a pós-graduação no Brasil, a CAPES e o CNPq concederam um grande número de bolsas de mestrado e doutorado no exterior para professores universitários.

Pode-se considerar que até esse momento, a internacionalização do ensino superior no Brasil não se apresentava como um fenômeno homogêneo, pois apenas uma de suas bases, que é a mobilidade, foi utilizada pontualmente como gancho para acelerar a pós-graduação brasileira. Como resultado da maneira que as relações internacionais acadêmicas foram utilizadas, aparentemente sem uma política clara, os professores, após retornarem ao Brasil, passaram a reproduzir e dar continuidade ao conhecimento adquirido no exterior, portanto, um conhecimento forjado a partir da realidade externa. Foi nesse movimento que os programas de pós-graduação das IES brasileiras se fortaleceram.

Quando o sistema de pós-graduação começou a mostrar maior maturidade, coincidiu com o período da ditadura militar (1964-1984). No contexto da acentuação de tensões da Guerra Fria e da política ditatorial de contenção ao comunismo no país, novamente nos voltamos ao exterior, dessa vez fortemente pautado no modelo norte-americano de pós-graduação (Cury, 2004). Em sincronia com as crenças do governo militar e com o apoio das classes dominantes, o ensino superior no nosso país teve seus rumos ditados pelo convênio entre o capitalismo mundial e o Estado (Pinto, 1994; Ribeiro, 1969).

Pouco tempo antes, intensificou-se o debate em torno da reforma universitária, liderado pelo movimento estudantil (Mendonça, 2000). Essa mobilização se articulava às lutas populares pelas reformas de base. Teve como pano de fundo, um quadro político instável, em que a coalizão populista do governo se inclinava à centro-esquerda. A aliança política baseava-se em tendências nacionalistas e buscou implementar transformações sociais e políticas voltadas a redefinir o desenvolvimento nacional (Mendonça, 2000).

Nesse contexto, a União Nacional dos Estudantes (UNE) elaborou a Carta da Bahia, em 1961, documento que sistematizou propostas concretas de reestruturação do ensino superior, fundamentadas em análises da realidade nacional. A percepção predominante entre as lideranças estudantis era a de que a reforma universitária constituía parte inseparável de um processo mais amplo de transformação social (Mendonça, 2000). Assim, não poderia ser dissociada da reforma agrária, urbana, bancária ou administrativa, já que todas se integravam em um mesmo movimento histórico (Mendonça, 2000; Pinto 1994). A essas vozes, somou-se o filósofo Álvaro Vieira Pinto, que contribuiu enormemente para reforçar o cunho ideológico da luta, por meio da publicação do livro *A Questão da Universidade*, em 1962.

Em decorrência daquele movimento estudantil trazer um aporte marxista, pautado na ascensão das massas a partir da luta de classes, as respostas oficiais ao movimento foram cautelosas. Às portas do golpe militar de 1964, não se podia confrontar abertamente os estudantes, dado seu papel de apoio ao governo federal, por outro, também não era viável acolher integralmente suas propostas, pois isso significaria abrir um novo foco de instabilidade em um contexto já marcado por tensões políticas crescentes (Mendonça, 2000).

Com o golpe militar de 1964, o estado das IES brasileiras, especialmente as públicas, foi atravessado pelas ideologias do bloco capitalista. Com isso, tentou expurgar quaisquer vestígios de reforma social e política em âmbito nacional, principalmente as que flertavam com ideias relacionadas às classes populares e ações nacionalistas de reparação histórica, incluindo a reforma universitária. Pelo contrário, os militares trouxeram ajuda norte-americana com o objetivo de reformar a estrutura universitária. Como resultado, vimos que em menos de duas décadas, o país mais uma vez rendeu-se ao imperialismo educacional das grandes potências.

Em paralelo às transformações em curso no cenário nacional, o governo federal instituiu, em meados da década de 1960, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Estruturado como uma iniciativa conjunta entre o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Educação (MEC), o programa passou a compor, de maneira progressiva, o conjunto de instrumentos voltados à internacionalização do ensino superior brasileiro, articulando-se à estratégia mais ampla de inserção internacional do país.

Ao promover a vinda de estudantes oriundos de países em desenvolvimento, particularmente da América Latina, África e Ásia para a realização de cursos de graduação em universidades brasileiras, o PEC-G se consolida como um mecanismo de formação acadêmica transnacional voltado, sobretudo, ao Sul Global. Inserido no contexto da Guerra Fria, o programa também pode ser interpretado como parte de uma racionalidade geopolítica mais ampla, na qual a circulação de estudantes opera como meio de aproximação entre Estados e de difusão de referenciais culturais e políticos alinhados aos interesses estratégicos do Brasil naquele período.

Consequentemente, trocaram a reforma universitária encabeçada pelos estudantes por um acordo chamado MEC-USAID, em parceria com os EUA (Mendonça, 2000). Em 1967, assessores norte-americanos estiveram no Brasil para compor a equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, resultando na Reforma Universitária de 1968, no que Mendonça (2000) descreve abaixo.

A meu ver, não se pode negar que, mesmo considerando que várias das soluções pedagógico-administrativas incorporadas à Reforma de 1968 tenham emergido do momento anterior a 1964, há um evidente deslocamento do eixo em torno do qual se articula a reforma da universidade. Este se transfere do âmbito da reflexão sobre a sua responsabilidade social e política num projeto global de desenvolvimento, para o âmbito da racionalidade administrativa e econômica, num contexto marcadamente repressivo (Mendonça, 2000, p. 147).

Durante a década de 1970, o ensino superior brasileiro foi marcado por uma forte expansão, sobretudo pela proliferação de instituições privadas isoladas. Nesse momento, consolidou-se o sistema de pós-graduação *stricto sensu*, estruturado pela CAPES e pelo CNPq, que institucionalizou a pesquisa no interior das universidades, ainda que sob rígido controle político e administrativo. Já nos anos 1980, com a crise do modelo econômico e o enfraquecimento do regime, emergiram pressões pela democratização, expressas na reorganização dos movimentos sociais e acadêmicos e na defesa da universidade pública, gratuita e comprometida com a realidade nacional, cenário que se intensificou com a redemocratização do país (Mendonça, 2000).

A leitura de Marini (2005) sobre o capitalismo dependente oferece portas para compreender o cenário político e econômico brasileiro até a década de 1980. Para o autor, a inserção subordinada da economia nacional no sistema capitalista mundial implicou em uma dinâmica estrutural que combinava industrialização e dependência externa, configurando o que ele denominou de capitalismo dependente. Essa forma particular de desenvolvimento não eliminava a condição periférica do país, mas, ao contrário, a reproduzia sob novas bases, revelando que a industrialização brasileira não significava ruptura com a dependência, e sim a sua reconfiguração.

Aplicada ao ensino superior, essa lógica ajuda a compreender por que, mesmo com a expansão universitária nas décadas de 1960 e 1970, as instituições não lograram se consolidar como espaços autônomos de produção científica crítica. Pelo contrário, o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa esteve atrelado a convênios internacionais e à importação de modelos acadêmicos estrangeiros, em especial norte-americanos no período da ditadura militar. Assim, a universidade brasileira refletia a mesma dinâmica do capitalismo dependente, buscava modernização e expansão, mas sempre em sintonia com os interesses externos e com a manutenção da subordinação estrutural do país.

A partir disso, de acordo com os autores Feijó e Trindade (2021), o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil e como ela levou a organização da internacionalização consigo, esteve condicionado a fatores políticos, econômicos e sociais. Ele foi resultado de políticas de Estado, como o Parecer Sucupira (1965), a Lei 5.540/68 e, posteriormente, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que definiram a pós-graduação como estratégia de desenvolvimento nacional.

No campo econômico, respondia à necessidade de formar mestres e doutores capazes de sustentar a modernização produtiva, reduzir a dependência científica do exterior e ampliar a base tecnológica do país. Já no âmbito social, a expansão da pós-graduação buscava atender à crescente demanda por qualificação profissional, articulando-se às transformações propostas nos planos de desenvolvimento, voltados para o combate às desigualdades e para o fortalecimento da autonomia científica e educacional brasileira (Feijó e Trindade, 2021).

Em grande medida, o fenômeno de internacionalização como uma política de ação universitária foi fomentada após a consolidação e institucionalização da pós-graduação nas IES brasileiras. Com a presença marcante da CAPES e CNPq, atrelados ao governo federal, assessorando e avaliando os programas, as relações internacionais acadêmicas no Brasil passaram a ser uma peça importante para a sobrevivência e qualidade da pós-graduação no país.

Portanto, nas décadas de 1970 e 1980, a pós-graduação se posicionou como espaço central da pesquisa acadêmica no Brasil, voltada principalmente à formação de mestres e doutores, muitos deles apoiados por bolsas de estudo no exterior (Feijó e Trindade, 2021). No fluxo do fortalecimento institucional e como desdobramento das diretrizes já estabelecidas com o PEC-G, governo federal instituiu, em 1981, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). A iniciativa, coordenada pela CAPES, pelo CNPq e pelo MRE, ampliou o escopo da política de atração de estudantes estrangeiros ao incorporar a pós-graduação *stricto sensu*.

Já entre meados dos anos 1990 e 2000, a formação de cientistas brasileiros passou a ocorrer majoritariamente em programas nacionais de doutorado, com complementação no exterior por meio de estágios de doutorado sanduíche e pós-doutorado. Paralelamente, a difusão da internet e de novos sistemas de comunicação favoreceu a criação de redes internacionais de pesquisa e impulsionou a internacionalização da ciência e da tecnologia brasileiras (Feijó e Trindade).

Nesse momento, década de 1990, o cenário político e econômico brasileiro passou a se estruturar sob a lógica neoliberal, marcada pela abertura comercial, pela desregulamentação dos mercados e pela intensificação da dependência financeira externa (Marini, 2005). À luz de Marini (2005), esse período pode ser interpretado como o aprofundamento da lógica do capitalismo dependente, em que a reprodução da economia nacional continuou a se assentar na superexploração e na transferência de valor para o centro do sistema. Houve também uma maior integração mundial devido ao rápido aperfeiçoamento dos meios de comunicação e da tecnologia.

Conforme já ilustrado por Feijó e Trindade (2021) e outros autores, a avaliação da pós-graduação no Brasil, conduzida pela CAPES desde 1975, foi estruturada tomando como referência os modelos de avaliação adotados nos Estados Unidos. A partir de 1990, a internacionalização começou a ser incorporada de maneira mais explícita nos PNPG, associada à busca por qualidade acadêmica e inserção global da produção científica brasileira, o que nos revela ser um fenômeno novo no ensino superior brasileiro. Os planos ressaltam a importância de programas de cooperação internacional, intercâmbio de pesquisadores e criação de redes acadêmicas. Nesse sentido, o nível internacional tornou-se um critério de diferenciação e excelência para a avaliação da pós-graduação, e a CAPES passou a articular ações estratégicas voltadas ao fortalecimento da dimensão internacional (Feijó e Trindade, 2021).

Por isso que, em 1994, surgiu pela primeira vez a exigência de nível internacional como critério de avaliação da produção intelectual dos cursos de pós-graduação, especialmente daqueles excelentes. A introdução desse parâmetro buscava distinguir programas que já haviam alcançado o patamar máximo de qualidade, refletindo a necessidade de estabelecer um grau de excelência superior. Assim, pelo histórico de uma prática constante de apelar a outros países, os órgãos discutiram a criação de comitês de avaliação com participação de consultores estrangeiros, pensando a colaboração internacional como forma de aferir o desempenho da pós-graduação brasileira e aproximá-la ainda mais dos padrões internacionais de qualidade acadêmica (Feijó e Trindade, 2021). Notadamente, as nacionalidades dos consultores correspondiam aos países do centro, como França, Canadá, Estados Unidos, entre outros.

Feijó e Trindade (2021) ressaltam que a internacionalização da pós-graduação brasileira, embora consolidada como diretriz estratégica, também foi alvo de questionamentos importantes. Os autores trazem pontos de vistas interessantes de seus pares, que vale ser citado aqui, como Fensterseifer (2001), que apontava que esse processo se estruturava de maneira

predominantemente externa, conduzido por demandas do mercado e por influências internacionais. Na mesma direção, Balbachevsky (2005) problematiza a adoção de uma lógica empresarial que, em muitos casos, se mostra contrária aos interesses acadêmicos nacionais.

Spagnolo e Calhau (2002), mencionados por Feijó e Trindade (2021), por sua vez, indagam sobre o real sentido de buscar qualidade internacional quando a produção científica brasileira ainda encontra pouca repercussão fora do país, sugerindo que essa discussão deveria vir acompanhada de uma crítica ao modelo de avaliação que privilegia parâmetros globais em detrimento do fortalecimento de programas locais. Ao recuperar essas vozes, os autores reforçaram a necessidade de pensar a internacionalização de forma crítica, de modo que não represente mera submissão a padrões externos, mas se realize em consonância com os interesses da ciência e da sociedade brasileiras.

As ações do Estado brasileiro para internacionalização do ensino superior começaram a se abrir também para bolsas de graduação no exterior, sobretudo em áreas estratégicas. Elas ocorreram com o lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras, em 2011, no governo Dilma Rousseff, considerada a mais ampla política de internacionalização do ensino superior até então, com foco na mobilidade de estudantes de graduação. A iniciativa previa a concessão de até 65 mil bolsas em quatro anos e foi resultado de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), por meio da Capes e do CNPq, buscando impulsionar a ciência, a tecnologia, a inovação e a competitividade nacional (Feijó e Trindade, 2021).

Dessa maneira, Feijó e Trindade (2021) dialogam com outros autores e concluem que, foi apenas a partir do PNPG 2011-2020 e da criação do Ciência sem Fronteiras que a internacionalização passou a figurar como uma política governamental clara para a educação superior. Apesar de sua curta duração e de, a partir de 2014, ter financiado exclusivamente a pós-graduação, o programa foi pioneiro ao priorizar a graduação como foco da internacionalização.

De acordo com Marques (2017), o programa Ciência sem Fronteiras representou um marco no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, tanto pelo volume de recursos empregados quanto pela visibilidade internacional que conferiu ao país. Com um investimento total de R\$ 13,2 bilhões – dos quais R\$ 5,9 bilhões foram destinados diretamente a universidades estrangeiras parceiras. No entanto, sua trajetória também evidencia limitações

estruturais e contradições. Focado sobretudo em bolsas de graduação nas áreas de ciência e tecnologia, deixou de fora as humanidades, o que reforça uma hierarquia de saberes, marginalizando a importância da construção de análises e pensamentos críticos, alcançada em grande medida na área de humanas.

Além disso, ao favorecer estudantes com maior domínio de línguas, acabou por reproduzir desigualdades e ampliar a distância entre quem pode e quem não pode acessar experiências internacionais, deixando de lado, uma grande massa de estudantes, provenientes de classes sociais menos favorecidas e com menos acesso a oportunidades educacionais. Seu encerramento, em 2017, expôs a necessidade de políticas de internacionalização mais sustentáveis, inclusivas e integradas, capazes de beneficiar de forma equitativa todo o sistema universitário brasileiro (Marques, 2017).

Após 2017, a Capes lançou o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-Print), voltado especificamente para o fortalecimento da internacionalização na pós-graduação *stricto sensu*. Essa mudança sinalizou a redefinição da estratégia da CAPES, que passou a concentrar esforços no nível de pós-graduação, deixando em segundo plano a graduação (Feijó e Trindade, 2021). Vale a pena analisar brevemente as implicações do CAPES-Print, por também se tratar de uma política de internacionalização de âmbito nacional, portanto, assim como o Ciências sem Fronteiras, ele também apresenta limites na sua atuação como uma política inclusiva de fomento à internacionalização acadêmica.

Por ser restrito a instituições que atendem a critérios específicos da CAPES, como número mínimo de programas de doutorado e capacidade de gestão internacional, o programa acabou por concentrar recursos em universidades já consolidadas, deixando de fora instituições emergentes ou localizadas em regiões historicamente menos contempladas pelas políticas de internacionalização, como por exemplo, Norte e Nordeste do Brasil. Além disso, a ênfase na construção de redes globais de pesquisa, ainda que estratégica, corre o risco de reproduzir assimetrias entre IES de países centrais e IES de países periféricos, como o Norte e o Sul Global, respectivamente resultando em uma performance passiva das universidades brasileiras, no que tange às relações internacionais acadêmicas. Outro aspecto, é que as parcerias com universidades de países centrais foram privilegiadas, deixando em segundo plano a cooperação Sul-Sul, ou seja, entre universidades de países localizados no sul global.

Ademais, Feijó e Trindade (2021) mostram como os PNPGs trataram a internacionalização acadêmica da pós-graduação no Brasil. Essa reflexão é muito cara ao presente capítulo, pois nos ajudará a explicitar o quadro geral do histórico das relações internacionais acadêmicas no país. Utilizamos muito a pós-graduação como exemplo, pois consideramos que ela foi uma das maiores responsáveis por empurrar e organizar as instituições do ensino superior em direção a constituição de políticas ou estratégias voltadas às relações internacionais do ensino superior.

Os autores destacam o PNPG (2011-2020), pois nele a internacionalização passa de simples menção ou diretriz para se consolidar como política estruturante da pós-graduação. Nesse momento político e econômico do país, o Brasil era visto como país emergente com destaque internacional, e havia a intenção de elevar a pesquisa e a produção científica nacionais a um patamar compatível com essa projeção, chegando a ser cogitado como a 5ª economia mundial (Feijó e Trindade, 2021). Novamente, notamos como a universidade e as relações internacionais acadêmicas são influenciadas pelo cenário do Estado, justamente por estar imerso nessa estrutura.

Após a apresentação e algum exercício de análise sobre o histórico do fenômeno de internacionalização acadêmica no Brasil, passamos a falar especificamente das relações internacionais da UEMA. A instituição tem origem na criação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), instituída em 1972 para integrar instituições isoladas de ensino superior no estado (UEMA, 2025). Inicialmente formada por quatro unidades, a federação foi ampliada ao longo da década de 1970, incorporando novos cursos e faculdades. Em 1981, a FESM foi transformada em universidade, com autonomia administrativa, científica e patrimonial, passando a funcionar oficialmente em 1987, já na modalidade multicampi, com unidades em São Luís, Caxias e Imperatriz (UEMA, 2025).

No que diz respeito ao cenário econômico e político da região maranhense, Mesquita (2007) diz que o desenvolvimento maranhense se estruturou sob a atuação articulada do capital externo às elites locais, o que contribuiu para a permanência de elevados níveis de concentração de renda e para a debilidade de um projeto de desenvolvimento com maior autonomia. Nesses termos, o estado pode ser compreendido como inserido em uma lógica de caráter oligárquico-burguês, na qual a dinâmica econômica se organiza de modo a preservar interesses historicamente constituídos. A atração de investimentos externos operou no sentido de reforçar padrões já estabelecidos, aprofundando uma inserção subordinada na divisão internacional do

trabalho e limitando a internalização dos ganhos econômicos, que permanecem concentrados e socialmente restritos.

É nesse quadro que a criação da UEMA, na década de 1970, deve ser situada. O período em questão, atravessado pela Guerra Fria e pela ditadura militar, é decisivo para a consolidação do capitalismo periférico e dependente no âmbito geral brasileiro. Retomando um exemplo já citado, a reforma do ensino superior foi conduzida sob a influência do acordo MEC-USAID, bem como na ampliação do sistema de IES públicas. O surgimento da UEMA, portanto, não pode ser compreendida como um movimento local, mas como parte de um processo de reconfiguração estatal. Sua origem se insere em uma dinâmica que articula expansão institucional, formação de quadros técnicos, centralização política e integração subordinada ao capitalismo internacional, evidenciando que a universidade é constituída no interior das determinações estruturais daquele período. Como cita Mesquita (2007)

Sem dúvida, Brasil, Nordeste e Maranhão mudaram muito ao longo das últimas décadas, transformações que em outros países demorou séculos para viabiliza-se, aqui se fez em algumas gerações. O problema é que aqui essa transformação, expressa em termos de taxa de crescimento econômico, urbanização, mudança no perfil produtivo, inserção no mercado internacional, gerou mais problema do que soluções, dado o caráter desigual e heterogêneo como se processou espacial e temporalmente. Apesar do desempenho histórico da economia nordestina superior ao Brasil, especialmente até meados de 80, expresso em termos de taxa de crescimento do PIB da renda per-capita e IDH não foi suficiente para superar o fosso histórico existente entre sudeste e sul. (Mesquita, 2007, p. 33)

Anos após sua criação, a UEMA passou por diferentes reestruturações administrativas, vinculando-se a órgãos distintos do governo estadual até integrar, em 2003, o sistema estadual de ciência e tecnologia, hoje SECTI. Sua trajetória também foi marcada pela expansão de programas especiais, como os voltados à formação docente (PROCAD, PQD, Darcy Ribeiro, Ensinar e PROETNOS) e pela atuação no ensino a distância, inicialmente com o NEAD, atualmente UEMANET (UEMA, 2025).

A pós-graduação *stricto sensu* teve início em 1994, com o mestrado em Agroecologia, e hoje conta com mais de 20 programas distribuídos em diferentes municípios. Em 2016, a instituição foi desmembrada para criação da Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL), e em 2020 passou por uma ampla reorganização administrativa que redefiniu sua estrutura interna. Mais recentemente, em 2023, foi criado o Centro de Ciências da Saúde, responsável pela implantação do curso de Medicina (UEMA, 2025).

De acordo com o Estatuto da Universidade Estadual do Maranhão, aprovado pelo Decreto nº 15.581/1997, a instituição tem como finalidade promover a graduação e a pós-graduação, a pesquisa e a extensão, além de difundir conhecimentos e tecnologias em articulação com a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento político, social e econômico do estado (UEMA, 2025).

Sua organização segue princípios como a unidade patrimonial e administrativa; a estruturação em departamentos reunidos por centros; a integração entre ensino, pesquisa e extensão; a descentralização e uso racional de recursos; o cultivo das áreas fundamentais do saber e das formações técnico-profissionais; a flexibilidade metodológica que considera perfis dos estudantes e especificidades regionais; a garantia da liberdade acadêmica sem vínculo partidário; e a cooperação com instituições científicas e educacionais em âmbitos nacional e internacional (UEMA, 2025).

Atualmente, a UEMA está presente em 87 municípios, contando com 20 campi e 67 polos de educação a distância e de programas especiais. Sua comunidade acadêmica reúne estudantes de 171 cidades maranhenses e de outros oito estados brasileiros. A instituição oferta 106 cursos, sendo 78 de graduação e 28 de pós-graduação, que incluem 23 programas *stricto sensu* (com 31 cursos) e 12 especializações *lato sensu*, presenciais e a distância. O número de matriculados ultrapassa 19 mil alunos. Para o ano de 2025, foram disponibilizadas 5.603 vagas em cursos de graduação presenciais e a distância. O quadro docente é composto por 1.377 professores, entre efetivos e substitutos (UEMA, 2025).

A área internacional ganhou importância há cerca de uma década, acredita-se inicialmente que isso se deve ao fato de ser uma universidade jovem, tal qual as questões de internacionalização no país (UEMA, 2025). De acordo com as buscas documentais e publicações disponíveis nos sites da universidade, no banco de dados institucional, atual Superintendência de Relações Internacionais e no Diário Oficial do estado do Maranhão, compreendemos que o início das relações internacionais da UEMA foi administrado como uma resposta às demandas surgidas nessa área. Essa impressão advém do fato de que não é possível localizar alguns importantes documentos oficiais, como por exemplo, uma resolução que crie formalmente a Assessoria de Relações Internacionais no ano de 2015. Portanto, trabalharemos com os documentos públicos disponíveis, levando a uma análise a partir do que os próprios atores forneceram (UEMA, 2025).

O processo de internacionalização da UEMA ganhou maior corpo a partir da primeira metade da década de 2010, quando estudantes e docentes passaram a acessar programas nacionais de mobilidade, como o Ciência sem Fronteiras (CsF), iniciativa federal que ampliou significativamente as oportunidades de envio de discentes ao exterior entre 2011 e 2015 (UEMA, 2025). Nesse período, possivelmente a universidade identificou a necessidade de consolidar um setor próprio para articular acordos e apoiar a mobilidade acadêmica, o que culminou na criação, em 2015, da Assessoria de Relações Internacionais (ARI/UEMA). Essa instância marcou a formalização da pauta internacional dentro da instituição, respondendo às demandas de mobilidade discente, convênios acadêmicos e primeiros esforços de cooperação internacional (UEMA, 2025).

Com o fortalecimento da agenda internacional, fruto da organização e atuação de um setor especializado na área, como a ARI, a universidade evoluiu estruturalmente. Assim, a ARI foi posteriormente transformada na Superintendência de Relações Internacionais (SRI/UEMA), vinculada diretamente à Reitoria em 2020. É viável crer que essa mudança tenha refletido o reconhecimento institucional da internacionalização como uma dimensão estratégica e transversal da universidade, tanto é que o ano de 2020 foi decretado como o ano da internacionalização da UEMA (UEMA, 2025). Isso foi acompanhado de mais uma conquista, com a elaboração e aprovação da Política de Internacionalização da UEMA (PINT/UEMA), pela Resolução n. 1445/2020-CEPE, estabelecendo diretrizes para a integração internacional da universidade em seus diversos eixos de atuação. Esse documento representou o marco normativo que consolidou a internacionalização como política oficial da instituição (UEMA, 2025).

Após esse impulso de ações positivas em prol das relações internacionais da instituição, demonstrando maior assertividade e coerência de atuação, a cooperação internacional e a mobilidade ganharam maior dinamismo e tiveram um crescimento perceptível, de acordo com as publicações no site da SRI/UEMA. Após o fluxo de estudantes do Ciências sem Fronteiras, por exemplo, a universidade passou por um período de apagão quanto ao lançamento de oportunidades e editais para mobilidade, que foi retomado em 2021; passando inicialmente de quatro editais anuais para cerca de seis editais anuais em 2025 (UEMA, 2025). Esse avanço foi acompanhado da aprovação da Resolução CEPE n. 1662/2023, que regulamenta a mobilidade acadêmica nacional e internacional na UEMA, estabelecendo critérios e procedimentos para a participação de estudantes e docentes. No mesmo período de 2021, foi também aprovada a

Política Institucional de Internacionalização da Pós-Graduação, reforçando o compromisso da UEMA em inserir a pesquisa e a formação *stricto sensu* em redes globais de produção do conhecimento (UEMA, 2025).

As parcerias internacionais, traduzidas oficialmente por meio de acordos de cooperação ou protocolos de intenção, demonstram alcance e variedades de IES, com presença em todos os continentes do mundo e, hoje em dia, com predomínio de parcerias com instituições do sul global. Atualmente, o setor estrutura-se com três cargos oficiais, sendo um de Superintendente de Relações Internacionais, um Chefe da Divisão de Mobilidade Internacional e um Chefe de Cooperações Internacionais (UEMA, 2025). No entanto, há a atuação direta de outros cargos, como um responsável pela comunicação, um técnico-administrativo e estagiários. Essa estrutura passou a contar, ainda, com um apoio estratégico, a partir da criação do Comitê de Internacionalização da UEMA, formalizado pela Portaria Normativa n. 98/2024-GR, instância consultiva que contribui para o planejamento e avaliação das ações de internacionalização da universidade (UEMA, 2025).

Demonstrando uma maior estruturação em suas ações, a partir desse momento, é possível encontrar maior volume de documentos oficiais para acesso público. Por isso, todas as ações mais significativas e estratégicas da SRI podem ser encontradas em domínio público. Por exemplo, o ato normativo de transformação de ARI em SRI, encontra-se registrado em portarias e decretos publicados no Diário Oficial do Estado do Maranhão (DOE), que também trazem as nomeações dos superintendentes e chefes responsáveis pela condução da política internacional da UEMA lotados dentro do setor.

Desde então, a superintendência consolidou uma série de ações, em linhas gerais: a publicação de informativos digitais com notícias sobre ações de internacionalização da IES, sistematização da comunicação institucional a nível regional, nacional e internacional - em Português, Inglês e Espanhol. Ainda, criação do Curso virtual de Português e cultura brasileira para estrangeiros, presença de uma filial do Instituto Confúcio, criação e fortalecimento de programas de mobilidade virtual e presencial; e o reconhecimento oficial de Posto Aplicador para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), (UEMA, 2025).

A esse movimento soma-se a aprovação da Política Linguística da UEMA (PLI/UEMA), instituída pela Resolução CEPE n. 1817/2024, que organiza institucionalmente o ensino e a

certificação de línguas estrangeiras e do português como língua adicional, fortalecendo o papel da universidade como espaço plurilíngue e multicultural (UEMA, 2025). Assim como, a aprovação da atualização do Plano de Internacionalização da UEMA, vigente pelo período de 2024-2026, por meio Resolução CEPE n. 1881/2025. O novo PINT institui uma política de internacionalização com enfoque intercultural, consolidando avanços na dimensão da diversidade, decolonialidade, simetria de parcerias, equidade e inclusão nos processos de cooperação internacional e mobilidade acadêmica internacional (UEMA, 2025).

Mais um importante passo ao longo dos anos, foi a inserção em redes multilaterais de mobilidade, como o INILATmov+, PILAvirtual, BRAMEX, PEC-G, GCUBmob e Move La America. A instituição, por meio da SRI, também faz parte de importantes redes e grupos específicos que atuam para auxiliar na internacionalização das IES brasileiras, como a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), o Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB), a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) e o EducationUSA (UEMA, 2025).

Assim, a trajetória da internacionalização na UEMA pode ser entendida em três momentos distintos: uma fase inicial de resposta a demandas institucionais no âmbito da internacionalização e iniciativas pontuais; a criação da ARI em 2015 como marco institucional da pauta internacional; e a consolidação da SRI como instância estratégica da universidade, vinculada diretamente à gestão acadêmica e administrativa. Nos últimos anos, observa-se ainda uma crescente ênfase na visibilidade e na gestão de dados, fortalecendo o pilar de transparência e planejamento no campo da internacionalização.

Um outro ator relevante a ser considerado no cenário das relações internacionais acadêmicas do Maranhão é a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação do Maranhão (SECTI). Ela atua como articuladora de políticas, fomentadora de programas e parceira das instituições de ensino e pesquisa do estado do Maranhão, como: UEMA, UEMASUL, Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Um dos principais instrumentos dessa atuação é o Programa Cidadão do Mundo, que possibilita a mobilidade internacional de jovens universitários maranhenses para aquisição de língua estrangeira, sendo inglês, espanhol ou francês (SECTI-MA, 2025), oferecendo suporte financeiro e infraestrutura para intercâmbio acadêmico. Outro eixo de ação, é a criação e

coordenação da Rede de Assessorias para Assuntos Internacionais das Instituições de Ensino e Pesquisa do Maranhão (ReINTER), instituída por portaria da SECTI em 2016, e concebida como espaço de integração, troca de experiências e formulação de agendas comuns entre universidades, institutos e a própria secretaria (SECTI-MA, 2025).

Entretanto, apesar de sua criação formal há quase uma década, a rede tem passado por períodos de inatividade ou baixa efetividade, a ponto de, em maio de 2023, as instituições participantes e a própria SECTI terem que se reunir para reativação da ReINTER, definindo planos de trabalho, atribuição de representantes e retomada formal de sua agenda de cooperação internacional (UEMA, 2025). Apesar de avanços, como a retomada da ReINTER e a continuidade do Cidadão do Mundo, ainda há desafios relacionados à sistematização de resultados das ações, transparência geral dos dados e expansão das oportunidades. Portanto, percebe-se que há algum esforço do governo estadual em auxiliar na internacionalização acadêmica das principais universidades do estado, porém, pela ausência de objetivos claros e estratégias definidas, esse esforço se traduz em ações escassas e pontuais que não demonstram clareza e continuidade, tampouco ganhos reais para as IES envolvidas.

Como consequência, marcado tanto por avanços institucionais quanto por uma reconfiguração do entendimento de internacionalização no âmbito do PINT 2024–2026, além da atuação ainda pouco central de instâncias como SECTI e REinter, delineia-se a criação do programa UEMA pelo Mundo. Ele pode ser compreendido como um fragmento de materialização desse momento de inflexão. Sua formulação, no interior da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) da UEMA, em articulação com a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), indica um movimento de institucionalização mais consistente das ações de internacionalização.

O programa estrutura a mobilidade internacional de discentes de mestrado e doutorado, ao mesmo tempo em que incorpora a recepção de pesquisadores estrangeiros. Essas ações estão articuladas no fortalecimento das redes de pesquisa e na elevação do nível de qualificação dos programas de pós-graduação da UEMA. Trata-se de uma estratégia que, ao mesmo tempo em que amplia a circulação acadêmica, busca consolidar a inserção institucional da universidade em circuitos internacionais de produção de conhecimento.

A alocação de R\$5 milhões total, combinada à realização sucessiva de editais ao longo de um ciclo de quatro anos. Isso sugere que para a pós-graduação, a transição de um conjunto de

iniciativas dispersas e passivas para uma política com maior grau de maturidade, indicando a consolidação de um eixo estratégico no interior da universidade.

A primeira edição do programa, lançada em 2025 por meio da Chamada Interna nº 01/2025, materializa esse movimento ao contemplar 27 pesquisadores e 5 professores visitantes, cujas mobilidades se distribuíram por quatorze países. Dentre esses destinos, sete situam-se no chamado Sul Global — México, Peru, Colômbia, Argentina, Uruguai, Cabo Verde e Angola. Esse dado não apenas dimensiona o alcance geográfico da iniciativa, mas demonstra traços de um fluxo inicial de consciência e ações que reconhece a centralidade dessas regiões na configuração contemporânea das estratégias de cooperação acadêmica.

A incorporação de cooperações Sul–Sul sugere uma reorientação que tenta, ainda que de maneira seminal, redefinir a centralidade historicamente atribuída aos circuitos do Norte Global, reposicionando o valor estratégico dessas interações. Assim, as práticas institucionais da UEMA passam a dialogar de forma mais direta com as diretrizes do PINT 2024–2026, que privilegiam a construção de parcerias fundamentadas em interesses comuns e nas condições concretas da realidade maranhense. Não retrata uma ruptura com os padrões tradicionais de internacionalização, mas um movimento de reequilíbrio, no qual diferentes lógicas de inserção internacional passam a coexistir.

Persiste a presença de destinos localizados em polos hegemônicos de produção científica, como França, Portugal, Reino Unido, Espanha, Polônia, Itália e os Estados Unidos, que correspondem à outra metade dos destinos contemplados. Isso nos indica que não há uma substituição linear de referências, mas sim um alargamento de validação de diferentes universidades para cooperação.

A segunda edição do programa, lançada ao final de 2025 por meio da Chamada Interna nº 11/2025, com execução prevista para 2026, mantém a mesma configuração da edição inaugural. Nessa perspectiva, o UEMA pelo Mundo parece ultrapassar a condição de iniciativa pontual e passa a operar como expressão de transformações institucionais em curso. O programa revela um estágio da internacionalização marcado por maior densidade no planejamento, por uma base de financiamento mais estável, em sintonia com a terceira fase de amadurecimento das relações internacionais da instituição.

3. COMPREENDENDO A UEMA: VISÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA FRENTE ÀS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Este capítulo tem como foco apresentar os resultados referentes às percepções da comunidade acadêmica da UEMA sobre a mobilidade internacional e a internacionalização voltados para a América Latina e o Sul Global. Isso ocorrerá por meio da apresentação de resultados obtidos em questionário online e auto aplicado à comunidade acadêmica, sendo ele de adesão voluntária. Iniciaremos com a discussão sobre a metodologia de construção do formulário, bem como às técnicas metodológicas de análise dos resultados, posteriormente a apresentação do formulário, por último a entrega descritiva dos resultados.

A utilização do questionário permite que os dados brutos ganhem uma análise com significado científico e relevância. Para o objetivo desse trabalho, a análise é baseada em conceitos que vêm sendo demonstrados ao longo da pesquisa. Essa etapa da investigação permitirá refletir não apenas sobre o lugar da UEMA no processo de internacionalização, mas também sobre os sentidos políticos, epistemológicos e culturais atribuídos a essa experiência por seus próprios agentes. Por isso, trago uma citação de Gil (2008), que esclarece melhor a importância da utilização de questionários em pesquisa social.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (...) Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (Gil, 2008, p. 121).

Ao longo das últimas décadas, distintas estratégias foram adotadas com a finalidade de mensurar atributos como atitudes, traços de caráter e dimensões da personalidade. Conforme discutem Boone e Boone (2012), uma das principais dificuldades desse tipo de mensuração consiste em traduzir disposições subjetivas em valores numéricos que possam ser submetidos à análise estatística. Ainda que a consolidação de abordagens qualitativas tenha oferecido alternativas metodológicas relevantes, a mensuração quantitativa desses construtos permanece amplamente empregada nas ciências sociais.

Tendo em vista a importância de utilizar um questionário, optou-se por hospedá-lo em um formulário Google, pois para além de ser uma ferramenta desenhada para a interação online de perguntas e respostas, ele coleta e salva respostas em tempo real mantendo o anonimato do respondente tanto para o pesquisador quanto aos demais participantes. A plataforma transforma as respostas em planilha de maneira automática, assegurando assim a segurança dos dados obtidos. Assim, as vantagens da utilização de um questionário voluntário, auto aplicado e online referem-se também a um maior alcance geográfico, adesão voluntária à pesquisa e agilidade na coleta.

Como orientado por Gil (2008), o ponto de partida para a escolha de utilizar essa técnica deve ser o problema de pesquisa, que neste caso é: quais são as percepções da comunidade acadêmica da instituição frente à mobilidade internacional para o Sul Global? E quais elementos contribuiriam para a explicação das percepções identificadas? Por isso que o emprego do questionário objetiva investigar as percepções por meio do teste das hipóteses da pesquisa, onde os resultados estatísticos abrirão caminhos para examinar o significado político das visões e posições obtidas.

Como citado anteriormente, a base dessa técnica é o teste de hipóteses. Dito isso, são utilizadas as três hipóteses de pesquisa, que são: (1) o processo de internacionalização universitária não é neutro nem intrinsecamente benéfico, podendo reproduzir desigualdades e hierarquias; (2) as percepções da comunidade acadêmica da UEMA tendem a privilegiar mobilidades voltadas a países centrais em detrimento do contexto latino-americano e do Sul Global; e (3) elementos como o eurocentrismo, a colonialidade do poder e o imperialismo devem ser considerados para a compreensão profunda do fenômeno.

Veremos que as duas primeiras hipóteses em consonância com o problema de pesquisa compõem a estrutura dos blocos temáticos do questionário. Esse modo de trabalhar em blocos, abre possibilidade para compreender e problematizar conceitualmente, tanto a internacionalização da UEMA para o Sul Global, quanto às escolhas de mobilidade internacional da comunidade acadêmica da instituição, revelando as congruências e dialéticas que permeiam a relação de docentes e alunos com as relações internacionais da UEMA. Os dados estatísticos apresentados neste capítulo serão articulados conceitualmente no próximo capítulo, mantendo a coerência com o materialismo histórico empregado na pesquisa.

O desenho geral do questionário estruturou-se em 5 seções, onde a primeira apresenta o objeto e fala sobre uso ético de dados, a segunda seção pede que o respondente confirme que aderiu de maneira voluntária a pesquisa. A terceira seção propõe perguntas sobre o perfil do respondente, enquanto a quarta procura entender os conhecimentos prévios e vivências dos participantes em relação ao tema da pesquisa. A última seção traz o real instrumento de aferição quantitativa do trabalho, que são as afirmações em escala de tipo Likert. É importante ressaltar que para as questões abertas da seção 4 não foi imputada obrigatoriedade de resposta (identificadas no roteiro como “não obrigatória”). No total, elaboraram-se 13 questões distribuídas entre as seções 3 e 4, além de 12 afirmações na seção 5. Todo aparato foi construído em linguagem acessível e procurando fugir de ambiguidades (Gil, 2008).

A partir deste momento, descrever-se-ão os procedimentos metodológicos que orientarão a coleta e a análise dos dados, sendo que o questionário pode ser acessado online por meio do *link* <https://forms.gle/WE5FibvmUJT4zVcD8>, da mesma maneira que os respondentes fizeram. O *link* foi amplamente divulgado em meio digital para todos os 21 *campi* da instituição.

Para mensurar quantitativamente as percepções da comunidade acadêmica da UEMA, foram utilizadas medidas escalares em afirmações do tipo Likert, que é muito empregada em pesquisas sociais (Boone e Boone, 2012; Dalmoro e Vieira, 2013; Gil, 2008; Todd, 2009). Segundo Boone e Boone (2012), no contexto de contornar o desafio de quantificar subjetividades, que Rensis Likert, em 1932, desenvolveu um procedimento sistemático para a construção de escalas de atitude. O modelo original era composto por um conjunto de afirmações acompanhadas de cinco opções graduadas de resposta. Trata-se de uma escala ordinal, que permite mensurar atitudes e percepções subjetivas, transformando-as em dados quantitativos passíveis de análise estatística (Gil, 2008).

Tal mecanismo buscou colocar o respondente a manifestar seu grau de concordância ou discordância em relação a determinadas afirmações relacionadas às hipóteses da pesquisa, por exemplo: (1) discordo totalmente, (2) discordo parcialmente, (3) sem condições de opinar, (4) concordo parcialmente, (5) concordo totalmente. A utilização de escalas com cinco categorias de resposta permite captar diferentes intensidades de opinião dos participantes sem tornar o instrumento complexo ou dificultar a interpretação das alternativas de resposta (Dalmoro e Vieira, 2013). Abaixo, será apresentado o roteiro do questionário online.

Roteiro do questionário online

Seção 1: Apresentação

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Percepções da comunidade acadêmica da UEMA sobre a mobilidade e a internacionalização universitária na América Latina e no Sul Global”, vinculada à área de Ciências Sociais.

O objetivo deste estudo é compreender as percepções da comunidade acadêmica da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) sobre os processos de mobilidade e internacionalização acadêmica, com ênfase nas relações estabelecidas com a América Latina e o Sul Global.

Sua participação é voluntária e consiste em responder a este formulário online, cujo tempo estimado de preenchimento é de aproximadamente 06 minutos.

Este formulário não coleta endereços de e-mail ou de IP, garantindo total anonimato aos (às) participantes. Nenhuma informação que permita sua identificação pessoal será registrada. As respostas serão analisadas de forma agregada e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo subsidiar publicações e apresentações em eventos.

Os dados serão tratados de maneira confidencial, conforme os princípios éticos das Ciências Sociais, assegurando o respeito à dignidade, à autonomia e à privacidade dos(as) respondentes.

Não há riscos diretos à integridade física ou moral dos(as) participantes, nem qualquer tipo de benefício financeiro envolvido.

Seção 2: Consentimento

Por favor, marque a opção abaixo caso concorde em participar deste estudo

Declaro que li as informações apresentadas e concordo em participar desta pesquisa, ciente de que minha identidade será preservada, que não haverá coleta de e-mail ou endereço IP, e que minha participação é totalmente voluntária.

Seção 3: Perfil do Participante

Qual é o seu vínculo com a UEMA?

☐ Estudante de Graduação

☐ Estudante de Pós-graduação

- ☐ Docente
- ☐ Técnico(a)-administrativo(a)
- ☐ Outro:

Curso ou área de atuação

Campus ou unidade da UEMA em que estuda ou atua

Há quanto tempo você está na UEMA?

Seção 4: Conhecimentos e vivências sobre internacionalização acadêmica

Você sabe o que é internacionalização acadêmica?

- ☐ Sim, compreendo bem
- ☐ Já ouvi falar, mas tenho dúvidas
- ☐ Não conhecia

Fique à vontade para dizer o que você entende por internacionalização acadêmica (não obrigatória)

Você sabe o que é mobilidade acadêmica internacional?

- ☐ Sim, compreendo bem
- ☐ Já ouvi falar, mas tenho dúvidas
- ☐ Não conhecia

Fique à vontade para dizer o que você entende por mobilidade acadêmica internacional (não obrigatória)

Você já participou de alguma atividade de mobilidade acadêmica internacional (presencial ou virtual)?

- ☐ Sim, virtual

☐ Sim, presencial

☐ Não

Caso sua resposta tenha sido "sim" para a pergunta anterior, se quiser, pode descrever sua experiência e suas percepções (não obrigatória).

Você já havia ouvido falar em “Norte Global” e “Sul Global”

☐ Sim, compreendo bem

☐ Já ouvi falar, mas tenho dúvidas

☐ Não conhecia

Se desejar, explique com suas palavras o que você entende por Norte Global e Sul Global (não obrigatória)

Você já havia ouvido falar em “Países centrais” e “Países periféricos”

☐ Sim, compreendo bem

☐ Já ouvi falar, mas tenho dúvidas

☐ Não conhecia

Se quiser, explique com suas palavras o que entende por países centrais e periféricos (não obrigatória).

Você conhece ou pelo menos sabe da existência do Plano de Internacionalização da UEMA (PINT-UEMA)?

☐ Sim, conheço o PINT-UEMA

☐ Sim, já ouvi falar sobre o PINT-UEMA

☐ Não

Seção 5: Percepções sobre internacionalização e mobilidade acadêmica internacional

As afirmações abaixo tratam de diferentes aspectos da internacionalização e da mobilidade acadêmica. Indique seu grau de concordância de acordo com sua percepção pessoal.

Marque o grau de concordância em relação às afirmações apresentadas conforme a escala:

1 = Discordo totalmente | 2 = Discordo parcialmente | 3 = Sem condições de opinar | 4 = Concordo parcialmente | 5 = Concordo totalmente

A1. A internacionalização nem sempre está associada às expectativas de desenvolvimento para a universidade e para a região.

A2. As oportunidades de mobilidade internacional disponíveis na UEMA são percebidas de maneiras distintas quanto à sua capacidade de atender a diferentes perfis da comunidade acadêmica.

A3. As ações de internacionalização produzem impactos perceptíveis para a comunidade acadêmica (estudantes e professores) da UEMA, dependendo do tipo de ação desenvolvida.

A4. A valorização atribuída às mobilidades acadêmicas varia significativamente conforme a região ou o país de destino.

A5. Meu interesse em participar de mobilidades acadêmicas varia de acordo com o país ou a região de destino.

A6. A origem geográfica das universidades influencia o reconhecimento da relevância de sua produção científica.

A7. O prestígio da universidade e do país influenciam na escolha dos destinos de mobilidade.

A8. A internacionalização pode contribuir para o fortalecimento da autonomia de universidades situadas em países periféricos.

A9. O processo de internacionalização que a UEMA está desenvolvendo considera os saberes e contextos locais do Maranhão e do Nordeste brasileiro.

A10. Os resultados das experiências de mobilidade acadêmica variam conforme o país de destino e nem sempre produzem impactos relevantes em dimensões pessoais, acadêmicas ou profissionais.

A11. Quando penso em mobilidade acadêmica internacional, destinos como Europa, Estados Unidos, Canadá e Austrália costumam ser associados a maiores oportunidades acadêmicas.

A12. Acredito que os ganhos acadêmicos ou profissionais de uma mobilidade internacional variam conforme o país ou a região de destino, sendo frequentemente associados a países centrais.

A etapa de análise dos dados seguirá as recomendações metodológicas de diversos autores, como Gil (2008), Dalmoro e Vieira (2013), Boone e Boone (2012), Cervi (2017) e Todd

(2009) no que diz respeito às seções de 3 a 5. Os autores concordam sobre a importância da tabulação, codificação e interpretação como fases do processo de análise dos resultados, assim como a limpeza e verificação das respostas, com a exclusão de duplicidades e inconsistências, tal como foi procedido.

É parte do protocolo de aplicação desse tipo de pesquisa, a verificação do que esse trabalho considera como comunidade acadêmica e o tamanho de sua população total, para calcularmos o tamanho da amostragem mínima de respostas referente a essa população. Tomamos como comunidade acadêmica da UEMA os docentes efetivos e o total de estudantes, sem distinção de *campi* ou nível de formação, por se tratar do público que ativamente acessa e é impactado pelas ações de internacionalização da universidade. Nesse universo, a instituição conta com 19.879 estudantes e 881 docentes efetivos, totalizando uma população finita de 20.760 indivíduos, segundo dados UEMA (2026).

A amostra caracteriza-se como não probabilística por adesão voluntária, uma vez que os participantes decidiram espontaneamente participar do estudo mediante resposta ao questionário disponibilizado à comunidade acadêmica. Conforme Gil (2008), nas amostragens não probabilísticas os elementos são selecionados em função de sua acessibilidade ou disponibilidade para participar da pesquisa. Nesse tipo de delineamento, os resultados devem ser interpretados como representativos do conjunto de respondentes, não sendo possível afirmar generalização estatística para toda a população. Ainda assim, é plausível que os resultados indiquem tendências de percepção que se estendem a toda população finita, que é o objetivo central deste estudo.

Para fins de referência metodológica, foi considerada a fórmula de cálculo de amostragem para população finita proposta por Gil (2008). Utilizando-se o total da população (20.760) e adotando um erro amostral conservador de 5%, valor frequentemente empregado em pesquisas das ciências sociais. Obteve-se um tamanho de amostra estimado em aproximadamente 392 respondentes, ou seja, aquele número deve ser atingido para que possa seguramente ser um meio de expressar a população total. Dessa forma, o questionário foi publicado e permaneceu disponível por 30 dias, entre janeiro e fevereiro de 2026. Ao final da coleta, foram obtidos 144 respondentes, todos pertencentes ao público-alvo definido para a pesquisa.

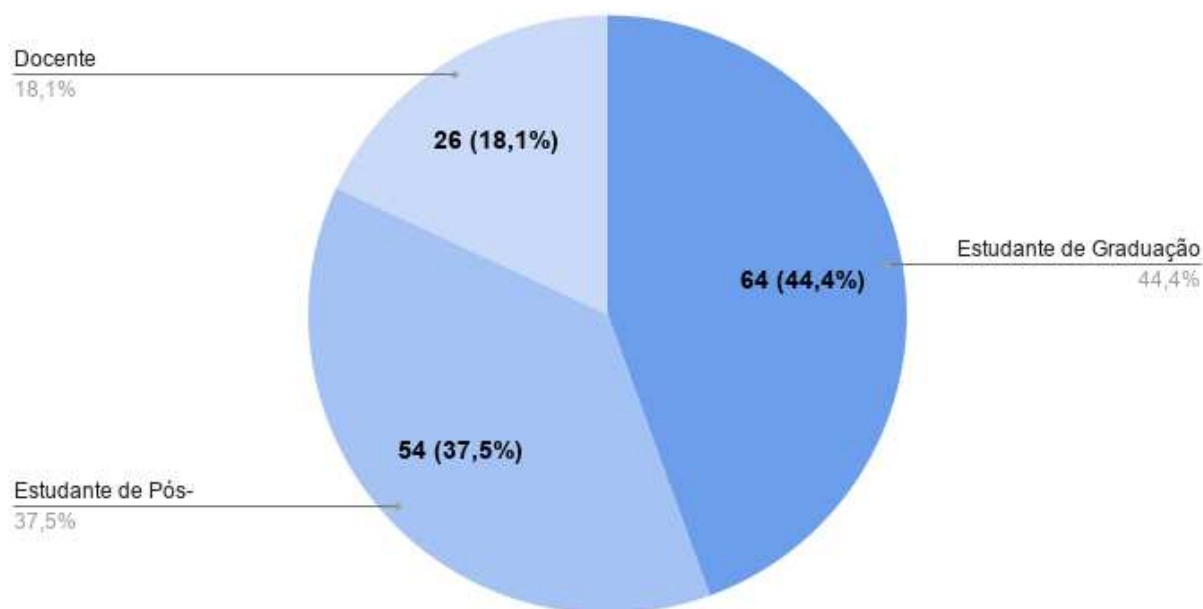
A obtenção de uma amostra maior foi limitada por fatores operacionais, especialmente pela dispersão da comunidade acadêmica entre 21 *campi* localizados em diferentes municípios do estado do Maranhão, o que dificulta a realização de procedimentos de amostragem probabilística.

Assim, os 144 questionários válidos constituem a base empírica utilizada nas análises apresentadas neste estudo.

Dito isto, passamos para a etapa de elucidação das bases metodológicas e conceituais utilizadas como embasamento para o tratamento e análise dos dados do questionário, bem como a apresentação dos resultados. Inicialmente, os cálculos estatísticos foram realizados com o auxílio de planilha eletrônica, sendo posteriormente organizados em tabelas e gráficos, de modo a facilitar a apresentação e a assimilação dos resultados obtidos.

Partiremos com os dados obtidos na seção 3 sobre o perfil dos respondentes. Os participantes estão divididos entre docentes e discentes. Em relação aos discentes, demonstra-se também a quantidade pertencente à graduação e pós-graduação, de acordo com o gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição entre respondentes

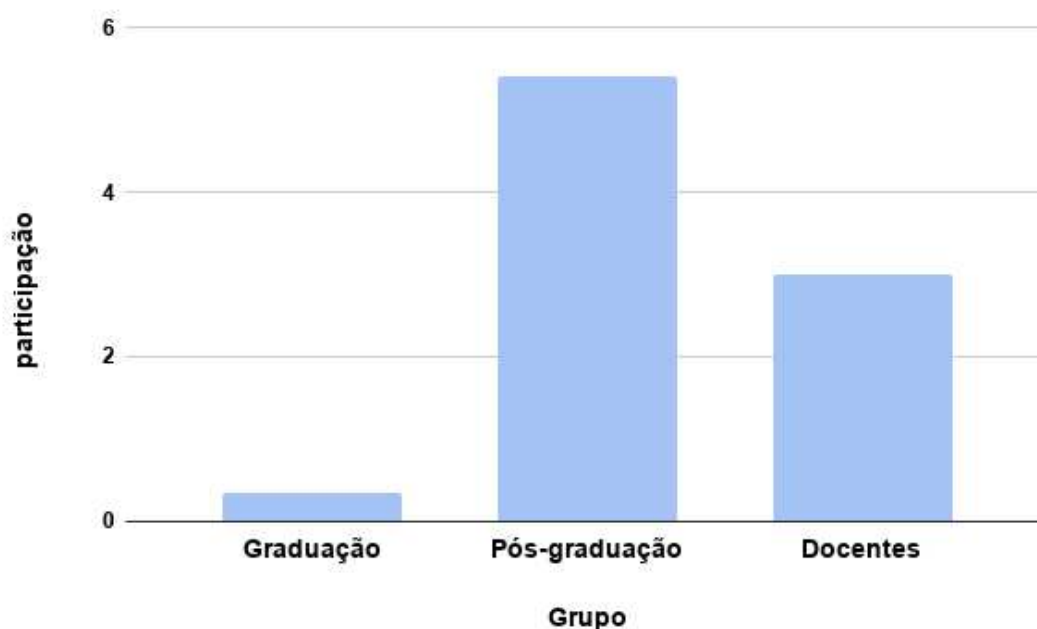


Fonte: Elaborado pela autora (2026)

No Gráfico 1, observa-se que a maior parte corresponde aos estudantes de graduação (44,4%), seguidos pelos estudantes de pós-graduação (37,5%), enquanto os docentes representam 18,1% da amostra. Considerando o número total de 144 participantes, esses percentuais correspondem aproximadamente a 64 estudantes de graduação, 54 estudantes de pós-graduação e 26 docentes.

Quando esse gráfico é visto de maneira relativa ao universo da UEMA, percebe-se uma diferença na proporcionalidade da participação. A instituição conta com 881 docentes efetivos e 19.879 estudantes, sendo 18.881 da graduação e 998 da pós-graduação, UEMA (2026). Assim, embora os estudantes de graduação representem a maior parcela absoluta de respondentes, os estudantes de pós-graduação apresentam proporcionalmente maior engajamento na pesquisa, uma vez que 54 respondentes representam cerca de 5,4% do total de estudantes de pós-graduação, enquanto 64 estudantes de graduação correspondem a apenas 0,34% do total de graduandos. No caso dos docentes, os 26 participantes equivalem a cerca de 3% do quadro docente efetivo da instituição. Essa diferença na taxa de participação está registrada no Gráfico 2, que apresenta a proporção de respondentes em relação ao total de indivíduos de cada segmento da comunidade acadêmica.

Gráfico 2 - Participação por grupo da comunidade acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

No que se refere às questões da seção 4, destinada aos conhecimentos prévios e vivências dos respondentes, cujas questões não se estruturam em escala do tipo Likert, optou-se por um tratamento descritivo dos dados, por meio do cálculo de frequências absolutas e relativas. Essa

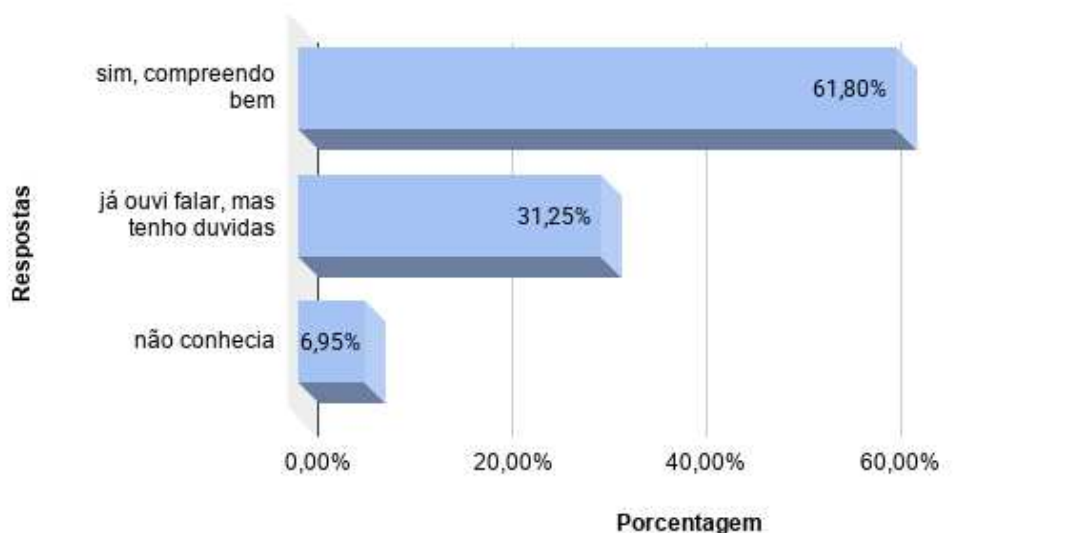
etapa teve como objetivo oferecer um panorama geral do nível de familiaridade dos participantes com os conceitos e experiências relacionados à internacionalização acadêmica, contribuindo para a contextualização dos resultados obtidos nas afirmações da escala. Boone e Boone (2012) indicam que a interpretação de dados oriundos de instrumentos de mensuração de atitudes deve considerar o contexto em que as respostas são produzidas.

Ressalta-se, contudo, que as cinco questões abertas não obrigatórias presentes nessa seção não foram consideradas na análise, uma vez que apresentaram elevada taxa de não resposta, com uma média de 56,10% respondentes que optaram por não as preencher. Diante do baixo número de respostas obtidas, entendeu-se que sua inclusão não contribuiria de forma consistente para os objetivos analíticos do estudo, motivo pelo qual foram desconsideradas. Nesse sentido, a análise dessa seção possui caráter subsidiário, oferecendo elementos que auxiliam na compreensão dos padrões identificados nas respostas da escala tipo Likert.

Os resultados obtidos estão demonstrados nos gráficos de 3 a 8.

Gráfico 3 - Conhecimentos sobre internacionalização acadêmica

Você sabe o que é internacionalização acadêmica?



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

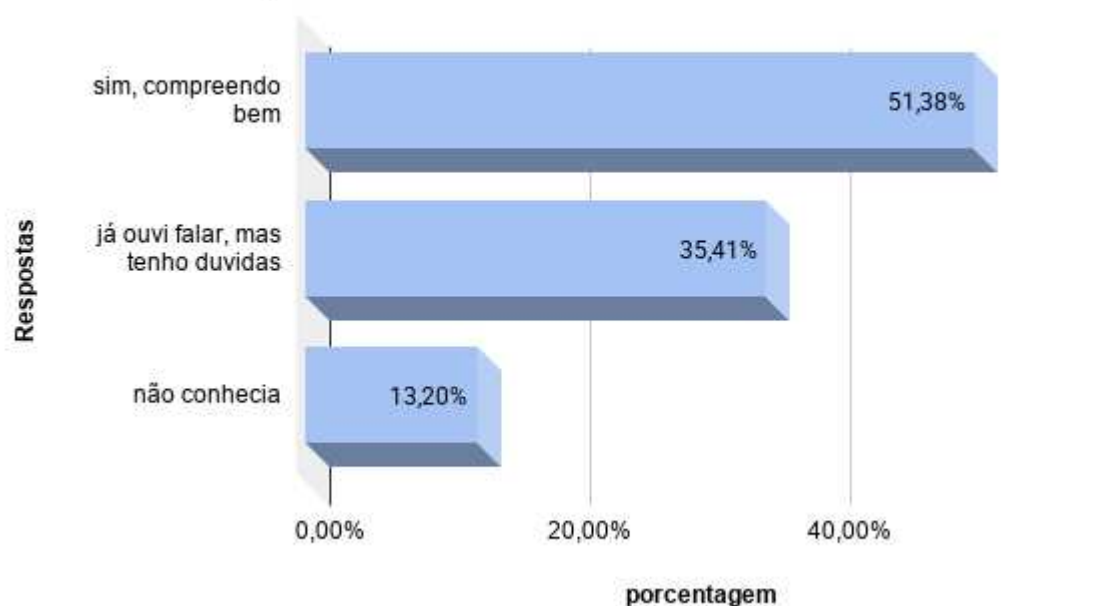
Os dados do gráfico 3 indicam que a maioria dos respondentes afirma compreender o que é internacionalização acadêmica (61,80%), enquanto uma parcela significativa declara já ter

ouvido falar, mas ainda apresenta dúvidas. Apenas uma minoria afirma não conhecer o conceito (6,95%). Esse resultado evidencia que o termo “internacionalização” já se encontra relativamente disseminado no contexto institucional, ao menos para algum reconhecimento. No entanto, o percentual de respondentes com dúvidas sugere que esse conhecimento pode ser mais superficial do que algo vivenciado ou conceitualmente consolidado.

Já o gráfico 4, abaixo, aponta que 51,38% dos respondentes afirmam compreender o que é mobilidade acadêmica internacional, enquanto 35,41% relatam já ter ouvido falar, mas possuem dúvidas. Comparativamente ao gráfico anterior, nota-se uma leve redução no nível de compreensão, apesar da mobilidade ser um dos principais instrumentos da internacionalização, ela não é compreendida ou reconhecida de forma homogênea pela comunidade.

Gráfico 4 - Conhecimentos sobre mobilidade acadêmica internacional

Você sabe o que é mobilidade acadêmica internacional?



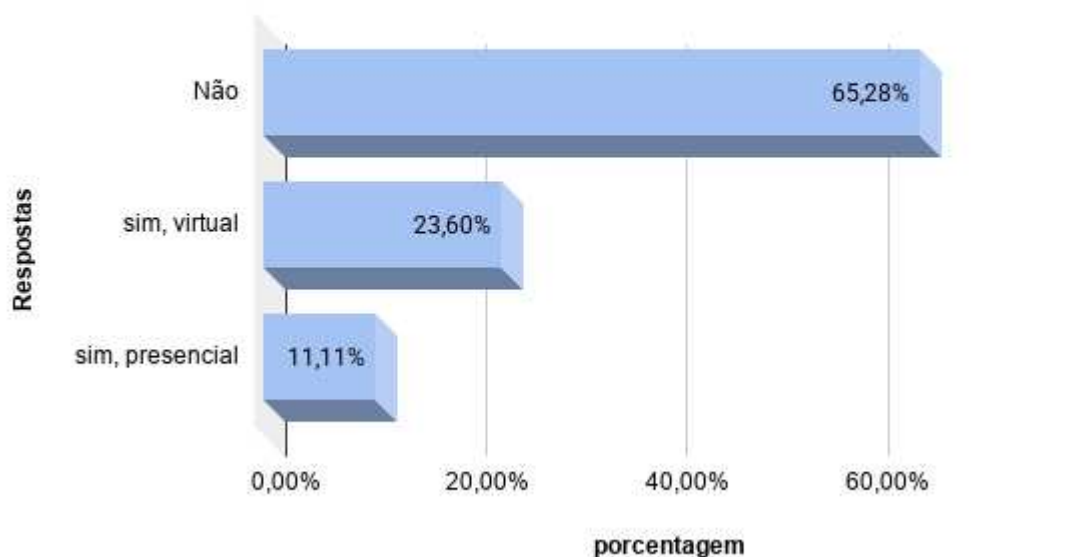
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Enquanto isso, o gráfico 5, agrega as informações do gráfico anterior, pois nos mostra que a maioria dos respondentes (65,28%) nunca participou de atividades de mobilidade acadêmica, enquanto 23,60% indicam participação em mobilidade virtual e apenas 11,11% em mobilidade

presencial. Quando esse resultado é analisado em conjunto com o Gráfico 4, observa-se um descompasso relevante entre conhecimento e experiência. Embora a maior parte dos respondentes indiquem algum nível de familiaridade com o conceito de mobilidade acadêmica, essa compreensão não se traduz, na mesma proporção, em participação concreta. Isso sugere que o conhecimento sobre mobilidade tende a se constituir predominantemente no plano informacional. Sendo que esse conhecimento pode ser mediado, e não fruto de interesse ativo, o que pode implicar em compreensão não aprofundada do fenômeno. Dessa forma, a relação entre os dois gráficos aponta para uma dissociação entre saber sobre a mobilidade acadêmica e experienciá-la, o que pode influenciar tanto a forma como ela é percebida quanto os sentidos que lhe são atribuídos pelos sujeitos no contexto analisado.

Gráfico 5 - Participação em mobilidade internacional

Você já participou de alguma atividade de mobilidade acadêmica?



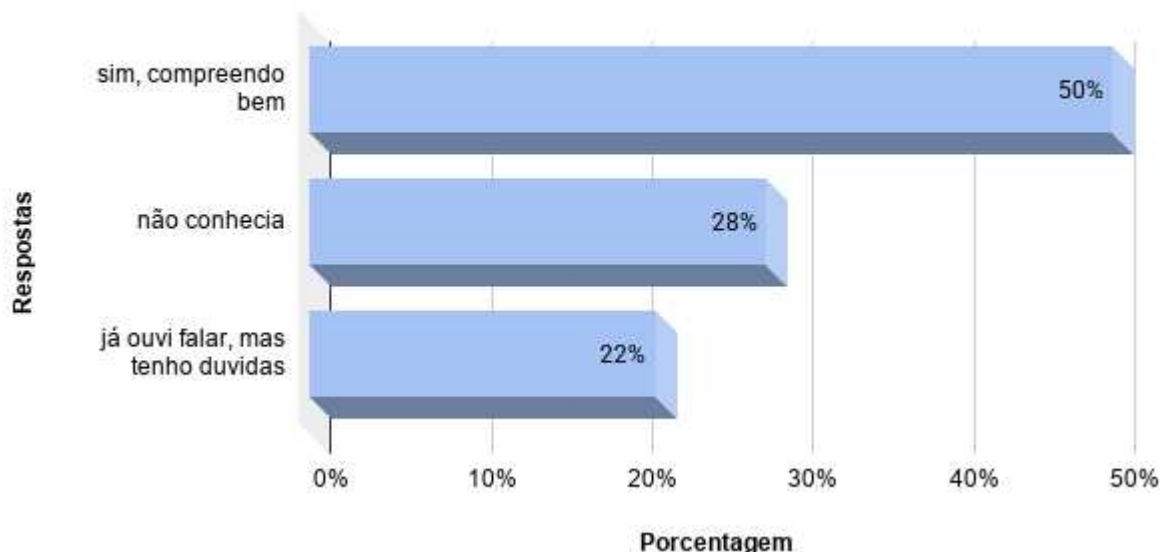
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Em relação aos conhecimentos sobre Norte e Sul Globais, gráfico 6, metade dos respondentes (50%) afirma compreender os conceitos, enquanto 28% não os conhecem e 22%

relatam ter dúvidas. O maior peso em um percentual de desconhecimento ou dúvida sugere que tais conceitos ainda não estão plenamente incorporados ao repertório da comunidade acadêmica, o que pode impactar diretamente a forma como a internacionalização é percebida e praticada.

Gráfico 6 - Conhecimentos sobre Norte Global e Sul Global

Você já havia ouvido falar em "Norte Global" e "Sul Global"?

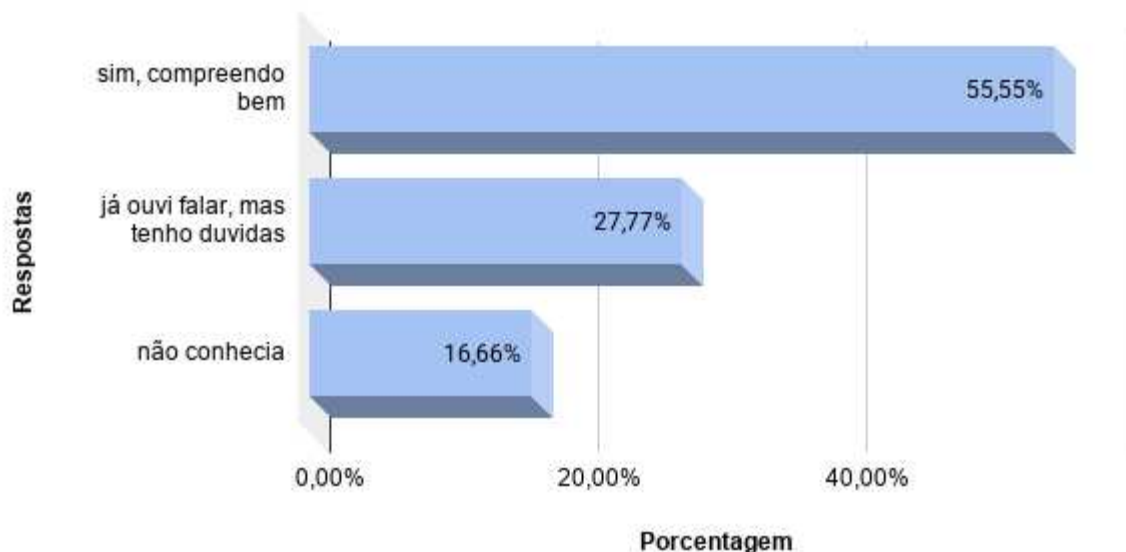


Fonte: Elaborado pela autora (2026)

De maneira semelhante, o gráfico 7 vem reforçando que o percentual de dúvidas permanece relevante, isso nos aponta que a leitura crítica das assimetrias globais ainda não é plenamente consolidada entre os participantes. Os percentuais novamente mostram que 55,55% dos respondentes afirmam compreender, enquanto 27,77% têm dúvidas e 16,66% não conhecem os termos Países Centrais e Países Periféricos, ou seja, aparentemente o lugar ocupado pelos países e por conseguinte as suas universidades dentro do sistema-mundo capitalista parecem ser de certa compreensão para o público analisado, mas com um forte equilíbrio de insipiência.

Gráfico 7 - Conhecimentos sobre países centrais e países periféricos

Você já havia ouvido falar em "Países Centrais" e "Países Periféricos"?

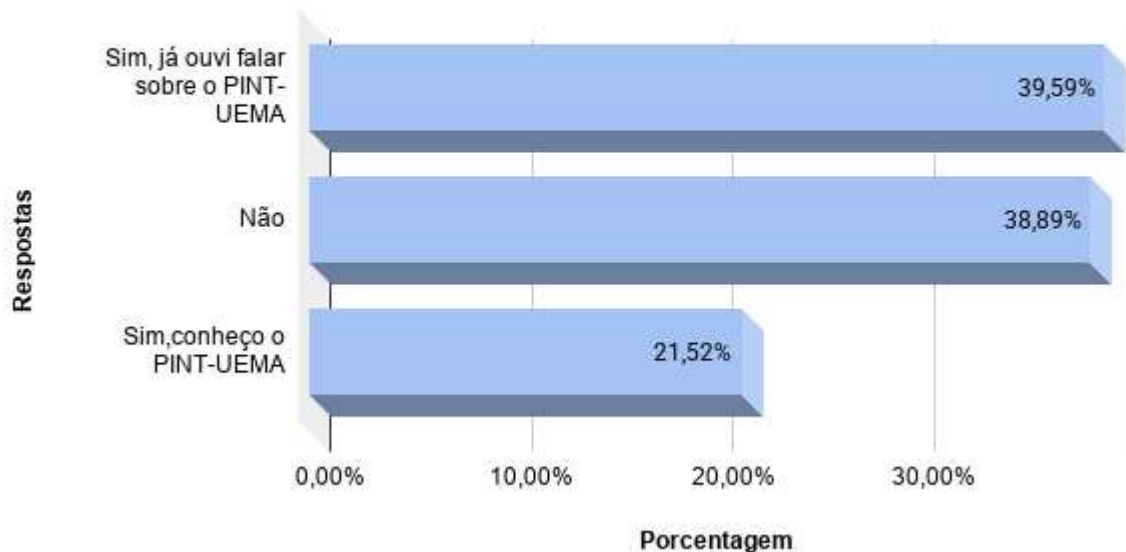


Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O último gráfico obtido por meio dos dados da seção 4, indica uma distribuição relativamente equilibrada entre os níveis de conhecimento sobre o PINT-UEMA: 39,59% dos respondentes afirmam já ter ouvido falar do plano, 38,89% declaram não o conhecer e apenas 21,52% indicam conhecê-lo efetivamente. Esse cenário revela que, embora o PINT apresente algum grau de circulação no âmbito da comunidade acadêmica, seu conhecimento aprofundado ainda é restrito a uma parcela minoritária dos participantes. A predominância de respostas concentradas entre o desconhecimento e o conhecimento superficial indica que o plano não se encontra plenamente apropriado pelos sujeitos aos quais o PINT serve. Além disso, a proximidade entre aqueles que nunca tiveram contato com o plano e os que apenas o reconhecem indica que sua difusão ocorre de forma limitada, não necessariamente garantindo compreensão de seus objetivos, diretrizes ou implicações.

Gráfico 8 - Conhecimento sobre o Plano de Internacionalização da UEMA

Você conhece ou pelo menos sabe da existência do Plano de Internacionalização da UEMA (PINT-UEMA)?



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Como mencionado anteriormente, essa contextualização da amostra é relevante para a interpretação dos dados coletados da escala tipo Likert. Como encerramos a apresentação dos resultados das seções 3 e 4, passamos a seção 5, percepções sobre internacionalização e mobilidade acadêmica internacional. Com isso, vamos lidar com o tratamento estatístico adequado de dados oriundos de instrumentos da escala.

Deve-se dizer que em relação a esse método, os valores atribuídos aos pontos da escala indicam uma relação de ordenação, isto é, expressam que uma categoria representa mais ou menos de determinada característica em relação a outra (Boone e Boone, 2012; Cervi, 2017). Nessa perspectiva, itens do tipo Likert devem ser analisados isoladamente para cada afirmação, o que vai ao encontro do objetivo de utilizar esse instrumento, que é testar as hipóteses ao medir as percepções na temática de cada afirmação. Dessa maneira, exige que as análises empreguem medidas descritivas compatíveis com dados ordinais, como a mediana ou a moda para representar a tendência central, por exemplo (Boone e Boone, 2012; Cervi, 2017).

Procedeu-se também ao cálculo das frequências absolutas e relativas das respostas atribuídas a cada item da escala. A análise das frequências constitui uma etapa na organização de

dados provenientes de questionários, pois possibilita identificar a distribuição das respostas entre as diferentes categorias da escala e observar a predominância de determinadas posições entre os respondentes (Todd, 2009). Com o intuito de facilitar a interpretação dos resultados, as frequências também foram apresentadas em termos percentuais, pois contribui para tornar a distribuição das respostas mais facilmente perceptível (Todd, 2009). Os resultados das frequências relativas estão sintetizados na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de frequências relativas das afirmações

Afirmação	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
A1	29,16	14	22,22	25	9,72
A2	2,77	10,41	28,47	32	26,38
A3	0,7	2,08	13,20	26,38	57,63
A4	3,47	4,86	19,44	23,61	48,61
A5	12,5	9,02	14,58	24,30	39,58
A6	7,63	7	18,75	32,63	34,02
A7	2,77	3,47	10,41	29,86	53,47
A8	0	0,7	7,63	22,22	69,44
A9	2,08	6,25	34,72	25	31,94
A10	14,58	15,97	27,77	24,30	17,36
A11	6,94	4,16	9,72	28,47	50,7
A12	6,25	5,55	20,13	31,94	36,11

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As medidas de tendência central foram empregadas para sintetizar as respostas obtidas em cada afirmação. Nesse sentido, foram observadas a moda e a mediana, que permitem identificar, respectivamente, a categoria de resposta mais frequente e o ponto central da distribuição das

respostas (Todd, 2009). Adicionalmente, ocorreu o cálculo da média e do desvio-padrão das afirmações. A média possibilita abreviar as respostas em um único valor representativo da escala, permitindo comparações entre diferentes afirmações. O desvio-padrão, por sua vez, indica o grau de dispersão das respostas em torno da média, contribuindo para a identificação de níveis de consenso ou divergência entre os respondentes (Todd, 2009). Todos os resultados estão condensados na tabela 2.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas das afirmações

Afirmação	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão
A1	2,72	3	1	1,37
A2	3,69	4	4	1,06
A3	4,38	5	5	0,84
A4	4,09	4	5	1,09
A5	3,69	4	5	1,40
A6	3,78	4	5	1,21
A7	4,28	5	5	0,98
A8	4,60	5	5	0,66
A9	3,78	4	3	1,03
A10	3,14	3	3	1,29
A11	4,12	5	5	1,18
A12	3,86	4	5	1,16

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Por fim, foi apurado o coeficiente Alfa de Cronbach, para avaliar a consistência interna da escala utilizada. Esse indicador verifica o grau de confiabilidade de instrumentos compostos por

múltiplos itens, permitindo avaliar em que medida os itens da escala apresentam comportamento consistente na mensuração do constructo analisado (Cervi, 2017). A contagem indicou um Alpha de Cronbach de 0,689 para a escala completa. Em termos de interpretação, valores de Alpha próximos ou superiores a 0,70 são geralmente considerados indicativos de consistência interna moderada até aceitável em pesquisas na área de ciências sociais (Cervi, 2017). Tal resultado não foi superior pelo fato do questionário não ter uma única temática abordada em todas as afirmações, pois algumas tratam de percepções gerais sobre a internacionalização institucional, enquanto outras falam de percepções relacionadas à mobilidade acadêmica.

Logo, encerramos a apresentação dos dados estatísticos e avançamos para uma análise descritiva em relação a cada uma das afirmações. A partir das estatísticas descritivas, torna-se possível identificar tendências gerais nas percepções dos respondentes acerca da internacionalização universitária e da mobilidade. Cumpre destacar, contudo, que, no presente capítulo, essa análise assume um caráter predominantemente descritivo, voltado à sistematização e organização dos dados empíricos. A interpretação sob uma ótica conceitual, orientada pelos referenciais teóricos do trabalho, será desenvolvida de maneira mais aprofundada no capítulo seguinte.

No que se refere à Afirmação A1¹², observou-se média de 2,72, mediana igual a 3 e moda correspondente à categoria 1, com desvio-padrão de 1,37. Esses resultados indicam tendência geral de discordância em relação à afirmação, sugerindo que os respondentes tendem a reconhecer que a internacionalização universitária está associada às expectativas de desenvolvimento da universidade e de seu entorno regional. Entretanto, o valor relativamente elevado do desvio-padrão indica que há variação nas respostas, revelando a presença de percepções distintas entre os participantes, pois os valores mais altos nas frequências concentraram-se em discordo totalmente e concordo parcialmente, respectivamente, gerando uma média que em suma revela uma discordância parcial.

A Afirmação A2¹³ apresentou média de 3,69, mediana e moda 4, com desvio-padrão de 1,06. Nessa questão há uma concordância moderada com contraponto de neutralidade em torno da ideia de que as oportunidades de mobilidade internacional são percebidas de maneiras

¹² A1. A internacionalização nem sempre está associada às expectativas de desenvolvimento para a universidade e para a região.

¹³ A2. As oportunidades de mobilidade internacional disponíveis na UEMA são percebidas de maneiras distintas quanto à sua capacidade de atender a diferentes perfis da comunidade acadêmica.

diferentes no interior da comunidade acadêmica. A convergência entre mediana e moda sugere concentração das respostas na categoria concordo parcialmente, mesmo que o desvio-padrão indique a existência de alguma dispersão nas opiniões e a diferença entre as frequências mais altas entre as respostas 3 e 4 seja baixa.

Em relação a A3¹⁴, verificou-se média de 4,38, mediana e moda 5, com desvio-padrão de 0,84. É um resultado que evidencia alta concordância entre os respondentes quanto à percepção de que as ações de internacionalização geram impactos relevantes na comunidade acadêmica, dependendo do tipo de ação desenvolvida. A concentração das medidas de tendência central na categoria mais alta da escala indica elevado grau de consenso, reforçado pelo baixo nível de dispersão e pela frequência da resposta 5 em 57,63%, ou seja, mais da metade dos respondentes.

A quarta afirmação, A4¹⁵, ficou com média de 4,09, mediana 4 e moda 5, com desvio-padrão de 1,09. Isso indica forte concordância com a ideia de que as mobilidades acadêmicas podem ser valorizadas de forma diferenciada conforme o país ou região de destino. A predominância de respostas nas categorias 4 e 5, somado a um desvio-padrão considerado baixo e uma frequência de 48,61% em concordo totalmente e 23,61% em concordo parcialmente condiz com um alto grau de concordância entre os participantes.

Sobre a afirmação A5¹⁶, demonstrou média de 3,69, mediana 4 e moda 5, com desvio-padrão de 1,40. Os resultados apontam tendência de concordância com a percepção de que o interesse em participar de mobilidades internacionais pode variar conforme o país ou região de destino. Contudo, o desvio-padrão relativamente elevado indica maior dispersão nas respostas, revelando que as percepções sobre esse aspecto não são homogêneas entre os respondentes, pois a maior frequência foi 39,58% em concordo totalmente, seguida de concordo parcialmente com 24,30% e sem condições de opinar com 14,58%. No entanto, apesar do desvio-padrão alto, os números persistem em apontar uma concordância com a afirmação, pois as opções 4 e 5 da escala somadas, ultrapassam 64% dos respondentes.

A Afirmação A6¹⁷ apresentou média de 3,78, mediana 4 e moda 5, com desvio-padrão de 1,21. Esses dados indicam tendência de concordar com a ideia de que a origem geográfica das

¹⁴ A3. As ações de internacionalização produzem impactos perceptíveis para a comunidade acadêmica (estudantes e professores) da UEMA, dependendo do tipo de ação desenvolvida.

¹⁵ A4. A valorização atribuída às mobilidades acadêmicas varia significativamente conforme a região ou o país de destino.

¹⁶ A5. Meu interesse em participar de mobilidades acadêmicas varia de acordo com o país ou a região de destino.

¹⁷ A6. A origem geográfica das universidades influencia o reconhecimento da relevância de sua produção científica.

universidades pode influenciar o reconhecimento da relevância de sua produção científica. A concentração de quase 70% dos respondentes em torno das opções 4 e 5 juntas, corroboram com tal percepção. O valor considerável do desvio-padrão nesse caso, denota que boa parte dos participantes se dividiram entre as opções 5, 4 e 3 respectivamente.

Na Afirmação A7¹⁸, obteve-se média de 4,28, mediana e moda 5, com desvio-padrão de 0,98. A percepção observada foi de concordância com a ideia de que o prestígio das universidades e dos países exerce influência na escolha dos destinos de mobilidade acadêmica. A convergência das medidas de tendência central na categoria 5 (concordo totalmente), evidencia uma visão compartilhada entre os respondentes, corroborado pela frequência de 53,47% em concordo totalmente, em conjunto com um desvio-padrão baixo.

A Afirmação A8¹⁹ expressou média de 4,60, mediana 5 e moda 5, com desvio-padrão de 0,66, configurando o maior valor médio entre todas as afirmações analisadas. Esse resultado revela fortíssimo consenso em torno da ideia de que a internacionalização pode contribuir para o fortalecimento da autonomia universitária em países periféricos. O baixo nível de dispersão indica elevada concordância entre os participantes, revelado também pela frequência de 69,44% em torno da resposta concordo totalmente.

No caso da Afirmação A9²⁰, observa-se média de 3,78, mediana 4 e moda 3, com desvio-padrão de 1,03. Esse padrão sugere tendência moderada de concordância com a ideia de que o processo de internacionalização da universidade considera os contextos locais. Entretanto, a presença da moda na categoria intermediária indica que parte dos respondentes demonstra neutralidade ou ausência de posicionamento claro em relação a essa questão, ilustrado pela frequência de 34,72% se concentrar na opção de resposta 3, “sem condições de opinar”.

Na afirmação A10²¹, identificou-se média de 3,14, mediana 3 e moda 3, com desvio-padrão de 1,29. Isso indica posicionamento predominantemente neutro em relação à afirmação, sugerindo que os participantes não apresentam consenso acerca da variação dos impactos da mobilidade internacional conforme o destino. No entanto, há de salientar que a frequência entre as opções sem condições de opinar e concordo parcialmente mostrou resultados

¹⁸ A7. O prestígio da universidade e do país influenciam na escolha dos destinos de mobilidade.

¹⁹ A8. A internacionalização pode contribuir para o fortalecimento da autonomia de universidades situadas em países periféricos.

²⁰ A9. O processo de internacionalização que a UEMA está desenvolvendo considera os saberes e contextos locais do Maranhão e do Nordeste brasileiro.

²¹ A10. Os resultados das experiências de mobilidade acadêmica variam conforme o país de destino e nem sempre produzem impactos relevantes em dimensões pessoais, acadêmicas ou profissionais.

muito próximos, tendo 27,77% e 24,30% respectivamente, denotando que para além de não consenso, ainda assim uma fatia importante de respondentes dentro da distribuição de respostas, concordam com a afirmação, pois a opção concordo totalmente logrou 17,36%.

Em relação a A11²², evidenciou-se média de 4,12, mediana e moda 5, com desvio-padrão de 1,18. Esse resultado indica concordância significativa com a percepção de que destinos localizados em países centrais são frequentemente associados a maiores oportunidades académicas. A predominância de respostas na categoria 5 da escala reforça a existência dessa representação no imaginário académico, de acordo com uma frequência de 50% de respostas em concordo totalmente.

Por fim, a Afirmação A12²³ apresentou média de 3,86, mediana 4 e moda 5, com desvio-padrão de 1,16. Os dados dizem ter uma concordância com a ideia de que os ganhos académicos ou profissionais decorrentes da mobilidade internacional são frequentemente associados a experiências realizadas em países considerados centrais no sistema académico global, pois demonstrou frequência predominante de 36,11% em concordo totalmente e 31,94% em concordo parcialmente.

De modo geral, a análise das estatísticas descritivas revela que os respondentes demonstram elevada concordância quanto à relevância da internacionalização para a universidade, bem como reconhecem a existência de hierarquias importantes entre países e suas universidades quanto a destino de mobilidade internacional. Ao mesmo tempo, algumas afirmações apresentam maior dispersão nas respostas, indicando a presença de percepções heterogêneas entre os participantes.

A fim de manter as análises coerentes com os objetivos da pesquisa, desenho metodológico adotado e com os temas abordados nas afirmações da seção 5 do questionário, realizamos uma análise conjunta de dados descritivos, organizados dentro de dois grupos. Tal organização também se mostra consistente com os resultados do Alpha de Cronbach, que indicaram uma consistência aceitável do instrumento, pois considera que este contempla mais de um eixo temático.

²² A11. Quando penso em mobilidade académica internacional, destinos como Europa, Estados Unidos, Canadá e Austrália costumam ser associados a maiores oportunidades académicas.

²³ A12. Acredito que os ganhos académicos ou profissionais de uma mobilidade internacional variam conforme o país ou a região de destino, sendo frequentemente associados a países centrais.

Nesse sentido, o conjunto 1 de afirmações composto por A1, A3, A6, A8 e A9 foi agrupado por se relacionar diretamente à hipótese (1), que aborda o tema da internacionalização. Por sua vez, as afirmações A2, A4, A5, A7, A10, A11 e A12 foram reunidas em um grupo 2 por tratarem das percepções acerca da mobilidade internacional, correspondendo à hipótese (2).

A hipótese (3), por sua vez, mobiliza conceitos como colonialidade do poder, eurocentrismo e imperialismo como possíveis chaves interpretativas para a compreensão do fenômeno da internacionalização e da mobilidade acadêmica à luz dos resultados obtidos no questionário. Essa hipótese será desenvolvida apenas no Capítulo 4, quando será articulada aos dois grupos de afirmações anteriormente mencionados. Ainda naquele capítulo, os resultados apresentados nos Gráficos 1 e 2 assumirão maior relevância para a construção da análise analítico-conceitual.

A análise descritiva das afirmações revela padrões consistentes nas percepções da comunidade acadêmica da UEMA acerca da internacionalização e da mobilidade internacional. De modo geral, tem-se uma predominância de respostas situadas nas faixas de concordância, ainda que com variações importantes entre os itens, especialmente no que se refere ao grau de dispersão das respostas.

No âmbito do tema da internacionalização, grupo 1, os resultados indicam uma percepção amplamente favorável quanto aos seus impactos e potencialidades. Destaca-se, nesse conjunto, a afirmação A8, que apresenta o maior valor médio entre todas as variáveis analisadas, evidenciando forte consenso em torno da ideia de que a internacionalização pode contribuir para o fortalecimento da autonomia de universidades situadas em contextos periféricos. De forma convergente, a afirmação A3 também registra elevada concordância, indicando que os respondentes reconhecem impactos concretos das ações de internacionalização na comunidade acadêmica, ainda que condicionados ao tipo de iniciativa desenvolvida.

Por outro lado, a afirmação A1, ao demonstrar tendência de discordância, sugere que os participantes associam a internacionalização às expectativas de desenvolvimento institucional e regional, reforçando sua centralidade no projeto universitário contemporâneo. Já a afirmação A6 demonstra que a origem geográfica das instituições é percebida como um fator relevante no reconhecimento da produção científica, indicando a internalização de critérios de valoração associados à posição das universidades no sistema-mundo.

No interior do mesmo grupo, há o contraste da afirmação A9, que apresenta um padrão mais ambíguo, com maior concentração de respostas na categoria intermediária da escala. Esse resultado sugere a existência de uma percepção menos consolidada ou mesmo limitada visibilidade, acerca da incorporação de contextos e saberes locais nas estratégias de internacionalização da universidade, o que pode apontar uma dissociação entre os discursos institucionais e sua percepção pela comunidade acadêmica.

No que se refere à mobilidade internacional, grupo 2, observa-se um padrão consistente de valorização diferenciada dos destinos acadêmicos. As afirmações A4, A7, A11 e A12 apresentam elevados níveis de concordância, indicando que tanto o prestígio das instituições quanto à localização geográfica, especialmente em países do Norte Global ou Países Centrais, exercem influência nas percepções e escolhas relacionadas à mobilidade.

Esse padrão é reforçado pela afirmação A5, que aponta que o interesse dos respondentes em participar de experiências internacionais varia conforme o destino, ainda que com maior dispersão nas respostas, o que sugere a coexistência de diferentes posicionamentos no interior da comunidade acadêmica. Em conjunto, esses resultados endossam a presença de hierarquias simbólicas associadas ao sistema acadêmico internacional, nas quais determinados países e instituições são percebidos como mais capazes de proporcionar ganhos acadêmicos e profissionais ou mesmo como lugares validados para a realização de mobilidade internacional.

Enquanto isso, as afirmações A2 e A10 apresentam tendências mais próximas à neutralidade, sugerindo menor consenso entre os respondentes quanto à equidade das oportunidades de mobilidade e à variação de seus impactos. Esses resultados podem sugerir tanto a heterogeneidade das não experiências e experiências vivenciadas quanto limitações no acesso ou na difusão de informações sobre os efeitos dessas iniciativas.

De forma geral, os dados pavimentam um caminho bifurcado para compreender esse cenário na UEMA, pois ao mesmo tempo em que a internacionalização é reconhecida como um instrumento potencial de fortalecimento institucional, inclusive em contextos periféricos, as percepções sobre mobilidade acadêmica reproduzem, em grande medida, lógicas de prestígio associadas a países centrais. Tal ambivalência indica que, embora haja reconhecimento do potencial estratégico da internacionalização, persistem referências hierarquizadas que refletem a estrutura histórica desigual das relações acadêmicas internacionais.

Para aprofundarmos um pouco mais na descrição dos resultados, passaremos para um cruzamento mais integrado dos dados empíricos. O objetivo é explicitar as relações internas entre perfil dos respondentes, níveis de conhecimento e percepções sobre a mobilidade internacional e a internacionalização.

Em primeiro lugar, o perfil da amostra já revelou uma predominância de discentes, especialmente vinculados à pós-graduação, o que imprime um caráter específico às percepções identificadas. Quando esse dado é articulado com os níveis de conhecimento declarados, observa-se que, embora haja uma maioria que afirma compreender os conceitos de internacionalização e mobilidade acadêmica, esse conhecimento se apresenta de forma desigual. Tal configuração sugere que o contato com o tema ocorre mais no plano informacional do que em experiências concretas, o que se torna relevante quando confrontado com a baixa incidência de experiências de mobilidade internacional entre os respondentes, mostrando um descompasso entre opinião e opinião obtida por vivência prática.

Esse descompasso entre conhecimento e experiência se evidencia de forma mais clara ao observar que a maior parte da amostra nunca participou de programas de mobilidade. Assim, as percepções expressas na seção 5 parecem se constituir, em grande medida, a partir de referenciais indiretos, ou seja, por discursos, informações e imaginários consolidados sobre a internacionalização. Podemos ir um pouco mais além e pensar que as percepções indicadas podem ser fruto de uma estrutura histórica que modela desde pensamentos a instituições. Assim, o cruzamento dos dados expõe que a mobilidade internacional é valorizada, ainda que não vivenciada pela maioria.

Ao adicionar os dados relativos ao conhecimento sobre categorias como Norte e Sul Global, bem como países centrais e periféricos, observa-se um padrão semelhante: embora boa parte dos respondentes declare familiaridade com esses conceitos, os níveis de dúvida e desconhecimento também pesam na balança. Quando esse resultado é cruzado com as respostas do grupo 2 (exemplo: A4, A5, A11 e A12), especialmente aquelas que indicam a valorização de determinados destinos acadêmicos, Europa, Estados Unidos e outros países do chamado Norte Global, emerge um quadro no qual há uma correspondência entre percepção de prestígio e localização geopolítica, ainda que essa relação não esteja necessariamente sustentada por uma apropriação conceitual do lugar político e econômico que esses lugares representam.

Basicamente, as respostas da seção 5 enunciam um consenso em concordar com afirmações que associam prestígio acadêmico, qualidade percebida e valorização da mobilidade a determinados países e regiões, especialmente aqueles situados no centro. Quando esses elementos são cruzados com o nível de conhecimento declarado na seção 4, observa-se que tais percepções não dependem necessariamente de uma apropriação conceitual aprofundada sobre as dinâmicas globais de poder, mas podem estar ancoradas em representações amplamente difundidas. O que se observa é a coexistência entre uma compreensão parcial das dinâmicas globais e a reprodução relativamente consistente de hierarquias acadêmicas internacionais nas percepções dos participantes. Adicionamos corpo a isso quando articulamos ao baixo nível de conhecimento declarado sobre o PINT-UEMA, assinalando que as percepções sobre a internacionalização e mobilidade não se estruturam a partir das diretrizes institucionais, mas parecem dialogar com referenciais mais amplos, que extrapolam o âmbito da universidade.

Esse elemento, quando articulado às respostas das afirmações relacionadas aos impactos e à orientação da internacionalização do grupo 1 (como A3 e A9), aponta que as percepções sobre a internacionalização podem estar sendo construídas novamente com relativa autonomia em relação às políticas da universidade.

Por fim, o cruzamento dos dados permite identificar um padrão geral no qual as ações que envolvem a internacionalização são simultaneamente valorizadas, parcialmente compreendidas e pouco vivenciadas pela maioria dos respondentes. Esse arranjo propõe uma relação entre conhecimento, experiência e percepção, marcada por descompassos que se manifestam tanto no nível do conhecimento quanto no da prática. Ainda que este capítulo se limite a explicitar tais relações em termos mais descritivos, os elementos aqui identificados admitem a necessidade de uma análise que considere as determinações históricas e estruturais que atravessam essas percepções, análise esta que será desenvolvida no capítulo seguinte.

4. MOBILIDADE INTERNACIONAL, DEPENDÊNCIA E COLONIALIDADE: A UEMA NO SISTEMA-MUNDO

Este capítulo final tem como propósito articular as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, conectando a base histórica discutida nos capítulos 1 e 2 aos resultados empíricos sistematizados no capítulo 3. É aqui que se busca responder ao problema central: quais são as percepções da comunidade acadêmica da UEMA acerca da mobilidade internacional para a América Latina e o Sul Global, e que elementos podem contribuir para explicar tais percepções.

Para sustentar essa análise, adota-se uma perspectiva crítica em diálogo com o materialismo histórico. Nesse sentido, serão mobilizados principalmente os conceitos de colonialidade do poder, sistema-mundo, teoria marxista da dependência e as reflexões sobre o papel social da universidade, pois oferecerão as bases para compreender como essas percepções se formam. A questão da internacionalização é paralela a toda pesquisa em certa medida, pois a mobilidade internacional constitui uma de suas principais bases de atuação, aparecendo, portanto, como pano de fundo para a reflexão sobre as percepções analisadas.

Assim, as análises teóricas dos capítulos 1 e 2, voltadas ao desenvolvimento histórico da internacionalização acadêmica e da mobilidade internacional, serão retomadas para evidenciar suas implicações concretas no Brasil e no Maranhão. Essa retomada não se configura como um resgate descritivo, ela serve de base para compreender como tais processos atravessam a formação das percepções da comunidade acadêmica acerca da mobilidade para a América Latina e o Sul Global.

Portanto, é necessário reassumir nesse capítulo o papel social da universidade, pois como uma subestrutura que integra a estrutura global do capitalismo mundial, ela é passível de reproduzir em suas funções às dinâmicas de poder mundiais. A reprodução pode se manifestar de diversas formas, estando presente, por exemplo, nas bases de atuação universitária, que se concretizam na sua missão e nas políticas estratégicas. Para Ribeiro (1969), a função primeira de uma universidade é corresponder às expectativas gerais do cenário onde ela está inserida. Logo, de acordo com o tom político, econômico e social que se pretende imprimir em determinado contexto nacional e internacional, a função da universidade é de contribuir para a manutenção do *status quo* ou se posicionar para alterar a ordem vigente.

Por isso que, a partir da história da universidade moderna, após o estabelecimento dos Estados-Nação, temos as instituições de ensino superior envolvidas em projetos de consolidação das identidades nacionais. Utilizadas como instrumento de fortalecimento e coesão, as instituições de ensino superior ajudam a disseminar não só percepções de mundo, mas também guiam ideologicamente as ações de sua comunidade acadêmica com respeito a maneira de ler o mundo e como respondê-lo.

Uma questão importante a se considerar é sobre os grupos de comando das universidades, pois eles determinam qual é a base de pensamento e de atuação que moldará, direta ou indiretamente a comunidade acadêmica. É por meio dos interesses deles que as instituições podem adotar acriticamente padrões externos que servirão de reforço para a manutenção do *status quo* mundial. Para isso, eles devem estar alinhados a outros grupos externos que compartilham do mesmo interesse de defender suas posições de privilégio. Em decorrência, Pinto (1994) defende que as classes dominantes definem os métodos de ensino e pesquisa e por isso que ao longo dos anos, as carreiras e estudos vistos como superiores são os que legitimam as classes dominantes do seu tempo e espaço.

De acordo com Ribeiro (1969) e Pinto (1994), qualquer aparente avanço de reconstrução, ampliação ou por exemplo, inserção internacional das universidades, corresponde ao reforço da dependência estrutural das IES sob as classes dominantes. São justamente essas classes, que discutimos previamente com Marx e Engels (2001), Lênin (2011), Harvey (2008), Saes (1985) e Marini (2005), que detém o capital e influenciam sobremaneira todas as estruturas e subestruturas do Estado.

Nesse sentido, é pertinente trazer a reflexão de Ribeiro (1969), que parte de uma análise do confronto entre tipos opostos de desenvolvimento universitário, apontando que cada um deles favorece os interesses de uma determinada classe. O primeiro tipo é a modernização reflexa, sugere a ideia de que, ao incorporar inovações e melhorias, nossas universidades tenderiam a se aproximar das instituições estrangeiras mais avançadas, tornando-se igualmente eficazes (Ribeiro, 1969). Em contrapartida, o crescimento autônomo reconhece a universidade como parte de uma estrutura social que tende a reproduzir as relações existentes, a menos que assuma intencionalmente um papel ativo na superação do subdesenvolvimento. Para isso, exige clareza de propósitos e diagnóstico preciso dos problemas sociais, econômicos e políticos (Ribeiro, 1969).

Então, em diálogo com as ricas contribuições críticas de Pinto (1994), considera-se que o crescimento autônomo defendido por Ribeiro (1969), é coerente com o papel real que a universidade e todas as suas políticas devem exercer. Enquanto subestrutura reflexa de um Estado sob alianças de classes dominantes em escala mundial, exercer uma política pautada em modernização reflexa tenderá a aprofundar a disfunção universitária. Com a consolidação da disfunção, a universidade reproduz os modelos das instituições dos países mais desenvolvidos, ao invés de responder às demandas sociais, torna-se lugar de dependência estrangeira e desigualdade, servindo apenas aos interesses das classes dominantes mundiais (Ribeiro, 1969).

Por isso que essa pesquisa traz a perspectiva de uma internacionalização crítica e pautada na compreensão das dinâmicas mundiais e suas contradições. No contexto de uma universidade latino-americana, como é o caso da UEMA, partir da reflexão sobre a estrutura histórica de dependência mundial, nos ajuda a saber qual o lugar que a universidade e a sua comunidade acadêmica estão inseridos. Desse modo, propicia a compreensão de qual dinâmica essa instituição está reproduzindo, seja de subalternização ou de movimento para superação da dependência. Acredita-se ser crucial adotar os conceitos marxistas da dependência latino-americana, bem como a discussão de colonialidade do poder como apoio analítico.

Em consequência disso, Pinto (1994) ressalta que a estrutura da universidade deve ser concebida após uma teoria do processo histórico. Isso nos remete ao ideário de Ribeiro (1969) sobre o crescimento autônomo, pois esse modelo trabalha a partir da leitura da realidade onde está inserido, tentando responder os problemas locais, produzidos em decorrência do modo de produção capitalista. Portanto, com essas ações, as instituições cumprem sua função que é estabelecer um espaço de reflexão crítica sobre a realidade nacional. Ademais, elas devem atuar como instituição social estratégica, vinculada às necessidades do país, sobretudo no contexto latino-americano de dependência e subdesenvolvimento (Ribeiro, 1969).

Desse modo, quando cumpre sua função social, a universidade contribui para a independência cultural e o avanço da nação. Em complementação, Pinto (1994) defende a constituição de um centro de produção intelectual crítica, pautado na práxis da luta social, para assim, ser possível tanto para o Estado quanto para a universidade se emancipar da subordinação das políticas dos países imperialistas, que visam a manutenção do poder mundial.

Desse modo, a análise de Darcy Ribeiro sobre a adoção acrítica de modelos externos pelas universidades latino-americanas pode se relacionar com a teoria marxista da dependência. Em sua

formulação, Bamberger evidencia como as estruturas sociais e econômicas da região se organizam de forma subordinada ao capitalismo central (Santos, 2024). Nessa perspectiva, a dificuldade das universidades em consolidar uma produção intelectual enraizada em suas próprias realidades pode ser entendida como expressão dessa condição estrutural de dependência, além disso, tem também a adoção de estruturas de funcionamento que não se encaixam com o contexto local. Esse quadro pode se refletir nos processos de internacionalização acadêmica, que, em muitos casos, reproduzem lógicas assimétricas de circulação de saberes, cooperação e mobilidade.

A história da dinâmica econômica dos países latino-americanos é fundamental para compreender sua situação de dependência. A tendência é que a estrutura histórica da dependência se esparrame para além dos limites do Estado, atingindo inclusive todas as suas políticas, como a educação e a política internacional, e as suas instituições ou subestruturas, por exemplo, as universidades. Dessa forma, Bamberger (1974) adota o termo histórico-estrutural para tratar da dependência, dado o caráter peculiar da história econômica latino-americana. Essa foi uma maneira de adaptar a metodologia elaborada por Marx ao estudo das sociedades dependentes latino-americanas, buscando compreender as leis de movimento de estruturas específicas e historicamente condicionadas.

Sendo assim, no contexto desses países, o sistema monopolista, com traços de integração em escala mundial, começou a se delinear no final do século XIX (Bamberger, 1974). Percebemos que esse momento histórico no caso brasileiro, condiz com o início da República, uma busca por forjar a identidade nacional e a acentuação dos movimentos de criação de um ensino superior próprio (Mendonça, 2000). No entanto, no pós-guerra que essa integração monopolista mundial se consolida de maneira plena e passa a assumir caráter dominante, impulsionada por um processo mais acelerado de integração.

À luz dos conceitos de Bamberger (1974), no cenário do pós-guerra, a América Latina passa a ser condicionada pelo processo de integração entre o capitalismo periférico e o capitalismo hegemônico. Ela adquire um caráter distinto devido às transformações nas relações econômicas internacionais, ocasionadas pelas mudanças no sistema capitalista mundial como efeito direto da guerra sobre a economia norte-americana. Tal dinâmica se instala na América Latina apoiando-se em estruturas já desenvolvidas, como no caso do Brasil, que se encontrava em um processo de industrialização em expansão, mas ainda com predomínio do setor primário agroexportador (Santos, 2024). Relembrando as reflexões de Ribeiro (1969), Pinto (1994),

Mendonça (2000) e Saes (1985), na segunda metade do século XIX, a industrialização e consolidação do Estado burguês no Brasil demandaram uma expansão na quantidade das universidades, com o objetivo de formar técnicos capacitados. Ademais, Feijó e Trindade (2021) apontam que os primeiros esforços de desenvolvimento de pós-graduação e pesquisa científica se iniciaram nesse período, a partir de modelos norte-americanos.

De acordo com Bambirra (1974), há uma relação de interdependência entre os setores agroexportador e industrial, evidenciada pelo fato de que os capitais oriundos das exportações acabam sendo transferidos para a indústria. Nessa lógica, os interesses oligárquicos e industriais, acabam por se articular e complementar, gerando no plano econômico, político e social um conjunto de conflitos que, ainda que revelem antagonismos, são contidos por compromissos mútuos. É sobre essa base que se estrutura o sistema oligárquico-burguês na região.

Desse modo, uma das preocupações da autora é sobre a entrada do capital estrangeiro nos setores mais dinâmicos das economias dependentes. Tal preocupação se justifica por ser um dos principais pontos que mantém os países latino-americanos em situação de dependência. Em um país como o Brasil, no curso da história, as burguesias haviam iniciado experiências de desenvolvimento autônomo e de caráter nacional e acabaram abandonando os projetos, passando a ocupar uma posição subordinada como parceiras menores do imperialismo de países desenvolvidos, sendo EUA um dos exemplos (Santos, 2024). Percebemos que a mesma dinâmica de se render ao imperialismo foi aplicada na gestação e expansão das IES e da pesquisa brasileira.

As novas relações de produção que começam a se desenvolver nos países da região assumem formas tipicamente capitalistas, ainda que permaneçam marcadas pelas condições herdadas do período colonial. Essas heranças históricas não desaparecem, mas são incorporadas e reconfiguradas dentro do processo de consolidação do capitalismo. Nesse sentido, tais relações expressam, sobretudo, as mudanças próprias das estruturas dependentes, revelando como o desenvolvimento capitalista na região se dá de maneira particular, condicionado por vínculos históricos e por sua posição subordinada no sistema mundial (Santos, 2024).

Para Bambirra (1974), a condição de dependência em relação ao capitalismo mundial atua como fator determinante do desenvolvimento das sociedades hegemônicas. Ao mesmo tempo, essa dependência molda a própria estrutura econômica, que define os parâmetros de dominação sobre formações sociais menos desenvolvidas. Trata-se de um sistema em que estrutura e superestrutura, organizadas a partir das potências centrais, sustentam mecanismos de

superexploração e de dominação que mantêm os países periféricos permanentemente subordinados à lógica da dependência, em quaisquer áreas, tais como política, economia, sociedade, cultura, educação e relações internacionais.

De acordo com a cronologia indicada pela autora e pelas discussões sobre o processo de criação e consolidação das primeiras universidades brasileiras, observa-se que o tempo histórico coincide em atribuir às instituições de ensino superior no Brasil um fardo antigo de dependência externa. Nessa direção, Wallerstein (2012) chama atenção para o movimento do saber como dimensão constitutiva do sistema-mundo capitalista moderno, ressaltando que a produção e a legitimação do conhecimento não são neutras, mas respondem às necessidades de reprodução da ordem capitalista global.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível articular o marxismo, a teoria marxista da dependência e os estudos decoloniais, uma vez que o movimento do saber se organiza em hierarquias estruturadas, onde os centros hegemônicos definem padrões de cientificidade, métodos e temas considerados universais, enquanto as periferias permanecem, em grande medida, como receptoras desses referenciais. Por isso, compreender a realidade social e suas dinâmicas locais exige o apoio em conceitos capazes de sustentar a busca por autonomia e simetria nas relações. Wallerstein (2012) resume de maneira excepcional.

Para mim, o elemento chave na análise dos sistemas-mundo é a ênfase na unidade de análise – um sistema-mundo ao invés do estado/sociedade/ formação social. A palavra “mundo” de modo nenhum é sinônimo de global ou planetário, mas simplesmente se refere a uma unidade relativamente grande (em termos de área e população) no interior da qual existe uma divisão axial do trabalho. Estamos falando de “um” mundo, não “do” mundo, como diria Fernand Braudel. O segundo elemento chave para mim é que “sistemas-mundo” (como todos os sistemas) não são eternos. Eles têm vida. Eles passam a existir; eles perfazem seus itinerários históricos de acordo com o conjunto de regras que definem e governam o sistema; e eles finalmente se afastam tanto do equilíbrio que o sistema entra em uma crise estrutural terminal. Portanto, a questão crucial aqui é o argumento de que todos os sistemas são históricos e sistêmicos (Wallerstein, 2012, p. 22-23).

No caso das universidades latino-americanas, essa leitura permite situá-las como subestruturas que, ao mesmo tempo em que se desenvolvem no interior de formações nacionais específicas, encontram-se estruturalmente condicionadas pela posição periférica de seus países no sistema mundial. Assim, a reprodução de modelos acadêmicos e epistemológicos oriundos dos centros hegemônicos não aparece como processo de imitação, mas como expressão dessa inserção estrutural e histórica.

Esse prisma dialoga com a teoria marxista da dependência, uma vez que, para Bambirra (1974), a condição periférica da América Latina é parte constitutiva do capitalismo global, e não um desvio de sua trajetória. Desse modo, os padrões de internacionalização acadêmica podem ser compreendidos como extensões dessa dependência, reforçando a assimetria entre centro e periferia também no campo do saber.

O que nos abre um ponto para articular ao conceito de colonialidade do poder formulado por Quijano (2005), que indica como a dominação colonial não se dissolveu com a independência política dos países latino-americanos, mas foi reconfigurada na modernidade como padrão de poder mundial. Quijano (2005) argumenta que o capitalismo, desde a sua origem, estruturou-se de forma colonial, moderna e marcada pelo eurocentrismo. Nesse sentido, sem levar em conta tais determinações históricas, o conceito de sistema-mundo, desenvolvido por Immanuel Wallerstein entre 1974 e 1989, em diálogo com a noção marxista de capitalismo mundial, não pode ser plenamente compreendido nem utilizado de maneira adequada, sem englobar a visão da colonialidade do poder e do eurocentrismo para esse trabalho.

A colonialidade não apenas mantém o controle sobre os meios de produção e sobre os corpos, mas também sobre os modos de conhecer. Nesse padrão, o controle sobre a produção e validação do conhecimento ocupa um lugar central, pois é por meio dele que se consolidam formas de subjetivação, percepção e compreensão do mundo (Quijano, 2005). Dessa forma, a colonialidade organiza estruturas políticas e econômicas, igual como percorre as formas de pensar, impondo epistemologias eurocentradas como universais e marginalizando outras formas de saber. Por isso que Quijano (2005) diz

Assim, no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo. Três, cada uma dessas instituições existe em relações de interdependência com cada uma das outras. Por isso o padrão de poder está configurado como um sistema. Quatro, finalmente, este padrão de poder mundial é o primeiro que cobre a totalidade da população do planeta (Quijano, 2005, p. 123).

Ao analisar a comunidade acadêmica da UEMA, inserida em um contexto latino-americano em que a vida cotidiana é atravessada pela colonialidade do poder, pelo eurocentrismo e pelo capitalismo dependente, deduz-se que suas percepções sobre a mobilidade internacional não surgem de modo autônomo ou desvinculado dessas estruturas. Pelo contrário,

elas são configuradas pelos moldes de circulação do saber no sistema-mundo e pelas hierarquias epistêmicas legadas pela colonialidade. Assim, a valorização de certos destinos, áreas do conhecimento ou redes de cooperação nas relações internacionais acadêmicas se explica pelas escolhas individuais ou institucionais juntamente pela incorporação de padrões globais que definem reconhecimento e prestígio intelectual.

Por isso que, ao articular os dados empíricos apresentados no capítulo anterior com o referencial teórico exposto nos conceitos do presente capítulo, torna-se possível avançar para uma interpretação que compreende as percepções da comunidade acadêmica da UEMA como expressões historicamente situadas, produzidas no interior de uma totalidade social marcada pela dependência, pela inserção periférica no capitalismo mundial e pela permanência da colonialidade do poder. Portanto, os resultados do questionário podem revelar formas de consciência social que refletem e, ao mesmo tempo, reproduzem as estruturas materiais e simbólicas que organizam o sistema-mundo capitalista. Será possível também apontar movimentos que tentam dialogar dialeticamente e quebrar o padrão estabelecido, tanto com evidências a partir dos dados obtidos quanto de ações realizadas pela instituição.

Um dos aspectos evidenciados pelo cruzamento dos dados no final do capítulo 3, é a dissociação entre conhecimento declarado, experiência e percepção. Ainda que parte significativa dos respondentes afirme compreender os conceitos de internacionalização e mobilidade acadêmica, esse conhecimento se mostra incompleto, coexistindo com uma baixa participação efetiva em experiências de mobilidade. Apesar disso, observa-se a presença de percepções relativamente consolidadas acerca do prestígio acadêmico internacional, estreitamente conectadas a países do Norte Global, no tocante às avaliações do grupo 2 de afirmações que trata de mobilidade. Para a abordagem marxista, esse concerto pode ser compreendido como expressão de formas ideológicas que não derivam da experiência imediata, mas da inserção dos sujeitos em um conjunto mais amplo de relações sociais que produzem e difundem determinados referenciais de valor.

Wallerstein (2012) permite pautar tais percepções no interior de uma estrutura hierárquica própria do sistema-mundo capitalista, no qual a produção e a legitimação do conhecimento estão concentradas nos países do Norte Global. A divisão internacional do trabalho se desdobra, assim, em uma divisão internacional do saber, na qual os centros hegemônicos definem os parâmetros de excelência acadêmica, enquanto as periferias ocupam uma posição predominantemente receptora.

As respostas dos participantes, ao associarem maior prestígio a determinados destinos, expressam essa estrutura desigual, evidenciando como a hierarquia sistêmica se manifesta no campo simbólico, como pode ser visto na alta concordância dos participantes nas afirmações A4, A5, A7 e A11.

Em conjunto com a teoria marxista da dependência, a partir Bambirra e Marini, temos que a condição periférica das economias latino-americanas é um elemento estrutural do capitalismo global, sustentado por relações de subordinação e superexploração. Ao transpor para a educação superior, observa-se que tanto os processos de internacionalização quanto os imaginários sobre eles tendem a reproduzir tais assimetrias, configurando-se como espaços nos quais a dependência se reafirma e como meio para que ela se reatualize de acordo com o movimento do capital mundial. A valorização predominante de instituições e países centrais, identificada nos dados obtidos pelo questionário, talvez seja compreendida como expressão dessa lógica, na medida em que reflete a assimilação de uma hierarquia que antecede e ultrapassa o âmbito acadêmico.

Ademais, a noção de imperialismo, contribui para compreender a expansão dos centros hegemônicos não apenas em termos econômicos, mas também culturais e institucionais. Na academia, a expansão se manifesta na difusão de modelos universitários, padrões de pesquisa e critérios de validação científica que passam a operar como referências universais. Por conseguinte, o reconhecimento de que diferentes destinos de ações para as relações internacionais do ensino superior podem ter relevância de impactos diferentes, nos indica que resulta de um processo histórico de universalização de padrões produzidos nos centros, que passam a orientar as expectativas em contextos periféricos, em consonância com os dados do grupo 2.

Quando adicionamos o conceito de colonialidade do poder, permite-nos corroborar que Quijano (2005) tem razão quando elabora que a dominação não se restringe às esferas econômica e política, mas se estende ao controle da produção de conhecimento e das formas de subjetivação. A colonialidade atua precisamente na naturalização de hierarquias, tal como visto nas percepções, o que leva o mundo a se organizar sob um padrão eurocentrado que define o que é importante e desejável. Por isso, a valorização recorrente do Norte Global e a menor atratividade atribuída à América Latina e ao Sul Global, provavelmente são efeitos dessa matriz de poder, que estrutura as percepções de forma muitas vezes inconsciente, mas enraizada.

Para analisar o caso da UEMA, temos que novamente trazer Ribeiro (1969) e Pinto (1994), por se tratar de elementos que se ligam com o papel social da universidade. Para o

primeiro autor, a universidade latino-americana se encontrava diante de uma encruzilhada entre a modernização reflexa e a construção de um projeto autônomo. O segundo autor enfatiza que a universidade, enquanto instituição inserida em uma formação social dependente, tende a reproduzir os interesses das classes dominantes, que operam em articulação com o capital internacional. Os dados empíricos sugerem que, no campo da mobilidade internacional, a comunidade preza na maior parte por uma lógica mais próxima da modernização reflexa e pela limitada apropriação crítica das dinâmicas que estruturam a internacionalização.

Essa tendência se manifesta nos dois grupos analisados. No grupo 1, que reúne afirmações relativas às ações de internacionalização, observa-se o reconhecimento da relevância das relações acadêmicas internacionais tanto para o desenvolvimento institucional quanto para a formação da comunidade acadêmica, conforme indicado nas afirmações A1, A3 e A8. Esse reconhecimento sugere que a internacionalização é apreendida como via de desenvolvimento, crescimento e ampliação de horizontes acadêmicos. No entanto, o cruzamento dos dados revela que a materialização desses potenciais benefícios é predominantemente associada à cooperação e à mobilidade com instituições situadas nos países do Norte Global, cuja centralidade é reiterada em função de seu prestígio historicamente constituído e pelas reiteradas investidas imperialistas. Assim, ainda que a internacionalização seja percebida como caminho para autonomia, ela é, simultaneamente, concebida a partir de referenciais externos que remetem à retificação das posições hegemônicas no sistema-mundo capitalista.

Essa lógica envolve a incorporação de uma racionalidade, na qual as instituições localizadas em países considerados centrais são automaticamente associadas a padrões superiores de qualidade e excelência, tal qual vemos na racionalidade imposta pela colonialidade. Nesse sentido, tem-se a ideia de que a inserção em circuitos acadêmicos vinculados a essas instituições permitiria à universidade e à sua comunidade internalizar tais padrões, reproduzindo progressivamente seus modos de funcionamento e, conseqüentemente, logrando algo próximo do reconhecimento e prestígio que são atribuídos aos outros. Novamente isso revela resquícios da colonialidade do poder, ao mesmo tempo alia-se a força do imperialismo na definição de referenciais acadêmicos globais e a rigidez da estrutura de dependência histórica no interior do sistema-mundo capitalista. Dessa forma, as instituições de ensino superior periféricas tendem a operar sob uma lógica de modernização reflexa, na qual a busca por inserção internacional e

desenvolvimento se realiza por meio da aproximação com os centros hegemônicos, reforçando, ainda que de forma contraditória, sua posição subalterna na hierarquia global do conhecimento.

Em adição, as percepções podem ser compreendidas também como produto de uma camada adicional de determinação, vinculada à desigualdade estrutural e à concentração de recursos impostas pelo sistema-mundo capitalista, que se expressam nas condições materiais que limitam a participação efetiva em experiências de mobilidade. Essa condição é no âmbito brasileiro e maranhense, como mostra Mesquita (2007). Assim, a relação entre vivência concreta e construção simbólica da internacionalização é importante para o materialismo histórico, ao evidenciar que as ideias não se constituem de forma autônoma, mas são produzidas em estreita relação com as condições objetivas de existência.

Levando isso em conta, ao integrar os dados empíricos com os aportes teóricos, compreende-se que a mobilidade internacional, tal como apreendida pela comunidade acadêmica, não pode ser concebida como um campo neutro. É um espaço que perpassa relações de poder e sentidos políticos, que condicionam simultaneamente as possibilidades de acesso e as formas pelas quais tais experiências são desejadas e valorizadas. Compreender essa dupla determinação, que é material e simbólica, torna-se fundamental para a construção de perspectivas de internacionalização que para além de ampliar oportunidades, tensionem as hierarquias históricas que estruturam o sistema-mundo capitalista moderno e alimentam o movimento do saber que ele abriga.

No que se refere ao Maranhão, tomado como realidade concreta na qual a UEMA se inscreve, ao resgatar a leitura de Mesquita (2007), demonstra-nos que a dinâmica de crescimento econômico no estado se deu sob bases dependentes, sem produzir transformações estruturais capazes de alterar o padrão histórico de desigualdade social. Decorre de um processo de expansão que não se converteu em desenvolvimento, pois manteve os mecanismos de concentração e subordinação. Com isso, inferimos que o estado pode ser compreendido como manifestação da condição dependente latino-americana, na qual a inserção subordinada na divisão internacional do trabalho se desdobra em limitações internas persistentes. Tal configuração não se reduz à esfera econômica, mas projeta-se sobre a forma e a atuação do Estado, incidindo nas políticas públicas e no funcionamento das instituições. Para o nosso objetivo, vale analisar a universidade como parte dessas mediações, por estar condicionada a esse padrão estrutural e ao mesmo tempo, ser participante de sua reprodução.

É factível estabelecer uma intersecção de Mesquita (2007) com Bambirra (1974) ao situar a dependência do desenvolvimento maranhense como expressão de determinações histórico-estruturais. Pois, a dinâmica regional é compreendida como parte de uma diretriz de inserção subordinada, cuja reprodução está lastreada em cláusulas de longa duração. A forte influência de grupos econômicos articulados ao capital externo e às burguesias locais, mantém a concentração de renda e a fragilidade de um projeto autônomo e consequentemente traz uma limitada internalização dos benefícios econômicos.

Nesta lógica, os processos de produção, circulação e validação do saber são enviesados e atrelados às dinâmicas de reprodução da ordem global, integrando-se às hierarquias que estruturam o centro e a periferia (Wallerstein, 2012). Articulando com os estudos decoloniais, compreendemos o papel do conhecimento e por conseguinte das relações acadêmicas internacionais dentro do sistema-mundo, que é manter as periferias ocupando posições subordinadas nesse processo que sempre é atualizado. A incorporação de modelos acadêmicos oriundos dos centros não é imitação, mas resultado de uma inserção histórica e estruturalmente determinada.

Trazendo para dinâmicas reais, um ponto a ser levado em consideração, é o papel ativo da pós-graduação, por ser parte integrante fundamental do processo de internacionalização no Brasil e tem se mostrado forte na UEMA. Ao trazer reflexões conjuntas de todos os capítulos deste trabalho, observaremos que ela tem um protagonismo que nem sempre é apontado, tampouco analisado sob um ponto de vista crítico e dialético, mas que no curso dessa pesquisa tem revelado peso importante, especialmente para a instituição em questão.

Trazendo a questão sob o propósito analítico deste capítulo, temos que a consolidação e expansão da pós no Brasil se deu sob condições historicamente determinadas, atrelada à importação de modelos acadêmicos estrangeiros e à adoção de parâmetros internacionais de avaliação, especialmente oriundos dos países centrais (Feijó e Trindade, 2021). Assim, ao mesmo tempo em que a pós-graduação impulsionou a internacionalização, ela também contribuiu para a sua organização a partir de referenciais externos, evidenciando a dinâmica do capitalismo dependente, na qual a busca por modernização não rompe com a subordinação, mas a reconfigura.

Nesse sentido, a centralidade da pós-graduação na internacionalização pode ser resultado de uma posição estrutural no sistema-mundo. Conforme apontado por Feijó e Trindade (2021), às

relações internacionais acadêmicas tornaram-se elemento para a sobrevivência e qualidade dos programas, sendo fortalecidas por políticas públicas e mecanismos de avaliação que incorporaram a dimensão internacional como critério de excelência. Ao confrontar esse quadro com os dados obtidos no questionário, observa-se um elemento significativo, pois embora os estudantes de pós-graduação representem 37,5% do total de respondentes, que já é um número expressivo, sua participação adquire maior relevância quando relativizada no universo da comunidade da UEMA. Em comparação com o número total de estudantes de pós na instituição, temos que 5,4% atuou como respondente no questionário, configurando-se no maior índice de participação.

Essa presença massiva é um atestado da centralidade desse segmento na dinâmica da internacionalização. Ao mesmo tempo, enuncia que os sujeitos mais diretamente vinculados aos circuitos de pesquisa e às exigências institucionais de inserção internacional tendem a participar mais ativamente de discussões e percepções sobre o tema. Por conseguinte, a pós-graduação além de impulsionar a internacionalização no plano institucional, também se configura como espaço privilegiado de produção de sentidos sobre ela.

Contudo, ao articular esse dado com os demais resultados da pesquisa, especialmente aqueles que indicam a valorização de destinos localizados no Norte Global e a dissociação entre conhecimento e experiência em mobilidade, evidencia-se que essa centralidade não implica necessariamente uma apropriação crítica das dinâmicas que estruturam a internacionalização. Pelo contrário, sugere que mesmo nos segmentos mais diretamente envolvidos com a produção científica, as percepções tendem a reproduzir referenciais hegemônicos, reafirmando a associação entre prestígio acadêmico e localização geopolítica, como visto tanto nas respostas do grupo 1 quanto do grupo 2.

Tendo como base os capítulos 2 e 3, abre-se para uma compreensão de que a pós-graduação desempenha um papel ambíguo no processo de internacionalização a nível nacional e no caso da UEMA, regional. Por um lado, é catalisador e, por outro, opera sob parâmetros definidos externamente, contribuindo para a reprodução de hierarquias globais no campo do conhecimento. Essa contradição expressa, em termos concretos, a lógica do capitalismo dependente, na qual os processos de desenvolvimento são simultaneamente impulsionados e limitados pelas estruturas que os condicionam.

Diante disso, um exemplo que amálgama os resultados do questionário e as discussões conceituais, é o programa UEMA pelo Mundo. Dentro desse cenário, ele pode ser compreendido como uma mediação concreta no interior das contradições que estruturam a internacionalização do ensino superior em contextos periféricos. Inegavelmente é um avanço na universidade, tanto que ele expressa um momento no qual coexistem, simultaneamente, tendências de reprodução e de remodelação das formas de inserção internacional da universidade. Uma manifestação da realidade social em movimento, onde as diferentes determinações se articulam de forma contraditória.

A manutenção de parcerias com centros tradicionais de produção científica ao lado da ampliação das cooperações com o Sul Global, revela que a internacionalização da UEMA não passou de um polo a outro, mas ampliou o campo de possibilidades. Em termos dialéticos, não seria a substituição de uma determinação por outra, mas a sobreposição de mediações distintas que expressam o movimento da instituição no interior do sistema-mundo capitalista. Acredita-se que isso ocorre, pela instituição estar em um contexto atual de galgar maior reconhecimento e autonomia, em decorrência da gradual superação de alguns desafios antigos, como ampliação notória do ensino, pesquisa e extensão (UEMA, 2025). Talvez a nível nacional, a pós constitui-se como mediação entre as determinações estruturais do sistema-mundo e as práticas institucionais concretas.

Se confrontarmos a performance do UEMA pelo Mundo com a versão atual do PINT-UEMA, no qual adiciona interculturalidade, equidade e construção de parcerias mais simétricas, mais uma vez registramos um desvio no entendimento da internacionalização, voltando-se mais para perspectivas que questionam a centralidade dos espaços hegemônicos.

O resultado da estatística descritiva do capítulo anterior, com as ações da UEMA, o referencial teórico e o materialismo-histórico, permite absorver que há indícios de um enfrentamento entre, de um lado, as visões orientadas por referenciais hegemônicos e, de outro, a emergência de práticas institucionais que buscam ampliar os ganhos internacionais da universidade. Podemos traduzir como uma relação entre consciência e estrutura mediada pela prática social, pois enquanto as percepções parecem refletir as determinações históricas do sistema-mundo capitalista, as políticas institucionais introduzem novas mediações que podem ou não, reconfigurar essas formas de consciência.

Conforme evidenciado, tais percepções são produzidas no interior de uma totalidade social marcada pela dependência e pela colonialidade do poder, expressando formas de consciência que, ao mesmo tempo em que reproduzem padrões, também indicam possibilidades de tensionamento desses referenciais. Nessa direção, os modelos de internacionalização acadêmica são desdobramentos, reiterando desigualdades entre centro e periferia também no âmbito das relações internacionais para a produção do conhecimento. É nesse processo que se consolidam formas de subjetivação e leitura do mundo que naturalizam conhecimentos do Norte Global como universais, ao passo que marginalizam outros horizontes de conhecimento. No entanto, é mister que haja certo esforço estratégico e racional na esfera dos Estados e suas instituições para afrouxar o *status quo* da falácia da hierarquia mundial do conhecimento e auxiliar na abertura de caminhos para questionar o arcabouço da dependência histórico-estrutural da América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender as percepções da comunidade acadêmica da UEMA acerca da mobilidade internacional voltada para a América Latina e o Sul Global, analisando como tais percepções se formam e se articulam com a estrutura do capitalismo histórico-estrutural latino-americano, o eurocentrismo, a colonialidade do poder e o imperialismo. A partir de uma perspectiva crítica, ancorada no materialismo histórico, foi possível identificar que as práticas e representações sobre a internacionalização não são neutras e, refletem a dinâmica do Brasil e de suas universidades no sistema-mundo capitalista, tal qual pode ocorrer com outras universidades da periferia do mundo.

Assim, alcançou-se de que modo tais relações se manifestam no contexto brasileiro e, de modo específico, na referida universidade. O exame histórico e estrutural apresentado nos dois primeiros capítulos ofereceu os fundamentos para problematizar as políticas e práticas de internacionalização a nível internacional, nacional e local. Também, identificar as influências que atravessam o campo da cooperação acadêmica e da mobilidade entre o Norte e o Sul global.

As reflexões iniciais indicaram que a internacionalização faz parte de um arranjo histórico que resulta de disputas imperialistas, no qual coexistem interesses de mercado, políticas estatais e projetos institucionais, constatações obtidas ao recuperar o desenvolvimento histórico das universidades desde a Idade Média. Isso demonstrou que, embora haja interpretações que atribuem às instituições de ensino superior um caráter internacional, tal leitura não se sustenta sem a devida problematização. Ao contrário, essas dinâmicas estavam inseridas em estruturas de poder específicas da época. Dessa forma, a internacionalização, mesmo em suas formas iniciais, já se articulava a interesses que ultrapassavam a circulação do saber, exigindo uma leitura que supere sua aparente neutralidade.

Ao mesmo tempo, a universidade, enquanto instituição social, deve ser compreendida em sua relação com a totalidade social, conforme apontado por autores, não sendo um espaço com autonomia total, mas parte da superestrutura que expressa e reproduz as relações de produção vigentes. Por isso, a internacionalização do ensino superior emerge como um fenômeno indissociável da mundialização do capitalismo, incorporando e reproduzindo desigualdades históricas entre centro e periferia.

No caso brasileiro, essa inserção se deu de forma dependente, reproduzindo assimetrias estruturais que se expressam tanto nas políticas nacionais de educação superior quanto nas práticas institucionais das universidades. A ausência de universidades no período colonial e a posterior constituição de instituições voltadas à formação das elites evidenciam que o ensino superior no Brasil nasceu articulado a um projeto de dominação e reprodução social. Ela foi historicamente estruturada para atender às demandas das classes dominantes, sendo parte do dispositivo de controle ideológico da sociedade.

Além disso, a adoção de modelos estrangeiros juntamente com a centralidade da pós-graduação articulada à formação no exterior reforça a ideia de uma dependência epistemológica. O desenvolvimento da pós-graduação nacional esteve vinculado à circulação internacional, legando uma inserção subordinada, contribuindo para a reprodução de referenciais externos no interior das IES.

Ao particularizar essa análise para a UEMA, foi possível identificar que tais determinações gerais se manifestam de maneira específica, mediadas por condições históricas, regionais e institucionais próprias, revelando como a internacionalização se materializa concretamente em uma universidade pública situada na periferia do capitalismo. Nesse sentido, os resultados do questionário evidenciam que as percepções da comunidade acadêmica não podem ser interpretadas isoladamente, mas como expressões de uma realidade social historicamente constituída e intermediada por determinações.

O instrumento empírico foi utilizado com o objetivo de testar as hipóteses da pesquisa, e confirmou que as escolhas e expectativas dos sujeitos acerca da mobilidade internacional estão relacionadas às estruturas que organizam o sistema de ensino superior, com tendência a valorização de destinos associados ao Norte Global. Ao interpretar os resultados estatísticos concatenados com os conceitos do referencial teórico, situou-se que a mobilidade internacional funciona como uma prática social mediada por relações de poder, que operam no plano material e simbólico.

Portanto, as preferências por destinos situados no Norte Global revelam a internalização de hierarquias historicamente produzidas no interior do sistema-mundo capitalista, conforme já apontado ao longo da análise. Dessa forma, pode-se afirmar que as percepções identificadas expressam uma forma de consciência social que, embora não seja homogênea, tende a reproduzir padrões hegemônicos de validação do conhecimento, ao associar excelência a determinados

espaços. Tal processo confirma que a colonialidade do poder opera na organização estrutural das relações internacionais acadêmicas e na constituição das subjetividades que orientam as escolhas e expectativas da comunidade acadêmica da universidade.

Entretanto, a análise também permite identificar fissuras no padrão. Algumas iniciativas pontuais da UEMA, como a ampliação de parcerias com países do Sul Global, a incorporação de diretrizes voltadas à equidade, a tentativa de colocar a identidade local em suas políticas no PINT, e o UEMA pelo Mundo, indicam a presença de mediações que pressionam, ainda que de forma inicial, a lógica dominante da internacionalização.

Ao final, no contexto da UEMA, a internacionalização tem se apresentado como um campo contraditório, onde tendências de reprodução e possibilidades de transformação se interseccionam. Podemos considerar que é um processo dialético, em que as práticas institucionais imbuem determinações estruturais, ao passo que atuam como espaços de reconfiguração dessas mesmas determinações, ainda que dentro dos limites impostos pela condição periférica e dependente do Brasil, Maranhão e a universidade no sistema-mundo capitalista.

A partir disso, é importante reconhecer o papel das mediações institucionais, como as políticas de internacionalização, programas de mobilidade e as estratégias de cooperação na construção de alternativas que possam ampliar o horizonte de atuação da universidade. Tais mediações dependem de escolhas políticas, disputas internas e da capacidade de articulação com projetos de desenvolvimento científico e social a nível estatal, como é o caso dos programas operados pela CAPES.

Dessa maneira, o desafio para as universidades latino-americanas é ressignificar as relações internacionais acadêmicas. Isso implica deslocá-la de uma lógica de inserção subordinada, orientada pela busca de reconhecimento nos centros hegemônicos, para uma perspectiva que valorize a cooperação horizontal, a produção de conhecimento situada e o fortalecimento de redes acadêmicas no Sul Global.

Por fim, esta pesquisa contribui para o debate ao evidenciar que a internacionalização do ensino superior deve ser compreendida a partir da totalidade das relações sociais que a constituem. Ao revelar as mediações que conectam percepções individuais às estruturas mundiais de poder, este trabalho reforça a necessidade de abordagens críticas que forneçam a interpretação da realidade. Nesse horizonte, a internacionalização do ensino superior pode deixar de ser um

mecanismo que serve a burguesia a nível internacional para manter a reprodução do capital e por conseguinte das desigualdades e, passar a constituir-se como instrumento potencial de autonomia. Isso condiz com a valorização da ciência produzida no Sul Global e o redirecionamento para uma universidade que diminua seu ímpeto de se comportar sob a racionalidade do Norte, respeite sua realidade social e contorne o padrão de uma modernidade reflexa.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *In: MÉTODOS de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo*. São Paulo: CEBRAP, 2016. p. 8-23.

ALTBACH, Philip G. Comparative perspectives in higher education for the twenty-first century. **Higher Education Policy**, v. 11, p. 347-356, 1998.
DOI:[https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(98\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(98)00013-0).

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. A internacionalização do ensino superior: motivação e realidades. **Revista da Educação Superior**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 20–29, 2007.

AMORIM, Marina Alves. A educação dos brasileiros e o estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. **Brasiliana – Journal for Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, p. 44-65, set. 2012.

BAMBIRRA, Vânia. **El capitalismo dependiente latinoamericano**. 1. ed. México: Siglo XXI, 1974.

BARON, Britta. The politics of academic mobility in Western Europe. **Higher Education Policy**, v. 6, n. 3, p. 50-54, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1057/hep.1993.40>.

BERNHEIM, Carlos T. **Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba**. México: UDUAL, 1991.

BIANCHI, Alvaro. **Pequeno e despretenso guia para a confecção de projetos de pesquisa**. 11 f. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/637936671/>. Acesso em: 15 out. 2023.

BOONE, Harry N. Jr.; BOONE, Deborah A. Analyzing Likert data. **Journal of Extension**, v. 50, n. 2, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo – Programa de Estudantes-Convênio (PEC)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Sobre o Programa – PEC-G**. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CAPES. **CAPES destaca relações com o Sul Global e o Move La América**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERVI, Emerson Urizzi. **Manual de métodos quantitativos para iniciantes em ciência política**. Curitiba: CPOP, 2017.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CURY, Carlos R. J. Qualificação pós-graduada no exterior. *In: ALMEIDA, Ana Maria et al. (org.). Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: UNICAMP, 2004. p. 107-143.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161–174, 2013.

DE WIT, Hans; MERKX, Gilbert. The history of internationalization of higher education. *In: DEARDOFF, Darla K. et al. (org.). The handbook of international higher education*. Virginia: Stylus, 2022. p. 23-52.

FEIJÓ, Rosemeri N.; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. The process of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 400-409, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GONÇALVES, Guilherme L. Apresentação. *In: ANDERSON, Kevin B. Marx nas margens: nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 7-13.

HAMMERSTEIN, Notker. The Enlightenment. *In: RÜEGG, Walter (ed.). A history of the university in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. v. 2, p. 621-640.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELETA, Savo; CHASI, Samia. Rethinking and redefining internationalisation of higher education in South Africa using a decolonial lens. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 45, n. 3, p. 261–275, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2146566>. Acesso em: 3 jul. 2025.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HOLM-NIELSEN, Lauritz B. et al. Regional and international challenges to higher education in Latin America. In: ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. (org.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington, DC: World Bank, 2005. p. 39-67.

JONES, Elspeth; DE WIT, Hans. Internationalisation and Europeanisation of higher education beyond EHEA. In: CURAJ, Adrian et al. (ed.). **European Higher Education Area 2030**. Cham: Springer, 2025. p. 11-23. DOI: 10.1007/978-3-031-75140-0_2.

KEINERT, Fábio Cardoso; SILVA, Dimitri Pinheiro. A gênese da ciência política brasileira. **Tempo Social**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 79-98, 2010.

KERR, Clark. **Higher education cannot escape history: issues for the twenty-first century**. Albany: SUNY Press, 1994.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definitions, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 13–25.

LAUS, Sonia Pereira; MOROSINI, Marília Costa. Internationalization of higher education in Brazil. In: ALTBACH, Philip G. et al. (org.). **Higher education in Latin America**. Washington, DC: World Bank, 2005. p. 111-147.

LÊNIN, Vladimir I. **O imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas: UNICAMP, 2011.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: CEBRAP, 2016. p. 24-41.

LIMA, Telma Cristina S. de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico. **Revista Kátalysis, Florianópolis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOWY, Michael. Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais. In: **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 9-34.

- LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; NETTO, José Paulo (org.). **Arte e sociedade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 87-119.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- MARQUES, Fabrício. Experiência encerrada: o programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 256, p. 27-29, jun. 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A base real da ideologia. *In*: **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 55-86.
- MELO, Silas Nogueira de; MONTEIRO, Stefanie Zerba. Por uma internacionalização universitária fora do eixo. **Campo-Território**, v. 20, n. 60, p. 211-228, 2025.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-150, 2000.
- MESQUITA, Benjamin Alvino de. Política de desenvolvimento e desigualdades regionais. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 27-54, 2007.
- NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. Internationalisation of higher education for pluriversity. **Journal of the British Academy**, v. 9, p. 77-98, 2021.
- NEAVE, Guy. Anything goes. **Tertiary Education and Management**, v. 9, n. 1, p. 3-23, 2003.
- NEAVE, Guy. The European dimension in higher education. *In*: **The relationship between higher education and the nation-state**. Enschede, 1997.
- NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. *In*: **Serviço social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 667-696.
- PESSONI, Rosemeire B.; PESSONI, Arquimedes. Internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-32, 2021.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SAES, Décio. Introdução. *In: A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 15-56.

SANTOS, Selma de Fátima. El capitalismo dependiente latinoamericano. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XXVII, n. 60, p. 405-426, 2024. DOI: 10.17771/PUCRio.OSQ.67648.

SCOTT, Peter. Globalisation and the university. **CRE-Action**, n. 115, p. 35-46, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO MARANHÃO. SECTI-MA: **site oficial**. São Luís, [s.d.]. Disponível em: <https://www.secti.ma.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2025.

STALLIVIERI, Luciane. Internacionalização em casa. *In: MARRARA, Thiago (org.). Internacionalização da educação superior: desafios e perspectivas*. Brasília: CAPES, 2017. p. 155-168.

STALLIVIERI, Luciane. **A internacionalização nas universidades brasileiras: o caso da Universidade de Caxias do Sul**. 2002. 197 f. Dissertação (Mestrado em Cooperação Internacional) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2002.

TODD, Richard Watson. Analyzing and interpreting rating scale data from questionnaires. **Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter**, v. 13, n. 1, p. 30-35, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Histórico**. Disponível em: <https://www.uema.br/historico/>. Acesso em: 28 set. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Painel de ensino**. Disponível em: <https://dados.uema.br/painel-de-ensino/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Pessoas: portal de dados**. Disponível em: <https://dados.uema.br/pessoas/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Superintendência de Relações Internacionais**. Disponível em: <https://sri.uema.br/>. Acesso em: 28 set. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão**. Resolução n.º 145/2020, de 14 de dezembro de 2020. São Luís: UEMA, 2020. Disponível em: <https://sri.uema.br/>. Acesso em: 15 out. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução n.º 101/1992 CONSUN/UEMA**. São Luís, 1992.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução n.º 117/1994 CONSUN/UEMA**. São Luís, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução n.º 1.192/2023 CONSUN/UEMA**. São Luís, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resultado final da chamada interna n.º 01/2025 – PPG/UEMA**. São Luís, 9 maio 2025. Disponível em: <https://www.ppg.uema.br/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **UEMA lança edital de internacionalização para pós-graduação em parceria com a FAPEMA**. São Luís, 26 mar. 2025. Disponível em: <https://www.uema.br/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. *In*: VIEIRA, Pedro A. (org.). **O Brasil e o capitalismo histórico**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 17-28.

